

Школьная травля и позиция учителей

А.А. БОЧАВЕР

*кандидат психологических наук, заведующая лабораторией
«Социально-психологические проблемы взросления», центр «Перекресток»
Московского городского психолого-педагогического университета*

А.В. ЖИЛИНСКАЯ

*научный сотрудник лаборатории «Социально-психологические проблемы
взросления», центр «Перекресток» Московского городского
психолого-педагогического университета*

К.Д. ХЛОМОВ

*кандидат психологических наук, директор центра «Перекресток»
Московского городского психолого-педагогического университета*

Статья посвящена анализу представлений сотрудников образовательной системы, в частности, учителей, о школьной травле, ее причинах и последствиях в контексте образовательного процесса. Важную роль в эскалации или прекращении буллинга в детском коллективе играет тактика реагирования взрослых, поэтому в статье внимание акцентируется на реально использующихся и предположительно возможных способах реагирования, о которых сообщают респонденты. Ключевой вывод, на который указывают полученные результаты: специалисты занимают позицию активного наблюдателя по отношению к ситуациям буллинга и, несмотря на наличие осведомленности в вопросах работы со школьной травлей, предпочитают не предпринимать эффективных действий по ее прекращению и предотвращению. Рассматриваются возможные причины такой позиции и пути ее трансформации для реализации программ профилактики буллинга.

Ключевые слова: буллинг, школьная травля, ситуации травли, реагирование учителей, представления учителей.

Школьная травля, или буллинг, определяется как систематическое целенаправленное агрессивное поведение при условии неравенства сил или власти участников [19]. При этом три ключевых критерия буллинга – намеренность; регулярность; неравенство силы или власти [20]. За рубежом эта тема обсуждается в рамках психологии образования как одна

из важнейших: проводятся исследования, разрабатываются программы по прекращению и предотвращению буллинга, даже проводятся тематические конференции. В России проблематика школьной травли только начинает приобретать статус предмета обсуждения и исследования [3].

В российских исследованиях травли, в основном, характеризуется ее распро-

страненность и не всегда используется именно этот конструкт: речь может идти о сопряженных понятиях (например, психологическом насилии). По данным исследования в Волгограде начала 2000-х гг., 13,5% школьников более одного—двух раз сталкивались с насилием в школе [4]; по данным 2009 г., 25% современных российских подростков хотя бы раз участвовали в буллинге [8]; около 13% школьников имеют опыт жертв травли и 20% — опыт агрессоров [5]. Еще одно исследование показало, что в Москве не подвергались ни психическому, ни физическому насилию со стороны одноклассников 42,8% учащихся; при этом 46,6% эпизодически подвергаются психическому насилию (насмешкам, издевательствам, игнорированию) [9; 10].

Феноменология травли в детском коллективе хорошо изучена в Европе и США, и можно опираться на зарубежные исследования прямых и косвенных форм буллинга, кибербуллинга (травли в виртуальном пространстве с помощью современных технологий) при разработке программ вмешательства [13; 16; 19; и др.]. Однако роль учителя в эскалации или прекращении травли, в частности, роль его убеждений о своей работе [1], остается недостаточно ясной и в России, и за рубежом [2].

Одной из обсуждаемых проблем является вопрос об отсутствии согласованного, конвенционального, общего для психологов и педагогов понимания того, что такое буллинг. Во многих текстах, инструкциях содержатся принятые по умолчанию термины, которые без прояснения и согласования могут интерпретироваться участниками совершенно по-разному [17]. В руководстве для школьных учителей буллинг определялся как

целенаправленное, осознанное желание нанести вред, угрожать кому-то или вызывать у кого-то страх физическими, вербальными или эмоциональными способами, включая физические травмы, угрозы, унижение, дразнение и обзывание, которые могут быть как отдельным эпизодом, так и повторяться систематически [17]. Однако исследования показывают, что и школьники, и учителя чаще всего идентифицируют буллинг как проявления физического насилия. В первую очередь, учителями идентифицируются как травля словесные угрозы, битье, толкание и пинание, принуждение ребенка к чему-то; в последнюю очередь — игнорирование и смех над чьей-то неудачей [12; 14]. Исследование представлений о травле на примере обсуждения конкретных ситуаций с участием 1302 респондентов (учителей и школьников) показало, что и те, и другие значимо чаще расценивают как проявления травли битье, обзывание, угрозы, повреждение вещей (т.е. прямую травлю) по сравнению со слухами, сплетнями и социальным исключением (проявлением косвенной травли). При этом сотрудники школы склонны классифицировать как травлю более широкий спектр ситуаций по сравнению с учениками [18].

