ПЕРЕДУМОВИ ТА НАСЛІДКИ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ (НА ПРИКЛАДІ БЕЗПОСЕРЕДНІХ УЧАСНИКІВ)

PREREQUISITES AND CONSEQUENCES OF SCHOOL BULLING (BY EXAMPLE OF DIRECT PARTICIPANTS)

У статті на основі теоретичного аналізу сучасних досліджень розглядається проблема шкільного булінгу. Виявлено, що така проблематика широко висвітлюється як у зарубіжній, так і у вітчизняній науковій та прикладній літературі. Визначено, що одним з перших проблему булінгу в школі досліджував норвезький вчений Ден Ольвеус. Саме він виявив найбільш важливі компоненти булінгу: агресивну поведінку, що постійно повторюється, нерівність влади або фізичної сили булера та жертви. Авторами статті також розглянуто види булінгу (фізичний, психічний та кібербулінг), на основі аналізу наукової літератури виявлено основні причини виникнення булінгу в школі. Метою статті є визначення ставлення до проблеми булінгу в шкільному середовищі студентами, які мали відповідний досвід, визначення наслідків цього явища та дослідження психічного стану студентів з досвідом шкільного булінгу.

У емпіричному дослідженні, в ході якого було проведено два авторські опитувальники, взяли участь 169 осіб (з них 86 юначок та 83 юнаків) віком від 18 до 22 років. На основі проведеного дослідження було виявлено, що негативне ставлення до учня з боку педагога часто ставало приводом або негативного відношення до нього однокласників, або його негативного відношення до інших учнів. Кожен третій досліджуваний, який під час навчання у школі стикався з булінгом, зазначив, що вчителі не звертали уваги на прояв індивідуальності учнів, ігнорували їхні потреби та постійно критикували дії та вчинки. Результати дослідження також показали, що більшість респондентів, які стикалися з проявом шкільного булінгу, відзначали завищені вимоги батьків, гіперопіку з їхнього боку. Постійні чвари і конфлікти у родині були у третини респондентів. Таким чином, проведене авторами дослідження показало, що відношення учителів та батьків до підлітків безпосередньо впливає на появу булінгу в шкільному колективі.

Ключові слова: булінг, види булінгу, агресивна поведінка, школа, психічний стан, самооцінка, юнацький вік.

The article, based on a theoretical analysis of modern research, considers the problem of school bullying. It was found that this issue is widely covered in both foreign and domestic scientific and applied literature. It is determined that a Norwegian scientist Dan Olweus was one of the first to study the problem of bullying at school. It was he who identified the most important components of bullying: the repetitive aggressive behavior, the inequality of power or physical strength between the bully and the victim. The authors of the article also consider the types of bullying (physical, mental and cyberbullying), based on the analysis of the scientific literature identified the main causes of bullying in school.

The purpose of the article is to determine the attitude to the problem of bullying in the school environment by students who had relevant experience, to determine the consequences of this phenomenon and to study the mental state of students with experience of school bullying.

169 people (including 86 girls and 83 young men) aged from 18 up to 22 years participated in an empirical research during which two author's questionnaires were carried out. Based on the research, it was found that the negative attitude towards the student by the teacher often became the reason for either a negative attitude towards him by classmates, or his negative attitude towards other students. Every third respondent who encountered bullying at school said that teachers did not pay attention to the students' individuality, ignored their needs and constantly criticized their actions and deeds. The results of the research also showed that the majority of respondents who encountered school bullying, noted the parents' inflated demands and overprotection on their part. A third of the respondents had constant quarrels and conflicts in the family. Thus, the authors' study showed that the attitude of teachers and parents to teenagers directly affects the appearance of bullying in the school community.

Key words: bullying, types of bullying, aggressive behavior, school, mental state, self-assessment, youthful age.

УДК 159.9 +376
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.44>

Пивоварчик І.М.

к.психол.н.,
доцент кафедри теорії та методики
практичної психології
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Цибух Л.М.

