

УДК 159.97:37.015.3

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ

<sup>1</sup>Фокина М.В., <sup>2</sup>Чумаков С.А.

<sup>1</sup>ГБПОУ МО «Физтех-колледж», Долгопрудный, e-mail: [fokina.mv@phystech.pro](mailto:fokina.mv@phystech.pro);

<sup>2</sup>ГБПОУ МО «Ногинский колледж», Балашиха, e-mail: [prepod2012@bk.ru](mailto:prepod2012@bk.ru)

В статье обобщены данные качественного анализа материалов комплексной психологической помощи в 150 случаях переживания последствий педагогического насилия участниками образовательного процесса в разных учебных заведениях (школах, колледжах). Рассмотренные случаи педагогического насилия связаны с открытыми и скрытыми конфликтами, обусловленными психологическим насилием педагога по отношению к учащемуся (унижение, оскорбление, публичное отвержение, обесценивание, навешивание негативных ярлыков, предвзятость). Проанализированы данные субъективных переживаний участников ситуаций взаимодействия «педагог – учащийся», связанных с применением разных форм педагогического насилия. Педагогическое насилие рассматривается в ракурсе психологических причин склонности педагогов к насилию, влияния насилия на образовательный процесс и психологическое состояние учащихся. Описан психологический профиль педагога, склонного к систематическому педагогическому насилию. Показано, что педагогическое насилие выступает подсознательным инструментом эмоциональной разрядки, доминирования, утверждения профессионального авторитета, используемым педагогами, характеризующимися эмоционально-личностным неблагополучием и отсутствием установки на субъект-субъектный подход в обучении. Показана высокая распространенность социально-психологической поддержки педагогического насилия в педагогических сообществах, обусловленная сопротивлением необходимым позитивным изменениям и принятием педагогического насилия как допустимого и оправданного. Показано, что педагоги, склонные систематически прибегать к насильственным педагогическим тактикам, характеризуются предубежденностью к учащимся, убеждением в их низкой обучаемости и отсутствии собственной позитивной учебной и просоциальной мотивации и не осознают собственного вклада в отсутствие желаемых образовательных результатов. Показано, что педагогическое насилие выступает вариантом психологического насилия, при котором автор насильственных действий переносит ответственность за насильственные действия на мнимые или реальные недостатки жертв насилия и оправдывает насильственные действия внешними причинами.

**Ключевые слова:** педагогическое насилие, педагогические практики, насильственные и ненасильственные педагогические практики, педагогические установки, профессиональное мировоззрение педагога, личностное неблагополучие, психологическое насилие

## PHENOMENOLOGY OF PEDAGOGICAL VIOLENCE

<sup>1</sup>Fokina M.V., <sup>2</sup>Chumakov S.A.

<sup>1</sup>State Budget Professional Educational Institution «Fizteh-College», Dolgoprudny, e-mail: [fokina.mv@phystech.pro](mailto:fokina.mv@phystech.pro);

<sup>2</sup>State Budget Professional Educational Institution «Noginskiy College», Balashiha, e-mail: [prepod2012@bk.ru](mailto:prepod2012@bk.ru)

The article summarizes the data of qualitative analysis of materials of complex psychological assistance in 150 cases of experiencing the consequences of pedagogical violence by participants of the educational process in different educational institutions (schools, colleges). The considered cases of pedagogical violence are associated with open and hidden conflicts related to psychological violence of the teacher against the student (humiliation, insult, public rejection, devaluation, putting negative labels, bias). The data of subjective experiences of participants in situations of interaction «teacher – student» related to the use of various forms of pedagogical violence are analyzed. Pedagogical violence is considered from the perspective of psychological causes of teachers' propensity to violence, the impact of violence on the educational process and the psychological state of students. The psychological profile of a teacher who is prone to systematic pedagogical violence is described. It is shown that pedagogical violence acts as a subconscious tool for emotional discharge, dominance, and the assertion of professional authority, used by teachers who are characterized by emotional and personal distress and lack of orientation to the subject-subject approach in teaching. The high prevalence of socio-psychological support for pedagogical violence in pedagogical communities is shown, due to the resistance to necessary positive changes and the acceptance of pedagogical violence as acceptable and justified. It is shown that teachers who are prone to systematically resort to violent pedagogical tactics are characterized by a bias towards students, a belief in their low learning capacity and lack of their own positive educational and Pro-social motivation, and do not realize their own contribution to the lack of desired educational results. It is shown that pedagogical violence is a variant of psychological violence, in which the author of violent actions transfers responsibility for violent actions to the imaginary or real shortcomings of victims of violence and justifies violent actions for external reasons.

