

Бочавер А.А.¹, Горлова Н.В.², Хломов К.Д.³ Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ

Bochaver A.A.¹, Gorlova N.V.², Khlomov K.D.³ Bullying within educational environment: survey of school staff

¹ Институт образования Высшей школы экономики, Москва, Россия

² Институт психологии практик развития, Красноярск, Россия

³ Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия

Существует много свидетельств серьезного влияния, которое оказывает поведение педагогов и руководства школ на динамику ситуаций школьной травли: на это указывают и исследования, и оценки эффективности профилактических программ. В общем виде это влияние оформляется в характеристики школьного климата, благополучие которого во многом определяет частоту и динамику множества потенциальных небезопасных ситуаций, в частности – эпизодов буллинга и кибербуллинга. Для российских школ тема школьного климата является пока слабо исследованной и во многом осваивается внутри каждой организации интуитивно. Данная статья посвящена анализу представлений сотрудников образовательных организаций из разных регионов России о частоте эпизодов школьного буллинга, характеристиках психологического климата в их организациях, а также вкладе в поддержание благополучного климата их самих и их руководства. В онлайн-опросе участвовали 214 респондентов. Выделены три типа описаний школьного климата (позитивный, напряженный и разобщенный). Зафиксированы наиболее распространенные стратегии поведения специалистов и руководства в отношении ситуаций буллинга (различные виды профилактики буллинга и прекращения текущих буллинг-ситуаций). Кроме того, присутствуют ответы, в которых отмечается игнорирование или усугубление ситуаций буллинга руководством школ и формальное и недифференцированное описание собственного поведения респондентов. Статистический анализ показал, что частота травли в школах с позитивным климатом оценивается как значимо более низкая, чем в тех школах, где климат описывается как напряженный. Также значимо выше оценка частоты травли в тех школах, где, по данным респондентов, руководство игнорирует проявления буллинга, демонстрирует деструктивное поведение и не ведет профилактической деятельности. В то же время не выявлено значимой связи между оценкой частоты буллинга и школьного климата с собственными действиями респондентов. Данное pilotажное исследование проблематизирует вопросы о способах реагирования сотрудников российских школ на ситуации буллинга и показывает необходимость дальнейших исследований.

Ключевые слова: буллинг, школьный климат, образовательная среда, администрация школы, педагоги

Введение

Внимание к проблеме школьной травли соответствует масштабным общественно-политическим мировым трендам, направленным на сокращение неравенства (в том числе, образовательного) и разностороннюю поддержку детского благополучия [OECD, 2019]. В настоящее время проблема школьной травли (буллинга) – целенаправленного систематически повторяющегося агрессивного поведения, включающего неравенство власти или силы [Olweus, 1993], – находится на этапе интенсивного изучения во всем мире. Разрабатываются программы профилактики и прекращения травли, проводится оценка эффективности этих программ, СМИ активно освещают отдельные кейсы школьного буллинга.

Даже с учетом общемирового внимания к теме буллинга данные свидетельствуют, что эта проблема особенно актуальна для российских школ [Буллинг..., 2016; Кривцова и др., 2016]. Например, обследование PISA 2018 года показало, что в среднем по странам ОЭСР 23% школьников сообщают о том, что подвергались буллингу несколько раз за прошедший месяц, а для России этот показатель равен 37%. По распространенности буллинга в 75 странах Россия занимает седьмое место (выше показатели только в Филиппинах, Брунее, Доминиканской республике, Марокко, Индонезии и Иордании) [OECD, 2019].

Задача сокращения школьной травли актуализирует вопрос о том, насколько отношения и климат в учебной организации способствуют или препятствуют эскалации буллинга. Благодаря исследованиям в настоящее время становится все более ясной связь школьного климата и психологического благополучия школьников [Чиркина, Хавенсон, 2017]. Ставятся осознанными и постепенно преодолеваются стереотипы, поддерживавшие нормализацию травли (например, «Некоторых детей будут травить в любом классе») [Кутузова, 2007]. Психолого-социально-медицинские данные показывают комплексный характер негативных последствий травли и так же вносят вклад в интенсификацию разработки профилактических программ [Takizawa et al., 2014; Бочавер, 2021]. Роль педагогов в динамике буллинга – то, насколько допустимой они считают агрессию в школьном пространстве, как они расценивают эпизоды травли, как реагируют на текущие ситуации – очень велика [Yoon, Bauman, 2014; Yoon et al., 2016; Александров и др., 2018]. Однако имеется отчетливый дефицит данных о том, каковы установки и практики в отношении буллинга у педагогов и как осуществляется поддержка противодействию буллингу со стороны руководства, особенно в российских школах [Бочавер, 2014].

Цель данной статьи – анализ представлений российских сотрудников образовательных организаций о психологическом климате в организации, их собственном поведении и поведении руководства в контексте ситуаций буллинга.

В зарубежных исследованиях приводятся наиболее типичные способы реагирования педагогов на эпизоды буллинга. Например, в исследовании Дж. Юн и коллег [Yoon et al., 2016] описываются, во-первых, дисциплинирование агрессоров и привлечение других взрослых к регуляции их поведения, и, во-вторых, оказание эмоциональной поддержки тем, кто пострадал от буллинга. Другие авторы иначе описывают позиции, которые склонны занимать учителя по отношению к травле. Так, выделяются: а) уверенность в том, что жертва буллинга должна уметь постоять за себя, ведущая к рекомендациям «не давать себя в обиду» и обращению к родителями ребенка, оказавшегося в роли жертвы; б) нормализация буллинга, избегание вовлечения в эпизоды травли и молчаливое одобрение; в) поддержка ребенка, оказавшегося в роли жертвы, через помочь в поиске друзей и отсаживание в классе подальше от детей, занявших роль агрессоров [Troop-Gordon, Ladd, 2015]. Прекращение учителями эпизодов травли снижает частоту их возникновения [Mucherah, 2018]; готовность педагогов помогать школьникам способствует тому, что к ним обращаются за помощью [Eliot et al., 2010]; в шведском исследовании с участием более 16 тысяч старшеклассников было показано, что в школах, где ученики ясно понимают правила поведения, а взрослые противодействуют буллингу, дети реже сообщают о том, что стали жертвами травли [Laftman, Östberg, Modin, 2017]. Хотя поиск помощи и вовлечение взрослых является рекомендованной мерой в большинстве антибуллинговых программ, жертвы буллинга далеко не всегда обращаются за помощью [Hunter, Boyle, 2004], а родители нередко сталкиваются с бездействием или сопротивлением школьной администрации в ответ на жалобы о том, что ребенок подвергается травле [Rigby, 2017]. Так, десять из одиннадцати родителей, с которыми проводились глубинные интервью, оказались перед выбором – либо забрать ребенка из травмирующей среды, либо дать продолжаться издевательствам [Brown et al., 2013].

