

Позиция учителя в школьном буллинге

Стратийчук Е.В.,

магистрант факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
chugeka@yahoo.com

Чиркина Р.В.,

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой юридической психологии и права
факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
rimmach@bk.ru

Буллинг — актуальнейшая проблема современной школы не только в России, но и в других странах. Одной из ключевых фигур в профилактике и разрешении ситуаций школьного буллинга является учитель, позиция которого в статье рассматривается в контексте влияния учителя на эффективность антибуллинговых программ. Учитель может распознавать ситуации буллинга, принимать меры для его профилактики и разрешения уже возникших ситуаций. Также учитель является ролевой моделью для учеников, а его реакции определяют поведение детей и их доверие ко взрослым в ситуациях буллинга. Однако в настоящее время у учителей есть сложности с распознаванием буллинга, с эффективным реагированием на него, а также с личностной позицией в ситуации буллинга. Роль учителя осмысливается в рамках антибуллинговых программ, которые предлагают учителям широкий спектр действий, снижающих уровень буллинга и виктимизации в классе. В статье приводится обзор зарубежных и российских исследований, посвященных позиции учителя в ситуации буллинга. Как иллюстрация использования позиции учителя для снижения уровня буллинга и виктимизации приводится описание элементов эффективных антибуллинговых программ. Статья может быть интересна психологам и педагогам, встречающимся с ситуациями буллинга в образовательной среде.

Ключевые слова: буллинг, профилактика виктимизации, антибуллинговые программы, позиция учителя, образовательная среда.

Для цитаты:

Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В. Позиция учителя в школьном буллинге [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 45—52. doi: 10.17759/jmfp.2019080305

For citation:

Stratiychuk E.V., Chirkina R.V. Teacher's position in school bullying [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 45—52. doi: 10.17759/jmfp.2019080305 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Буллинг, как сложная социальная проблема, требующая научно-обоснованной систематической работы, в России стал предметом изучения и методических разработок относительно недавно. В русском языке для подобного явления применяется понятие «травля», и часто оба термина используются как синонимы. Однако исследования показывают, что существует национальная специфика в назывании и понимании терминов, и русскоязычное понятие «травля», как и термины, которые применяются для объяснения буллинга в других странах, может иметь свое отдельное содержание, не полностью совпадающее с «буллингом» [14]. В данном обзоре рассматривается только термин «буллинг» в его классическом определении, данном Д. Ольвеусом [23].

По данным ВОЗ, уровень буллинга в российских школах предельно высок: мониторинг проведенный ВОЗ в 2010 и 2014 гг. показал, что среди мальчиков 13 лет 24% обижали других детей не менее двух раз за

последний месяц, а 30% мальчиков этого возраста сказали, что подвергались буллингу дважды за этот период [6]. Схожие результаты получены ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) в 2015 г.: 18% мальчиков 11—15 лет, живущих в России, отметили, что подвергаются буллингу при среднем показателе в 11% [4]. По данным этого исследования, Россия находится на 3 месте из 27 стран по распространенности буллинга, уступая Австрии и Эстонии, но значительно опережая Канаду (15%), США (11%), Финляндию (11%), Грецию (10%) и Швецию (4%). Эти исследования подтверждают, что буллинг для России столь же актуальная проблема, как и для других стран. Поэтому для российской системы образования, составляющей ядро системы профилактики социальных рисков детства, важны и результаты научных исследований, и практический опыт решения этой проблемы, полученные в других странах.

Распространенность буллинга именно в школах объясняется относительно закрытой системой класса и школы в целом. Российские исследователи отмечают,

что наиболее часто буллинг встречается в закрытых иерархических социальных группах [1]. Наряду со школами, ситуации буллинга распространены в армии, в местах лишения свободы, т. е. там, где существует жесткая иерархия и у участника ситуации нет возможности выйти за рамки группы. К сожалению, школьные классы также стоят в этом ряду.

