

Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей

А.А. Бочавер,

кандидат психологических наук, руководитель лаборатории «Социально-психологические проблемы взросления» Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, a-bochaver@yandex.ru

Рассматриваются определение и феноменология прямой и косвенной травли, описываются последствия травли для всех категорий участников. Обсуждаются наиболее распространенные установки педагогов (нормативная, ассертивная, избегающая) по отношению к травле и вытекающие из этих установок способы реагирования. Отмечается рассогласование в понимании явления травли между психологами и педагогами, подчеркивается необходимость выработки согласованных определений при проектировании программ профилактики и процедур пресечения ситуаций травли в конкретном учреждении. Описываются основные мифы, развиваемые в обществе и усугубляющие нормализацию травли, поддержку агрессора и унижение жертвы. Приводятся принципы организации системы пресечения и предупреждения буллинга на уровне школы. Рассматриваются возможности учителя уменьшить количество ситуаций травли в школе. Обосновывается необходимость более критического и осознанного отношения учителей к ситуациям травли и собственным стратегиям реагирования.

Ключевые слова: травля, буллинг, роль учителя, социальная ситуация в классе, отношения «ученик – учитель», преследователь, жертва, свидетели.

Для цитаты:

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.shtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Bochaver A.A. Bullying in a children's group: teachers' orientations and opportunities Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Velikotskaya.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Буллинг (травля) – очень болезненная и сложная тема для всех участников школьного сообщества. Практически у всех есть опыт встречи с ситуациями травли в той или иной роли, и этот опыт, как правило, травматичен, мало осознан и не привязан к последовательному алгоритму прекращения подобных ситуаций. Несмотря на множество зарубежных исследований, показывающих негативные последствия ситуаций травли как для непосредственных участников, так и для свидетелей буллинга, основной стратегией реагирования на эту тему в российском контексте является избегание и замалчивание.

Наиболее общепринятым является определение, предложенное Д. Ольвеусом: *буллинг* – это систематическое целенаправленное агрессивное поведение при условии неравенства участников ситуации по силе/власти/статусу [17]. Существуют также близкие понятия: *виктимизация* (США; акцентируются переживания жертвы, в то время как намерения преследователя остаются почти без внимания); *моббинг* (скандинавские страны; обычно подразумевает групповое преследование жертвы); *ijime* (Япония; характеризует не только прямые акты агрессии, но и социальные манипуляции) [14].

В силу того, что образовательный процесс в школах во многом строится на конкуренции и оценке конкурентоспособности детей, неудивительно, что в детских коллективах много агрессии. Она может реализовываться конструктивно, способствуя интересу друг к другу и взаимному обучению, но может быть и разрушительной, выражаясь в ситуациях и отношениях травли между детьми, неравными по статусу, власти или силе. Систематическое преследование одних людей другими обычно выполняет функцию социального упорядочения статусов (и у детей, и у взрослых) и имеет множество негативных последствий: нарушение субъективной безопасности, привычка к насилию, признание власти как основной ценности в отношениях, безмолвная позиция свидетелей и др. [2; 9].

Исследователи-психологи, описывая феноменологию буллинга, выделяют *прямую травлю* (ребенка бьют, обзывают, дразнят, портят его вещи или отбирают у него деньги) и *косвенную* (о ребенке распространяют слухи и сплетни, бойкотируют его, избегают, манипулируют дружбой: «Если ты дружишь с ней – мы с тобой не друзья»). Однако для того, кто сталкивается с ситуациями травли и не является психологом, проявления прямой и косвенной травли имеют, очевидно, разное значение и совершенно разный уровень заметности. Физическая и вербальная агрессии наглядны, их негативное влияние понятно, и в целом школьные сообщества тяготеют к тому, чтобы их пресекать. Косвенную травлю сложнее увидеть, и ее влияние не так очевидно негативно, хотя именно косвенная травля приводит к более тяжелым последствиям [13].