В значительной степени динамика ситуаций буллинга определяется школьным климатом: неприемлемость травли и неотвратимость последствий, трансляция учителями готовности прийти на помощь, а также позитивные отношения между учителями и учениками существенно снижают риск травли; конфликт ребенка с учителем – напротив – усиливает риск виктимизации ученика [Новикова, Реан, 2019]. Школьная среда имеет огромное значение для учащихся: помимо формальной задачи обучения детей и подготовки к взрослому функцио-

нированию, она выступает пространством социализации и моделью общества для ребенка, формируя его навыки и ожидания, обеспечивая социальные сети, предлагая систему норм, ценностей, привычек и способов поведения. Хотя эта неформальная функция школы обычно не представлена эксплицитно, ее влияние на жизненные планы подростков чрезвычайно значимо [Crosnoe, 2011]. Исследования показывают связь школьного климата с вовлеченностью в учебу, академическими достижениями, продолжением учебы в старших классах, а также с развитием их социальных навыков, самооценкой, эмоциональным состоянием [Чиркина, Хавенсон, 2017; Александров и др., 2018]; социально-экономические характеристики контингента учащихся влияют на школьные образовательные практики [Бернштейн, 2008]. Учитель рассматривается как ключевая фигура, обеспечивающая психологическую безопасность учащихся, и поддержка педагогов как основных агентов прекращения буллинга акцентируется во многих профилактических программах – например, в самой известной и старой программе Д. Ольвеуса Olweus Bullying Prevention Program, а также в финской KiVa, австралийской Friendly School, греческой антибуллинговой программе и во многих других [Стратийчук, Чиркина, 2019].

Для реконструкции российских внутришкольных практик противостояния буллингу и его профилактики мы провели пилотажное исследование.

Процедура и методика

Был проведен онлайн-опрос сотрудников образовательных организаций, посвященный их профессиональному опыту встреч с буллингом и кибербуллингом, оценке ими психологического климата в организации, а также представлениям об их собственной роли и роли администрации в разрешении возникающих проблемных ситуаций и поддержании позитивных отношений в организации.

Выборка

В анкетировании приняли участие 214 сотрудников образовательных организаций (95% женщины) из разных регионов России, работающих на должностях педагогов-психологов, педагогов, тьюторов, социальных педагогов и др., со средним опытом работы в школе более 14 лет, которые принимали участие в программе повышения квалификации, посвященной профилактике и прекращению буллинга. Около 44% респондентов работают со всеми школьными возрастами, 16% – с начальной школой, 33% – со средней школой, окон-

Методы

Вопросы анкеты касались характеристик школьного климата, частоты ситуаций буллинга и кибербуллинга и того, как на них реагируют респонденты и их руководство (см. Приложение 1). Далее был проведен контент-анализ полученных текстовых данных: они кодировались двумя экспертами в соответствии с кодировочными таблицами (см. Таблицы 2 и 3). Согласованность первичных экспертных оценок была проверена с использованием критерия χ^2 . Все ответы, отнесенные экспертами к разным категориям, оценивались совместно до достижения консенсуса.

Для статистической обработки результатов использовались непараметрический критерий U Манна-Уитни и критерий χ^2 – Пирсона.

Нас интересовали варианты собственного поведения респондентов, с их точки зрения, и поведения их руководства в контексте буллинга, а также связи между этими показателями.

Гипотеза исследования: существует связь между тем, как сотрудники образовательных организаций характеризуют школьный климат, частоту возникновения ситуаций буллинга, и тем, как, на их взгляд, устроена система профилактики/прекращения эпизодов буллинга, включающая собственное поведение и поведение руководства.

Было сформулировано несколько статистических гипотез:

1. Частота травли в школах, где климат описан как позитивный, меньше по сравнению со школами, где климат описывается как напряженный и разобщенный.
2. Те школы, где руководство игнорирует проявления травли, агрессии, использует деструктивные действия и манипуляции в ситуациях травли и агрессии, не использует профилактические действия, отличаются большей частотой ситуаций травли, с которой сталкиваются учителя, от школ, где руководство не игнорирует травлю и агрессию, не использует деструктивные действия и манипуляции, занимается профилактикой травли.

3. Профилактические программы, которые реализуются учителями, действия по поддержанию климата и доверительных отношений, собственная помощь учителей в разрешении ситуаций связаны с оценкой самими учителями климата в школе как позитивного, а также с меньшей частотой буллинга в школе.

Результаты

Результаты опроса показали высокую неоднородность в ответах респондентов, касающихся как частоты встреч с ситуациями буллинга, так и их описаний собственного поведения и поведения руководства в контексте эпизодов травли.

Частота встреч с эпизодами травли

Анализ ответов на вопрос о частоте встреч с ситуациями школьного буллинга (рис. 1), показал, что почти половина опрошенных специалистов сталкиваются с эпизодами травли систематически, каждый 20-й – ежедневно, но больше половины фиксируют такие ситуации раз в год или реже.

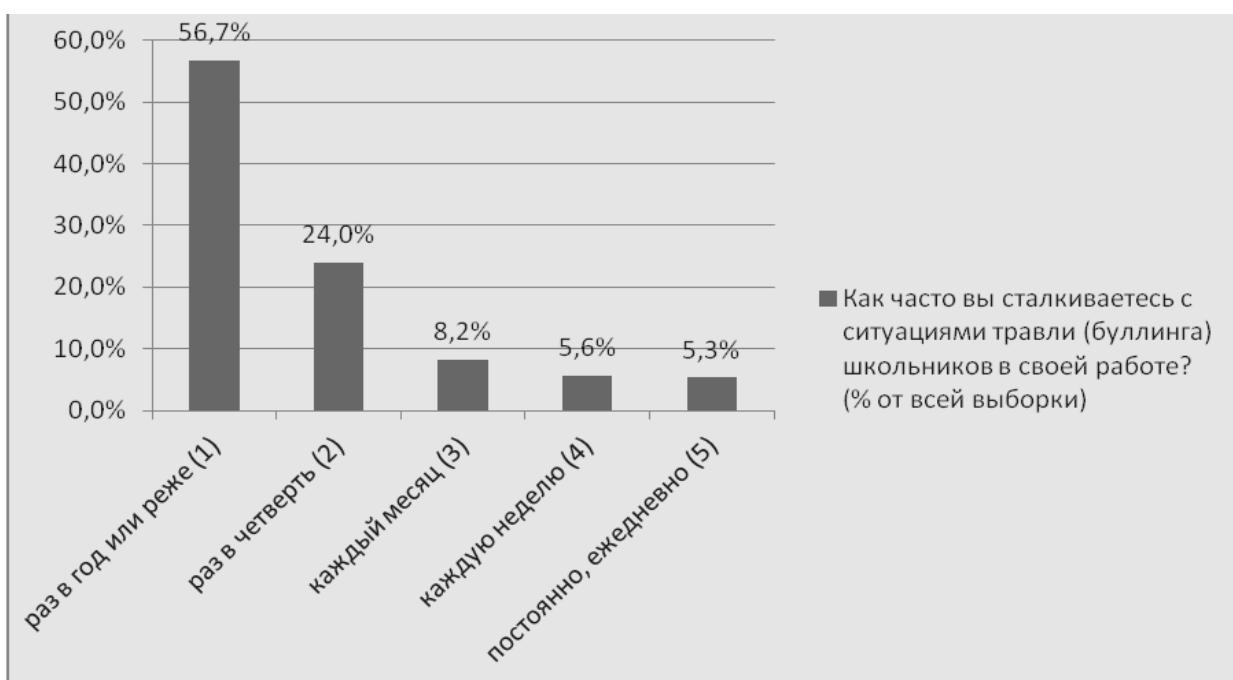


Рис. 1. Частота столкновения с ситуациями травли (буллинга) школьников учителями.