Среди основных факторов, которые могут провоцировать жестокость в классном коллективе, выделяется общий негативный психоэмоциональный фон учебного учреждения, который проявляется специфическими особенностями взаимодействия внутри классного коллектива: учителей, включая классных руководителей, и учеников; наличием у лидеров такой личностной особенности, как высокая агрессивность; а также наличием в классном коллективе социальных ролей в виде «жертвы» и «буллера» [3]. Позиция учителя в этом случае определяется как ключевая, поскольку именно он является носителем моделей социального поведения в школе [2; 16], определяет атмосферу в классе, осуществляя функции управления классным коллективом, в котором совершается либо пресекается буллинг. Признание ключевой позиции учителя находит свое отражение в методологии антибуллинговых программ, разрабатываемых во многих странах (Норвегии, Финляндии, Греции, США, Австралии и др.). Так, учителя являются важными участниками в «Финской антибуллинговой программе» [26], программах Friendly School (Австралия) [10], KiVa, также принятой в Финляндии [25], программе Д. Ольвеуса ОВРР, применяемой в разных странах [23], греческой антибуллинговой программе [8] и во многих других. Всего несколько программ абсолютно исключают учителя из антибуллинговой программы, например, Транстеоретическая модель профилактики буллинга [28] или программа S.S. Grin [15].

Однако остается открытым вопрос о том, какие факторы влияют на позицию учителей в ситуации школьного буллинга и как они определяют набор используемых учителями инструментов. В настоящей статье будут обобщены результаты зарубежных исследований, изучающих реакции учителей, и факторы, определяющие эти реакции.

Определение и проявления буллинга

Несмотря на разнообразие антибуллинговых программ и исследований буллинга, появившихся в последние 20 лет, почти все исследователи [1; 2; 21; 29] пользуются определением буллинга, данным Д. Ольвеусом [23], или его вариациями, сохраняющими, однако, три основных признака ситуации буллинга. Под буллингом понимается ситуация, в которой вред причиняется намеренно, ситуация длится во времени и не является разовой, и в ситуации присутствует дисбаланс сил, физических или психологических. Это

определение принято также Американской психологической ассоциацией (АРА) [9].

Среди проявлений буллинга выделяют несколько групп. Подробное описание всех видов буллинга представляется невозможным, так как, к сожалению, невозможно перечислить все способы, какими люди могут причинять друг другу вред. Выделяют прямой буллинг, который подразделяется на физический и вербальный. Физический буллинг включает все варианты причинения физического вреда человеку и предметам, которые ему принадлежат. Вербальный буллинг включает в себя все способы вербальных оскорблений, высказываемых напрямую: обзывания, обидные прозвища, негативные комментарии во время ответов у доски и т. д. Также выделяют непрямой буллинг, к которому относятся такие способы воздействия на жертву, как социальное исключение, распространение слухов и т. д. К отдельному виду буллинга сейчас относят и кибербуллинг, который представляет собой проявления буллинга в виртуальной среде. Этот вид буллинга практически недоступен для выявления учителями и представляет собой отдельную область исследования, которая находится за рамками нашего обзора.

В образовательной среде распространены все виды буллинга, однако учителя по-разному маркируют ситуации и по-разному реагируют на разные проявления буллинга. При этом исследователи показывают, что реакция учителей является одним из ключевых элементов для разворачивания или для профилактики ситуации буллинга. Особенности и скорость распознавания буллинга и реакция на него учителей влияет на отношение учеников друг к другу и к ситуациям буллинга. Так, М.Дж. Боултон считает, что решения, которые принимают учителя, распознавая буллинг и предпринимая попытки с ним справиться, влияют на то, как с подобными ситуациями дети впоследствии будут справляться самостоятельно [12]. Также реакция учителя влияет на то, насколько часто ученики будут готовы обращаться ко взрослым в ситуации буллинга.

Так, в случае, если учителя игнорируют ситуации буллинга или действуют не эффективно, ученики не склонны обращаться за помощью. С. Харрис и У. Уиллоби выяснили, что в США только 4% школьников говорят учителям или школьной администрации о том, что подвергались буллингу, и только 25% учеников считают, что взрослые заинтересованы в том, чтобы буллинг остановился. 43% опрошенных школьников не знают, заинтересованы ли школьные работники в остановке буллинга, а 14% твердо уверены, что школа в остановке буллинга не заинтересована [18].

Российские исследователи не только подтверждают эти выводы, но и конкретизируют их обоснование. Так, М.Л. Бутовская [2] пишет о том, что ученики не склонны рассказывать учителям о случаях буллинга, так как боятся, что им не поверят, что другие люди узнают об их сложностях и будут смеяться над ними. Также ученики не верят, что обращение может быть действенным. Также М.Л. Бутовская предполагает, что

позиция учителя начальной школы по отношению к ученикам может переноситься учениками на общение между собой и в средней школе. И если учитель использовал буллинг учеников на своих занятиях или во время внеклассной работы в начальной школе, в средней школе его ученики продолжают использовать буллинг во взаимодействии между собой.

