

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Статья поступила в редакцию: 27.08.2026

Статья принята к публикации: 01.09.2026

Статья опубликована: 08.09.2026

УДК 159.9:37.015.3

DOI: 10.32743/UniPsy.2026.147.9.23348

Классный руководитель как субъект профилактики буллинга: системная модель психологической безопасности школьной микросистемы

Конкин Александр Сергеевич

врач-педиатр, клинический и семейный психолог, этнопсихолог, независимый исследователь

Российская Федерация, г. Москва

ORCID: 0009-0004-4258-0557

E-mail: i@akonkin.ru

Конкина Наталья Владимировна

учитель, классный руководитель

МОУ СОШ № 17

Российская Федерация, г. Орехово-Зуево

Дмитриева Наталья Александровна

клинический психолог, когнитивно-поведенческий терапевт

Российская Федерация, г. Москва

ORCID: 0009-0001-8243-2733

E-mail: n.dmitrieva.psy@gmail.com

The homeroom teacher as an agent of bullying prevention: a systemic model of psychological safety in the school microsystem

Konkin Alexander

Pediatrician, Clinical and Family Psychologist, Ethnopsychologist, Independent Researcher

Russian Federation, Moscow

Konkina Natalia

teacher

Homeroom Teacher, Municipal Secondary School No. 17

Russian Federation, Orekhovo-Zuyevo

Dmitrieva Natalia

Clinical Psychologist, Cognitive Behavioral Therapist

Russian Federation, Moscow

Библиографическое описание: Конкин А.С., Конкина Н.В., Дмитриева Н.А. Классный руководитель как субъект профилактики буллинга: системная модель психологической безопасности школьной микросистемы // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. 2026. 9(147). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/23348>

Аннотация

Статья посвящена теоретико-аналитическому осмыслению роли классного руководителя в профилактике и первичном реагировании на школьный буллинг. Цель работы – предложить концептуальную модель функций классного руководителя и компактный организационный алгоритм первичного реагирования на травлю. Методология: целевой нарративный анализ российских и международных исследований по шести взаимодополняющим направлениям – распространённость и школьный климат, роль педагогических реакций, социально-экологические и групповые модели буллинга, психологическая безопасность образовательной среды, кибербуллинг и цифровой контур травли, неравный риск виктимизации уязвимых групп обучающихся. Буллинг рассматривается как групповое и социально-экологическое явление, устойчивость которого связана не только с действиями непосредственных участников, но и с ролями свидетелей, нормами класса, школьным климатом и реакциями взрослых. Результатом работы стала авторская концептуальная модель четырёх взаимосвязанных функций классного руководителя — наблюдателя, защитника границ, координатора и организатора групповой нормы, — с операционализацией каждой функции через конкретные действия, границы компетенции и индикаторы результата, а также мнемонический алгоритм первичного реагирования «СТОП»: Стоп вреду — Точно зафиксировать — Организовать безопасность — Подключить систему, детализированный в виде протокола действий, недопустимых действий, сроков и критериев обязательной передачи случая специалистам. Отдельно рассмотрены разграничение буллинга, конфликта и ситуативной агрессии, взаимодействие с семьями, защита чувствительной информации, кибербуллинг как продолжение травли в цифровом пространстве, неравный риск виктимизации уязвимых групп обучающихся, восстановительные практики профилактики повторной виктимизации, а также измеримые индикаторы для последующей эмпирической проверки предложенной модели. Практическая значимость работы заключается в операционализации социально-экологического подхода применительно к позиции классного руководителя в российской школьной практике и может быть использована при разработке программ повышения квалификации педагогов.

Abstract

The article offers a theoretical and analytical account of the homeroom teacher's role in bullying prevention and first response in school settings. The aim of the study is to propose a conceptual model of homeroom teacher functions and a compact organizational algorithm for first response to bullying. Methodology: a targeted narrative review of Russian and international research across six complementary directions – prevalence and school climate, the role of teacher responses, social-ecological and group models of bullying, psychological safety of the educational environment, cyberbullying and the digital dimension of bullying, and the unequal victimization risk faced by vulnerable groups of students. Bullying is treated as a group and social-ecological phenomenon whose persistence depends not only on the direct participants but also on bystander roles, classroom norms, school climate, and adult responses. The result of the study is a conceptual model of four interrelated homeroom teacher functions – observer, boundary protector, coordinator, and norm-setter – each operationalized through concrete actions, competence boundaries, and outcome indicators, and a mnemonic first-response algorithm, STOP: Stop the harm – Track the

facts – Organize safety – Plug in the system, detailed as a protocol with permitted and prohibited actions, timeframes, and mandatory referral criteria. The paper also distinguishes bullying from conflict and situational aggression, discusses communication with families, protection of sensitive information, cyberbullying as a continuation of bullying in digital space, the unequal victimization risk of vulnerable student groups, restorative practices for preventing re-victimization, and measurable indicators for the subsequent empirical evaluation of the proposed model. The practical significance of the study lies in operationalizing the social-ecological approach for the homeroom teacher's role in Russian school practice and can be used in teacher professional-development programs.