Вторая ключевая тема — реагирование учителей на ситуации травли. Долгое время школьная травля рассматривалась как естественный элемент социализации ребенка в учебной группе. Этому можно найти множество примеров в литературе, описывающей разные, в том числе закрытые и привилегированные учебные заведения. Только в последние несколько десятилетий представления о негативных последствиях травли и об альтернативных способах построения

отношений в процессе обучения стали набирать обороты. Однако по-прежнему имеют силу и находят своих сторонников сопровождающие травлю мифы, которые амнистируют агрессоров, обвиняют жертв и поддерживают невмешательство свидетелей (т. е. упрочивают конфигурацию отношений, характерных для травли) [6; 7].

В исследовании связи между убеждениями учителей относительно травли и их способами реагирования на нее были обнаружены следующие закономерности. Учителя, считающие, что буллинг позволяет детям научиться уверенности и решительности, склонны поддерживать ребенка в умении защитить себя, давать ему советы и вовлекать в ситуацию родителей. Учителя, принимающие травлю как норму, реже включаются в ситуацию буллинга, реже поддерживают ребенка, оказавшегося в роли жертвы, реже вовлекают в ситуацию родителей. Учителя, убежденные, что травля прекратится, если обижаемые дети будут избегать агрессоров, активно участвуют в увеличении дистанции между жертвой и преследователем, в поиске новых соседей по парте и партнеров по игре для ребенка, подвергшегося преследованию [15].

Авторы эффективных прикладных программ по профилактике и прекращению буллинга, в основном, делают мишенью своей работы психологический климат и межличностные отношения в классе и школе в целом. Активно распространяемая в Скандинавии и США программа Д. Ольвеуса [21] предполагает обучение всех сотрудников школы (учителей, администрации, уборщиц, работников столовой, водителя школьного автобуса и др.) навыкам уважительных отношений и оперативного реагирования на ситуации

травли — чтобы любой взрослый в школе мог выступать для детей ролевой моделью и носителем умения общаться, не поддерживая травлю. Датские специалисты из организации «Mobbeland» [11] акцентируют внимание на социальной природе разворачивания травли и в рамках своих программ работают с классами целиком, не выделяя роли агрессора или жертвы.

К программе исследования

В России нет специалистов, целенаправленно работающих с проблемой травли, поэтому данная проблема преимущественно оказывается в ведении учителей. Основываясь на представлениях таких исследователей, как Д. Ольвеус, К. Сальмивалли, Э. Руланн, К. Буарафан, Б. Кохендерфер-Лэдд, М.Э. Пелльтье, М. Боултон и других, мы провели эмпирическое исследование, *целью* которого был поиск ответов на три ключевых вопроса:

- Как сотрудники образовательного учреждения распознают и описывают буллинг (травлю)?
- Как они объясняют буллинг, его причины и последствия?
- Как они реагируют на буллинг?

В качестве *метода* использовалась специально разработанная анкета, включающая 17 открытых и составных вопросов, а также несколько вопросов о персональных данных

1. Травля — это:
2. Я понимаю, что в классе происходит травля, если вижу следующее:
3. Я понимаю, что в классе благоприятная атмосфера, если вижу следующее:
4. К каким последствиям может привести травля в школе
 - для жертв травли: ... ;

- для преследователей: ... ;
- для свидетелей травли: ... ;
- для всего класса: ... ;
- для педагогов: ... ;
- для учебного процесса:

5. По каким признакам я отличаю ситуацию, где требуется вмешательство взрослого, от ситуации, где дети могут разобраться сами:

6. Какие я знаю способы реагирования педагогов на ситуации травли одних детей другими:

7. Какие из способов, которые я реально пробовал(а), я считаю эффективными:

8. Какие из способов, которые я реально пробовал(а), я считаю неэффективными:

9. Какие действия педагога могут усугубить травлю в классе:

10. Почему в классе может складываться ситуация травли одних детей другими:

11. Что в поведении ребенка может приводить к тому, что он становится объектом травли:

12. Почему некоторые ребята в классе ведут себя как агрессоры:

13. Почему некоторые ребята при отвестве выбирают термин «не вмешиваться»:

14. У меня лично вызывают тревогу ситуации в отношениях между детьми, когда:

15. Я сталкиваюсь с такими ситуациями в отношениях между детьми, которые вызывают у меня тревогу, ... раз в полугодие.

16. В школе, где я работаю, есть особенности, которые способствуют возникновению травли:

17. В школе, где я работаю, есть особенности, которые препятствуют возникновению травли:

Ответы далее обрабатывались двумя экспертами посредством контент-анализа. Поскольку буллинг в школьной среде обычно является предметом, о котором принято умалчивать, мы осознавали, что данная анкета (в частности, специфическая наводящая постановка вопросов), превращает процесс опроса из диагностической процедуры в интервенцию, которая легализует возможность обсуждения травли и способов обращения с ней, акцентирует внимание респондентов на ее важных аспектах (например, на последствиях травли для разных категорий участников). Поэтому ответы могут интерпретироваться не столько как актуальные представления респондентов, из которых они исходят в своей повседневной практике, сколько как результат их работы в зоне ближайшего развития. Будучи сформулированы в момент опроса, эти представления могут в будущем слегка изменить повседневную практику респондентов в сторону большей осознанности при встрече с ситуациями травли.