Ключевой фигурой в том, как именно конструируется история о травле в классе, является *учитель*. Как правило, именно он маркирует ситуации как требующие или не требующие вмешательства специалистов, и его решение – своего рода призма [1], через которую ученики дальше начинают относиться к происходящему: считать буллинг повседневным явлением, полезным педагогическим воздействием или деструктивным элементом жизни класса.

В документах британского департамента образования учителям рекомендуется «решительно противодействовать буллингу»¹. Однако, как подчеркивает С. Lee, недостатком большого числа исследований буллинга являются принятые по умолчанию определения, которые нуждаются в прояснении, согласовании и переводе из разряда имплицитных в разряд конвенциональных [14]. Понимание буллинга учителями создает основу для дальнейшей работы по его предупреждению и прекращению, и тем важнее согласованность их понимания с тем, которое предполагают разработчики профилактических программ. Т.М. Hazler и коллеги [11] и М. Boulton [7] показали, что и школьники, и учителя чаще всего отождествляют буллинг с проявлениями физического насилия. При ранжировании признаков травли на первые места учителя ставят словесные угрозы, битье, толкание и пинание, принуждение ребенка к чему-то; последние места отводят игнорированию и смеху над чьей-то неудачей [7]. В обширном исследовании того, как различаются представления школьников и преподавателей о ситуациях травли и их серьезности, было показано, что проявления косвенной травли значимо реже воспринимаются как травля и оцениваются как менее серьезные по сравнению с прямой травлей. Сотрудники школы склонны более широкий спектр ситуаций определять как травлю и оценивать их как более серьезные по сравнению с учениками [15].

Общая тенденция фокусироваться на вербальной и физической агрессии приводит к тому, что косвенная травля оценивается как менее серьезная и более нормативная: ученики легче вовлекаются в нее и меньше оказывают поддержку жертве; учителя реже узнают о ней и реже на нее реагируют. Словесные нападки и социальное исключение, свидетелями которых не становятся взрослые, признаются еще менее опасными и имеют еще меньше шансов стать поводом для интервенций специалистов. Сексуально окрашенные

¹Department for Education, 1994b, para. 56.

комментарии и жесты, обсуждаемые детьми как частые и неприятные, взрослыми могут рассматриваться скорее как неявно приемлемые и не нуждающиеся в пресечении [16].

Для эффективного пресечения ситуаций преследования учителям необходимо, с одной стороны, иметь представление об основных компонентах буллинга, а с другой – быть непосредственными и гибкими при распознавании этих ситуаций в рассказах детей, где буллинг может появляться в неожиданных формах. С. Lee считает, что определение буллинга зависит от времени и культуры и периодически нуждается в пересмотре [14].

Учителя могут сталкиваться с ситуациями травли не только в среде учеников; они сами периодически становятся предметом травли. «Преследователь (пере)определяет “норму” и через техники контроля, такие, как остракизм, давление, исключение, успешно манипулирует школьной культурой» [10, с. 13]. Присутствие отношений травли в рабочем коллективе школы практически обесценивает результаты любой программы профилактики буллинга между детьми, поскольку идея желаемых позитивных отношений в сообществе перестает вызывать доверие как у детей, так и у взрослых.

Организация работы педагогического коллектива оказывает влияние на распространенность травли в школе: по данным исследования Э.Рулланна в 15 норвежских школах, «выявлена прямая зависимость между качеством работы руководства, сотрудничеством коллег и согласием в коллективе ... Низкий уровень школьной организации способствует распространенности моббинга среди учащихся, а высокий уровень, наоборот, снижает вероятность травли» [6, с. 80]. Исследование связи распространенности моббинга в классе и качества классного руководства (оцениваемого по таким показателям, как индивидуальная работа с каждым учеником, способность обучать и организовывать, способность осуществлять контроль, способность вмешаться в ситуацию и предпринять активные меры) показало, что эффективное классное руководство, во-первых, непосредственно снижает моббинг, во-вторых, позитивно влияет на структуру класса (отношения между учениками, эффективность учебы и социальные нормы), таким образом опосредованно также способствуя снижению моббинга в классе. «Определяющим является итоговое влияние грамотного классного руководства, которое, в свою очередь, может быть только результатом эффективного взаимодействия школьного руководства и педагогического коллектива, слаженности работы внутри коллектива» [6, с. 84].