Ключевые слова: буллинг, травля, классный руководитель, школьная микросистема, школьный климат, психологическая безопасность, профилактика, кибербуллинг, уязвимые группы обучающихся, восстановительные практики.

Keywords: bullying, homeroom teacher, school microsystem, school climate, psychological safety, prevention, bystanders, cyberbullying, vulnerable groups, restorative practices.

Введение

Школьный буллинг остаётся устойчивой проблемой образовательной среды и требует от школы не только реакции на отдельные эпизоды агрессии, но и работы с условиями, в которых травля возникает, закрепляется или прекращается. В классической исследовательской традиции к ключевым признакам буллинга относят намеренное причинение вреда, повторяемость и неравенство сил, затрудняющее пострадавшему самостоятельное прекращение ситуации [15]. При этом единичный тяжёлый эпизод агрессии также может требовать немедленных мер безопасности, хотя сам по себе ещё не доказывает наличие устойчивого буллинга.

Различение буллинга, конфликта и ситуативной агрессии принципиально важно для выбора вмешательства. Конфликт предполагает столкновение интересов относительно равных по возможностям сторон; ситуативная агрессия может быть разовой реакцией, не встроенной в устойчивую систему преследования; буллинг характеризуется повторяемостью или устойчивым поддержанием вреда в условиях дисбаланса сил.

Доминирующая бытовая схема «агрессор – жертва» описывает только часть процесса. Исследования групповой динамики показывают, что буллинг разворачивается в присутствии различных ролей: инициаторов, помощников и подкрепляющих агрессора, защитников пострадавшего и сторонних наблюдателей [17]. Социально-экологический подход, развивающий идеи У. Бронфенбреннера, рассматривает поведение ребёнка во взаимодействии с ближайшими системами — сверстниками, классом, семьёй, педагогами и школьной организацией [9; 10]. Поэтому устойчивость травли зависит не только от индивидуальных характеристик двух детей, но и от того, какие реакции становятся нормой для группы и взрослых. Этот процесс всё чаще продолжается за пределами очного контакта и затрагивает детей, которые в силу стигматизируемых характеристик подвергаются повышенному риску виктимизации, что требует отдельного рассмотрения цифрового контура травли и неравенства риска.

Цель статьи – предложить концептуальную модель функций классного руководителя в профилактике и первичном реагировании на школьный буллинг и описать компактный организационный алгоритм, применимый в повседневной практике общеобразовательной школы. Задачи работы: 1) разграничить буллинг, конфликт и ситуативную агрессию; 2) описать класс как микросистему с распределёнными ролями и нормами; 3) систематизировать функции классного руководителя; 4) определить последовательность первичного реагирования; 5) обозначить принципы взаимодействия с семьями и передачи случая ответственным специалистам; 6) охарактеризовать цифровой контур травли и неравный риск виктимизации отдельных групп обучающихся; 7) предложить измеримые индикаторы для последующей эмпирической проверки предложенной модели.

Материалы и методы

Работа выполнена в формате теоретико-аналитического нарративного обзора и концептуальной систематизации. Поиск литературы проводился в базах eLibrary.ru, КиберЛенинка, Google Scholar, Scopus, PubMed и PsycINFO, а также на официальных страницах профильных научных журналов и международных организаций (в частности, UNESCO). Использовались ключевые слова и их сочетания на русском языке («буллинг», «травля», «школьный климат», «классный руководитель», «кибербуллинг», «психологическая безопасность образовательной среды») и на английском языке (bullying, school climate, homeroom teacher, bystander, social-ecological model, cyberbullying, restorative practices). Поиск не ограничивался жёсткими временными рамками, поскольку в анализ намеренно включена основополагающая работа У. Бронфенбрэннера 1979 года; при этом приоритет отдавался публикациям 2010 – 2025 годов, отражающим современное состояние исследований школьного буллинга, кибербуллинга и программ вмешательства.