к.психол.н.,
доцент кафедри теорії та методики
практичної психології
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Проблема булінгу є однією з найбільш актуальних останніми роками для шкільних практичних психологів та вчителів. Така увага приділяється цій проблемі тому, що саме булінг у школі значно впливає на самооцінку школяра, його психічний стан, довіру до оточуючих, бажання вчитися та ходити до школи. Знущання однокласників негативно впливають не лише на психіку дитини, з якої знущаються, психіка інших учасників та свідків цього явища також потерпає.

Така проблематика спочатку розглядалась у дослідженнях зарубіжних авторів. Одним з перших ґрунтовно розглянув

проблему булінгу в школах норвезький учений Д. Ольвеус. Під булінгом автор розумів навмисну агресивну поведінку, що систематично повторюється і включає соціальну або фізичну нерівність [7]. Ден Ольвеус у своїх дослідженнях визначив три основні компоненти булінгу: 1) агресивну, небажану поведінку; 2) патерн поведінки, що постійно повторюється; 3) нерівність влади або фізичної сили.

Англійський вчений Д. Лейн розглядав булінг як тривалий процес усвідомленого жорстокого відношення як фізичного, так і психічного з боку однієї дитини (або групи дітей) стосовно іншої

дитини [6]. Таким чином, автор виділив два основні види булінгу: психічний та фізичний.

Пізніше було виокремлено ще й кібербулінг. Його було виділено тоді, коли приниження школярів почало відбуватися за допомогою мобільних телефонів та Інтернету.

Деякі автори відносять кібербулінг до психічного або психологічного булінгу. Так, на основі проведеного теоретичного дослідження І. Сидорук до психічного булінгу включає: вербальний булінг, образливі жести або дії, вимагання, залякування, ізоляцію, ігнорування, активне та пасивне неприязнь [5]. Н. Лалак, І. Майборода, В. Пеняк у своїй роботі виокремлюють фізичний та психологічний булінг. До психологічного булінгу включають вербальний булінг та кібербулінг [2].

Інші автори виокремлюють кібербулінг у окремий вид булінгу. Наприклад, О. Кулешова та Л. Міхеева виділяють три види шкільного булінгу: 1) фізичний шкільний булінг; 2) психологічний шкільний булінг, до якого входять вербальний та соціальний компоненти; 3) кібербулінг [3].

Досліджуючи особистість ініціаторів булінгу, англійський науковець П. Рандолл акцентував увагу на тому, що поведінка та особистісні якості булерів формуються під впливом соціального оточення [8, с. 73]. Такі ж дані отримала і українська дослідниця Г. Єфремова. Автор зазначає, що діти навчаються агресивної поведінки та булінгу завдяки поведінці дорослих, телебаченню і т. ін. [1].

Водночас Д. Ольвеус на основі проведених досліджень зазначав, що булерами в школі найчастіше стають фізично сильні хлопці, яким притаманна агресивність, імпульсивність, невміння співчувати. Вони впевнені у тому, що, підкорюючи собі інших, легше досягти поставленої мети [7].

У межах тематики впливу насилля у школі на дітей різного віку цікавими є дослідження російського науковця Д. Кутузової. Автор визначає, що найбільше булінг впливає на підлітків, оскільки відношення з однолітками є однією з найбільш значущих життєвих цінностей для такого віку. Її дослідження свідчать, що досвід жертви негативно впливає на розвиток особистості підлітка, самооцінку, формування його Я-концепції, уявлення про себе і навіть на розвиток комунікативних стратегій [4].

Проведений теоретичний аналіз сучасної літератури з проблем булінгу засвідчив, що, на жаль, натеper обмаль досліджень, які б визначали вплив пережитого булінгу на становлення дорослої особистості, її відношення до проблеми булінгу з урахуванням пережитого досвіду. Саме тому ми зупинились на дослідженні сприйняття проблеми шкільного булінгу на дорослу особистість, яка мала відповідний травматичний досвід.

Мета дослідження – виявити передумови та наслідки шкільного булінгу (на прикладі безпосередніх учасників).

Завдання дослідження: 1) визначити ставлення до проблеми булінгу в шкільному середовищі студентами, які мали відповідний досвід; 2) визначити наслідки цього явища; 3) дослідити психічний стан студентів з досвідом шкільного булінгу.