Некоторые вопросы отчасти дублировали друг друга, на некоторые респонденты давали ответы очень редко, поэтому они не обсуждаются в данной статье.

Выборку составили 123 респондента: 104 сотрудника образовательных учреждений (57 учителей, 21 психолог, 8 социальных педагогов, 4 администратора, 6 воспитателей в детском саду и др.) и 19 студентов факультета психологии образования МГППУ (будущие психологи в системе образования); 92% респондентов — женщины. Опрос проходил в ряде образовательных организаций Москвы (37 респондентов), Новосибирска (24 респондента) и Лыткарино Московской области (20 респондентов), в ходе производственной практики (студенты), а так-

же через интернет-опрос (23 респондента). Опыт работы указали не все участники, однако он колеблется от 0 (студенты) до 40 лет (опытные педагоги) и в среднем составляет не менее 9 лет.

Распознавание буллинга

На рис. 1 выстроены по рангу те признаки, которые указывают респондентам на то, что в классе, возможно, происходит буллинг. Физический и вербальный виды агрессии преимущественно упоминаются ими вместе, либо не дифференцируются («агрессия»), поэтому они на гистограмме объединены.

Можно заметить, что среди наиболее «популярных» признаков оказываются не только физическая и вербальная агрессия, но и, менее очевидно, травматичные формы поведения, такие как униже-

ния, насмешки, негативные комментарии, пренебрежение и игнорирование (упоминаются более чем половиной респондентов, что отличается от данных зарубежных исследований). Как и ожидалось, очень редки упоминания о сплетнях и слухах (1 ответ) и вообще негативных отношениях в классе (2 ответа). В целом можно говорить о широком спектре ситуаций, определяемых как проявления травли, и о достаточно высокой компетентности респондентов в отношении распознавания буллинга.

Представление о причинах возникновения и поддержания буллинга

Как говорилось выше, существуют мифы о травле, поддерживающие конструкцию обвинения жертвы и амнистирования

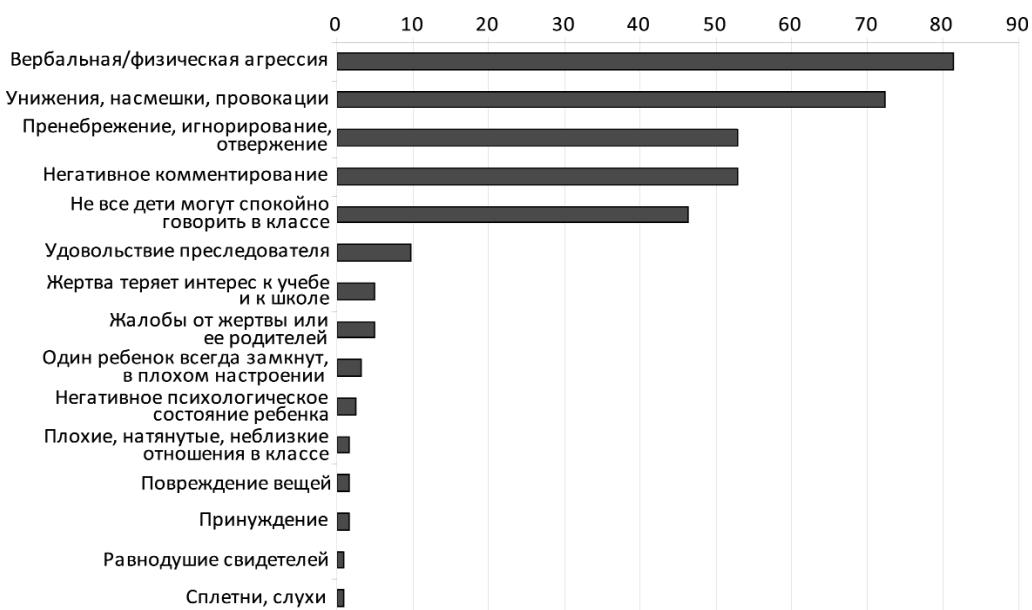


Рис. 1. Признаки травли (% респондентов)

преследователей. Важно прояснить, насколько эти мифы распространены среди сотрудников образовательных учреждений. Результаты опроса показали, что, по мнению респондентов, *характеристики жертвы* являются частой, но вовсе не единственной причиной разворачивания травли в классе. Отвечая на составной вопрос относительно причин эскалации буллинга и мотивов участия в нем, респонденты преимущественно называли следующее (в скобках представлена доля респондентов, ответивших таким образом).

- *Причины (в жертвах):* инаковость (52%), неуверенность в себе (37%), отсутствие ответа на агрессию (21%), дезадаптивное поведение (21%), агрессивное поведение (18%), низкий социальный статус (15%), негативные черты и способы поведения (ябедничество, врашние и т.п.) (15%), неряшливоность (12%).