Критериями включения служили прямая релевантность теме и принадлежность к одному из шести взаимодополняющих направлений: 1) распространённость буллинга и школьный климат; 2) роль взрослых и педагогических реакций; 3) социально-экологические и групповые модели буллинга, включая роль свидетелей; 4) психологическая безопасность образовательной среды; 5) кибербуллинг и цифровой контур травли; 6) неравный риск виктимизации уязвимых групп обучающихся и восстановительные практики. Из выявленного пула публикаций для итогового анализа было отобрано 22 источника, непосредственно соответствующих критериям включения и представляющих одно из указанных направлений; часть выявленных при поиске публикаций не вошла в окончательный список ввиду вторичного по отношению к отобранным источникам характера либо ограниченной методологической прозрачности. В качестве нормативной рамки использованы действующие положения российского законодательства об охране достоинства и безопасности обучающихся и конфиденциальности персональных данных [7; 6].

Обзор не является систематическим или метааналитическим и не претендует на исчерпывающий охват литературы; количественные показатели поиска приведены для методологической прозрачности процедуры, а не как заявка на полноту охвата темы. Предлагаемые четыре функции классного руководителя и алгоритм «СТОП» представляют собой авторскую концептуальную операционализацию выявленных в литературе принципов.

Практическая реализуемость формулировок обсуждалась внутри авторского коллектива с учётом опыта классного руководства и психологической практики; эта процедура рассматривается как практико-ориентированная рефлексия, а не как независимая экспертная или эмпирическая апробация. В тексте статьи научные данные, авторская концептуализация и практические рекомендации по возможности разграничиваются: эмпирические результаты сопровождаются прямой ссылкой на источник, тогда как модель функций, протокол «СТОП» и предложенные индикаторы эффективности обозначены как авторская операционализация, требующая последующей проверки.

Результаты и обсуждения

Школьный класс как микросистема психологической безопасности

В экологической модели У. Бронфенбреннера микросистема описывает непосредственную среду развития ребёнка, включающую устойчивые отношения, роли и виды активности [9]. Школьный класс соответствует этой логике: ребёнок ежедневно включён в сеть сверстников и взрослых, в систему явных и неявных правил, статусных различий, коалиций и ожиданий. Социально-экологические модели буллинга прямо подчёркивают, что травля не возникает в изоляции и представляет собой обмены между индивидом, группой сверстников и более широкой социальной средой [10].

Для темы настоящей статьи важна также категория психологической безопасности образовательной среды. И.А. Баева определяет её через отсутствие психологического насилия во взаимодействии, возможность удовлетворения потребностей в личностно-доверительном общении, референтность среды и поддержание психического здоровья участников [1]. В этой логике профилактика буллинга является не отдельной дисциплинарной задачей, а частью создания безопасной образовательной среды.

Групповая модель С. Салмивалли с соавторами показывает, что вокруг непосредственной пары «инициатор — пострадавший» формируются роли помощников, подкрепляющих, защитников и сторонних наблюдателей [17]. Следовательно, объектом профилактики становится не только поведение ребёнка, инициирующего травлю, но и социальное подкрепление этого поведения.

Российское исследование М.А. Новиковой, А.А. Реана и И.А. Коновалова на выборке 871 учащегося средней и старшей школы показало, что вовлечённость в буллинг существенно различается в зависимости от формы и роли: показатели варьировали от 4 % для физической травли в роли жертвы или инициатора до 45 % для словесной травли в роли свидетеля. Четыре исследованных измерения школьного климата были статистически значимо отрицательно связаны с вовлечённостью в буллинг независимо от его типа и роли учащегося [5]. Обзор российских и международных исследований также указывает на устойчивую связь характеристик школьного климата с распространённостью травли [4].

Отдалённые последствия школьной травли также не позволяют рассматривать её как «обычную часть взросления». В исследовании А.А. Бочавер на выборке 274 студентов частота столкновения с буллингом в школьные годы и прежняя роль в подобных ситуациях были статистически связаны с актуальным уровнем депрессии, а также с тревожностью и избеганием в близких отношениях [2].

Роль классного руководителя: системная модель четырёх функций

Классный руководитель занимает особое положение: в отличие от внешнего специалиста он наблюдает класс в динамике, взаимодействует с семьями, координирует воспитательную работу и представляет школьные правила. При этом научные данные не позволяют сводить профилактический эффект к самому факту назначения классного руководителя. Значение имеют конкретные педагогические реакции, убеждения и организационные действия: пассивные или нормализующие взгляды педагога на виктимизацию связаны с менее активным пресечением агрессии [21], а тип реакции учителя зависит от формы буллинга и контекста [22].

В исследовании W. Mucherah и соавторов на выборке 2273 старшеклассников из трёх школ Кении более позитивный школьный климат и сообщения учащихся о том, что учителя прекращают травлю, были связаны с более низкими показателями буллинга и виктимизации [14]. Российский опрос сотрудников школ также показал, что частота травли ниже в школах с позитивно оцениваемым климатом и выше там, где администрация игнорирует буллинг, использует деструктивные способы реагирования или не ведёт профилактической работы [3]. Обзор Е.В. Стратийчук и Р.В. Чиркиной подчёркивает значимость мониторинга класса, организации правил и коммуникации, своевременного вмешательства и включённости учителя в общешкольные антибуллинговые программы [8].