Методи дослідження. Для вирішення мети і завдань нашого дослідження була вибрана вибірка студентів. Обрання нами студентів як респондентів пояснюється тим, що соціальна ситуація студентства, на наш погляд, дає змогу поглянути на шкільний досвід з мета-позиції та описати власні переживання, перебуваючи вже за межами шкільної ситуації і, зокрема, ситуації булінгу.

Студенти, які були учасниками ситуації булінгу у школі, можуть описати свої переживання у безпечній та анонімній атмосфері. Для забезпечення таких умов ми скористалися безпосереднім анонімним опитуванням та сервісом Google Forms. До того ж з певною ймовірністю можна простежити вплив булінгу на особистісні властивості.

На першому етапі нами була проведена авторська анкета, що складалась із 27 питань, більшість із яких були закритого типу. Проведене анкетування допомогло визначити участь респондентів у шкільному булінгу, їх відношення до цього явища, почуття до жертви та булера, участь у кібербулінгу, роль учителя у профілактиці булінгу та його відповідальність і т. ін.

На другому етапі нами проводився авторський опитувальник, спрямований на шкальне оцінювання виразності коефіцієнту міжособистісної агресії та насилля у житті студентів з досвідом булінгу. Такий опитувальник був застосований лише до тих респондентів, які на попередньому етапі дослідження зазначили, що були свідками або учасниками булінгу.

Матеріали методики: бланк з вісімнадцятьма парними судженнями та шкальним блоком для оцінки пріоритету того чи іншого судження. У кожній з колонок приведені протилежні одне одному твердження.

Процедура проведення: студентам надсилається електронною поштою посилання на Google Form опитувальника, у якому він за кожним запропонованим твердженням на шкальному блоці відмічає його виразність відповідною цифрою.

Інструкція: респондентові потрібно уважно прочитати всі наведені вислови та вибрати для себе ті, що відповідають його життєвій ситуації. Після того як ознайомлення з твердженнями завершено, необхідно кожне з них оцінити за шкалою та відмітити цифру на бланку опитувальника.

Таблиця 1

Оцінка факторів освітнього та родинного середовища випробуваних

	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6	Ф7	Ф8	Ф9	Ф10	Ф11	Ф12	Ф13	Ф14	Ф15	Ф16	Ф17	Ф18
x_{min}	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
x_{max}	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
M	3,2	3,8	4,1	4,2	3,8	3,9	3,7	3,8	4,2	3,6	3,8	3,8	3,3	3,2	3,5	3,1	4,3	4,4
Mo	2	4	4	4	3	3	3	3	5	3	4	2	2	2	2	2	4	5
Me	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	5
D	2,9	3,2	2,4	2,9	2,8	3,0	2,7	2,7	2,9	2,3	2,9	3,5	2,4	2,4	2,8	2,3	3,1	2,9
SD	1,7	1,8	1,5	1,7	1,7	1,7	1,6	1,6	1,7	1,5	1,7	1,9	1,5	1,6	1,7	1,5	1,8	1,7
σ_v	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4	0,4

Примітки: Ф1 – графік навчання та шкільних заходів; Ф2 – увага вчителів до індивідуальності учнів; Ф3 – увага до потреб і турбота про учнів; Ф4 – обізнаність вчителів про спілкування учнів поза школою; Ф5 – особливості критики вчителів; Ф6 – розподіл обов'язків між учнями; Ф7 – дотримання учнями шкільних правил; Ф8 – шкільні традиції; Ф9 – взаємодія школи та батьківського комітету; Ф10 – психологічний клімат серед учителів; Ф11 – задоволеність учителів власною роботою та професією; Ф12 – бажання та вміння вчителів цікаво викладати; Ф13 – стиль виховання у родині; Ф14 – задоволення потреб дитини; Ф15 – вимоги батьків до дитини; Ф16 – ситуативність виховних заходів; Ф17 – конфлікти у родині; Ф18 – емоційна дистанція між батьками та дитиною.