Распознавание буллинга в образовательной среде и реакция учителей на него

В связи с распространенностью буллинга в образовательной среде актуальной задачей становится распознавание буллинга учителями и моделирование их реакции на ситуации буллинга.

Учителя уверенно распознают и готовы пресекать только физический буллинг, в то время как вербальный и социальный не прямой буллинг остаются вне их внимания [11; 12]. Наиболее плохо учителя распознают не прямой, социальный буллинг: дело не только в том, что они его не видят, они вообще не считают буллингом социальное исключение, слухи и другие его проявления. Основными маркерами, определяющими активную реакцию учителей на буллинг, является размер причиняемого в процессе буллинга вреда, в первую очередь физического [17], и наглядность ситуации [22]. Учителя с большей готовностью реагируют на те ситуации, которые они наблюдают сами, по сравнению с теми ситуациями, о которых им становится известно из других источников [22]. Наиболее часто учителя чувствуют неуверенность в трактовке действий учеников, которые они наблюдают [17]. Это влияет и на уровень буллинга, и на уровень доверия учеников ко взрослым в образовательной среде.

Следует отметить, что у учителей и у других участников образовательного процесса (учеников и родителей, администрации) могут быть разные представления о том, какой уровень буллинга характерен для класса или школы и о том, насколько активна и эффективна реакция учителя. Так, учителя и родители склонны недооценивать уровень буллинга в классе в сравнении с оценкой школьников [24]. Одновременно учителя переоценивают степень своего вмешательства в ситуации. Так Д. Пеплер и др. выяснили, что 85% учителей считают, что они реагируют на ситуации буллинга всегда или часто, однако только 35% учеников согласились с этим [7].

Даже в том случае, когда буллинг однозначно распознается учителем, реакции на него могут значительно различаться, в зависимости от личного бытового опыта, от сложившихся представлений об учениках и от других субъективных факторов [17]. Так, например, Ю. Хайдарадж приводит данные, которые свидетельствуют о том, что многие учителя часто не реагируют даже на ситуации буллинга, которые они видят и опознают как буллинг. Также часто детям предлагается самостоятельно разобраться в ситуации. Учителя часто

считают достаточным результатом своей работы извинения от зачинщика буллинга. Как другие способы работы учителя активно используют дискуссии в рамках класса, а также индивидуальные разговоры с учениками, вовлеченными в буллинг. Для разрешения ситуаций буллинга учителя стремятся привлекать администрацию школ и родителей учеников [20]. Отмечается также, что обычно учителя наиболее заинтересованы в идентификации зачинщиков буллинга, в то время как ученики, подвергшиеся буллингу, гораздо чаще остаются неидентифицированными, и работа с ними не ведется [27].

Сами учителя считают своими обязанностями в сфере профилактики буллинга осуществление менеджмента классной ситуации и наблюдение за отношениями детей на игровой площадке и в других «горячих точках» в пределах школы [12]. Эти интервенции являются эффективными: по результатам метаанализа М. Тгофи, они снижают уровень буллинга в классе [29]. В то же время учителя считают все, происходящее за пределами школы, выходящим за границы их компетенции.

Антибуллинговые программы предлагают учителям больше инструментов для реакции на ситуации буллинга. Наряду с патрулированием «горячих точек» и менеджментом ситуации в классе, учителям предлагают инициировать создание и соблюдение правил класса, учителя участвуют в проведении школьных конференций, на которых ученики и родители узнают о программе и видят, что в этот процесс вовлечена вся школа. Все эти инструменты снижают уровень буллинга [29]. На снижение уровня виктимизации влияет совместная работа учителей и помогающих специалистов [29].

Факторы влияющие на позицию учителя в ситуации буллинга

Несмотря на доказанную эффективность вышеперечисленных инструментов для профилактики и разрешения ситуаций буллинга, они используются гораздо реже, чем традиционное игнорирование, поиск виноватого или проведение бесед. Исследователи и практики отмечают, что такой выбор инструментов связан с целым рядом факторов: недостатком знаний и недостатком практических навыков, личностными особенностями учителей и особенностями организации работы учителей с ситуациями буллинга [17, 20].