Буллинг перестал рассматриваться как часть «нормального» пути взросления только в последние 30–40 лет, когда стали интенсивно развиваться идеи обучения через сотрудничество и вертикаль власти в отношениях «учитель – ученик» стала менее очевидной и необходимой. Однако по-прежнему процветают *мифы* о школьной травле, способствующие ее распространению: *травля – момент взросления; педагоги легко замечают и пресекают травлю; причина травли – исключительность ребенка; некоторые дети будут затравлены в любой группе, а другим это никогда не грозит*. Основная тенденция этих и подобных мифов – амнистировать агрессоров, обвинить жертв и поддержать невмешательство свидетелей [4; 5]. Основная ответственность за присутствие травли в школе ложится на педагогов, прямо или косвенно дающих разрешение на подобную форму взаимоотношений.

Исследование В. Kochenderfer-Ladd и М.Е. Pelletier показало связи между убеждениями учителей и их способами реагирования на ситуации травли. Учителя с ассертивными убеждениями (буллинг позволяет детям научиться уверенности и решительности) склонны поддерживать ребенка в умении защитить себя, давая советы и рекомендации ребенку и вовлекая родителей. Учителя, принимающие буллинг как норму, реже включаются в ситуации буллинга, менее склонны поддерживать самозащиту ребенка, оказавшегося в роли жертвы преследования, и реже вовлекают родителей. Учителя, поддерживающие избегание (травли не будет, если дети, которых обижают, будут избегать грубых и агрессивных детей), активно участвуют в увеличении дистанции между жертвой и преследователем в

пространстве класса и помогают ребенку, оказавшемуся в роли жертвы, найти других соседей по парте и партнеров по игре [12].

В немногочисленных российских работах на тему травли учителя упоминаются редко. Роль учителей в динамике травли мало изучена. С одной стороны, учителя – это те, кто может препятствовать ситуациям травли, с другой – они могут игнорировать эти ситуации, с третьей – они могут поддерживать травлю, таким образом упорядочивая детскую агрессию и делая ситуацию безопасной для себя. С.Н. Ениколопов, обсуждая особенности ситуации травли в школе и психологические особенности преследователей («булли»), жертв и реагирующих на них учителей, утверждает: «Учителя таких любят. В этом вся штука. Булли – люди, которые в отличие от обычных хулиганов, которые во дворе что-то делают, на улицах, очень часто просматриваются учителями, потому что они милые, хорошие и, главное, они точно знают: на глазах контролирующих органов, в том числе учителей, ничего плохо делать не надо. Надо делать все исподтишка, за стенами школы, и все получится».

Жертвы дистанцируются от родителей, закрытая позиция в общении, нежелание общаться, чувство одиночества, безразличия. Будут ли учителя их любить, будут ли за них заступаться так же активно, как они будут заступаться за булли? Будут ли они выявлены каким-либо другим способом? Поэтому очень часто мы можем быть свидетелями того, как учителя и учительский коллектив защищают булли, который выявлен по жалобе жертвы, но внешней стороной: либо психологической службой, в которую они могут пожаловаться, либо милицией, а учительский коллектив начинает защищать: это замечательный, хороший мальчик, а это такая противная одинокая фигура, с которой и за партой никто сидеть не хочет. Потому и не хочет» [3]. Такая конфигурация вынуждает детей смиряться с ситуацией травли; наличие учителя (ролевой модели), поддерживающего неравные, неуважительные отношения, усиливает поляризацию в классе, очень сильно повышает уровень субъективной небезопасности у детей.

В России на настоящий момент отсутствует систематическая работа по предотвращению и прекращению травли в школе. Основные способы работы с уже существующими эпизодами травли – это индивидуальная работа с теми, кто оказался в роли агрессора и жертвы, и работа с сообществом класса. Главные мишени в этом случае – повышение толерантности и навыков саморегуляции агрессоров, развитие социальной компетентности детей, ставших предметом травли, усиление атмосферы взаимопомощи и поддержки, взаимного доверия в классе.