Обробка та інтерпретація результатів: узагальнення та інтерпретація проводиться за допомогою якісного та кількісного аналізу.

У дослідженні взяли участь 169 осіб (з них 86 юнок та 83 юнаків) віком від 18 до 22 років.

Результати та дискусії. Після проведення першого етапу дослідження ми виявили, що всі респонденти тим або іншим чином виявилися знайомими з проблемою булінгу.

Цікавим для нас виявився такий момент: відповіді студентів засвідчили, що позитивне ставлення до них учителів було стимулом для того, щоб розповісти про цькування однолітків, і, як наслідок, допомагало подолати проблему булінгу. Негативне ставлення вчителів, навпаки, сприяло тому, що в класі погіршувався психологічний клімат.

Студенти, які під час навчання відчували агресію з боку вчителя, відчували агресію й з боку однокласників як вербальну (образи ($r = 0,22$, при $p < 0,05$), погрози ($r = 0,25$, при $p < 0,05$), так і фізичну ($r = 0,17$, при $p < 0,05$). При цьому у них також збільшувалось бажання вчинити насилля стосовно більш слабкого ($r = 0,21$, при $p < 0,05$), але знущалися з однокласників рідко ($r = 0,17$, при $p < 0,05$). Тобто одержані нами емпіричні дані підтвердили дані нашого теоретичного аналізу про те, що діти вчать агресивної поведінки у дорослих, беруть з них приклад. У такому разі прикладом була поведінка вчителя.

На жаль, більшість студентів, які в підлітковому віці відчули агресію з боку вчителя або однокласників, не вірили у можливість психо-

Рис. 1. Особливості шкільної атмосфери та взаємодії вчителів та учнів за період навчання досліджуваних у школі

логів припинити таку поведінку. Зізнаються, що зараз вони б спробували отримати психологічну допомогу.

На другому етапі дослідження нами був проведений опитувальник, який дав можливість виявити сприйняття студентами ситуації в школі, провести аналіз характеру освітнього та родинного середовища студентів під час навчання у школі.

Результати первісного аналізу представлені у таблиці 1. Перші 9 показників стосувалися оцінки загальної атмосфери у школі та особливостей взаємодії вчителів та учнів. Наступні три показники більшою мірою стосувалися атмосфери у педагогічному колективі. Останні шість показників стосувалися психологічної атмосфери у родині.

За результатами первісного аналізу варіативність представлених у таблиці показників є високою, тобто кожен із зазначених факторів отримував весь спектр оцінок і розкид даних досить великий. Це зрозуміло, тому що оцінювались різні школи, педагогічні колективи, родини, що є більш значущим для вирішення завдань нашого дослідження.

За даними, представленими у таблиці 1, графік навчального процесу (показник Ф1) та шкільних заходів був насичений та стабільний ($M = 3,2$; $M_o = 2$). Це підтверджують результати графічного аналізу (див. рис. 1). Так оцінили графік навчального процесу та шкільних заходів 61% опитуваних; 22% – характеризували його як ситуативний та хиткий; 17% не змогли дати однозначного визначення.

Вчителі певною мірою стимулювали та заохочували прояв індивідуальності кожного учня ($M = 3,8$), про це зазначили 46% досліджу-

ваних. Але третина досліджуваних (30%) заявили, що вчителі не звертали уваги на прояв індивідуальності кожного учня (показник Ф2).

Оцінка проявів уваги та турботи до учнів з боку вчителів (показник Ф3) розділила вибірку студентів на три приблизно рівні частини. Середнє вибіркове та мода ($M = 4,1$; $M_o = 4$) свідчать про невизначеність позиції в оцінці цього фактору. Проте невизначеними були 28% досліджуваних. 34% зазначили, що вчителі проявляли увагу і турботу до кожного учня. Але 38% досліджуваних зазначили, що вчителі ігнорували потреби учнів.