На этой основе предлагается авторская модель четырёх взаимосвязанных функций классного руководителя: наблюдатель, защитник границ, координатор и организатор групповой нормы. Таблица 1 операционализирует каждую функцию через конкретные действия, границы компетенции и предполагаемый индикатор результата, что позволяет отличить общее экспертное описание роли педагога от проверяемого набора практических шагов.

Операционализация функций классного руководителя в профилактике буллинга

Наблюдатель

Ключевая задача / риск: Раннее выявление изменений в поведении и эмоциональном состоянии детей, социальной изоляции, повторяющихся унижительных «шуток», признаков продолжения травли в цифровом пространстве

Действия классного руководителя: Регулярное наблюдение за групповой динамикой на уроках, переменах и в чатах класса; фиксация повторяющихся эпизодов исключения

Границы компетенции: Не проводит клиническую диагностику; не делает выводов о диагнозе или личностных особенностях ребёнка

Научное основание: [1; 2; 5]

Индикатор результата: Доля эпизодов, выявленных до перехода в хроническую форму; своевременность фиксации

Защитник границ

Ключевая задача / риск: Немедленное прекращение унижения, угроз, физической агрессии и исключения из совместной деятельности

Действия классного руководителя: Останавливает вредное поведение на месте, формулирует запрет на уровне правила, а не личности ребёнка, без публичного разбирательства перед классом

Границы компетенции: Не проводит расследование и не выносит окончательного вердикта о вине; при угрозе жизни и здоровью действует по кризисному протоколу

Научное основание: [6; 8]

Индикатор результата: Время между сигналом о вреде и его прекращением; частота повторения инцидента в течение недели

Координатор

Ключевая задача / риск: Своевременная передача случая психологу, социальному педагогу, администрации; информирование семей; распределение ответственности

Действия классного руководителя: Определяет маршрут случая по критериям тяжести и риска, назначает срок контрольной проверки, документирует переданные действия

Границы компетенции: Не заменяет психолога, социального педагога или комиссию по урегулированию споров; не принимает единолично дисциплинарные решения

Научное основание: [7; 14]

Индикатор результата: Доля случаев, переданных специалистам в установленный срок; полнота документирования маршрута

Организатор групповой нормы

Ключевая задача / риск: Изменение норм класса: восприятие обращения за помощью, статуса, допустимости защиты одноклассника

Действия классного руководителя: Проводит регулярные обсуждения правил класса, закрепляет норму «защита – не предательство», словесно подкрепляет защитное поведение свидетелей

Границы компетенции: Не подменяет общешкольную профилактическую программу; действует в согласовании с администрацией

Научное основание: [5; 19]

Индикатор результата: Изменение соотношения защитного и подкрепляющего поведения свидетелей; субъективная оценка климата класса

Важно подчеркнуть границы роли: классный руководитель не должен самостоятельно проводить клиническую диагностику, психотерапию или расследование, выходящее за его компетенцию. Технический бриф ЮНЕСКО рассматривает учителей как важное звено целостного (whole-school) подхода, но одновременно подчёркивает необходимость постоянной подготовки и институциональной поддержки [19]. Данные, обобщённые в брифе ЮНЕСКО, показывают, что педагоги неодинаково распознают разные формы школьного насилия: психологические формы распознавались менее последовательно, чем ряд физических [19].

Работа со свидетелями и формирование групповой нормы

Групповая модель буллинга показывает, что доля свидетелей, занимающих активную защитную позицию, статистически связана со снижением частоты травли в классе, тогда как подкрепляющее и одобряющее поведение сверстников поддерживает её устойчивость [17]. Мета-анализ школьных программ вмешательства зафиксировал статистически значимый, хотя умеренный по величине эффект, рост защитного поведения свидетелей после целевых вмешательств, ориентированных на работу с очевидцами [16]. Это подтверждает, что функция организатора групповой нормы не сводится к разовым «классным часам о буллинге», а требует систематической работы с позицией класса как целого.

Практические следствия для классного руководителя включают: последовательное словесное подкрепление защитного поведения без превращения инициатора травли в постоянный объект публичного осуждения; разъяснение отличия между сообщением о вреде и «доносом»; регулярные, а не разовые, обсуждения правил класса; осознанный отказ от коллективных наказаний всего класса, которые связаны с ухудшением, а не улучшением школьного климата [3]. Работа со свидетелями не заменяет функции защитника границ и координатора, а дополняет их, формируя устойчивую групповую норму, при которой обращение за помощью не наказывается социально.