Однако за рубежом все серьезнее транслируют необходимость работы с травлей на системном уровне. В США стали принимать законы, направленные на прекращение буллинга: в 2011 г. такие законы были уже в 49 штатах из 50 [18].

В Норвегии разработаны следующие ключевые **принципы** эффективного противостояния травле на уровне школы.

1. *Ясная и четкая, избегающая неопределенности руководящая позиция учителей, администраторов, других сотрудников школы.* Взрослые не передают детям полностью ответственность за эффективное разрешение сложных ситуаций в отношениях в классе, хотя поддерживают детские инициативы в этом направлении; взрослые подают личный пример поведения, основанного на уважении и интересе и не включающего обидные и унижающие практики общения; они ясно обозначают свою позицию и критерии соответствия поведения, выражают эту позицию в реагировании на поступки других, поддерживая позитивное поведение и пресекая нежелательное.

2. *Последовательность, согласованность, непротиворечивость.* Работа по прекращению и предупреждению травли эффективна, когда учителя придерживаются ясных принципов и транслируют ценность уважительного отношения и в словах, и в поступках, в учебное и вне учебное время; когда руководство школы принимает важность противостояния буллингу и поддерживает мероприятия в рамках этой задачи; когда

тематические мероприятия для детей по повышению осознанности и развитию навыков конструктивного общения своим посланием не противоречат основным практикам общения в школе. Несогласованность действия и позиций участников ведет к повышению неопределенности и напряжения и снижению взаимного доверия у участников школьного сообщества.

3. *Разработка правил, процедур и приемов работы.* Процесс работы должен быть упорядочен. Э. Руланн использует термин «процедура» для обозначения схем поведения, которых должен придерживаться сотрудник школы, столкнувшись с различными ситуациями травли, и о которых, соответственно, все сотрудники школы должны знать [6].

Как показывает на многочисленных примерах Э. Руланн, роль учителя в предупреждении и разрешении ситуаций буллинга может быть очень значительной. Авторитетное классное руководство, с его точки зрения, включает в себя: приоритет обучения над социально-психологическими процессами в классе, любознательность и методическую компетентность учителя; выстраивание персональных отношений с учениками; установление границ и четкое разъяснение того, что является неприемлемым; постепенное делегирование ответственности за прекращение буллинга ученикам, выращивание у детей инициативы контроля за безопасностью своих соучеников – что особенно важно в ситуациях, когда учитель отсутствует [6].

Аналогичные принципы лежат в основе всемирно известной программы предотвращения травли Д. Ольвеуса²: тепло, включенность со стороны взрослых; ограничения неприемлемого поведения; согласованное применение санкций при неприемлемом поведении и нарушении правил; вовлечение взрослых в качестве ролевых моделей.

Технологии предупреждения буллинга обычно включают в себя два уровня. На первом уровне осуществляется работа с психолого-педагогическим процессом в целом, которая одновременно решает задачи улучшения психологического климата и повышения субъективной безопасности в классе, профилактики выгорания у педагогов, повышения качества учебного процесса и подготовки школьного сообщества к тематической работе. Второй уровень посвящен тематической работе с проблемой буллинга и включает в себя более или менее непосредственное обсуждение темы травли и способов обращения с ней с детьми, учителями, родителями. Чрезвычайно важно, чтобы формирование ясного и согласованного представления у всех участников сообщества о феномене буллинга и его последствиях предшествовало внедрению технологий по прекращению и предотвращению буллинга.

В рамках работы с учителями по преодолению распространенной установки о нормативности буллинга имеют большое значение:

- работа по осознанию и возможной модификации своих убеждений (К. Вагарпан предлагает основные принципы, облегчающие учителям задачу трансформации убеждений [8]);

- информационные сообщения, касающиеся психологических последствий травли для всех детей – участников и свидетелей травли и для учителей;

- поиск, определение, фиксация эффективных технологий и процедур реагирования на эпизоды буллинга и принятие школьных правил по противодействию буллингу.