Приблизно така ж ситуація склалась в оцінці участі вчителів у спілкуванні школярів у школі та поза її межами (показник Ф4). Середнє вибіркове та мода ($M = 4,2$; $M_o = 4$) свідчать про невизначеність позиції в оцінці цього фактору. Проте 46% опитуваних зазначили, що вчителі не вникали та не втручалися у спілкування учнів, а 35% вказали, що вчителі знали, як спілкуються учні в школі та поза школою. 19% не змогли надати однозначної оцінки.

Критика з боку вчителів була більшою мірою ефективною (показник Ф5). Про це свідчать значення середнього вибіркового та моди ($M = 3,8$; $M_o = 3$). 49% досліджуваних вказали, що критика була коректною та необразливою, 34% – вказали, що вчителі постійно критикували дії та вчинки учнів, та 17% не змогли дати однозначного визначення.

Майже половина досліджуваних (46%) вказали, що більшість учнів мала класні обов'язки та успішно їх виконувала (показник Ф6). Проте 38% вказали, що у їх класі не було чіткого розподілу обов'язків між учнями. 17% досліджуваних не надали однозначної оцінки. Значення

Рис. 2. Особливості психологічного клімату вчителів під час навчання досліджуваних у школі

Рис. 3. Особливості психологічної атмосфери у родині досліджуваних під час їх навчання у школі

середнього вибіркового та моди ($M = 3,9$; $Mo = 3$) схилиються у бік першого варіанту, тобто всі учні мали класні обов'язки та успішно їх виконували.

Учні більшою мірою знали про шкільні правила та дотримувались їх (показник Ф7). Про це свідчать значення середнього вибіркового та моди ($M = 3,7$; $Mo = 3$) та 48% досліджуваних. Хоча 32% зазначили, що учні або не знали правил школи, або не надавали їм суттєвого значення. 20% досліджуваних не надали однозначної відповіді.

У багатьох у школах були традиції, які шанувалися та поважалися ($M = 3,8$; $Mo = 3$). Це засвідчили 47% досліджуваних. Проте третина вибірки (30%) вказали, що у них у школі або не було традицій, або до них ставилися нешанобливо. 23% однозначної оцінки не дали (показник Ф8).

Школи та батьківські комітети взаємодіяли більшою мірою лише за необхідності ($M = 4,2$; $Mo = 5$). Це підтвердили 46% досліджуваних. Проте у 37% у школах батьківські комітети та адміністрація школи тісно взаємодіяли та переслідували спільні цілі (показник Ф9).

Психологічний клімат у педагогічному колективі (показник Ф10) був більшою мірою сприятливим ($M = 3,6$; $Mo = 3$). Це стверджували 50% досліджуваних. 25% відсотків не змогли дати чітку відповідь, а останні 25% досліджуваних вважали, що психологічний клімат серед учителів був несприятливим (див. рис. 2).

На думку 45% студентів, їхні вчителі були задоволені власною роботою та професією (показник Ф11). 27% не змогли дати однозначної відповіді, а 28% вважали, що більшість учителів були розчаровані власною роботою та професією. Але значення середнього вибіркового та моди ($M = 3,8$; $Mo = 4$) свідчать про невизначеність у цьому питанні.

А ось бажання та можливості цікаво викладати (показник Ф12) відчувалися більш сильно ($M = 3,8$; $Mo = 2$). Про це засвідчили 48% досліджуваних. Але 36% вказали, що було зрозуміло, що вчителі не хочуть або не можуть цікаво викладати. 17% однозначної оцінки не дали.

Далі наводимо результати оцінки досліджуваними психологічної атмосфери у родині (див. табл. 1 та рис. 3).

Оцінюючи стиль виховання у родині (показник Ф13), 56% назвали його гіперопікою. Середнє вибіркоче та мода ($M = 3,3$; $Mo = 2$) також свідчать, що у родинах переважала гіперопіка у вихованні дітей. Лише 17% назвали стиль власного виховання гіпоопікою, а 27% не змогли дати однозначної відповіді.

Також батьки намагались максимально задовольнити потреби дітей ($M = 3,2$; $Mo = 2$), про що засвідчили також 63% досліджуваних. Лише у 17% досліджуваних батьки вкрай не досить задовольняли їхні потреби. 20% не змогли визначити однозначно (показник Ф14).