Такие инструменты, как менеджмент в классе, патрулирование «горячих точек», создание и соблюдение правил класса, требуют дополнительного обучения учителей и отработки с ними алгоритмов действия в ситуации буллинга.

Так, например, сложности с распознаванием буллинга, в частности социального непрямого буллинга, связаны с недостатком знаний о нормативном развитии и отношениях в коллективе сверстников. Учителя ошибочно считают происходящее между детьми типичным поведением, которое не причиняет им вреда

[17]. Также учителя не знают, какая реакция будет полезной и приведет к снижению уровня буллинга, к тому же они опасаются свидетелей происходящего и поэтому предпочитают не реагировать [18]. Учителя опираются на собственный бытовой опыт, а не на профессиональные знания.

Обучение необходимо для всех эффективных элементов программ. В программах, где осуществляется менеджмент в классе [16; 25], учителя проходят обучение, которое позволяет им выделять в классе поведение, связанное с ситуациями буллинга, а также предпринимать действия, которые помогают с такими ситуациями справиться. Управление классным коллективом, как прерогатива учителя (классного руководителя в особенности), включает три основных компонента менеджмента: мониторинг ситуации, организацию занятия (коммуникации), владение инструментами управления. Это также и элемент профилактики антибуллинговых программ, который предполагает, что учитель знает распределение ролей в классе и умеет на них влиять, не позволяя себе разделения класса на любимчиков и отверженных, не провоцируя неравенство, не назначая командующих и должных подчиняться, но используя в качестве инструмента управления создание ситуаций успеха, постановки совместных творческих задач, а главное, формируя ценности и правила, исключающие насилие и неравенство в отношениях.

Также проводится обучение патрулированию «горячих точек», где важно реагировать на ситуации буллинга достаточно быстро и в рамках единого для всех учителей алгоритма, а не эмоциональной реакции или реакции под влиянием предубеждений [19; 26; 25].

Создание и соблюдение правил класса также требует определенных навыков ведения группы для того, чтобы правила были приняты всем классом, который активно участвует в их создании [8; 26; 25].

Личностные качества учителей также являются значимым фактором, определяющим позицию учителя.

У. Крейг и др. отмечают, что на решение учителей вмешиваться в ситуацию буллинга влияет уровень развития у них эмпатии [13]. Также уровень уверенности учителей в себе и в своих решениях является важным предиктором вмешательства в ситуации буллинга [17]. Уверенность в себе помогает учителю принимать решения достаточно быстро даже при отсутствии алгоритма и следовать этому решению даже в ситуации неопределенности, что способствует разрешению ситуации буллинга. Также уверенность в себе может способствовать последовательному применению дисциплинарных методов, которые являются эффективными инструментами, по результатам исследования М. Ттофи, в то время как дисциплинарные воздействия менее уверенного учителя могут быть менее последовательными и поэтому восприниматься через призму его личных предпочтений и решений [17]. Также возможные санкции должны быть понятны ребенку, что требует от учителя не только уверенности, но и эмпатии, которая позволя-

ет разъяснить происходящее и связать дисциплинарное воздействие с участием в ситуации буллинга.

Помимо эмпатии и уверенности в себе следует отметить, что на способность учителей реагировать также влияет их приверженность антибуллинговой программе. Хотя эта характеристика учителей не изучалась прицельно, в рамках метаанализа эффективности антибуллинговых программ Д. Фаррингтона было высказано предположение, что наибольшее влияние на эффективность программ могут оказывать приверженность учителей и их готовность следовать процедурам антибуллинговой программы, а не конкретные действия, которые предпринимаются в рамках программы [30]. Об этом говорят также участники и создатели антибуллинговых программ, например Греческой антибуллинговой программы и проекта по реализации программы ОБПП в Южной Каролине. Е. Андероу, создательница греческой антибуллинговой программы, настаивает на том, что в процессе работы важно выяснить и затем учитывать ожидания и намерения учителей, вовлеченных в программу [8]. А.С. Лимбер в описании программы, действующей в Южной Каролине, предлагает учитывать личностный настрой учителей, которые часто испытывают тревогу из-за необходимости начинать и поддерживать разговоры о буллинге, что является частью программы [19].