**Keywords:** pedagogical violence, pedagogical practices, violent and non-violent pedagogical practices, pedagogical attitudes, professional Outlook of the teacher, personal distress, psychological violence

Образовательная система, призванная обеспечить человека полноценным набором знаний об окружающем мире, дать ему образцы социального взаимодействия и по-

мочь реализовать себя как личность, играет важную роль в жизни общества и каждого человека. Поэтому целесообразным представляется своевременно вносить изме-

нения в принципы обучения, обновлять методики и менять формы преподавания, выявлять проблемы и ошибки, которые могут не только повлиять на результат образования, но и скомпрометировать всю систему. К сожалению, актуальными остаются вопросы, связанные с насилием во взаимоотношениях «учитель – ученик». В современной педагогике существует специальный термин, описывающий ситуацию, при которой педагог в своей деятельности использует авторитарные приемы, направленные на унижение и подчинение обучающихся. Это так называемый синдром педагогического насилия. Здесь необходимо отметить, что насилие не ограничивается применением физической силы для утверждения своей воли и авторитета. Часто справедливо говорить о психологическом (эмоциональном) насилии, когда в качестве инструментов подавления выступают угрозы, оскорбления [1]. Со стороны учителей это могут быть неэтичные высказывания, направленные на обесценивание результатов учащихся, их личностных качеств и т.п. Педагогическое насилие может быть прямым или косвенным, вербальным или физическим, публичным или индивидуальным. Авторитаризм, принуждение, оценивание как инструмент давления и влияния, обесценивание, сравнение, бестактность и некорректность, поддержание негативного эмоционального фона обучения, все виды взлома личных границ учащихся выступают формами педагогического насилия.

Для человека, который оказывался в ситуациях, связанных с проявлениями насилия, характерно переживание психологического кризиса, последствия которого могут сопровождать личность на протяжении всей жизни [2]. Как следует из ряда научных публикаций [3], педагогическое насилие со стороны учителя приводит к появлению у детей (подростков) следующих признаков: страха и чувства незащищенности, ощущения изолированности от коллектива и членов семьи (когда о произошедшей в учебном заведении ситуации не принято говорить), разочарования в учебной деятельности, агрессивного поведения. Особое внимание хотелось бы обратить на то, как педагогическое насилие фактически перечеркивает перспективу развития личности в комфортной обстановке, формируя стойкое негативное отношение к обучению.

Официальной статистики или каких-либо масштабных статистических исследований со стороны независимых экспертных сообществ по проблемам насилия со стороны педагогов не проводилось. Есть лишь несколько тематических публикаций, по-

зволяющих оценить масштаб распространения проблемы. Например, это уже упоминаемая работа И. Ганузина, в которой приводятся следующие данные: проведено анкетирование 220 студентов, 51,8% из них заявили, что в школе боялись своих учителей; 35,1% – подвергались унижению педагогами. Исследование А.А. Печеркиной показало, что у 58% обучающихся нарушен эмоциональный компонент отношения к педагогу, что означает наличие интенсивного психологического дискомфорта в общении с учителем [4]. Подобные цифры показывают, что актуальность дальнейших исследований рассматриваемого в статье феномена не может вызывать сомнений.

Ведущим фактором, провоцирующим акты педагогического насилия, остается личность учителя. Насильственные действия с его стороны могут быть обусловлены как личными особенностями, так и отсутствием надлежащей профессиональной подготовки. В первом случае через унижение и подчинение учитель лишь реализует собственные ценностные установки, возвышает себя над остальными, заведомо не способными оказать активное сопротивление [5]. Во втором случае мы сталкиваемся с неспособностью педагога найти эффективные пути взаимодействия с обучающимися, с его страхом потерять контроль и отсутствием понимания сути и методики собственной профессии. К перечисленным выше причинам проявления насилия можно отнести и постоянный стресс, вызванный нарушением трудовых прав учителей в некоторых учреждениях.