Уязвимые группы и неравный риск виктимизации

Ряд характеристик статистически связан с повышенным риском виктимизации, при этом важно не приписывать этот риск личностным особенностям ребёнка, а рассматривать его как следствие стигмы, исключения и дискриминационных норм группы [10]. Исследование на выборке учащихся с инвалидностью показывает, что вовлечённость в буллинг в роли пострадавшего статистически связана с наличием инвалидности и социально-экономической уязвимостью независимо от иных индивидуальных характеристик [13]. Систематический обзор исследований виктимизации, связанной с расовым, этническим, миграционным и религиозным статусом, показывает, что негативные стереотипы и практики исключения на уровне класса, школы и местного сообщества повышают риск травли для детей из этнических, религиозных и мигрантских групп, а последствия такой виктимизации включают ухудшение психического состояния и снижение учебной вовлечённости [18].

Для российской школьной практики из этого следует несколько принципов: 1) повышенное внимание к детям, которые по состоянию здоровья, этнической или религиозной принадлежности, языку, семейному или социально-экономическому положению либо иным характеристикам систематически оказываются в позиции социальной изоляции; 2) отказ от объяснения травли через «особенности» пострадавшего ребёнка в разговоре с классом и семьями; 3) особая осторожность при обсуждении причин произошедшего, чтобы не создать эффект вторичной виктимизации и не раскрыть без необходимости чувствительную информацию о ребёнке; 4) обязательная координация с психологом при работе со случаями, где фактор уязвимости связан с темами, требующими специальной подготовки педагога.

Алгоритм первичного реагирования «СТОП»

Для перевода концептуальной модели в последовательность действий предлагается разработанный авторами вариант мнемонического алгоритма первичного реагирования классного руководителя «СТОП». Он предназначен для первых часов и дней после выявления возможной травли и не заменяет локальные нормативные процедуры, работу администрации, психологическое обследование или юридическую оценку ситуации. Таблица 2 представляет алгоритм в виде рабочего протокола: для каждого шага указаны действия, недопустимые действия, требования к документированию, сроки, ответственные лица и критерии обязательной передачи случая специалистам.

Протокол алгоритма «СТОП»

«С» – Стоп вреду

Действия: Немедленно прекратить наблюдаемое унижение, угрозу, исключение, кибертравлю или физическую агрессию; сформулировать запрет как правило класса, а не оценку личности ребёнка

Недопустимые действия: Публичное обсуждение виновности перед классом; ярлыки «жертва»/«агрессор»; трактовка эпизода как «просто шутка»

Документирование: Краткая запись факта прекращения вреда: время, место, наблюдаемое поведение

Срок: В момент выявления

Ответственный: Классный руководитель / любой присутствующий взрослый

Критерий обязательной передачи: Угроза жизни и здоровью – немедленно по кризисному протоколу к администрации

«Т» – Точно зафиксировать

Действия: Отметить дату, время, место, участников, свидетелей, вид поведения, возможные цифровые следы

Недопустимые действия: Требовать от пострадавшего ребёнка публичного рассказа перед классом; собирать сведения через давление на свидетелей

Документирование: Письменная фиксация в журнале/карточке случая

Срок: В течение суток с момента выявления

Ответственный: Классный руководитель

Критерий обязательной передачи: Признаки системности и дисбаланса сил – психологу и администрации

«О» – Организовать безопасность

Действия: Определить доступного взрослого, согласовать безопасный канал сообщения о повторении, продумать наблюдение в зонах повышенного риска

Недопустимые действия: Оставлять ребёнка без обозначенного канала связи; перекладывать ответственность за прекращение травли на самого пострадавшего

Документирование: План безопасности с указанием ответственных лиц и точек наблюдения

Срок: Не позднее следующего учебного дня

Ответственный: Классный руководитель совместно с психологом

Критерий обязательной передачи: Признаки продолжения в цифровом пространстве – профильному специалисту для оценки цифрового следа

«П» – Подключить систему

Действия: Передать информацию администрации и школьному психологу, связаться с семьями, распределить ответственность, назначить срок контрольной проверки

Недопустимые действия: Разглашать чувствительные сведения третьим лицам без законных оснований; принимать окончательные решения в одиночку

Документирование: Итоговая карточка случая с указанием переданных сторон и даты контроля

Срок: 2 – 3 рабочих дня; при угрозе жизни – немедленно

Ответственный: Координатор (классный руководитель), администрация, психолог

Критерий обязательной передачи: Сексуализированное насилие, распространение интимных материалов, суицидальный риск – незамедлительно администрации, психологу, при необходимости – в органы опеки/правоохранительные органы

Ключевой принцип алгоритма — обсуждать конкретное поведение и его последствия, не превращая «агрессора» и «жертву» в устойчивые идентичности ребёнка. Алгоритм «СТОП» не предполагает, что после одного вмешательства ситуация считается завершённой: повторная проверка обязательна для выяснения, прекратились ли действия и не переместилась ли травля в цифровое пространство.