Ответы на вопрос о кибербуллинге (рис. 2) показали, что 43% участников исследования сталкиваются с ним регулярно и работают как с другими проблемными отношениями внутри

класса; 14% сталкиваются, но переживают беспомощность; 8% вынуждены сталкиваться с кибербуллингом в отношении учителей; 32% сообщили, что не сталкиваются с подобными ситуациями.

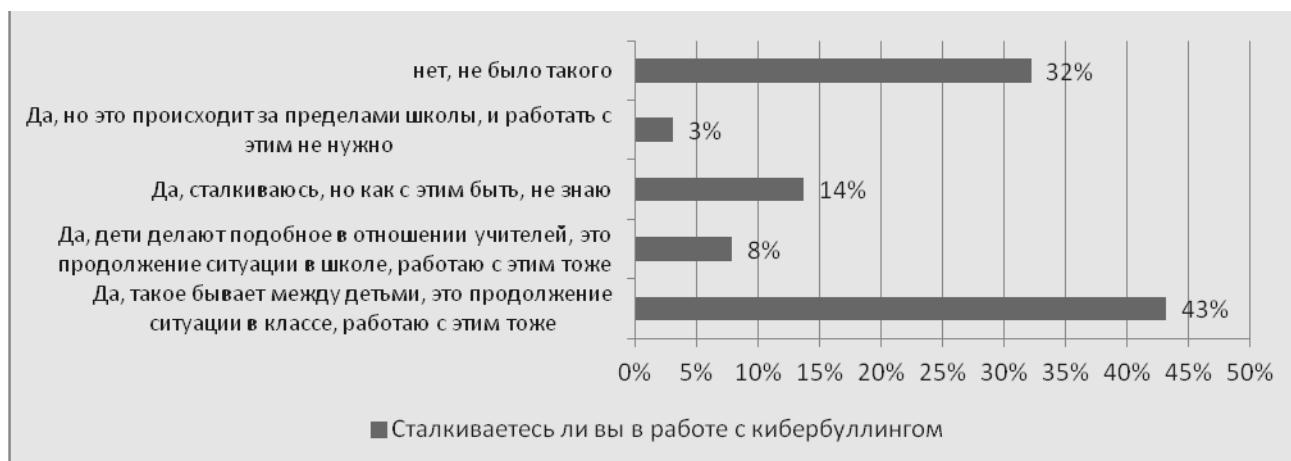


Рис. 2. Опыт встреч с эпизодами кибербуллинга.

Таким образом, респонденты систематически сталкиваются с эпизодами буллинга и кибербуллинга.

На вопрос о том, что именно в работе со школьной травлей кажется им наиболее сложным (рис. 3), 49% респондентов обозначили сложности конструктивного взаимодействия с родителями, почти треть испытывает сложности в совладании с агрессией среди детей.

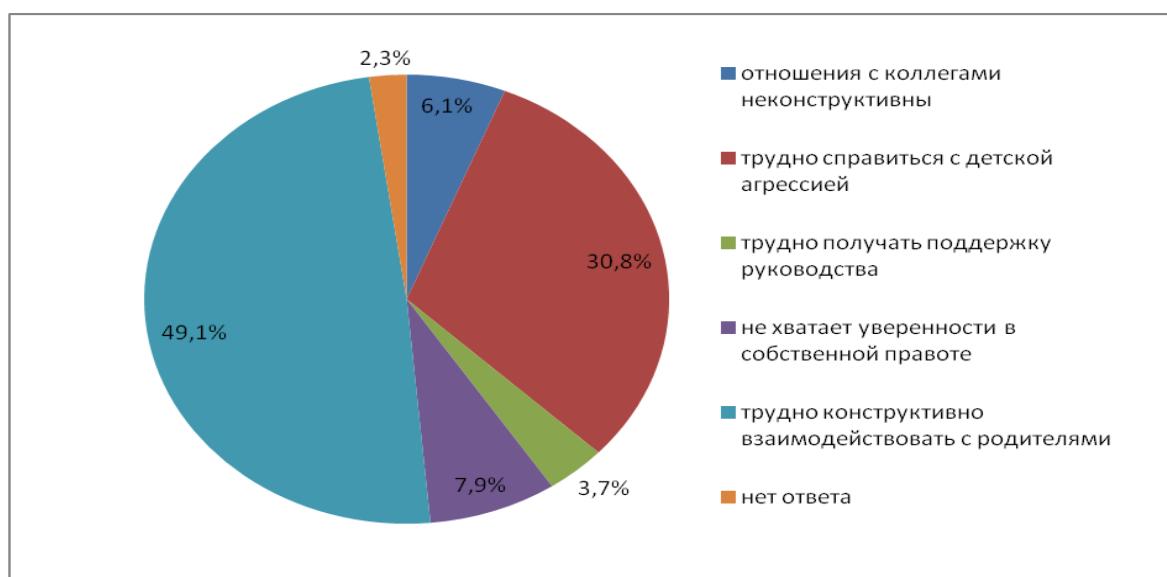


Рис. 3. Оценка учителями своих сложностей в работе со школьной травлей.

Оценка школьного климата

Участников просили охарактеризовать тремя словами психологический климат в их организации. На вопрос ответили 202 человека, было получено 577 эпитетов (рис.4), которые разделили на три категории, описывающие климат в организации как: 1) *позитивный* (характеризующийся доброжелательностью, доверием, теплом, комфортом, взаимопомощью, поддержкой, хорошими отношениями и т.п.); 2) *напряженный* (раздражение, агрессия, конкуренция между коллегами, конфликты, стресс, отсутствие доверия, авторитарный стиль руководства и пр.); 3) *разобщенный* (отсутствие дружеских связей, большая межличностная дистанция, недоверие, холодность, безразличие, натянутость, одиночество, равнодушие и пр.).

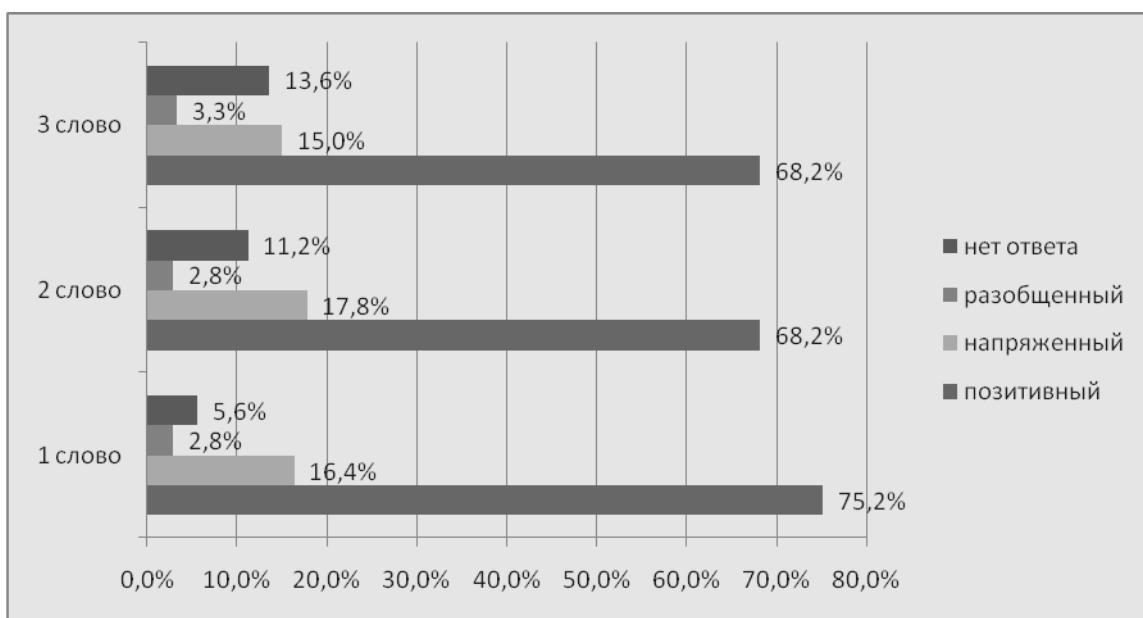


Рис. 4. Характеристики школьного климата (три эпитета).