Цель исследования: качественный анализ материалов комплексной психологической помощи участникам образовательного процесса, оказавшимся вовлеченными в ситуации педагогического насилия, для выявления психологических предикатов ситуаций педагогического насилия и их профилактики.

### Материалы и методы исследования

В основу работы положен качественный метод анализа единичного случая. Были рассмотрены и проанализированы материалы более чем 150 случаев обращения к психологу по поводу ситуаций конфликта педагога с учащимися, невротических, агрессивных и аутоагрессивных реакций учащихся, в корне которых – психологическая травма в итоге пережитого педагогического насилия (избыточный и не требуемый ситуацией авторитаризм педагога, переживаемый учащимися как нежелательный и негативный; эпизодическое или систематическое принижение, обесценивание или оскорбление педагогом учащегося). Также анализирова-

лись материалы индивидуальных консультаций педагогов, переживающих неудовлетворенность уровнем авторитета среди учащихся и уровнем подчинения учащихся требованиям педагога при его убежденности в необходимости доминирования и подавления непрогнозируемых ученических инициатив. Материалы собраны по архиву работы в различных учебных заведениях, базируются на данных индивидуальных бесед, консультаций, анкетирования, психологической диагностики; в ряде случаев дополнены материалами собеседования с членами семей учащихся. В целях соблюдения принципа конфиденциальности излагаемые результаты носят обобщенный характер и не раскрывают специализации педагогов и подробностей.

### Результаты исследования и их обсуждение

Психологическое изучение профессиональных практик педагогов и субъективной картины учебно-воспитательного процесса педагогов и учащихся демонстрирует неизменно высокую распространенность педагогического насилия в обучении и воспитании. Педагогическое насилие широко распространено, субъективно оценивается практикующими его педагогами как необходимый и действенный инструмент обучения и воспитания в противовес ненасильственным педагогическим практикам.

Психологическая природа педагогического насилия обусловлена личностными и профессиональными трудностями, рядом социально-психологических факторов педагогической среды. К насилию прибегают педагоги, не способные к установлению субъект-субъектных отношений с учащимися, профессионально ригидные и/или сравнительно низкоэффективные, переживающие острое или хроническое эмоциональное неблагополучие, в том числе тяжелые психологические травмы. За исключением случаев острых стрессовых и посттравматических реакций, использование насильственных практик обратно пропорционально профессиональной компетенции педагога и его убежденности в возможности и эффективности ненасильственного взаимодействия с учащимися. Систематическое педагогическое насилие используется педагогами, сознательно придерживающимися насильственных практик.

Анализ случаев открытых конфликтов педагогов с учащимися, психотравматического ученического и педагогического опыта, работы с членами семей учащихся позволяет описать феноменологию педагогического насилия.

В каждом учебном заведении обнаруживается доля педагогов, склонных к систематическому педагогическому насилию, обычно составляющая не менее четверти всего педколлектива. Степень обучения (начальные – средние – старшие классы, профессиональное обучение) и предметная специализация педагога не оказывают влияния на долю склонных к педагогическому насилию педагогов. Педагоги, применяющие насильственные тактики для подавления разных форм ученического сопротивления и обеспечения усердия учащихся, преимущественно (не менее чем в 45–65% случаев) пользуются достаточным авторитетом внутри коллектива и среди членов семей учащихся. Вместе с тем в каждом учебном заведении выделяются педагоги (не более 5%), недружелюбие и жесткость которых по отношению к ученикам оцениваются коллегами и членами семей учащихся как избыточные и неэффективные. Такой оценке способствуют отсутствие результативности применяемых тактик в виде низкого уровня обучения и воспитанности, чрезмерность и очевидная некорректность или вычурность педагогических санкций, явные случаи потери эмоционального самообладания педагогом.

Профессиональное мировоззрение преобладающего большинства педагогов и коллективных установок большинства педагогических коллективов принимают педагогическое насилие как допустимый инструмент обучения и воспитания, основой чего является распространенная убежденность в недобровольности обучения, учебного усердия и социально приемлемого поведения учащихся. От 60% до 85% педагогов разных учебных заведений открыто поддерживают возможность использования авторитарных, подавляющих и жестко ограничивающих учащихся педагогических тактик, оценивая их как необходимые инструменты управления «сложными» учащимися. Подобные установки широко распространены и среди семей обучаемых: 30–40% членов семей учащихся склонны соглашаться с необходимостью использования педагогического насилия как инструмента воздействия на обучаемых. Общественное мнение преимущественно значительно недооценивает самостоятельные учебные потребности и стремление к социализации детей и подростков.