Кибербуллинг и цифровой след травли

Кибербуллинг определяется как умышленное и повторяющееся причинение вреда посредством цифровых средств связи и характеризуется анонимностью инициатора, потенциально широкой аудиторией и трудностью удаления следов. Актуальный зонтичный обзор мета-анализов показывает устойчивую связь виктимизации в кибербуллинге с депрессией, тревожностью и снижением академической успеваемости, а также подчёркивает, что факторы риска во многом совпадают с факторами традиционного школьного буллинга [12]. Для классного руководителя это означает, что цифровой и очный контуры травли целесообразно рассматривать как единый процесс, а не как два независимых явления.

В рамках функции наблюдателя и алгоритма «СТОП» классному руководителю целесообразно: 1) учитывать, что видимое прекращение конфликта в классе не гарантирует прекращения травли в чатах и социальных сетях; 2) не запрашивать у пострадавшего ребёнка пароли или личный доступ к переписке, а фиксировать факт и характер происходящего со слов ребёнка и доступных свидетелей; 3) при обнаружении скриншотов, видео или иных цифровых материалов сохранять их для передачи психологу и администрации, избегая дальнейшего распространения; 4) при распространении интимных или иных чувствительных

изображений незамедлительно передавать случай администрации и, при необходимости, в соответствующие службы, поскольку такие случаи выходят за пределы компетенции классного руководителя и требуют юридической оценки.

Кибербуллинг не образует отдельный, пятый шаг алгоритма «СТОП», а пронизывает все четыре его шага: остановка вреда включает фиксацию продолжающейся цифровой активности, точная фиксация – сохранение цифровых следов, организация безопасности – согласование правил использования устройств и чатов класса, подключение системы – передачу цифровых материалов ответственным специалистам.

Взаимодействие с семьями и защита чувствительной информации

Классный руководитель, как правило, взаимодействует как минимум с двумя семьями: семьёй пострадавшего ребёнка и семьёй ребёнка, чьи действия участвуют в поддержании травли. В разговоре с семьёй пострадавшего важно ясно обозначить, что ответственность за прекращение систематического преследования не возлагается на самого ребёнка. В разговоре с семьёй ребёнка, участвующего в травле, необходимо сочетать ясность границ с отказом от унижающих характеристик личности. Эти принципы в равной степени применимы к случаям цифровой травли и к ситуациям, где пострадавший ребёнок относится к группе повышенного риска виктимизации: разговор с семьёй не должен превращаться в публичное обсуждение чувствительных характеристик ребёнка.

Публичное раскрытие чувствительных сведений о ребёнке требует особой осторожности. Федеральный закон № 152-ФЗ обязывает операторов и иных лиц, получивших доступ к персональным данным, не раскрывать их третьим лицам и не распространять без согласия субъекта, если иное не предусмотрено федеральным законом [6]. Право обучающегося на уважение человеческого достоинства, защиту от физического и психического насилия, охрану жизни и здоровья закреплено статьёй 34 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [7]. Это задаёт принципиальную рамку: школа обязана организовывать защиту ребёнка в законном и пропорциональном объёме, не выбирая между конфиденциальностью и безопасностью.

Восстановление отношений и профилактика повторной виктимизации

Прекращение наблюдаемого эпизода не означает завершения работы со случаем. Систематический обзор восстановительных практик в школьной среде показывает положительную связь применения таких подходов, как метод поддерживающей группы (support group method) и восстановительные круги, с улучшением эмоционального благополучия участников и снижением повторных инцидентов при условии профессионального сопровождения процесса и добровольного участия сторон [11].

В логике алгоритма «СТОП» это означает, что назначенная контрольная проверка (шаг «П») не должна ограничиваться разовым вопросом «повторилось или нет», а включать: 1) отдельную беседу с пострадавшим ребёнком о текущем самочувствии и восприятии безопасности, без принуждения к взаимодействию с инициатором травли; 2) при готовности всех сторон и после оценки психологом целесообразности – организацию структурированного восстановительного разговора, а не спонтанного «примирения» под

давлением взрослого; 3) наблюдение за тем, не переместилась ли травля в другую форму, например из физической в исключение или цифровую (смещение вреда); 4) документирование изменений в динамике класса при повторной проверке. Восстановительные практики не заменяют защитных и координационных действий на этапе острого вреда и применяются только после того, как непосредственная угроза устранена.

