Буллинг (или иначе — школьная травля) — очень сложная и болезненная тема для всех участников образовательного процесса. Практически каждый, кто учился или работает в школе, встречался с ситуацией травли хотя бы раз. Это переживание очень травматично. К сожалению, в российском образовании оно мало осознано и до сих пор не послужило поводом для выработки последовательных действий, направленных на искоренение этого явления.

Буллинг определяется как систематическое целенаправленное агрессивное поведение при условии неравенства сил или власти участников [21]. Выделяются три ключевых критерия буллинга: намеренность; регулярность; неравенство силы или власти [22].

В российских исследованиях буллинга в основном характеризуется его распространенность и не всегда используется именно это понятие: речь может идти о сопряженных явлениях, например, о психологическом насилии. По данным исследования, проведенного в Волгограде в начале 2000-х гг., 13,5% школьников более одного-двух раз встречались с насилием в школе [4]; по данным 2009 г., 25% подростков хотя бы раз участвовали в буллинге [9]; 13% школьников имеют опыт жертв травли и 20% — опыт агрессоров [7]. Исследование, проведенное в Москве, показало, что эпизодически подвергались психологическому насилию (насмешкам, издевательствам, игнорированию) 46,6% учащихся [10; 11].

За рубежом этой теме в рамках психологии образования стали уделять пристальное внимание давно, было проведено множество исследований, разработаны опросники, позволяющие изучать это явление с разных позиций и показавшие негативные последствия как для участников, так и для свидетелей буллинга, разрабатываются программы по прекращению и предотвращению буллинга, проводятся тематические конференции. Все это позволило сформулировать определенное и однозначное отношение к этому явлению.

В России проблематика школьной травли только начинает приобретать статус предмета обсуждения и исследования, в связи с чем основной стратегией реагирования на ситуацию травли остается *избегание и замалчивание*. Однако роль учителя в эскалации или прекращении травли, в частности, роль его убеждений о своей работе [1], остается недостаточно ясной и в России, и за рубежом [2].

Одной из обсуждаемых проблем является вопрос об отсутствии согласованного, конвенционального, общего для психологов и педагогов понимания того, что такое буллинг. Даже во многих зарубежных текстах, инструкциях содержатся принятые по умолчанию термины, которые без прояснения и согласования могут интерпретироваться участниками совершенно по-разному [18].

Так, в руководстве для школьных учителей буллинг определялся как целенаправленное, осознанное желание нанести вред, угрожать кому-то или вызывать у кого-то страх физическими, вербальными или эмоциональными способами, включая физические травмы, угрозы, унижение, дразнение и обзывание, которые могут быть как отдельным эпизодом, так и повторяться систематически [18].

Однако исследования показывают, что и школьники, и учителя чаще всего идентифицируют буллинг как проявления физического насилия. В первую очередь учителями идентифицируются как травля словесные угрозы, битье, толкание и пинание, принуждение ребенка к чему-то; в последнюю очередь — игнорирование и смех над чьей-то неудачей [12; 16].

Исследование представлений о травле на примере обсуждения конкретных ситуаций с участием 1302 респондентов (учителей и школьников) показало, что и те, и другие значимо чаще расценивают как проявления травли битье, обзывание, угрозы, повреждение вещей (т.е. прямую травлю) по сравнению со слухами, сплетнями и социальным исключением (проявлениями косвенной травли). При этом сотрудники школы склонны классифицировать как травлю более широкий спектр ситуаций по сравнению с учениками [19].

Вторая ключевая тема — это реагирование учителей на ситуации травли. Долгое время школьная травля рассматривалась как естественный элемент социализации ребенка в учебной группе. Этому можно найти множество примеров в литературе, описывающей разные, в том числе закрытые и привилегированные учебные заведения. Только в последние годы стали обсуждаться представления о негативных последствиях травли и об альтернативных способах построения отношений в процессе обучения. Однако по-прежнему имеют силу и находят своих сторонников сопровождающие травлю мифы, которые амнистируют агрессоров, обвиняют жертв и поддерживают невмешательство свидетелей, упрочивая, таким образом, конфигурацию отношений, характерных для травли [6; 7].

В исследовании связи между убеждениями учителей относительно травли и их способами реагирования на нее были обнаружены *следующие закономерности*.