При этом нередко наблюдается несоответствие декларируемых норм педагогической работы реальным практикам. Педагогические сообщества учебных заведений могут позиционировать себя как ориентированные на педагогику сотрудничества, здоровьесберегающие, лич-

ностно-ориентированные и подобное; заявляются и документируются цели благополучного развития личности учащихся в учебно-воспитательном процессе, однако в реальности не осуществляется ни административная, ни самостоятельная профессионально рефлексивная коррекция для замены насильственных педагогических тактик ненасильственными. По механизмам психологической защиты многие виды педагогического насилия в самоанализе или публичной самооценке профессиональной деятельности педагогом не осознаются как насильственные и вредоносные для учащихся (33–45%) или позиционируются как вынужденные, обусловленные внешними факторами, а не собственной профессиональной недееспособностью (75–90%).

Сопrotивление учащихся или членов их семей педагогическому насилию чаще всего (в 90–95% случаев) расценивается педагогом, осуществившим насилие, как признак необучаемости, несоциализованности, наличия психологических проблем ученика («избалован», «инфантилен», «распущен», «не умеет себя вести», «невоспитуем», «невротичен», «слишком чувствителен», «безнадежен, не исправим», «глуп») и недостаточной воспитательной эффективности семьи («слишком много позволяют ребенку», «не справляются сами и сопротивляются тому, чтобы их ребенка поставили на место», «не понимают, еще хлебнут горя с ним», «ребенок им еще покажет»). Подобная реакция педагога на сопротивление педагогическому насилию обычно поддерживается коллективом коллег и администрацией, что скорее следует рассматривать как признак коллективного сопротивления критике и необходимости изменений, чем как признак профессионально рефлексивной взаимоподдержки.

Педагогическое насилие чаще всего выступает основным инструментом мотивирования, организации и контроля учебной деятельности и поведения учащихся в тех ситуациях, когда педагог не владеет средствами эффективной педагогики или не мотивирован на их использование. Основным средством мотивирования, дисциплинирования и работы с возражениями для описываемой категории педагогов выступают: для 90–95% педагогов – намеренное поддержание эмоционально напряженной атмосферы учебного занятия и тревоги за отметки и результаты; для 70–85% педагогов – жесткое разделение на «касты» по уровню успешности («хорошие ученики» – «плохие ученики») с очевидным предпочтением одних и пренебрежением, недооценкой и недостатком стимуляции учебной активности других, отсутствием целенаправленной

работы над ростом успешности учащихся, оцениваемых педагогом как «слабые»; для 75–90% педагогов – некорректное оценивание, включающее как необъективные отметки, так и оценивание способностей, потенциала и личностных качеств; для 33–50% педагогов – грубые, агрессивные намеки, вербальные и невербальные реакции с негативным подтекстом в адрес некоторых учащихся или всей группы. Дополнительно у 65–85% педагогов акцентируется неравенство педагога и учащихся в учебной деятельности: точка зрения педагога неоспорима по принципу ее принадлежности педагогу, а не по принципу научной, практической и эмпирической обоснованности.

Абсолютному большинству педагогов (90–97%), склонных к насильственным практикам, присуще эмоционально-личностное неблагополучие. Отмечаются: у 65–80% педагогов – преобладание негативных состояний (утомления, разочарования, недовольства окружающими в семье, рабочем коллективе); у 45–65% педагогов – хроническое недовольство положением в обществе, уровнем уважения и признания со стороны общества; у 50–55% – легкость возникновения негативных эмоций (раздражения, обиды, недовольства, возмущения); у 40–55% педагогов – переживание недооцененности, часто коррелирующее с раннедетскими переживаниями недолюбленности или опытом непопулярности в школьном детстве; у 65–75% – отсутствие «эмоциональной отдушины» (неспособность получать удовлетворение от нерабочих занятий и отношений, равнодушие или негативное отношение к ним). Некоторые (45–65%) испытывают нехватку гармоничных межличностных отношений, имеют место хронические затяжные конфликты с близкими, неумение прорабатывать накопленные профессиональные и межличностные обиды; используют неконструктивные способы разрешения межличностных конфликтов (попытки директивности с равностатусными партнерами или затаивание обид, хроническая неконгруэнтность). Для многих (65–80%) характерна неблагополучная самооценка с тенденцией к мыслительной конкуренции с другими; внутренние конфликты (между потребностью в симпатии со стороны окружающих и страхом искренности и близости; между потребностью в профессиональном признании и страхом обнаружить профессиональную несостоятельность в некоторых задачах; между потребностью в поддержке и страхом зависимости от поддерживающего партнера; между низкой уверенностью в себе и стремлением доминировать, и пр.). У некоторых