Вначале школьный климат был охарактеризован положительно в 75% ответов: его называли *доброжелательным, благоприятным, комфорtnым, положительным* и пр; 13% сразу описали климат как вызывающий напряжение (*стресс, напряженный, конкуренция, выгорание, дискомфорт, оскорблений*); и 12% – как неоднозначный и/или не мотивирующий (*неодинаковый, формальный, нестабильный, пестрый, все слегка встревоженные, «разболтанный»* и т.п.). Отвечая третий раз, положительные характеристики респонденты использовали в 68% ответов – *радость от общения и открытость коммуникаций, творческий, спокойный, понимание и сопереживание, доброжелательный, свободное выражение мнения* и т.п. В 18% ответов использовались неоднозначные характеристики, подразумевающие тревогу и дефицит мотивации – *унылые учителя, разрозненность, умеренно комфортный, равнодушие, пере-*

менчивый и т.п. 12% ответов содержали указания на сильное напряжение – например, *взрывной, тяжелый, нервный, нездоровая конкуренция, нецензурная брань, самоутверждение, по кучкам*.

Вначале (при назывании первого слова) школьный климат был охарактеризован положительно в 75% ответов, 16,4% сразу описали климат как вызывающий напряжение и около 3% – как разобщённый; 5,6% не дали ответа.

Отвечая третий раз, положительные характеристики респонденты использовали в 68% ответов, 15% ответов использовались характеристики, подразумевающие напряжение, около 3% ответов содержали указания на разобщенность внутри школы.

Связь оценки климата с субъективной частотой травли

Для проверки гипотезы о том, что в школах, характеризующихся позитивным климатом, субъективная частота эпизодов травли меньше по сравнению со школами, где климат описывается как напряженный, был использован непараметрический критерий U Манна-Уитни (сравнивались различия распределения ответов по ранговой шкале частоты травли в школе в группах, оценивших климат как «позитивный» или «напряженный»). В школах, где климат описан как позитивный, частота травли статистически значимо меньше по сравнению со школами, где климат описывается как напряженный ($U=1571,5$ при $p < 0,001$).

Сравнение частоты травли в школах, где климат описан как позитивный, по сравнению со школами, где климат описан как разобщённый, не показало статистически значимых различий ($U=389$ при $p \geq 0,1$).

Роль руководства школ в школьном климате и динамике эпизодов буллинга

Таблица 1

Категории для анализа ответов о способах реагирования на эпизоды буллинга руководства школ

Профилактика	Прекращение	Игнорирование и усугубление буллинга
1.1. Профилактические программы и целевые мероприятия	2.1. Активное вовлечение и разрешение ситуации	3.1. Игнорирование

1.2. Поддержание благополучного климата	2.2. Привлечение внешних специалистов	3.2. Манипуляции и деструктивные действия
1.3. Поддержка компетенций и благополучия учителей	2.3. Наказание и санкции	

Зарубежный опыт внедрения профилактических программ показывает необходимость вовлечения школьной администрации для эффективной борьбы с буллингом, и нам представлялось важным установить, как именно респонденты рассматривают роль и вклад руководства школ в разрешение ситуаций травли, возникающих между детьми.

184 ответа, данных респондентами на вопрос «Как вы думаете, как работа администрации вашей школы оказывается на климате, отношениях, частоте ситуаций травли или другой агрессии?» были распределены по трем основным категориям (см. табл. 1) – *профилактика, прекращение, а также игнорирование и усугубление буллинга*.

1. Профилактика

1.1. Профилактические программы и целевые мероприятия – наиболее наполненная категория, включающая, в том числе, беседы и лекции, адресованные детям, реже – родителям и учителям, – описаны в 60 ответах (33%), например: «Руководство проводит своевременные беседы»; «Администрация школы вместе со специалистами социально-психологической службы продумывают мероприятия по предотвращению негативных ситуаций (система работы с родительской общественностью, индивидуальная работа с жертвой, другими участниками травли или агрессии; организуется сопровождение классного коллектива; тренинговые занятия с классами, группами и т.д.)».

1.2. Поддержание благополучного климата, 26 ответов (14%), например: «Чтобы не допустить ситуации травли, в нашей школе систематически проводятся различные мероприятия, направленные на позитивные взаимоотношения между учащимися»; «Поддерживает атмосферу взаимного уважения идержанности».

1.3. Поддержка компетенций и благополучия учителей через их обучение, повышение квалификации, помочь в работе со сложными ситуациями – 14 ответов (8%), например: «Администрация школы работает на предупреждение таких ситуаций. Обучение учителей, повышение квалификации, совещания, семинары»; «Повышает квалификацию учителей (прохож-

2. Прекращение

2.1. Активное вовлечение и разрешение ситуации, работа с детьми, коллективом и родителями и в итоге разрешение сложных ситуаций – 28 ответов (15%), например: «Администрация, при необходимости, помогает в разрешении ситуации. Оказывает методическую и педагогическую поддержку педагогу, организовывает социально-психологического сопровождение, проводит индивидуальную и/или групповую работу с обучающимися и родителями»; «Разбирает каждую ситуацию с родителями и учениками».

2.2. Привлечение внешних специалистов (школьных психологов и социальных педагогов, внешних психологов, специалистов по профилактике, участковых) для работы с актуальными ситуациями буллинга и профилактики последующих эпизодов – 17 ответов (9%), например: «В школе работает психолог, социальный педагог, центр медиации; учителя и учащиеся посещают семинары и тренинги в местных центрах психологической помощи, сотрудничающих со школой»; «В работу с детьми вовлекаются родители, спортивные центры, центры детского творчества».

2.3. Наказание и санкции в отношении агрессоров в ответ на ситуации травли – 14 ответов (8%). С одной стороны, ясные санкции и соблюдение правил необходимы; с другой, наказание рассматривается участниками исследования как малоэффективный, не всегда справедливый и негативно влияющий на школьный климат метод: «Резко пресекает, отчасти способствует продолжению»; «Закручивают гайки»; «Иногда со стороны руководства идет запугивание детей, не думаю, что это правильно».

3. Игнорирование и усугубление буллинга

3.1. Игнорирование. Помимо описаний различной работы администрации с эпизодами травли, 32 респондента (17%) сообщили о том, что руководство не влияет на климат в организации и ничего не предпринимает или предпринимает недостаточно для поддержания благополучных отношений и предупреждения буллинга в школе: «Не уделяют внимания»; «Ничего»; «Администрация не замечает»; «Проблема в том, что администрация не делает ничего ни для улучшения, ни для ухудшения ситуации»; «Говорит, что никак не может повлиять на ситуацию и разводит руками, по большому счету».