Повышению эффективности предупреждения травли в школе способствует вовлечение родителей учеников в эту работу. Возможность признания и обсуждения эпизодов травли, выработка плана совместных действий учителями и родителями для ее прекращения усиливает согласованность действий взрослых, повышает степень

² <http://www.violencepreventionworks.org/public/index.page>.

безопасности и определенности у детей и развеивает атмосферу запретности темы буллинга и замалчивания реальных происшествий.

Таким образом, роль учителя в предупреждении и пресечении ситуаций травли в школьном классе может быть очень велика. Однако для того, чтобы предупреждение травли происходило эффективно, необходимы как работа с убеждениями отдельных учителей, так и согласование персональных педагогических и административных стратегий и их упорядочение в единую последовательную структуру системы профилактики, в которой также могут принимать участие ученики и их родители. Замалчивание, подавленное напряжение и бессилие педагогов в отношении ситуаций буллинга могут трансформироваться в компетентные и открытые способы реагирования, но для этого нужно проводить работу по формированию ясной, согласованной и проработанной до уровня отдельных процедур позиции сотрудников школы, транслирующей ценность уважительных отношений и необходимость прекращения буллинга.

Литература

1. *Бочавер А.А.* Метафора как инструмент анализа убеждений (в контексте представлений учителя о своей работе)// Современная зарубежная психология. 2012. № 1. С. 65–75.
2. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен// Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2013. № 3. С. 149–159.
3. *Ениколопов С.Н.* Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма) [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing (дата обращения: 09.09.2013).
4. *Кутузова Д.А.* Травля в школе. Мифы и реальность. [Электронный ресурс]. URL: <http://mediclabbor.ru/?p=294> (дата обращения: 09.09.2013).
5. *Кутузова Д.А.* Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать// Журнал практического психолога. 2007. № 1. С. 72–90.
6. *Руланн Э.* Как остановить травлю в школе: Психология моббинга. М.: Генезис, 2012. 264 с.
7. *Boulton M.* Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope// British Journal of Educational Psychology. 1997. Vol. 67(2). P. 223–233.
8. *Buaraphan K.* Metaphorical Roots of Beliefs about Teaching and Learning Science and their Modifications in the Standard-Based Science Teacher Preparation Programme // International Journal of Science Education. 2011. Vol. 33 (11). P. 1571–1595.
9. *Dontsov A.I., Perelygina E.B.* Psychology in Russia: State of the Art, Vol. 6, Issue 2, 2013.
10. *Fahie D., Devine D.* The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals [Электронный ресурс]// Scandinavian Journal of Educational Research. 2012. Vol. 56. Issue 1. P. 1–18. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.725099> (дата обращения: 09.09.2013).
11. *Hazler T. et al.* Adult recognition of school bullying situations// Educational Research. 2001. Vol. 43 (2). P. 133–146.
12. *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. Vol. 46. P. 431–453.

13. *Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W.* Cyberbullying: Bullying in the digital age: 2nd ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. 282 p.
14. *Lee C.* Exploring teachers' definitions of bullying // Emotional and Behavioural Difficulties. 2006. Vol. 11 (1). P. 61–75.
15. *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. Vol. 52. P. 263–282.
16. *Mishna F., Pepler D., Wiener J.* Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. Victims and offenders // An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice. 2006. Vol. 1. P. 255–288.
17. *Olweus D.* Bullying at School: What We Know what We Can Do. N. Y.: Blackwell, 1993. 140 p.
18. *Yerger W., Gehret C.* Understanding and dealing with bullying in schools // The Educational Forum. 2011. Vol. 75. P. 315–326.