(33–50%) отмечают конфликтность, диссонансность профессионального мировоззрения: нелюбовь к познанию и избегание обучения при требовании стремления к учению у других; возведение в невротическую ценность своих знаний и профессии при сожалениях об их низкой материальной конвертируемости и социальном признании; высокая потребность считаться высококвалифицированным педагогом при нежелании критически оценивать, развивать и менять собственные профессиональные навыки. Подобные конфликтующие установки становятся источником отрицательных переживаний по поводу профессиональной деятельности.

В большинстве случаев (65–75%) педагогам, склонным к систематическому педагогическому насилию, присущи высокозначимые, плохо рефлекслируемые переживания о профессиональном авторитете. Это выражается в предъявляемых к себе требованиях обязательно иметь особый, часто – непререкаемый авторитет у учащихся и – отраженно – у коллег, выражающийся в непоколебимой уверенности учеников в абсолютной правоте педагога и его праве на реализуемые им действия. Такие схематизированные, утрированные представления о педагогическом авторитете всегда связаны с уязвимой, небогатой самооценкой педагога и отзываются негативной эмоцией фактически всякий раз, когда педагог сталкивается со спонтанной, не запланированной им активностью учащихся, что приводит к очередной насильственной реакции на ученика или группу.

Педагогам, склонным к педагогическому насилию, присущ низкий уровень доверия к учащимся. Обычно (в 65–80% случаев) это выражается в убежденности в низких способностях и низкой обучаемости большей части учебной группы/класса («есть несколько звездочек, остальные почти безнадежны»), негативном отношении учащихся к учебному заведению, обучению, их немотивированности, социальной бесполезности («ничего не хотят», «если бы была мотивация, их бы можно было научить»), нечестности, непорядочности учеников («списали», «сами думать не умеют», «кто из них вырастет?»). Некоторые педагоги (33–40%) замечают реальное или воображаемое негативное отношение учащихся, оскорбляются им, однако не стремятся улучшить взаимоотношения, основываясь на недоверии и неверии в позитивные качества учеников («ужасное поколение», у них «никакой морали», «ко всему равнодушны») и не критичности к собственному поведению («а что я могу с такими сделать?»),

«я их что, их целовать должен?»), «а мне что, и сказать ничего нельзя?»).

Таким образом, в сознании педагогов, склонных использовать насильственные тактики, отмечается противопоставление «Я» (учитель, который «лучше» учеников, но ничего не может добиться от них из-за их недостатков) и «Они» (неспособные, незаинтересованные, нестойкие, неконтролируемые), оправдывающее для педагога использование им насильственных тактик и отсутствие учебных и поведенческих успехов учащихся. С этим связано низкое принятие ответственности за нежелательные результаты образования у педагогов, склонных к педагогическому насилию. Значительная часть (85–90%) таких педагогов считают учебную пассивность, недостаточный рост знаний и умений, негативное отношение к обучению у учащихся результатом отрицательных личностных, когнитивных и социально-психологических качеств самих учащихся, а не продуктом деятельности педагога. Большинство педагогов (90–99%) приписывают позитивные достижения учеников своим усилиям; однако, не признавая своей роли в негативных образовательных результатах, педагог не будет профессионально эффективен.

Учителя, склонные к педагогическому насилию, отличаются значительной ригидностью профессиональных установок вплоть до категорического сопротивления обучению альтернативным педагогическим приемам. Обычно (65–80% случаев) они резко негативно оценивают необходимость, научно-практическую обоснованность и потенциальную результативность ненасильственных тактик, сотрудничества, субъект-субъектного педагогического подхода.