- *Причины (в преследователях):* потребность во власти и в авторитете (47%), неуверенность в себе (44%), так принято в семье (40%), недостаток внимания в семье и дефицит социальных связей (28%), чрезмерная агрессивность (17%).

- *Причины (в свидетелях):* страх отвержения и преследования (73%); незнание способов помочь жертве (15%); отсутствие веры в свою возможность изменить ситуацию (15%); восприятие травли как нормы (11%).

- *Причины (в классе):* ксенофобия (39%), преобладание буллинга в стиле общения (31%), **некомпетентные учителя** (18%), недостаток сплоченности (17%), размытость психологических границ (12%).

В целом среди наиболее распространенных ответов можно увидеть два устойчивых паттерна.

1. Инаковость жертвы в сочетании с ксенофобией в классе. Возможно, в этом случае речь идет о сильном фоновом напряжении в классе или даже школе, которое разряжается через противопоставление «свои—чужие». Часто такая конфигурация среди детей развивается под сильным влиянием взрослых референтных фигур.

2. Потребность во власти и авторитете у преследователя и страх отвержения и преследования у свидетелей. Такая схема может существовать сама по себе или сочетаться с первой. Она показывает высокий уровень социальной неопределенности и потребность детей в выстраивании устойчивой системы статусов; наличие устойчивых лидера и аутсайдера позволяет остальным детям расположиться в относительно комфортных ранговых позициях между ними, однако напряжение сохраняется, поскольку у всех есть страх лишиться действующего статуса.

Представление о последствиях буллинга

В ходе анкетирования задавался сложный составной вопрос о последствиях буллинга для разных категорий участников (жертв, преследователей, свидетелей, учителей), а также для всего класса и учебного процесса. При этом целенаправленно акцент сдвигается с рассуждений о буллинге как персональной истории отношений между преследователем и жертвой на представление о нем как о социально-динамическом процессе, характеризующем весь класс. Респонденты дали достаточно согласованные ответы, перечисляя серии последст-

вий, которые вполне согласуются с данными зарубежных исследований. Наиболее частотные представления о последствиях буллинга перечислены ниже (в скобках указан процент респондентов, дающих такой ответ).

- Для жертв: суицидальные мысли и попытки (50%); депрессия, психологическое и физическое страдание (42%); замкнутость (38%); психологическая травма (38%); снижение самооценки (33%); агрессия (26%); прекращение учебы (26%); антисоциальное поведение (13%).

- Для преследователей: привычное агрессивное поведение (51%); негативная социальная идентификация, плохая репутация (37%); административное наказание (32%); дисгармоничное развитие личности (жестокость, безразличие и т.п.) (29%); делинквентное поведение (21%); неэффективные коммуникации (12%).

- Для свидетелей: психологическая травма (28%); потеря веры в справедливость (27%); привычка к равнодушию (24%); необходимость выбора занять

чью-то сторону либо изолироваться (17%); переживание себя как соучастника травли (16%); девиантное поведение (13%); биполярное восприятие мира (люди либо агрессивны и имеют власть, либо неагgressивны и становятся жертвами) (11%).

- Для учителей: нервное напряжение (26%); проблемы с дисциплиной в классе (25%); снижение статуса среди учеников (18%); **возможность профессионального роста** (18%); снижение самооценки (17%); выговор, административные взыскания (10%).

- Для всего класса: плохие отношения и разобщенность (61%); небезопасная атмосфера (36%); сложности с учебой (14%); недоверие к учителю (10%).

- Для учебного процесса: снижение успеваемости (53%); обесценивание, потеря значимости учебы (38%); прекращение учебы (13%).

Если посмотреть на вклад различных «мишеней» в совокупном представлении о последствиях буллинга (рис. 2), то вид-

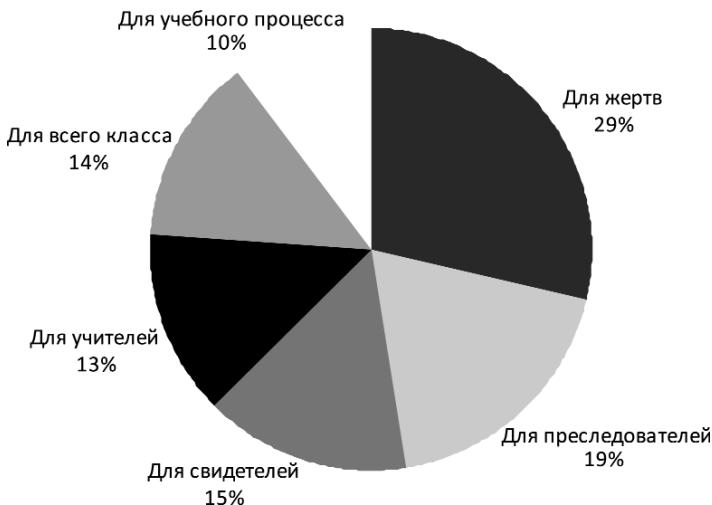


Рис. 2. Распределение упоминаемых последствий (доли от всех упоминаемых последствий по «мишеням»)