3.2. Манипуляции и деструктивные действия. Еще 9 участников (около 5%) описали неконструктивные действия администрации, в том числе: «Внутреннее состояние школы меньше всего беспокоит руководство. Чтобы быть престижным, достаточно «заминать» конфликты, «додавливать» родителей и просто писать, что все хорошо»; «Постоянно справляется с коллегами. Не дает четких инструкций, из-за чего возникают конфликты».

В целом можно говорить о том, что в разных учреждениях по-разному устроена забота о школьном климате и качестве отношений внутри школы, а также значительно различается степень вовлеченности руководства в сложные ситуации и ответственности за их разрешение (см. Рис. 5).

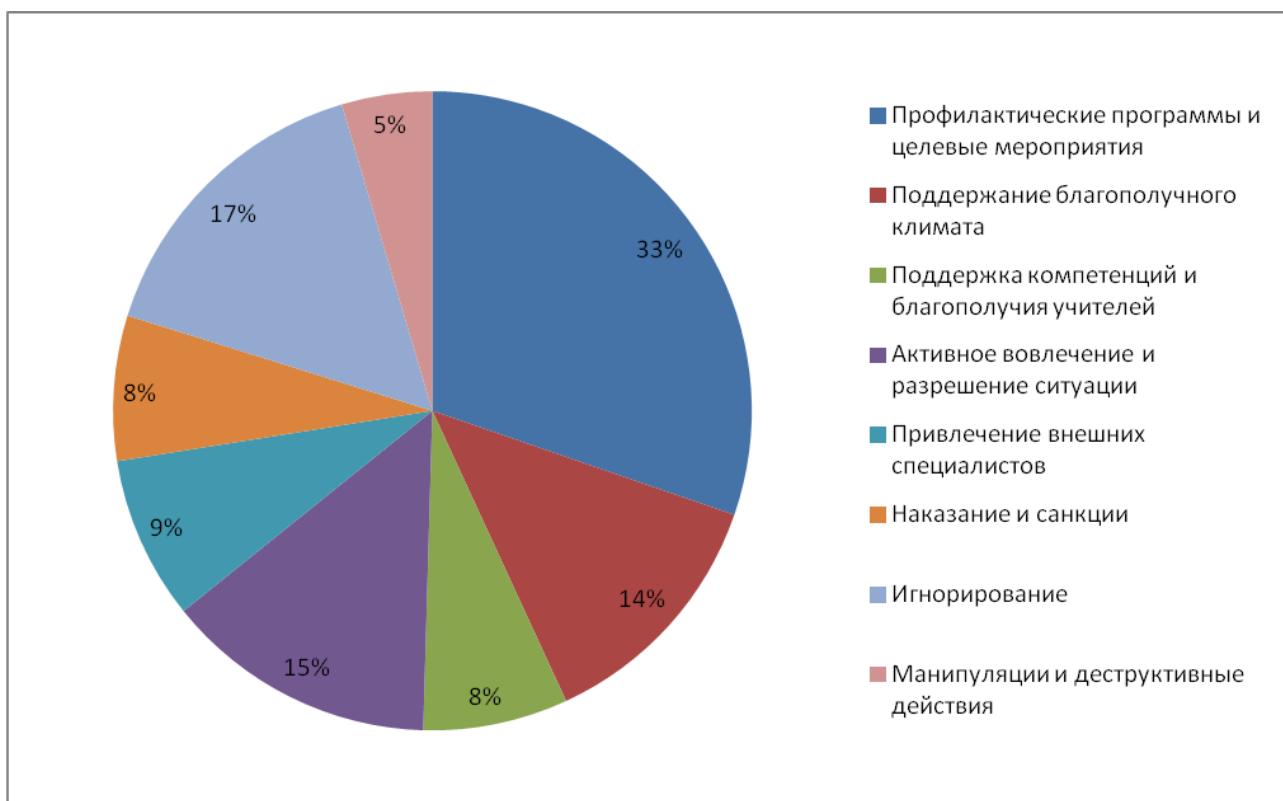


Рис. 5. Способы реагирования на эпизоды буллинга руководства школ.

Сравнение средних рангов с использованием критерия U Манна-Уитни показало, что статистически значимо чаще ситуации травли, с которыми сталкиваются учителя, фиксируются в школах, где руководство игнорирует проявления травли ($U = 1897$ при $p \leq 0,05$); использует деструктивные действия и манипуляции ($U = 935,5$ при $p \leq 0,05$); не ведет профилактическую деятельность в отношении буллинга ($U = 3838,5$ при $p \leq 0,05$).

Отсутствие игнорирования буллинга руководством и отсутствие деструктивных действий со

Бочавер А.А., Горлова Н.В., Хломов К.Д. Проблема буллинга в контексте... стороны руководства школы связано с позитивной оценкой учителями климата в школе ($\chi^2 = 23,032$ при $p = 0,000$; $df = 2$).

Собственное поведение респондентов для поддержания климата

Полученные 193 ответа на вопрос о том, что лично делают респонденты для того, чтобы поддерживать определенный климат, отношения, уровень доверия между детьми и в рабочем коллективе, были классифицированы по аналогичной схеме (табл. 2), где были выделены категории *профилактики и прекращения* таких ситуаций. В третью группу были отнесены ответы, описывающие отсутствие вклада респондентов в поддержание школьного климата или неопределенность этого вклада (возможно, формальное отношение респондентов к ситуациям буллинга).

Таблица 2

Категории для анализа ответов о собственной активности респондентов в отношении поддержания климата

1. Профилактика	2. Прекращение	3. Деятельность не ведется или не определена
1.1. Профилактические программы и целевые мероприятия, конкретные практики	2.1. Помощь в разрешении ситуаций (конфликтов, инцидентов, проблем, травли)	3.1. Отсутствие деятельности
1.2. Поддержание благополучного климата и доверительных межличностных отношений	2.2. Пресечение агрессивного поведения	3.2. Деятельность не определена
1.3. Просвещение родителей	2.3. Сотрудничество с родителями	
1.4. Работа с педагогами		
1.5. Собственный пример		
1.6. Самообразование		

1. Профилактика

1.1. Профилактические программы и целевые мероприятия, конкретные практики, 57 ответов (30%), например: «Провожу игры для сплочения коллектива»; «Классные часы-тренинги с разбором возможных негативных ситуаций», «организуют совместные праздники, командные игры», «частые встречи, беседы с группой риска... тестирование и тренинги с обучающимися», «Проведение диагностик и опросов на выявление психологического самочувствия», «Психологическая работа по нормализации межличностных отношений», «Опрос,

1.2. Поддержание благополучного климата и доверительных межличностных отношений, 70 ответов (36%), например: «Поддерживаю дружеские отношения с детьми», «Стараюсь детей услышать, реагировать на их просьбы и проблемы», «Пресекаю обзвывания, грубые слова в разговорах детей. Организую совместные праздники, командные игры, коллективные виды деятельности», «Беседую с детьми, провожу игры для сплочения коллектива», «Понимание и поддержка детей», «Я стараюсь строить доверительные отношения».