Bullying in a children's group: teachers' orientations and opportunities

A.A. Bochaver,

PhD in Psychology, Head of the laboratory of social and psychological problems of growing, Center for Sociopsychological Adaptation and Development of Adolescents «Perekryostok», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, a-bochaver@yandex.ru

We discuss the definition and phenomenology of direct and indirect bullying, describe the effects of bullying for all categories of participants. We discuss the most common teachers' settings (normative, assertive, avoidant) in relation to bullying, and the ways to respond arising from these settings. We discuss mismatch in understanding the phenomenon of bullying between psychologists and educators, as well as the need to develop consistent definitions for the design of prevention programs and preventive procedures in situations of bullying in particular institution. We reveal the basic myths developed in society and aggravating bullying normalization, aggressor support and the victim's humiliation. We discuss the principles of organization of prevention system and school bullying prevention. The teachers' possibilities to reduce the number of school bullying situations are considered. We show the necessity of a more critical and informed teachers' attitude toward bullying situations and their own response strategies.

Keywords: bullying, teacher's role, social situation in the classroom, "student – teacher" relationship, persecutor, victim, witnesses.

References

1. Bochaver A.A. Metaforakak instrument analizaubezhdenij (v kontekstepredstavlenijuchitelja o svoejrabote) [Metaphor as a tool for beliefs analysis (in the context of the teachers' representations of their work)] // *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2012. № 1 P. 65–75.
2. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bulling kakobjekt issledovanij I kul'turnyj fenomen [Bullying as a subject of research and cultural phenomenon]// *Psihologija. Zhurnal Vysšej Shkoly Jekonomiki* [Psychology. The Journal of the Higher School of Economics]. 2013. № 3. P. 149–159.
3. Enikolopov S.N. Psihologicheskieproblemybezopasnostivshkole (stenogramma). // Materialyproekta «Obrazovanie, blagopoluchie I razvivajushhajasja jekonomika Rossii, Brazili i Juzhnoj Afriki» Psihologicheskie problem bezopasnosti v shkole (stenogramma). [Psychological problems of safety at school // Materials of the project 'Education, well-being, and developing economy of Russia, Brazil, and South Africa' (verbatim)]. Available at URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing (Accessed 09.09.2013).
4. Kutuzova D.A. Travlja v shkole. Mifyireal'nost' [Bullying in school: Myths and reality] Available atURL: <http://mediclabor.ru/?p=294> (Accessed09.09.2013).
5. Kutuzova D.A. Travlja v shkole: chtojetotakoeichtomozhno s jetimdelat' [Bullying in school: what is it and what we can do] //Zhurnal prakticheskogo psihologa [Journal of practical psychologist]. 2007. № 1.P. 72–90.
6. Roland E. Kakostanovit' travlju v shkole: Psihologijamobbinga [How to stop mobbing in school]. Moscow: Genezis, 2012. 264 p.

7. Boulton M. Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope // *British Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 67(2). P. 223–233.
8. Buaraphan K. Metaphorical Roots of Beliefs about Teaching and Learning Science and their Modifications in the Standard-Based Science Teacher Preparation Programme // *International Journal of Science Education*. 2011. Vol. 33 (11). P. 1571–1595.
9. Dontsov A.I., Perelygina E.B. *Psychology in Russia: State of the Art*, Vol. 6, Issue 2, 2013.
10. Fahie D., Devine D. The Impact of Workplace Bullying on Primary School Teachers and Principals // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2012. Vol. 56, Issue 1. P. 1–18. [Электронный ресурс] URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.725099> (Accessed 09.09.2013).
11. Hazler T. et al. Adult recognition of school bullying situations // *Educational Research*. 2001. Vol. 43(2). P. 133–146.
12. 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. Vol. 46. P. 431–453.
13. Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W. *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. 2nd ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. 282 p.
14. Lee C. Exploring teachers' definitions of bullying // *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2006. Vol. 11 (1). P. 61–75.
15. 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. Vol. 52. P. 263–282.
16. Mishna F., Pepler D., Wiener J. Factors Associated With Perceptions and Responses to Bullying Situations by Children, Parents, Teachers, and Principals. Victims and Offenders // *An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice*. 2006. Vol. 1. P. 255–288.
17. Olweus D. *Bullying at school: What we know what we can do*. N.Y.: Blackwell, 1993. 140 p.
18. Yerger W., Gehret C. Understanding and dealing with bullying in schools // *The Educational Forum*. 2011. Vol. 75. P. 315–326.