Практика учителей, склонных к насильственным тактикам, в основном (в 75–90% случаев) образована привычными, удобными педагогу способами подачи и проверки учебного материала, не учитывающими специфику учебной группы, задачу повышения качества обучения, индивидуальность обучаемых. Преимущественно такие специалисты используют традиционные фронтальные формы обучения, минимально ориентированные на активизацию самостоятельной учебно-исследовательской или творческой деятельности учащихся и на мотивирующие и поддерживающие воздействия. В итоге получается весьма заурядное, монотонное и пассивное для учеников учебное занятие, применение на котором насильственных практик усугубляет невовлеченность и сопротивление учащихся и наращивает взаимную неприязнь педагога и школьников.

Насильственные педагогические приемы оказывают разрушающее, демотивирующее и тормозящее влияние на личность и поведение обучаемых. Наиболее распространенным результатом педагогического насилия оказывается потеря учебной вовлеченности (75–90% учащихся): некоторые школьники открыто демонстрируют нежелание учиться и неуважение к педагогам, другие сосредотачиваются на имитации учебной вовлеченности, но те и другие в итоге не осваивают учебный материал на уровне, который мог бы быть достигнут при педагогической фасилитации. Столь же распространены эмоционально-личностные проблемы учащихся, обусловленные педагогическим насилием: крушение самооценки (75–90%), деструктивная тревожность (50–75%), невротические реакции (20–33%), агрессивность (40–65%) и аутоагрессия (15–33%) вплоть до суицида. Еще одним печальным результатом педагогического насилия выступает потеря способности получать удовольствие от обучения – как у учащихся, так и у педагогов (до 90% тех и других).

### Выводы

Таким образом, педагогическое насилие представляет собой вариант полного цикла психологического насилия. Субъективным предикатом педагогического насилия выступает личностное неблагополучие его инициатора: педагог, склонный к насилию, эмоционально неблагополучен, вероятнее всего фрустрирован в межличностных отношениях и не обладает прочным самоуважением; не способен критично оценить себя и учащихся; болезненно опасается критики и ошибок; предубежден; чрезмерно связывает в сознании повинование учащихся с личной профессиональной успешностью, а безошибочность суждений и действий – с самоуважением; сопротивляется саморазвитию. Он использует рабочие взаимоотношения с учениками как средство утверждения дисбаланса власти через чрезмерное, не требуемое ситуацией доминирование, принижение и обесценивание учащихся, прямое и косвенное выражение агрессивности в их адрес. В результате у учащихся – жертв педагогического насилия прослеживаются

ситуативные и хронические негативные психологические изменения (подрывание самооценки и самоуважения, разрушение интеллектуальной и просоциальной мотивации), страдает процесс взаимодействия педагога с учащимися, снижаются по сравнению с возможными результаты обучения и воспитания. При этом учитель, осуществляющий насилие, отрицает его или оправдывает его необходимостью личностными качествами или поведением жертвы насилия, в чем нередко получает поддержку со стороны значимой группы (коллег, администрации, иногда – членов семьи ученика). Учебное занятие, таким образом, превращается в поле боя, на котором педагог бессознательно отстаивает свое право на насилие над учащимися, хотя декларирует первостепенность учебных и воспитательных задач, якобы реализуемых насильственным взаимодействием.

Как и в любом случае коррекции насильственных отношений, педагогическое насилие может быть остановлено только при условии осознания личного вклада в возникновение и развитие ситуации, принятия личной ответственности за насильственные действия лицом, осуществляющим насилие. Обучение ненасильственным педагогическим тактикам не будет результативным, если личности педагога выгодно в условиях отсутствия иных психологических инструментов использовать насилие как средство доминирования, самоуважения и эмоциональной разрядки, а критика профессиональных результатов переживается как разрушительная для самооценки.

### Список литературы

1. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. № 1. С. 167–173.
2. Дементий Л.И., Колодина А.В. Применение физических наказаний в семье как фактор проявления агрессивности и акцентуаций характера подростка // *Вестник ОмГУ*. 2013. № 2 (68). С. 182–187.
3. Ганузин В.М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении // *Медицинская психология в России*. 2013. Т. 5. № 5. С. 15.
4. Печеркина А.А. Психологические детерминанты психологического насилия в образовательной среде // *Педагогическое образование в России*. 2013. № 5. С. 122–125.
5. Ковалёва Е.А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления // *Психология человека в образовании*. 2019. № 2. С. 146–157.