Приверженность реализации программы формируется благодаря личностному включению учителей в работу, работе с их сомнениями и формированию необходимых для успешной работы качеств: эмпатии и уверенности в себе. Вклад в формирование приверженности может вносить совместная работа специалистов, учителей и других сотрудников школ, которая позволяет разделить ответственность за реализацию программы между несколькими сотрудниками, а также содействовать формированию общих ценностей, связанных с профилактикой ситуаций буллинга в школе.

Одним из важных факторов, влияющий на позицию учителя по отношению к ситуациям буллинга, является организация работы в школе.

Так, например, работа над формулированием правил класса требует значительных временных затрат, которых часто нет у учителей. В частности, американские учителя признаются, что им не хватает времени на реализацию антибуллинговых инициатив [20]. Р. Лестер и Н. Мальдонадо, проводившие исследование работы учителей с ситуациями буллинга, видят причину в том, что количество предметов, направленных на формирование у учащихся необходимых социальных навыков (soft skills) в США ниже, чем в скандинавских странах, откуда родом и где реализуется большинство антибуллинговых программ. Такой же запрос на выделение времени для работы с ситуациями буллинга был озвучен и российскими учителями [5]. Метаанализ Д. Фаррингтона показал, что интенсивность реализации программы, т. е. количество часов в неделю, которое выделяется школой или классом для работы над снижением уровня буллинга и виктимизации, является значимым условием, обеспе-

чивающим эффективность программы [30]. Таким образом, организация работы учителя, выделение достаточного количества уроков или дополнительного времени помогает учителю использовать необходимые антибуллинговые инструменты.

Часто антибуллинговые программы реализуются в рамках целой школы, а не одного класса. Такая политика позволяет включить всех взрослых, с которыми ребенок взаимодействует в школе [10; 23]. Одновременно работа на уровне школы позволяет учителю получить поддержку от администрации, которой им часто не хватает при реализации антибуллинговых инициатив [20]. Одним из самых действенных способов включить всю школу в программу, а также получить зримую поддержку администрации школы являются школьные конференции, которые формируют приверженность программе не только у учителей, но и у администрации и делают зримой поддержку учителей в работе по профилактике буллинга.

Заключение

Зарубежные исследования показывают, что хотя учителя являются ключевыми фигурами в работе с ситуациями буллинга в школе, часто у них есть сложности с распознаванием буллинга и с реакцией на него. Учителя хуже распознают вербальный и социальный буллинг, а также часто им не хватает информации, чтобы разобраться в том, что является частью нормативных отношений между сверстниками, а что — буллингом.

Также часто учителя не знают, как реагировать на ситуацию буллинга, предпочитая или игнорирование или формальные способы, такие как извинения зачинщика или проведение бесед, индивидуальных или

групповых. При этом учителя считают, что менеджмент ситуации в классе является их зоной ответственности, как и патрулирование всей школы. Однако эти инструменты применяются гораздо реже.

Существующая позиция учителей влияет на то, что только небольшой процент учеников готов доверять учителю информацию о происходящем в классе и в школе. Также позиция учителя определяет то, как относятся к ситуации буллинга ученики, и то, как они ведут себя, оказываясь в той или иной роли.

На позицию учителя, определяющую выбор инструментов для работы с буллингом, влияют следующие факторы: недостаток информации и навыков по работе с ситуациями буллинга, личностные особенности учителей, а также организация работы учителя в школе.

Получение информации об отношениях в школьных коллективах и распознавании буллинга будет способствовать лучшему распознаванию буллинга, не только физического, но и вербального и социального. Формирование навыков и алгоритмов работы с буллингом поможет расширить набор инструментов для работы с буллингом, а также будет способствовать формированию уверенности в своей профессиональной позиции.

Изменение личностной позиции включает развитие эмпатии и уверенности в себе. Эти качества помогут учителям более активно вмешиваться в ситуации буллинга, применять более широкий набор инструментов, а также устанавливать более доверительные отношения с учениками. Также эти качества смогут помочь в формировании приверженности использованию антибуллинговых инструментов.