1.3. Просвещение родителей, 7 ответов (3,6%), например: «Провожу родительский лекторий с обязательной практической составляющей», «Работа с родителями», «Прихожу на родительские собрания», «Выступаю на родительских собраниях, с целью повышения психологической компетенции родителей по темам: "конфликты", "возрастные особенности", "детско-родительские отношения" и т.д.».

1.4. Работа с педагогами: 10 ответов (5,2%), например: «Знакомлю коллег на школьных и городских семинарах со своими разработками по данной теме», «Провожу занятия с педагогами по выявлению таких случаев», «Тренинги для педагогов», «Выступаю на педсоветах с целью повышения психологической компетенции педагогов по темам: "конфликты", "возрастные особенности", "детско-родительские отношения" и т.д.», «Выступление на совещаниях, педагогических советах по темам межличностного общения, возрастных особенностей, различного рода зависимостях, особенностях сопровождения детей, имеющих проблемы в личностном развитии и т.д.».

1.5. Собственный пример, 18 ответов (9,3%), например: «Показывать на своем примере, своим поведением (не высказываюсь категорично, не пересказываю слухи, не сравниваю детей друг с другом, общаюсь максимально открыто)».

1.6. Самообразование, 3 ответа (1,6%): «Повышаю свою проф. компетентность в вопросах, касающихся психологического климата в классном коллективе», «Слушаю вебинары по теме, много читаю профессиональной литературы по данному вопросу», «Записалась на курсы, чтобы более подробно изучить проблему».

2. Прекращение

2.1. Помощь в разрешении ситуаций (конфликтов, инцидентов, проблем, травли), 12 ответов (6,2%), например: «Пробую примирить стороны»; «Прекращение противодействия», «Проведение бесед с зачинщиками, помочь тем, кого обижают», «Индивидуальные/групповые беседы по выявленному факту. Обсуждение чувств и эмоций своих и чужих. Создание условий для совместной деятельности, с целью сближения коллектива (в том числе, конфликтующих сторон)», «Стараюсь поддерживать дружеские отношения со всеми ребятами, не отмахиваться от проблем, выслушивать до конца и примирить».

2.2. Пресечение агрессивного поведения, 8 ответов (4,1%), например: «Пресечение агрессии»; «Пресечение обзываний и грубых слов в разговорах детей»; «Пресекаю оскорблений, насмешки», «Прекращение противодействия», «Пресекаю оскорблений, насмешки», «Обращаю внимание и пресекаю ситуации, где дети переходят границы».

2.3. Сотрудничество с родителями, 9 ответов (4,7%), например: «Беседую с родителями», «Тесное сотрудничество с родителями», «Работа с родителями», «Провожу индивидуальные беседы с детьми и их родителями».

3. Деятельность не ведется или не определена

3.1. Отсутствие деятельности, 2 ответа (0,5%): «Ничего», «Развожу руками в беспомощности».

3.2. Деятельность не определена, 10 ответов (5,2%): «Работаю»; «Стараюсь работать с ситуацией»; «Общаюсь», «делаю всё от меня зависящее», «Создать условия», «Общаюсь», «Всё возможное».

Таким образом, активность респондентов, по их оценкам, очень разнообразна, хотя часть ответов выглядит формально и недифференцированно («деятельность не определена»).

Ни профилактические программы, которые реализуются учителями, ни действия по поддержанию климата и доверительных отношений, ни собственная помощь учителей в разрешении ситуаций не связаны с оценкой самими учителями климата в школе как позитивного и с частотой буллинга (нет статистической значимости сопряжения характеристик при расчете критерия χ^2). Пресечение агрессии учителями статистически значимо связано с частотой буллинга: большая частота ситуаций травли связана с большим количеством случаев пресе-

Бочавер А.А., Горлова Н.В., Хломов К.Д. Проблема буллинга в контексте...
чения учителями агрессии ($U = 435,5$ при $p \leq 0,05$), что является вполне очевидным результатом.

Обсуждение полученных результатов

Основным результатом исследования можно назвать демонстрацию неоднородности восприятия сотрудниками образовательных организаций своей собственной активности в отношении ситуаций буллинга и поведения руководства школ в отношении этих ситуаций. В то же время выявленные типы поведения не вполне согласуются с теми, что описаны выше в зарубежных исследованиях. Так, удалось увидеть, что время от времени и сами педагоги и, по их мнению, руководство школ игнорируют ситуации буллинга и не предпринимают действий, направленных на его устранение или предупреждение. Нечасто, но имеет место игнорирование и отсутствие противодействия буллингу на обоих уровнях. Однако наш пилотажный опрос не дал возможности выявить установки по отношению к буллингу, поэтому трудно судить о распространенности идей о том, что буллинг – это норма, или о том, что пострадавшим следует учиться «постоять за себя» [Troop-Gordon, Ladd, 2015]. В большей степени наши результаты соответствуют описаниям Дж. Юн и коллег [Yoon et al., 2016] и включают действия по дисциплинированию агрессоров, привлечению других взрослых к регуляции их поведения, а также оказанию эмоциональной поддержки пострадавшим. Основную часть ответов составили варианты профилактической деятельности, которая имеет значение в большей степени не для прекращения текущих ситуаций травли, но для снижения последующего риска и тесно связана с восприятием школьного климата как благополучного или неблагополучного.

Наши статистические гипотезы отчасти подтвердились. Во-первых, было показано, что восприятие частоты травли в школах с позитивным климатом значимо ниже, чем в тех школах, где климат описывается как напряженный. Во-вторых, восприятие частоты травли значимо выше в тех школах, где руководство игнорирует проявления буллинга, демонстрирует деструктивное поведение и не ведет профилактической деятельности. Частота ситуаций травли положительно связана с действиями учителей по прекращению буллинга, однако ни реализуемые учителями профилактические программы, ни действия по поддержанию климата и доверительных отношений, ни помощь учителей в разрешении буллинг-ситуаций не связаны с оценкой самими учителями климата в школе как позитивного и с оценкой частоты буллинга.

Интересным результатом представляется то, что оценка респондентами действий руковод-

ства оказалась статистически связана с их оценками климата и частоты буллинга, однако представления о собственных действиях с ними статистически не связана. Парадокс заключается в том, что вклад учителей в поддержание климата через отношения с детьми и коллегами не ощущается самими же педагогами как весомый, хотя они описывают обширный и разнообразный арсенал действий в отношении климата. Это может объясняться как неоптимальными формулировками вопросов, так и искажениями ответов для поддержания социальной желательности.

Ответы показывают, что от четверти до трети респондентов ощущают себя внутри организаций, в которых работают, не очень комфортно: либо испытывая высокий уровень напряжения в связи с агрессией и конкуренцией, либо сталкиваясь с нестабильностью, разобщенностью и демотивирующей атмосферой внутри школы. Такие переживания повышают риск возникновения различных нежелательных последствий как для педагогов (например, утрата рабочей мотивации, истощение, повышение тревожности и агрессивности, выгорание), так и для школьников (утрата учебной мотивации, дефицит доверия к педагогам, рост тревоги и агрессии, буллинг как возможный способ снизить напряжение).

Для поддержания позитивного климата респонденты лично готовы, прежде всего, проводить разного рода профилактические активности с учащимися, и, кроме того, своим примером поддерживать определенные модели поведения, учиться и повышать свою квалификацию, использовать различные техники в работе с учениками, учителями, родителями. Наиболее сложной задачей респонденты считают конструктивное взаимодействие с родителями учащихся.