Обсуждение и ограничения

Представленный анализ поддерживает системное понимание профилактики буллинга: значение имеют школьный климат, групповые роли, нормы класса, цифровой контур травли, неравный риск виктимизации и то, как взрослые распознают и прекращают вред [9; 10; 17; 19, 21, 22; 3–5, 8; 12; 16; 13; 18]. Авторским вкладом настоящей работы является практическая операционализация этих положений применительно к позиции классного руководителя: выделение четырёх функций с индикаторами результата, объединение первичных действий в протокол «СТОП» и распространение модели на цифровой контур травли, уязвимые группы обучающихся и восстановительные практики.

Основное ограничение работы — её теоретико-аналитический характер: источники отбирались целевым образом, а не по протоколу систематического обзора; не проводились метаанализ и независимая эмпирическая апробация модели. Из имеющихся данных нельзя сделать вывод, что предложенная модель уже доказала свою эффективность; она требует внешней экспертной оценки и последующей пилотной апробации.

Измеримые критерии эффективности модели

Поскольку предложенная модель и алгоритм «СТОП» пока не проходили эмпирической апробации, дальнейшая проверка их результативности требует заранее определённых измеримых индикаторов, а не только экспертного впечатления об удобстве использования. Мета-аналитические данные по школьным антибуллинговым программам показывают, что устойчивый эффект вмешательств обычно фиксируется по нескольким независимым показателям одновременно, а не по единственному критерию [20].

Для последующей пилотной апробации предлагаемой модели целесообразно использовать следующие группы индикаторов: 1) частотные показатели – доля повторных эпизодов травли в течение заданного интервала (например, 2 и 4 недели) после первичного реагирования; 2) субъективные показатели – динамика самооценки психологической безопасности пострадавшего ребёнка и класса в целом по стандартизированным опросникам школьного климата; 3) поведенческие показатели свидетелей – изменение соотношения защитного и подкрепляющего поведения в классе [16]; 4) организационные показатели – доля случаев, переданных ответственным специалистам в установленный алгоритмом срок, и полнота документирования маршрута случая; 5) готовность сообщать о травле – динамика количества обращений детей и семей к классному руководителю и психологу по сравнению с базовым периодом. Использование составного набора индикаторов, а не одного показателя, соответствует общей рекомендации мета-аналитических работ по оценке школьных программ профилактики буллинга [20].

Перспективным направлением является разработка стандартизированного краткого чек-листа повторной оценки ситуации через заданный интервал времени на основе перечисленных индикаторов, а также отдельных маршрутов для кибербуллинга и случаев, связанных с распространением чувствительной персональной информации.

Заключение

Буллинг в школьном классе целесообразно рассматривать не только как проблему отдельных детей, но как процесс, поддерживаемый или ослабляемый нормами группы и реакциями взрослых, включая его продолжение в цифровом пространстве и неравное распределение риска среди обучающихся. Классный руководитель занимает в этой системе важное, но не единственное место. Предлагаемая модель объединяет четыре его функции — наблюдать динамику, защищать границы, координировать помощь и формировать групповую норму, — каждая из которых операционализирована в настоящей работе через конкретные действия, границы компетенции и предполагаемые индикаторы результата. Алгоритм «СТОП» задаёт компактную последовательность первичного реагирования: прекратить вред, точно зафиксировать существенные факты, организовать безопасность и подключить систему, — и детализирован в виде протокола с указанием недопустимых действий, сроков, ответственных лиц и критериев обязательной передачи случая специалистам. Работа со свидетелями, внимание к уязвимым группам и восстановительные практики после острой фазы вмешательства дополняют модель, снижая риск повторной виктимизации. Эффективность этой авторской модели ещё требует эмпирической проверки по предложенному набору измеримых индикаторов, однако её структура согласуется с современными представлениями о школьном климате, групповой природе буллинга, роли педагогических реакций, кибербуллинге и психологической безопасности образовательной среды.

Список литературы

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И.А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 17, № 4.
2. Бочавер, А.А. Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов / А.А. Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 2. – DOI: 10.17759/pse.2021260202.
3. Бочавер, А.А. Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ / А.А. Бочавер, Н.В. Горлова, К.Д. Хломов // Психологические исследования. – 2021. – Т. 14, № 76. – DOI: 10.54359/ps.v14i76.138.
4. Новикова, М.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования / М.А. Новикова, А.А. Реан // Вопросы образования. – 2019. – № 2. – DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-78-97.