Организация работы в рамках школы позволит учителям получить поддержку администрации и реализовать те антибуллинговые инициативы, которые требуют достаточного времени и других ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149—159. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283226604/Vochaver_Hlomov_10-03pp149-159.pdf (дата обращения: 16.09.2019).
2. Бутовская М.Л., Луценко Е.Л., Ткачук К.Е. Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников // Этнографическое обозрение. 2012. № 5. С. 139—150.
3. Быковская Е.Ф. Педагогическое насилие: теория и практика // Философия образования. 2006. № 1. С. 221—229.
4. Кривцова С., Шапкина А., Белевич А. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия // Образовательная политика. 2016. № 3 (73). С. 97—119.
5. Стратийчук Е.В. Научное обоснование подходов к разработке антибуллинговых программ в образовательной среде: магистерская диссертация. Москва, 2019. 113 с.
6. Травля и издевательство (буллинг) в школах и участие в драках среди подростков [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения: Европейское региональное бюро // Информационный бюллетень. 15 марта. 2016. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/303486/HBSC-No.7_factsheet_Bullying_RU.pdf?ua=1 (дата обращения: 15.05.2019).
7. An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools / D.J. Pepler [et al.] // Canadian Journal of Community Mental Health, 1994. Vol. 13. № 2. С. 95—110. doi:10.7870/cjcmh-1994-0014.
8. Andreou E., Didaskalou E., Vlachou A. Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools // Educational Psychology. 2007. Vol. 27. № 5. P. 693—711. doi:10.1080/01443410601159993

9. APA Resolution on Bullying Among Children and Youth [Электронный ресурс] // American Psychological Association. 2004. URL: <https://www.apa.org/about/policy/bullying.pdf> (дата обращения: 06.03.2019).
10. Australia: the Friendly Schools project / D. Cross [et al.] // *Bullying in schools: how successful can interventions be?* / Ed. P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby. Cambridge: Cambridge University Press. 2007. p. 187—210. doi:10.1017/CBO9780511584466.011
11. *Bauman S., Del Rio A.* Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom // *School Psychology International*. 2005. Vol. 26. № 4. P. 428—442. doi:10.1177/0143034305059019
12. *Boulton M.J.* Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope // *British Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 67. № 2. P. 223—233. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
13. *Craig W.M., Henderson K., Murphy J.G.* Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization // *School Psychology International*. 2000. Vol. 21. № 1. P. 5—21. doi:10.1177/0143034300211001
14. Definitions of bullying: A comparison of terms, uses, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison / P.K. Smith [et al.] // *Child Development*. 2002. Vol. 73. № 4. P. 1119—1133. doi:10.5993/AJHB.26.4.3
15. *DeRosier M.E.* Marcus, S.R. Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S. GRIN at one-year follow-up // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2005. Vol. 34. № 1. P. 140—150. doi:10.1207/s15374424jccp3401_13
16. *Ertesvag S.K., Vaaland G.S.* Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program // *Educational Psychology*. 2007. Vol. 27. № 6. P. 713—736. doi:10.1080/01443410701309258
17. *Haidaraj Y.* Teacher's knowledge of bullying and their anti-bullying attitude // *European Journal of Social Sciences Studies*. 2017. Vol. 2. № 2. P. 1—11.
18. *Harris S., Willoughby W.* Teacher perceptions of student bullying behaviors // *ERS Spectrum*. 2003. Vol. 21. № 3. P. 11—18.
19. Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States / S.P. Limber [et al.] // *Bullying in schools: How successful can interventions be?* / Ed. K. Rigby 2004. Cambridge: Cambridge University Press. P. 55—79. doi:10.1017/CBO9780511584466.005
20. *Lester R., Maldonado N.* Perceptions of Middle School Teachers about an Anti-Bullying Program [Электронный ресурс]. Knoxville, 2014. 26 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555259.pdf> (дата обращения: 16.08.2019).
21. *Liu J., Graves N.* Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications // *Public Health Nursing* 2011. Vol. 28. № 6. P. 556—568. doi:10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x
22. *Nicolaidis S., Toda Y., Smith P.K.* Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers // *British Journal of Educational Psychology*. 2002. Vol. 76. № 1. P. 553—576. doi:10.1348/000709902158793
23. *Olweus D.* The Olweus Bullying Prevention Program: implementation and evaluation over two decades // *Handbook of bullying in schools* / Ed. S.R. Jimerson [et al.]. Oxford: Routledge. 2010. P. 377—402.
24. Rural elementary students., parents., and teachers. perceptions of bullying / M.S. Stockdale [et al.] // *American Journal of Health Behavior*. 2002. Vol. 26. № 4. P. 266—277. doi:10.5993/AJHB.26.4.3
25. *Salmivalli C. Karna A. Poskiparta E.* From peer putdowns to peer support: a theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program // *Handbook of bullying in schools* / Ed. By S.R. Jimerson [et al.]. New York: Routledge, 2010. P. 441—454.
26. Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention / C. Salmivalli [et al.] // *Bullying in schools: How successful can interventions be?* / Ed. P.K. Smith [et al.]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. P. 251—275. doi:10.1017/CBO9780511584466.014
27. Teacher, peer, and self-nominations of bullies and victims of bullying / D.L. Paulk [et al.]. // Paper presented at the American Psychological Association National Conference. Boston, MA. 1999.
28. Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools / K.E. Evers [et al.] // *Educational Research*. 2007. Vol. 49. № 4. P. 397—414. doi:10.1080/00131880701717271
29. *Ttofi M.M., Farrington D.P., Baldry A.C.* Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2008. 92 p.
30. *Ttofi M.M., Farrington D.P.* Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review // *Journal of Experimental Criminology*. 2011. Vol. 7. № 1. P. 27—56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