* Учителя, считающие, что буллинг позволяет детям научиться уверенности и решительности, склонны поддерживать ребенка в умении защитить себя, давать ему советы и вовлекать в ситуацию родителей.
* Учителя, принимающие травлю как норму, реже включаются в ситуации буллинга, реже поддерживают ребенка, оказавшегося в роли жертвы, реже вовлекают в ситуацию родителей.
* Учителя, убежденные, что травля прекратитcя, если обижаемые дети будут избегать агрессоров, активно участвуют в увеличении дистанции между жертвой и преследователем, в поиске новых соседей по парте и партнеров по игре для ребенка, подвергшегося преследованию [17].

Авторы эффективных зарубежных прикладных программ по профилактике и прекращению буллинга в основном делают мишенью своей работы *психологический климат и межличностные отношения в классе и школе* в целом. Активно распространяемая в Скандинавии и США программа **Д. Ольвеуса** [23] предполагает обучение всех сотрудников школы (учителей, администрации, уборщиц, работников столовой, водителя школьного автобуса и др.) навыкам уважительных отношений и оперативного реагирования на ситуации травли, чтобы любой взрослый в школе мог выступать для детей ролевой моделью и носителем умения общаться, не поддерживая травлю. Датские специалисты из организации «Mobbeland» [24] акцентируют внимание на социальной природе разворачивания травли и в рамках своих программ работают с классами целиком, не выделяя роли агрессора или жертвы.

Не секрет, что образовательный процесс зачастую строится на конкуренции и оценке конкурентоспособности детей. В связи с этим неудивительно, что в детских коллективах много агрессии. Кроме того, любая группа, созданная не на основе общих интересов, а насильно или случайно, каковой школьный класс и является, представляет собой благотворную среду для агрессивного поведения ее участников, направленного друг на друга. В такой ситуации агрессия может реализовываться конструктивно, способствуя взаимному интересу и совместному обучению, но может приобретать и деструктивные черты, выражаясь в ситуациях травли между детьми, не равными по статусу, силе или власти. Преследование одних людей другими обычно выполняет функцию социального упорядочивания статусов, как у детей, так 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; 10].

Психологи, исследуя 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 [3].

Ключевой фигурой в том, как именно воспринимается ситуация травли в классе, является *учитель*. Как правило, именно он маркирует ситуации как требующие или не требующие вмешательства, и его решение — своего рода призма, через которую ученики дальше начинают относиться к происходящему: считать буллинг повседневным явлением, полезным педагогическим воздействием или деструктивным элементом жизни класса.

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 комментарии и жесты, обсуждаемые детьми как частые и неприятные, взрослыми могут рассматриваться, скорее, как неявно приемлемые и не нуждающиеся в пресечении [20].

*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. Так, **C. Lee** считает, что определение буллинга зависит от времени и культуры и периодически нуждается в пересмотре [18].

В российском исследовании феномена буллинга, проведенном в 2015 году научными сотрудниками центра «Перекресток» Московского городского психолого-педагогического университета, было показано, что, по мнению респондентов, характеристики жертвы являются частой, но вовсе не единственной причиной разворачивания травли в классе [3].

Отвечая на составной вопрос относительно причин эскалации буллинга и мотивов участия в нем, респонденты преимущественно называли те, что перечислены ниже (в скобках представлена доля респондентов, ответивших таким образом).

* **Причины (в жертвах):** инаковость (52%), неуверенность в себе (37%), отсутствие ответа на агрессию (21%), дезадаптивное поведение (21%), агрессивное поведение (18%), низкий социальный статус (15%), негативные черты и способы поведения (ябедничество, вранье и т.п.) (15%), неряшливость (12%).
* **Причины (в преследователях):** потребность во власти и в авторитете (47%), неуверенность в себе (44%), так принято в семье (40%), недостаток внимания в семье и дефицит социальных связей (28%), чрезмерная агрессивность (17%).
* **Причины (в свидетелях):** страх отвержения и преследования (73%); незнание способов помочь жертве (15%); отсутствие веры в свою возможность изменить ситуацию (15%); восприятие травли как нормы (11%).
* **Причины (в классе):** ксенофобия (39%), преобладание буллинга в стиле общения (31%), некомпетентные учителя (18%), недостаток сплоченности (17%), размытость психологических границ (12%).

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

1. Инаковость жертвы в сочетании с ксенофобией в классе. Возможно, в этом случае речь идет о сильном фоновом напряжении в классе или даже школе, которое разряжается через противопоставление «свои — чужие». Часто такая конфигурация среди детей развивается под сильным влиянием взрослых референтных фигур.
2. Потребность во власти и авторитете у преследователя и страх отвержения и преследования у свидетелей. Такая схема может существовать сама по себе или сочетаться с первой. Она показывает высокий уровень социальной неопределенности и потребность детей в выстраивании устойчивой системы статусов; наличие устойчивых лидера и аутсайдера позволяет остальным детям расположиться в относительно комфортных ранговых позициях между ними, однако напряжение сохраняется, поскольку у всех есть страх лишиться действующего статуса.