Выводы

В целом, полученные данные показывают, что проблема буллинга и кибербуллинга актуальна для российских школ и требует дальнейшей работы – как исследовательской, так и прикладной, направленной на разработку и внедрение профилактических программ и технологий прекращения ситуаций буллинга в школах.

Анализ ответов респондентов демонстрирует, что и собственная активность сотрудников, и вклад руководства российских учебных организаций в школьный климат чрезвычайно неоднородны. Осторожность формулировок и пропуски в ответах мы склонны интерпретировать как свидетельства социальной желательности, тревоги, а также дефицита осознанного отно-

Ответы показывают широкую вариативность вовлечения в проблему буллинга как сотрудников, так и руководства – от игнорирования и имитационной активности до различных практик прекращения текущих буллинг-ситуаций, вовлечения родителей и внешних специалистов и разносторонней профилактической деятельности. Однако полученные результаты имеют много ограничений: в первую очередь, это не вполне репрезентативная выборка и использование данных самоотчета при отсутствии объективных показателей о частоте буллинга и формах ведущейся антибуллинговой работы.

Данное исследование подтверждает важность обсуждения с педагогами и руководством школ темы школьного климата и помощи в создании инструментов его улучшения. Представляется необходимым разрабатывать образовательные и профилактические программы, в которых уделяется внимание возможному вкладу взрослых в предупреждение небезопасных ситуаций и повышение благополучия и конструктивности отношений внутри школы. Вопросы о правилах поведения, санкциях за их нарушения, способах оказания поддержки в коллективе, инструментах для развития сплоченности и взаимопомощи важны не только в рамках противодействия проблеме буллинга, но и в более широком контексте, касающемся разных аспектов благополучия всех участников образовательного процесса и связанной с ними эффективности обучения.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00941 «Школьный буллинг: предикторы и последствия».

Литература

Александров Д.А., Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Тенишева К.А. Школьный климат: концепция и инструмент измерения. М.: Изд. дом ВШЭ, 2018.

Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008.

Бочавер А.А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей // Психологическая наука и образование psyedu.ru, 2014. 6(1). С. 47–55. doi:10.17759/psyedu.2014060107.

Бочавер А.А. Последствия школьной травли для ее участников // Психология. Журнал ВШЭ, 2021 (принята в печать).

Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество, 2015. Том 6. № 1. С. 103–116.

Буллинг (издевательства, травля) среди подростков в Российской Федерации: Информационный бюллетень по результатам исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» HBSC 2013/2014 гг. ВОЗ, 2016. URL: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/325519/HSBC-Fact-Sheet-Bullying-among-adolescents-in-the-Russian-Federation-ru.pdf (дата обращения 06.10.2020).

Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Белевич А.А. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия // Образовательная политика, 2016. № 3 (73). С. 97—119.

Кутузова Д.А. Травля в школе. Миры и реальность. URL: https://www.e1.ru/articles/kid/page_13/003/439/article_3439.html (дата обращения: 06.10.2020).

Новикова М.А., Реан А.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // Вопросы образования, 2019. 2. С. 78-97.

Рулайн Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга. / Пер. с норв. М.: Генезис, 2012.

Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В. Позиция учителя в школьном буллинге // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 45-52.

Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. Школьный климат: История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования, 2017. 1. С. 207-229.

Brown J.R., Aalsma M.C., Ott M.A. The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials // Journal of Interpersonal Violence, 2013. Vol. 28. No. 3. P. 494–518.

Crosnoe R. Schools, peers, and the big picture of adolescent development. // In: Adolescent vulnerabilities and opportunities: Developmental and constructivist perspectives. / Ed. by E. Amsel, J. Smetana. NY, Cambridge University Press, 2011. P. 182-204.

Eliot M., Cornell D., Gregory A., Fan X. Supportive School Climate and Student Willingness to Seek Help for Bullying and Threats of Violence // Journal of School Psychology, 2010. Vol. 48. No 6. P. 533–553.

Hunter S.C., Boyle J.M., Warden D. Help Seeking amongst Child and Adolescent Victims of Peer-Aggression and Bullying: The Influence of School-Stage, Gender, Victimization, Appraisal, and Emotion // British Journal of Educational Psychology, 2004. Vol. 74. No 3. P. 375–390.

Låftman S.B., Östberg V., Modin B. School Climate and Exposure to Bullying: A Multilevel Study // School Effectiveness and School Improvement, 2017. Vol. 28. No 1. P. 153–164.

Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School // Journal of Adolescence, 2018. Vol. 62. January. P. 128–139.

Olweus D. Bullying at School: What We Know What We Can Do. N. Y.: Blackwell, 1993.

PISA 2018 Results (Vol. III). What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Rigby K. How Australian Parents of Bullied and Non-Bullied Children See Their School Responding to Bullying // Educational Review, 2017. Vol. 71, No 3. P. 318-333.

Takizawa R., Maughan B., Arseneault L. Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort American Journal of Psychiatry, 2014. No 171. P. 777-84.

Troop-Gordon W., Ladd G.W. Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization // Journal of Abnormal Child Psychology, 2010. Vol. 38. No 4. P. 451-463.

Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. Journal of School Violence, 2016. 15(1). P. 91-113.

Приложения

Приложение 1.

Анкета

1. Опишите, пожалуйста, тремя словами психологический климат в вашей организации.

- _____
- _____
- _____

2. Как часто вы сталкиваетесь с ситуациями травли (буллинга) школьников в своей работе?

- Постоянно, ежедневно
- Каждую неделю
- Каждый месяц
- Раз в четверть
- Раз в год или реже

3. Сталкиваетесь ли вы в работе с кибербуллингом (агрессией, унижением с использованием интернета) – видео- и аудиозаписями, негативными комментариями, оскорбительными картинками и др.?

- Да, такое бывает между детьми, это продолжение ситуации в классе, работаю с этим тоже
- Да, дети делают подобное в отношении учителей, это продолжение ситуации в школе, работаю с этим тоже
- Да, сталкиваюсь, но как с этим быть, не знаю
- Да, но это происходит за пределами школы, и работать с этим не нужно
- Нет, не было такого

4. Как вы думаете, как работа администрации вашей школы оказывается на климате, отношениях, частоте ситуаций травли или другой агрессии? Что именно руководство делает, чтобы так происходило?

- _____

5. Как вы думаете, что делаете лично вы, чтобы поддерживать определенный климат, отношения, уровень доверия между детьми и в рабочем коллективе?

• _____

6. Что именно в работе со школьной травлей кажется вам наиболее сложным?

- Трудно конструктивно взаимодействовать с родителями, справляясь с их агрессией и тревогой
- Не хватает уверенности в собственной правоте
- Трудно справляться с детской агрессией
- Трудно получать поддержку руководства, в школе принятые жесткие агрессивные способы взаимодействия
- Трудно сотрудничать с коллегами, отношения с ними неконструктивны.

Поступила в редакцию 06 октября 2020 г. Дата публикации: 30 апреля 2021 г.

Сведения об авторах

Бочавер Александра Алексеевна. Кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования Высшей школы экономики, ул. Мясницкая 20, 101000 Москва, Россия.

E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Горлова Наталья Владимировна. Научный сотрудник, Институт психологии практик развития, ул. Корнеева 50, 660001 Красноярск, Россия.