Показник Ф15 визначав рівень вимог, що висували батьки до дітей. Загалом вимоги були високі ($M = 3,5$; $Mo = 2$). 55% досліджуваних вважали, що батьки висували до них забагато вимог, а 30% зазначили, що батьки не мали визначених вимог щодо них.

Також виховні заходи батьків (показник Ф16) були постійними та передбачуваними ($M = 3,1$; $Mo = 2$). Це підтвердили 62% досліджуваних. У 18% досліджуваних виховні заходи батьків були ситуативними та непередбачуваними. 20% не визначились з оцінкою.

Оцінюючи ступінь конфліктності у родині (показник Ф17), 49% вказали, що будь-яке проблемне питання у родині вирішувалось завдяки діалогу; 29% досліджуваних вказали на постійні чвари і конфлікти між членами родини; 22% – не надали певної відповіді.

Значення середнього вибіркового та моди ($M = 4,3$; $Mo = 4$) також свідчать про невизначеність позицій щодо конфліктів у родинних досліджуваних.

Останній фактор ($\Phi 18$) оцінював емоційну дистанцію між батьками та дітьми під час навчання досліджуваних у школі. Результати первісного аналізу свідчать, що емоційна дистанція була мінімальна ($M = 4,4$; $Mo = 5$). Про мінімальну емоційну дистанцію між батьками та дітьми вказали 51% досліджуваних. І, навпаки, про те, що емоційна дистанція була доволі великою, зазначили 28%. 21% досліджуваних не змогли однозначно визначити.

Висновки. Узагальнюючи результати нашого дослідження, можна зробити такі висновки:

Негативне ставлення до учня з боку педагога, за даними проведеного анкетування, часто ставало приводом або негативного відношення до нього однокласників, або його негативного відношення до інших учнів.

Кожен третій досліджуваний, який під час навчання у школі стикався з булінгом, зазначив, що вчителі не звертали уваги на прояв індивідуальності учнів, ігнорували їхні потреби та постійно критикували дії та вчинки.

Кожен четвертий студент відзначив, що психологічний клімат серед учителів був несприятливим, більшість учителів були розчаровані власною роботою та професією. Можна зробити припущення, що саме це й було причиною їх нешанобливого та негативного ставлення до особистості учнів.

Більше половини респондентів, які стикалися з проявом шкільного булінгу, вважають, що батьки висували до них забагато вимог, стиль виховання у родині визначили як гіперопіку. Постійні чвари і конфлікти у родині були у третини респондентів. Припускаємо, що саме така поведінка батьків не сприяла встановленню довірливих стосунків та викликала агресію у підлітків.

Перспективою подальших досліджень є розробка системи превентивних заходів щодо зниження проявів булінгу в освітньому середовищі. Зокрема, актуальними для цього дослідження виступають питання щодо імплементації в шкільну систему тренінгових програм для вчителів, спрямованих на удосконалення комунікативних навичок в освітній діяльності, а також вивчення можливих шляхів підвищення рівня задоволеності вчителів власною педагогічною діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єфремова Г.Л. Причини та наслідки шкільного булінгу. *Педагогічна майстерня*. 2018. № 1. С. 37–42.
2. Лалак Н.В., Майборода І.Е., Пеняк В.С. Булінг в освітньому середовищі сучасного закладу середньої освіти: теоретичний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Випуск 1(9). С. 34–36.
3. Кулешова О.В., Міхєєва Л.В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 1. С. 154–158.
4. Кутузова Д.А. Травля в школі: что это такое и что можно с этим делать. *Журнал практического психолога*. 2007. № 1. С. 72–90.
5. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1 (302). С. 169–173.
6. Lines D. The Bullies. Understanding bullies and bullying. London : Jessica Kingslwy, 2008. 224 p.
7. Olweys D. Bullying at school: tackling the problem. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen, Norway. URL: https://oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/434/Bullying_at_school:_tackling_the_problem.html (дата звернення: 27.04.2020).
8. Randall P. Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims. London : Brunner/Routledge, 2001. 208 p.