но, что большая часть упоминаемых последствий (29%) приходится на жертву, что соответствует обыденным представлениям о том, что буллинг — процесс, травматичный для жертвы. Однако достаточно много разнообразных (почти всегда негативных) последствий рассматривается в отношении преследователя, и свидетелей, и учителей, и класса в целом. Хочется отметить, что 18% респондентов говорят о том, что ситуация травли, с которой сталкивается сотрудник школы, предоставляет ему возможность для профессионального роста и развития собственной компетентности.

Способы реагирования на ситуацию травли

Наиболее прикладным вопросом является реагирование взрослых на ситуацию буллинга. Респонденты перечисляли а) известные им способы реагирования, б) способы реагирования, которые они лично опробовали и могут охарактеризовать как эффективные или неэффективные, в) способы реагирования, которые, как они считают, усугубляют отношения травли в группе. Наиболее распространенные ответы отражены на рис. 3 (в процентах респондентов, давших такие ответы).

Что видно из этой диаграммы? Во-первых, бросается в глаза, что представления о том, как можно реагировать на ситуации буллинга, достаточно согласованы: ответы не очень разнообразны, но многократно повторяются. Во-вторых, характерны общие формулировки: названия столбцов — это результат обобщения ответов, которые указывают в основном на процедурный, а не

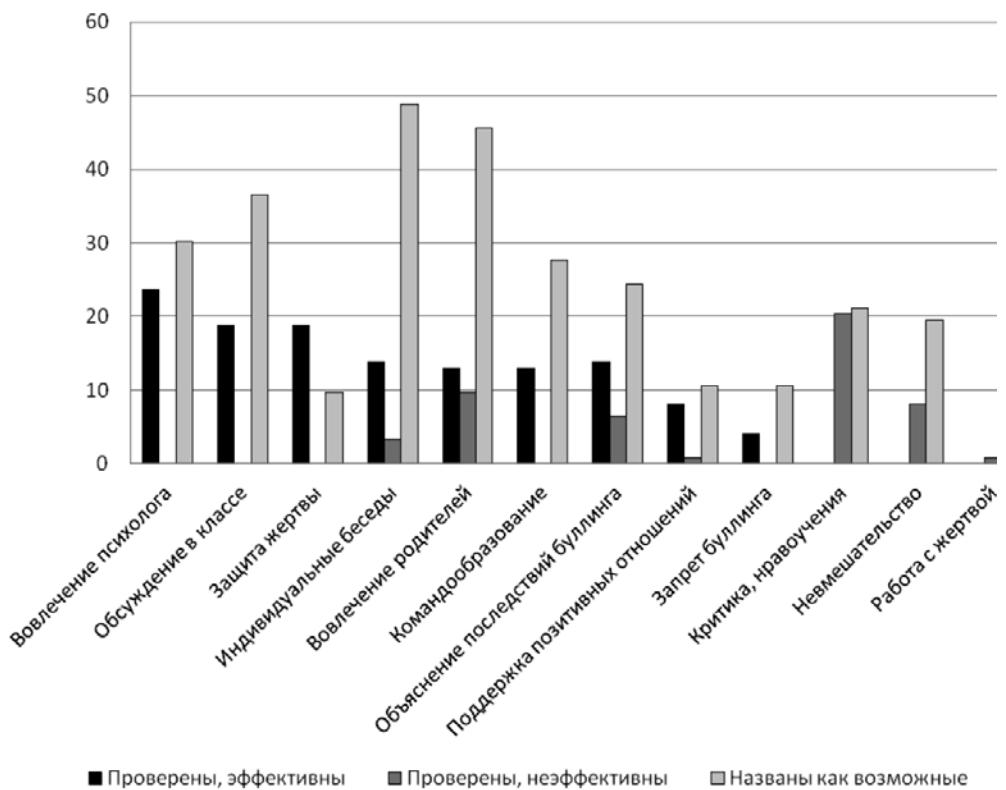
на содержательный аспект работы. «Обсуждение в классе», «индивидуальные беседы» — это свободная для интерпретации форма деятельности, которая не позволяет судить о ее потенциальной успешности. Например, «индивидуальные беседы» опробованы примерно 20% респондентов, и в четверти случаев это признано неэффективным способом реагирования, однако невозможно узнать, как были построены эти беседы, о чем они, и от чего зависит, оказались ли они эффективным или неэффективным инструментом. В-третьих, очень нагляден разрыв между теоретическими представлениями о том, как в принципе можно реагировать на буллинг (самые высокие столбцы; почти половина респондентов говорит об индивидуальных беседах и вовлечении родителей, больше трети — об обсуждении в классе, и т.п.) и реальным опытом, на который можно опираться и который можно описывать.