E-mail: gorlova_n@mail.ru

Хломов Кирилл Данилович. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, лаборатория когнитивных исследований, факультет психологии, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, пр. Вернадского 82, корп. 2, 119571 Москва, Россия.

E-mail: kirkhlosov@gmail.com

Ссылка для цитирования

Бочавер А.А., Горлова Н.В., Хломов К.Д. Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 76, С. 3.

Адрес статьи

<http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n76/1864-bochaver76.html>

Bochaver A.A¹, Gorlova N.V.², Khlomov K.D.³ Bullying within educational environment: survey of school staff

¹Institute of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia

² Institute of Psychology of Developmental Practices, Krasnoyarsk, Russia

³ Institute for Social Sciences of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Teachers' and school administration's behavior is known to affect the dynamics of school bullying. Generally, this influence is formalized through school climate, which largely determines frequency and dynamics of potentially dangerous situations including bullying and cyberbullying. In Russia the school climate is poorly studied at the level of educational system. This article is aimed to survey the educational organizations' workers from different regions of Russia. In particular, we focused on the frequency of school bullying episodes, features of psychological climate and the contribution made to psychological climate by staff and administration. The online survey included 214 respondents. Three ways of the school climate description were identified: positive, tense and disconnected. The most common strategies towards bullying situations were specified (i.e. bullying prevention and termination of bullying situations). Several responses were indicative of neglect or aggravation in situations of bullying by school administration. Formal or undifferentiated description of the respondents' behavior was also present. Data analysis showed significantly lower frequency of bullying in schools with positive climate compared to those with the tense climate. Also, the frequency of bullying was significantly higher in schools where, according to the respondents, the administration ignored bullying incidents, demonstrated destructive behavior and avoided preventive activities. No relationship was found between the estimated frequency of bullying, school climate and the respondents' actions. This pilot study identified the problematics of bullying and teachers' reaction to it in Russian schools and stressed the need for further research.

Key words: bullying, school climate, educational environment, school administration, teachers

Funding

The study was supported by the - Russian Foundation for Basic Research, project 19-013-00941 «School Bullying: Predictors and Consequences».

References

Aleksandrov D.A., Ivanushina V.A., Khodorensko D.K., Tenisheva K.A. Shkol'nyi klimat: concept and measurement tool. Moscow: Ed. HSE house, 2018. (in Russian)

Bernstein B. Class, codes and control: the structure of pedagogical discourse. Moscow: Prosveshenie, 2008. (in Russian)

Bochaver A.A. Travlya v detskom kollektive; ustanovki I vozmozhnosti uchitelei [Bullying in a children's group: teachers' orientations and opportunities]. Psichologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru, 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 47–55. doi:10.17759/psyedu.2014060107. (In Russ., abstr. in Engl.)

Bochaver A.A. Posledstviya shkol'noi travli dlya ee uchastnikov [Consequences of school bullying for participants]. Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 2021 (in press).

Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., Khlomov K.D. School Bullying and Teachers' Attitudes. Sotsial'naya psichologiya i obshchestvo, 2015. Vol. 6, no. 1, pp. 103–116. (In Russ., abstr. in Engl.)

Bullying among adolescents in Russian Federation: Informational bulletin based on results of the study “Health Behavior in School-aged Children” HBSC 2013/2014. WHO, 2016. URL: https://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0007/325519/HSBC-Fact-Sheet-Bullying-among-adolescents-in-the-Russian-Federation-ru.pdf (in Russian)

Krivtsova S.V., Shapkina A.N., Belevich A.A. Bullying in schools around the world: Austria, Germany, Russia. Obrazovatel'naya politika, 2016, No. 3(73), 97–119. (in Russian)

Kutuzova D.A. Bullying at school. Myths and reality. URL: https://www.e1.ru/articles/kid/page_13/003/439/article_3439.html.

Novikova M.A., Rean A.A. Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience. Voprosy obrazovaniya, 2019, No 2, 78–97 (In Russ., abstr. in

Roulann E. How to Stop Bullying in School: The Psychology of Mobbing / Trans. from Norwegian. Moscow: Genesis, 2012.

Stratiychuk E.V., Chirkina R.V. Teacher's position in school bulling. Sovremennaia zarubezhnaia psikhologiiia, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 45–52. doi:10.17759/jmfp.2019080305. (In Russ., abstr. in Engl.)

Chirkina T.A., Khavenson T.E. Shkol'nyi klimat: istoriya ponyatiya, podkhody k opredeleniu i izmerenie v anketakh PISA [School climate: the History of the Concept, Approachers to Defining, and Measurement in PISA Questionnaire]. Voprosy obrazobaniya, 2017, 1, 207-229.

Brown J.R., Aalsma M.C., Ott M.A. The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials. Journal of Interpersonal Violence, 2013. Vol. 28. No. 3. P. 494–518.

Crosnoe R. Schools, peers, and the big picture of adolescent development. // In: Adolescent vulnerabilities and opportunities: Developmental and constructivist perspectives. / Ed. by E. Amsel, J. Smetana. NY, Cambridge University Press, 2011. P. 182-204.

Eliot M., Cornell D., Gregory A., Fan X. Supportive School Climate and Student Willingness to Seek Help for Bullying and Threats of Violence. Journal of School Psychology, 2010. Vol. 48. No 6. P. 533–553.

Hunter S.C., Boyle J.M., Warden D. Help Seeking amongst Child and Adolescent Victims of Peer - Aggression and Bullying: The Influence of School - Stage, Gender, Victimation, Appraisal, and Emotion. British Journal of Educational Psychology, 2004. Vol. 74. No 3. P. 375–390.

Låftman S.B., Östberg V., Modin B. School Climate and Exposure to Bullying: A Multilevel Study. School Effectiveness and School Improvement, 2017. Vol. 28. No 1. P. 153–164.

Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School. Journal of Adolescence, 2018. Vol. 62. January. P. 128–139.

PISA 2018 Results (Vol. III). What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Olweus D. Bullying at School: What We Know What We Can Do. N. Y.: Blackwell, 1993.

Rigby K. How Australian Parents of Bullied and Non-Bullied Children See Their School Responding to Bullying. Educational Review, 2017. Vol. 71, No 3. P. 318-333.

Takizawa R., Maughan B., Arseneault L. Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort. American Journal of Psychiatry, 2014. No 171. P. 777-84.

Troop-Gordon W., Ladd G.W. Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. Journal of Abnormal Child Psychology, 2015. Vol. 43. No 1. P. 45–60.

Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. Journal of School Violence, 2016. 15(1). P. 91-113.

Information about authors

Bochaver Alexandra A. PhD, Researcher at the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, Higher School of Economics, ul. Myasnitskaya, 20, 101000 Moscow, Russia.

E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Gorlova Natalya V. Researcher at Institute of Psychology of Developmental Practices, ul. Korneeva, 50, 660001 Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: gorlova_n@mail.ru

Khlomov Kirill D. PhD, Senior Researcher, Laboratory for Cognitive Research, Department of Psychology, Institute for Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, pr. Vernadskogo 82/2, 119571 Moscow, Russia.

E-mail: kirkhlomov@gmail.com

To cite this article

Bochaver A.A., Gorlova N.V., Khlomov K.D. The problem of bullying in the context of educational environment: questioning of members of school staff. Psikhologicheskie Issledovaniya, 2021, Vol. 14, No. 76, p. 3. <http://psystudy.ru>