Также российские исследователи получили результаты относительно представлений российских учителей и учащихся о последствиях буллинга (в скобках указан процент респондентов, дающих такой ответ) [3].

* **Для жертв:** суицидальные мысли и попытки (50%); депрессия, психологическое и физическое страдание (42%); замкнутость (38%); психологическая травма (38%); снижение самооценки (33%); агрессия (26%); прекращение учебы (26%); антисоциальное поведение (13%).
* **Для преследователей:** привычное агрессивное поведение (51%); негативная социальная идентификация, плохая репутация (37%); административное наказание (32%); дисгармоничное развитие личности (жестокость, безразличие и т.п.) (29%); делинквентное поведение (21%); неэффективные коммуникации (12%).
* **Для свидетелей:** психологическая травма (28%); потеря веры в справедливость (27%); привычка к равнодушию (24%); необходимость выбора занять чью-то сторону либо изолироваться (17%); переживание себя как соучастника травли (16%); девиантное поведение (13%); биполярное восприятие мира (люди либо агрессивны и имеют власть, либо неагрессивны и становятся жертвами) (11%).
* **Для учителей:** нервное напряжение (26%); проблемы с дисциплиной в классе (25%); снижение статуса среди учеников (18%); возможность профессионального роста (18%); снижение самооценки (17%); выговор, административные взыскания (10%).
* **Для всего класса:** плохие отношения и разобщенность (61%); небезопасная атмосфера (36%); сложности с учебой (14%); недоверие к учителю (10%).
* **Для учебного процесса:** снижение успеваемости (53%); обесценивание, потеря значимости учебы (38%); прекращение учебы (13%).

Наиболее прикладным вопросом исследования является реагирование взрослых на ситуации буллинга. Респонденты перечисляли а) известные им способы реагирования, б) способы реагирования, которые они лично опробовали и могут охарактеризовать как эффективные или неэффективные, в) способы реагирования, которые, как они считают, усугубляют отношения травли в группе.

Важнейшим результатом исследования является обнаружение серьезного расхождения между представлениями респондентов о возможном поведении и реальным опытом поведения при встрече с ситуациями травли. Частота упоминания тех или иных способов как возможных гораздо выше, чем частота упоминания тех же самых способов как опробованных. Этот разрыв заставляет предположить, что существуют некие факторы, которые останавливают активное реагирование сотрудников школы на ситуации травли [3].

Речь здесь может идти о разном: *о недостатке компетентности* (тема травли в психолого-педагогическом контексте почти не обсуждается, ясных практических алгоритмов реагирования не выработано); *о вторичной выгоде педагогов* от наличия выраженных аутсайдера и лидера в группе (агрессия размещается внутри ученической группы, оставляя учителей в психологической безопасности); *о невозможности преодоления отношений*, основанных на неравенстве власти, в контексте школы — иерархической пирамиды, где на разных уровнях могут быть представлены отношения буллинга; о согласии с наличествующей ситуацией травли и др.

Таким образом, несмотря на высокий уровень осведомленности работников в образовательной системе о феноменологии буллинга, его причинах и последствиях, *они демонстрируют обедненные схемы эффективного реагирования на ситуации травли*. Позиция работников школы по отношению к буллингу может быть обозначена как *«активный наблюдатель»*: они детально представляют себе буллинг, понимают его причины и последствия, знают, как на него реагировать, но их реальные попытки реагировать на ситуации буллинга редки и малоэффективны [3]. Учителя могут сталкиваться с ситуациями травли не только в среде учеников; они сами периодически становятся предметом травли. «Преследователь определяет «норму» и через техники контроля, такие, как остракизм, давление, исключение, успешно манипулирует школьной культурой» [14]. 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. Руланна** в 15 норвежских школах, «выявлена прямая зависимость между качеством работы руководства, сотрудничеством коллег и согласием в коллективе. Низкий уровень школьной организации способствует распространенности моббинга1 среди учащихся, а высокий уровень, наоборот, снижает вероятность травли» [8]. 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, эффективное классное руководство опосредованно также способствует 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» [8].

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 [7]. Основная ответственность за присутствие травли в школе ложится на педагогов, прямо или косвенно дающих разрешение на подобную форму взаимоотношений.