В этом состоит важнейший результат исследования: наблюдается серьезное расхождение между *представлениями респондентов о возможном поведении и реальным опытом поведения* при встрече с ситуациями травли. Частота упоминания тех или иных способов как возможных гораздо выше, чем частота упоминания тех же самых способов как опробованных. Этот разрыв заставляет предположить, что существуют некие факторы, которые останавливают активное реагирование сотрудников школы на ситуации травли. Речь здесь может идти о разном: о недостатке компетентности (тема травли в психологическом-педагогическом контексте почти не обсуждается, ясных практических алгоритмов реагирования не выработано); о

вторичной выгоде педагогов от наличия выраженных аутсайдера и лидера в группе (агрессия размещается внутри ученической группы, оставляя учителей в психологической безопасности); о невозможности преодоления отношений, основанных на неравенстве власти, в контексте школы — иерархической пирамиды, где на разных уровнях могут быть представлены отношения буллинга; о согласии с наличествующей ситуацией травли, и др. Эта тема нуждается в дальнейшем прояснении. Однако мы можем говорить о том, что, несмотря на высокий уровень осведомленности сотрудников образовательной системы о феноменологии буллинга, его причинах

и последствиях, они демонстрируют обедненные схемы эффективного реагирования на ситуации травли.

На рис. 4 отражены ответы на вопрос о том, какие способы поведения, на взгляд респондентов, способствуют усугублению ситуаций травли в классе. Любопытна согласованность мнений респондентов в этом вопросе. На первом месте — «поддержка буллинга», рубрика, в которую попадают признание ситуации буллинга как нормативной, унижение и угнетение ребенка, оказавшегося в роли жертвы, или других детей, и демонстрация ценности отношений неравенства власти как инструмента повышения статуса и авторитета. Есть частичные пере-



Rис. 3. Способы реагирования на ситуации буллинга (% респондентов)

сечения с предыдущим перечнем: как возможные способы реагирования на буллинг, которые его усугубляют, перечисляются поддержка буллинга, невмешательство (также проверенное и признанное неэффективным), запрет буллинга (который около 4% признали эффективным способом), а также вовлечение администрации, защита и специальная опека жертвы (признана эффективной почти 20% респондентов). Согласованность ответов и частичное совпадение со списком опробованных способов показывают, что респонденты имеют вполне сформированное и ясное представление о том, что именно катализирует буллинг в поведении учителя.

Выводы

Во-первых, респонденты имеют в целом точное и соответствующее данным исследований представление о формах буллинга и его течении. Их описание травли включает в себя *прямые* (вербальная/физическая агрессия, насмешки, унижение) и *косвенные* (отвержение, игнорирование) формы, что в целом указывает на достаточно продвинутый уровень распознавания психологической ситуации в классе.

Во-вторых, можно выделить два основных паттерна в объяснительных конструкциях применительно к травле. Причины травли описываются преимущественно

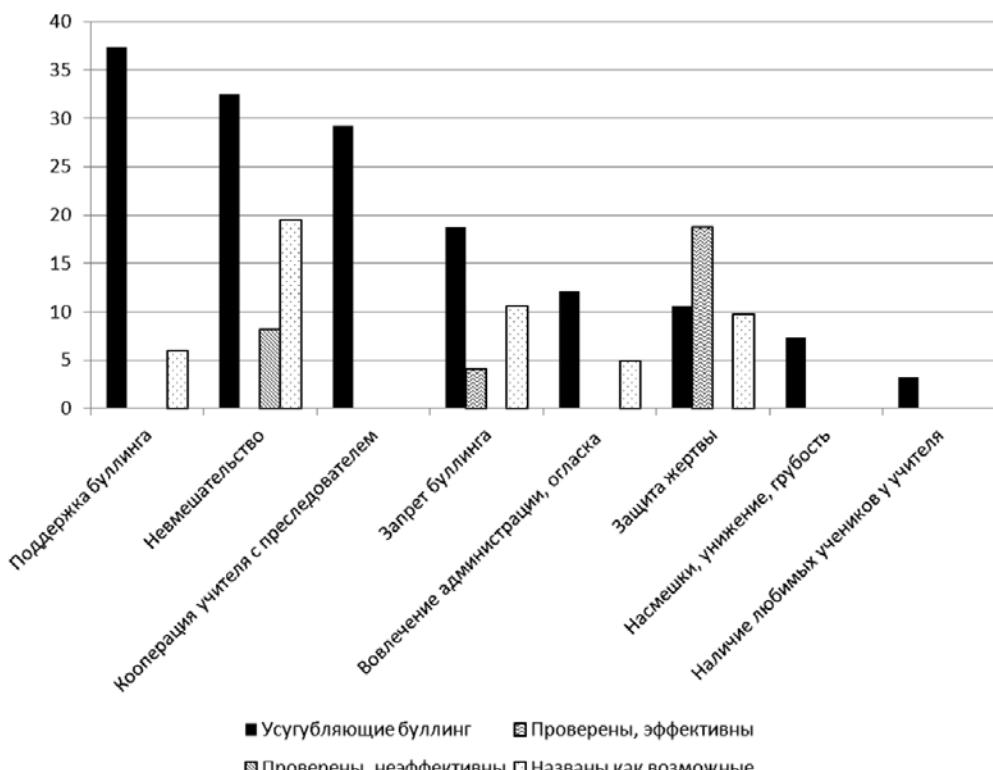


Рис. 4. Способы реагирования, усугубляющие буллинг (% респондентов)