Teacher's position in school bullying

Stratiychuk E.V.,

*Master Degree Student, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
chugeka@yahoo.com*

Chirkina R.V.,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Legal and Forensic Psychology and Law,
Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
rimmach@bk.ru*

Bullying is the most pressing problem of modern school not only in Russia, but also in other countries. One of the key figures in the prevention and resolution of school bullying situations is the teacher, whose position in the article is considered in the context of the effectiveness of anti-bullying programs. The teacher can recognize the situations of bullying, take measures to prevent it and resolve the already-emerging situations. The teacher is also a role model for students, and his reactions determine the behavior of children and their confidence in adults in situations of bullying. Modern anti-bullying programs offer teachers a wide range of activities that can reduce bullying and victimization in the classroom. However, teachers currently have difficulties in recognizing bullying, responding effectively to it from the standpoint of a professional and personal position in a bullying situation. The article provides an overview of foreign and Russian studies on the teacher's position in the situation of bullying, describes the elements of anti-bullying programs aimed at teachers. The article may be interesting for psychologists and educators who encounter bullying situations in the educational environment.

Keywords: bullying, victimization prevention, anti-bullying programs, teacher's position, educational environment.

REFERENCES

1. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bullying kak ob'ekt issledovaniy i kul'turnyi fenomen. Psikhologiya [Bullying as an object of research and a cultural phenomenon. Psychology] [Elektronnyi resurs]. *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Journal of the Higher School of Economics]*, 2013, vol. 10, no. 3, pp. 149—159. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283226604/Bochaver_Hlomov_10-03pp149-159.pdf (Accessed 16.09.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Butovskaya M.L., Lutsenko E.L., Tkachuk K.E. Bullying kak sotsiokul'turnyi fenomen i ego svyaz' s chertami lichnosti u mladshikh shkol'nikov [Bullying as a sociocultural phenomenon and its connection with personality traits in younger students]. *Etnograficheskoe obozrenie [Ethnographic Review]*, 2012, no. 5, pp. 139—150. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Bykovskaya E.F. Pedagogicheskoe nasilie: teoriya i praktika [Pedagogical violence: theory and practice]. *Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of Education]*, 2006, no. 1, pp. 221—229. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Krivtsova S., Shapkina A., Belevich A. Bullying v shkolakh mira: Avstriya, Germaniya, Rossiya [Bullying in schools of the world: Austria, Germany, Russia]. *Obrazovatel'naya politika [Educational policy]*, 2016, vol. 3, no. 73, pp. 97—119. (In Russ.).
5. Stratiychuk E.V. Nauchnoe obosnovanie podkhodov k razrabotke antibullyingovykh programm v obrazovatel'noi srede. *Magisterskaya dissertatsiya [Scientific substantiation of approaches to the development of anti-bullying programs in the educational environment. Master's thesis]*. Moscow, 2019. 113 p. (In Russ.).
6. Travlya i izdevatel'stvo (bullying) v shkolakh i uchastie v drakakh sredi podrostkov [Bullying and bullying in schools and participating in teen fights] [Elektronnyi resurs]. *Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya: Evropeiskoe regional'noe byuro. Informatsionnyi byulleten'. 15 marta. 2016 [World Health Organization: Regional Office for Europe. Newsletter. March 15th. 2016]*. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/303486/HBSC-No.7_factsheet_Bullying_RU.pdf?ua=1 (Accessed 15.05.2019). (In Russ.).
7. Pepler D.J. et al. An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 1994, vol. 13, no. 2. С. 95—110. doi:10.7870/cjcmh-1994-0014
8. Andreou E., Didaskalou E., Vlachou A. Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 2007, vol. 27, no. 5, pp. 693—711. oi:10.1080/01443410601159993
9. APA Resolution on Bullying Among Children and Youth [Elektronnyi resurs]. *American Psychological Association*, 2004. URL: <https://www.apa.org/about/policy/bullying.pdf> (Accessed 06.03.2019).
10. Cross D. et al. Australia: the Friendly Schools project. In Smith P.K., Pepler D., Rigby K.. (eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 187—210. doi:10.1017/CBO9780511584466.011