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, упорядочивая детскую агрессию и делая ситуацию безопасной для себя.

Например, [**С.Н. Ениколопов**](https://psy.su/persons/100_psihologov_rossii/psy/16841/), 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 они 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 полицией, 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» [5].

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: *1) индивидуальная работа с теми, кто оказался в роли агрессора и жертвы,* и *2) 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 [19].

В Норвегии разработаны ключевые принципы эффективного противостояния травле на уровне школы, такие как:

*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 внеучебное 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. В связи с этим Э. Руланн использует термин «процедура» для обозначения схем поведения, которых должен придерживаться работник школы, столкнувшись с различными ситуациями травли и о которых, соответственно, все работники школы должны знать [8].

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 безопасности своих соучеников — что особенно важно в ситуациях, когда учитель отсутствует [8].

Аналогичные принципы лежат в основе всемирно известной программы предотвращения травли Д. Ольвеуса: 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 (K. Buaraphan предлагает основные принципы, облегчающие учителям задачу трансформации убеждений [13]);
* 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 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 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 работников школы, транслирующей ценность уважительных отношений и необходимость прекращения буллинга.

1 Моббинг (англ. mobbing от mob — «толпа») — форма психологического насилия в виде травли обучающегося или работника в коллективе, часто с целью последующего увольнения последнего.

**Литература**

1. Бочавер А.А. Метафора как инструмент анализа убеждений (в контексте представлений учителя о своей работе) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. — Т.1. — № 1. — URL: http:// psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50114.shtml (дата обращения: 20.06.2018).
2. Бочавер А.А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. — № 1. — URL: http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver.phtml (дата обращения: 20.06.2018).
3. Бочавер А.А. Школьная травля и позиция учителей / А.А. Бочавер, А.В. Жилинская, К.Д. Хломов // Социальная психология и общество. — 2015. — Том 6. — № 1. — С. 103–116.
4. Думов С.Б. Роль педагога в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних / С.Б. Думов // Вестник ВГУ. Серия «Гуманитарные науки». — 2005. — № 2.
5. Ениколопов С.Н. Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма) // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). 2010. [Электронный ресурс] — URL: http://psyjournals.ru/edu\_economy\_wellbeing/issue/36278\_full.shtml
6. Кутузова Д.А. Травля в школе. Мифы и реальность. [Электронный ресурс] URL:http://mediclabbor.ru/?p=294 (дата обращения: 07.05.2017).
7. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать / Д.А. Кутузова // Журнал практического психолога. — 2007. — № 1.
8. Руланн Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга / Э. Руланн. — М.: Генезис, 2012.
9. Собкин В.С. Влияние опыта переживаний «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» / В.С. Собкин, О.С. Маркина // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 1.
10. Собкин В.С. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) / В.С. Собкин, М.М. Смыслова // Социальная психология и общество. — 2014. — № 2.
11. Собкин В.С. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов / В.С. Собкин, М.М. Смыслова // Труды по социологии образования. — Т XVI. — Вып. XXVIII. — М., 2012.
12. Boulton M. Teachers’ views on bullying: definitions, attitudes and abilitytocope // British Journal of Educational Psychology. 1997. Vol. 67(2). P. 223–233.
13. 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.
14. 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.
15. Hazler T. at al. Adult recognition of school bullying situations // Educational Research. — 2001. — Vol. 43 (2). — P. 133–146.
16. Hazler T., Miller D., Carney J., Green S. Adult recognition of school bullying situations // Educational Research. — 2001. 43(2).
17. Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M.E. Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization // Journal of School Psychology. 2008. — 46.
18. Lee C. Exploring teachers' definitions of bullying // Emotional and Behavioural Difficulties. 2006. — 11 (1).
19. Maunder R.M., Harrop A., Tattersall A.J. Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness //Educational Research. 2010. — 52 (3).
20. 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.
21. Olweus D. Bullying at school: What we know what we can do. — N.Y., 1993.
22. Olweus D. Sweden. In: The nature of school bullying: A crossnatural perspective / Eds. K.P. Smith, J.M. JungerTas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee. — London, 1999.
23. Violence prevention works! Safer schools, safer communities. Home of the Olweus bullying prevention program. [Электронный ресурс] URL: http://www.violencepreventionworks.org/public/index.page (дата обращения: 27.06.2018).
24. AMOK Antimobbekonsulenterne / Mobbeland. [Электронный ресурс] — URL: http://www.mobbeland.dk (дата обращения: 29.06.2018).