венно схемами «**ксенофобия (класс) – инаковость (жертва)**» и «**потребность во власти и авторитете (преследователь) – страх отвержения (свидетели)**». Таким образом, вырисовываются (возможно, неотрефлексированные) идеи о социально-психологических предпосылках буллинга, роли атмосферы в классе, которая может порождать определенный тип взаимоотношений, основывающихся на неравенстве власти.

В-третьих, респонденты предполагают широкий спектр негативных последствий буллинга, касающихся не только жертвы и преследователя, но также и свидетелей, и учителей, что указывает на вероятность существования у них мотивации на исключение ситуаций травли.

В-четвертых, описание способов реагирования на буллинг показывает серьезное расхождение между знаниями респондентов и их реальным опытом. Репертуар возможных способов реагирования гораздо обширнее того, что был *опробован* в реальной работе: теоретические знания почти не реализуются в про-

фессиональной практике. **Позиция сотрудников школы** по отношению к буллингу может быть обозначена как «**активный наблюдатель**»: они детально представляют себе буллинг, понимают его причины и последствия, знают, как на него реагировать, но их реальные попытки реагировать на ситуации буллинга редки и малоэффективны.

В качестве перспективы дальнейшей работы хотелось бы обозначить необходимость прояснения причин, по которым отсутствует активная реакция сотрудников школ на ситуации буллинга, и необходимость работы с этими причинами в направлении повышения мотивации к прекращению и предотвращению буллинга. Они должны предшествовать широкополосному обучению сотрудников системы образования и внедрению согласованной системы прекращения и предупреждения буллинга в школах. Только при наличии осознанной и согласованной позиции специалистов о недопустимости буллинга работа по его профилактике может быть эффективной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А.А. Метафора как инструмент анализа убеждений (в контексте представлений учителя о своей работе) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Т. 1. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50114.shtml> (дата обращения: 30.09.2014).
2. Бочавер А.А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver.phtml> (дата обращения: 30.09.2014).
3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал высшей школы экономики, 2013. Т. 10. № 3.
4. Думов С.Б. Роль педагога в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник ВГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2005. № 2.
5. Ениколовов С.Н. Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма) // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Психологические проблемы безопасности

- в школе (стенограмма). 2010. [Электронный ресурс] URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278_full.shtml
6. Кутузова Д.А. Травля в школе. Мифы и реальность. [Электронный ресурс] URL: <http://mediclabbor.ru/?p=294> (дата обращения: 09.09.2013).
7. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Журнал практического психолога. 2007. № 1.
8. Собкин В.С., Маркина О.С. Влияние опыта переживаний «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1.
9. Собкин В.С., Смыслова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. № 2.
10. Собкин В.С., Смыслову М.М. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Труды по социологии образования. Т XVI. Вып. XXVIII. М., 2012.
11. AMOK Antimobbekonsulenterne/Mobbeland. [Электронный ресурс] URL: <http://www.mobbeland.dk> (Дата обращения 20.12.2014).
12. Boulton M. Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope // British Journal of Educational Psychology. 1997. 67(2).
13. Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Dastaler S., Hetland J., Simons-Morton B. et al. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries // International Journal of Public Health. 2009. 54.
14. Hazler T., Miller D., Carney J., Green S. Adult recognition of school bullying situations // Educational Research. 2001. 43(2).
15. Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M.E. Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization // Journal of School Psychology. 2008. 46.
16. Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W. Cyberbullying: Bullying in the digital age. N.Y., 2011.
17. Lee C. Exploring teachers' definitions of bullying // Emotional and Behavioural Difficulties. 2006. 11 (1).
18. Maunder R.M., Harrop A., Tattersall A.J. Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness // Educational Research. 2010. 52 (3).
19. Olweus D. Bullying at school: What we know what we can do. N.Y., 1993.
20. Olweus D. Sweden. In: The nature of school bullying: A cross-national perspective / Eds. K.P. Smith, J.M. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee. London, 1999.
21. Violence prevention works! Safer schools, safer communities. Home of the Olweus bullying prevention program. [Электронный ресурс] URL: <http://www.violencepreventionworks.org/public/index.page> (дата обращения: 20.12.2014).