11. Bauman S., Del Rio A. Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 2005, vol. 26, no. 4, pp. 428—442. doi:10.1177/0143034305059019
12. Boulton M.J. Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 1997, vol. 67, no. 2, pp. 223—233. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
13. Craig W.M., Henderson K., Murphy J.G. Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 2000, vol. 21, no. 1, pp. 5—21. doi:10.1177/0143034300211001
14. Smith P.K. et al. Definitions of bullying: A comparison of terms, uses, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 2002, vol. 73, no. 4, pp. 1119—1133. doi:10.5993/AJHB.26.4.3
15. DeRosier M.E. Marcus, S.R. Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S. GRIN at one-year follow-up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2005, vol. 34, no. 1, pp. 140—150. doi:10.1207/s15374424jccp3401_13
16. Ertesvag S. K., Vaaland, G.S. Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 2007, vol. 27, no. 6, pp. 713—736. doi:10.1080/01443410701309258
17. Haidaraj Y. Teacher's knowledge of bullying and their anti-bullying attitude. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2017, vol. 2. no. 2, pp. 1—11.
18. Harris S., Willoughby W. Teacher perceptions of student bullying behaviors. *ERS Spectrum*. 2003, vol. 21, no. 3, pp. 11—18.
19. Limber S.P. et al. Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States. In Rigby K. (ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, 2004. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 55—79. doi:10.1017/CBO9780511584466.005
20. Lester R., Maldonado N. Perceptions of Middle School Teachers about an Anti-Bullying Program [Elektronnyi resurs]. *Knoxville*, 2014. 26 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555259.pdf> (Accessed 16.08.2019).
21. Liu J., Graves N. Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications. *Public Health Nursing*, 2011, vol. 28, no. 6, pp. 556—568. doi:10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x
22. Nicolaidis S., Toda Y., Smith P.K. Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 2002, vol. 76, no. 1, pp. 553—576. doi:10.1348/000709902158793
23. Olweus D. The Olweus Bullying Prevention Program: implementation and evaluation over two decades. In Jimerson S.R. et al. (eds.), *Handbook of bullying in schools*. Oxford: Routledge, 2010, pp. 377—402.
24. Stockdale M.S. et al. Rural elementary students., parents., and teachers. perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 2002, vol. 26, no. 4, pp. 266—277. doi:10.5993/AJHB.26.4.3
25. Salmivalli C. Karna A. Poskiparta E. From peer putdowns to peer support: a theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In Jimerson S.R. et al. (eds.), *Handbook of bullying in schools*. New York: Routledge, 2010, pp. 441—454.
26. Salmivalli C. et al. Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention. In Smith P.K. et al. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press, 2004, pp. 251—275. doi:10.1017/CBO9780511584466.014.
27. Paulk D.L. et al. Teacher, peer, and self-nominations of bullies and victims of bullying. *Paper presented at the American Psychological Association National Conference*. Boston, MA: 1999.
28. Evers K.E. et al. Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools. *Educational Research*, 2007, vol. 49, no. 4, pp. 397—414. doi:10.1080/00131880701717271.
29. Ttofi M.M., Farrington D.P., Baldry A.C. Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2008. 92 p.
30. Ttofi M.M., Farrington D.P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 2011, vol. 7, no. 1, pp. 27—56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1