School Bullying and Teachers' Attitudes

A.A. BOCHAVER

PhD in Psychology, head of the Laboratory of Social Psychological Problems of Growing Up, "Perekryostok" Centre for Social and Psychological Adaptation and Development of Adolescents

A.V. ZHILINSKAYA

research fellow at the Laboratory of Social Psychological Problems of Growing Up, "Perekryostok" Centre for Social and Psychological Adaptation and Development of Adolescents

K.D. KHLOMOV

PhD in Psychology, Head of the "Perekryostok" Centre for Social and Psychological Adaptation and Development of Adolescents

The paper discusses how teachers and other people working in education perceive school bullying, its causes and effects in terms of the educational process. The ways in which adults respond to bullying definitely play an essential role in its escalation or reduction; this is why the paper focuses on the real practices of responding as well as on the possible ones as described by the subjects. The key outcome of our study is as follows: in spite of their awareness of how to deal with school bullying, the adults mostly prefer to actively observe acts of bullying rather than to take any important steps in order to stop or prevent it. The paper reflects on the possible causes of such attitudes and suggests what can be done in order to transform them and to promote the implementation of bullying prevention programs across schools.

Keywords: *bullying, bullying situations, teachers' responses, teachers' attitudes.*

REFERENCES

1. Bochaver A.A. Metafora kak instrument analiza ubehdenii (v kontekste predstavlenii uchitelya o svoei rabote) [Elektronnyi resurs] // Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya. 2012. T. 1. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50114.shtml> (data obrasheniya: 30.09.2014)
2. Bochaver A.A. Travlyva v detskom kollektive: ustanova i vozmozhnosti uchitelei [Elektronnyi resurs] // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver.phtml> (data obrasheniya: 30.09.2014)
3. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Bulling kak ob'ekt issledovanii i kul'turnyi fenomen // Psichologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki, 2013. T. 10. № 3.
4. Dumov S.B. Rol' pedagoga v profilaktike deviantnogo povedeniya nesovershennoletnih // Vestnik VGU. Seriya "Gumanitarnye nauki". 2005. № 2.
5. Enikolopov S.N. Psichologicheskie problemy bezopasnosti v shkole (stenogramma) // Materialy proekta "Obrazovanie, blagopoluchie i razvivayushchaya ekonomika Rossii,

- Brazilii i Yuzhnoi Afriki" Psihologicheskie problemy bezopasnosti v shkole (stenoGRAMMA). 2010. [Elektronnyi resurs]. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278_full.shtml
6. *Kutuzova D.A.* Travlya v shkole. Mify i real'nost'. [Elektronnyi resurs] URL: <http://mediclabbor.ru/?p=294> (data obrasheniya: 09.09.2013)
7. *Kutuzova D.A.* Travlya v shkole: chto eto takoe i chto mozhno s etim delat' // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 2007. № 1.
8. *Sobkin V.S., Markina O.S.* Vliyanie opyta perezhivanii "shkol'noi travli" na ponimanie podrostkami fil'ma "Chuchelo" // Vestnik prakticheskoi psihologii obrazovaniya. 2009. № 1.
9. *Sobkin V.S., Smyslova M.M.* Bulling v stenah shkoly: vliyanie sociokul'turnogo konteksta (po materialam krosskul'turnogo issledovaniya) // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2014. № 2.
10. *Sobkin V.S., Smyslova M.M.* Zhertvy shkol'noi travli: vliyanie social'nyh faktorov // Trudy po sociologii obrazovaniya. T XVI. Vyp. XXVIII. M., 2012.
11. AMOK Antimobbekonsulenterne/Mobbeland. [Elektronnyi resurs] URL: <http://www.mobbeland.dk> (Data obrasheniya 20.12.2014).
12. *Boulton M.* Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope // British Journal of Educational Psychology. 1997. 67(2).
13. *Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinwald H., Dastaler S., Hetland J., Simons-Morton B.* et al. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries // International Journal of Public Health. 2009. 54.
14. *Hazler T., Miller D., Carney J., Green S.* Adult recognition of school bullying situations // Educational Research. 2001. 43(2).
15. *Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M.E.* Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization // Journal of School Psychology. 2008. 46.
16. *Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W.* Cyberbullying: Bullying in the digital age. N.Y., 2011.
17. *Lee C.* Exploring teachers' definitions of bullying // Emotional and Behavioural Difficulties. 2006. 11 (1).
18. *Maunder R.M., Harrop A., Tattersall A.J.* Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness // Educational Research. 2010. 52 (3).
19. *Olweus D.* Bullying at school: What we know what we can do. N.Y., 1993.
20. *Olweus D.* Sweden. In: The nature of school bullying: A cross-national perspective / Eds. K.P. Smith, J.M. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee. London, 1999.
21. Violencepreventionworks! Safer schools, safer communities. Home of the Olweus bullying prevention program. [Elektronnyi resurs] URL: <http://www.violenceprevention-works.org/public/index.page> (data obrasheniya: 20.12.2014).