5. Новикова, М.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространённости, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом / М.А. Новикова, А.А. Реан, И.А. Коновалов // Вопросы образования. – 2021. – № 3. – DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-62-90.
6. О персональных данных: Федеральный закон от 27.07.2006-ФЗ. Ст. 3, 7, 10 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [справ.-правовая система]. – 2006. – № 152. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (дата обращения: 24.08.2026).
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012-ФЗ. Ст. 34 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [справ.-правовая система]. – 2012. – № 273. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.08.2026).
8. Стратийчук, Е.В. Позиция учителя в школьном буллинге / Е.В. Стратийчук, Р.В. Чиркина // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8, № 3. – DOI: 10.17759/jmfp.2019080305.
9. Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design / U. Bronfenbrenner // Cambridge, MA: Harvard University Press. – 1979. – DOI: 10.4159/9780674028845.
10. Espelage, D.L. A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention: Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters / D.L. Espelage, S.M. Swearer // Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective. – 2010.
11. I. Alonso-Rodríguez, D. Pérez-Jorge, I. Pérez-Pérez, E. Olmos-Raya. Alonso-Rodríguez, I. Restorative Practices in Reducing School Violence: A Systematic Review of Positive Impacts on Emotional Wellbeing // Frontiers in Education. – 2025. – Т. 10. – DOI: 10.3389/educ.2025.1520137.
12. Kasturiratna, K.T.A.S. Umbrella Review of Meta-Analyses on the Risk Factors, Protective Factors, Consequences and Interventions of Cyberbullying Victimization / K.T.A.S. Kasturiratna, A. Hartanto, C.H.Y. Chen, E.M.W. Tong, N.M.M. Majeed // Nature Human Behaviour. – 2024. – DOI: 10.1038/s41562-024-02011-6.
13. Malecki, C.K. Disability, Poverty, and Other Risk Factors Associated With Involvement in Bullying Behaviors / C.K. Malecki, M.K. Demaray, T.J. Smith, J. Emmons // Journal of School Psychology. – 2020. – Т. 78. – DOI: 10.1016/j.jsp.2020.01.002.
14. Mucherah, W. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School / W. Mucherah, H. Finch, T. White, K. Thomas // Journal of Adolescence. – 2018. – Т. 62. – DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.11.012.
15. Olweus, D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do / D. Olweus // Oxford; Cambridge, MA: Blackwell. – 1993.
16. Polanin, J.R. A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior / J.R. Polanin, D.L. Espelage, T.D. Pigott // School Psychology Review. – 2012. – Т. 41, № 1. – DOI: 10.1080/02796015.2012.12087375.

17. Salmivalli, C. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group / C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, A. Kaukiainen // *Aggressive Behavior*. – 1996. – Т. 22, № 1. – DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T.
18. Sapouna, M. Bullying Victimization Due to Racial, Ethnic, Citizenship and/or Religious Status: A Systematic Review / M. Sapouna, L. De Amicis, L. Vezzali // *Adolescent Research Review*. – 2023. – Т. 8, № 3. – DOI: 10.1007/s40894-022-00197-2.
19. The Key Role of Teachers in Ending School Violence and Bullying: Technical Brief [Электронный ресурс]. // UNESCO. – 2022. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563> (дата обращения: 24.08.2026).
20. Ttofi, M.M. Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review / M.M. Ttofi, D.P. Farrington // *Journal of Experimental Criminology*. – 2011. – Т. 7. – DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1.
21. W. Troop-Gordon, G.W. Ladd. Troop-Gordon, W. Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization // *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 2015. – Т. 43, № 1. – DOI: 10.1007/s10802-013-9840-y.
22. Yoon, J. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts / J. Yoon, M.L. Sulkowski, S.A. Bauman // *Journal of School Violence*. – 2016. – Т. 15, № 1. – DOI: 10.1080/15388220.2014.963592.

References

1. Baeva I.A. [Psychological Safety of the Educational Environment as a Resource for the Mental Health of Education Subjects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, vol. 17, no. 4, P. 11–17. (In Russ.)
2. Bochaver A.A. [School Bullying Experience and Current Well-Being in University Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2021, vol. 26, no. 2, P. 17–27. DOI: 10.17759/pse.2021260202. (In Russ.)
3. Bochaver A.A., Gorlova N.V., Khlomov K.D. [The Problem of Bullying in the Context of the Educational Environment: A Survey of School Staff]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2021, vol. 14, no. 76, art. 3. DOI: 10.54359/ps.v14i76.138. (In Russ.)
4. Novikova M.A., Rean A.A. [The Influence of School Climate on Bullying: Domestic and Foreign Research Experience]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2019, no. 2, P. 78–97. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-78-97. (In Russ.)
5. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. [Bullying in Russian Schools: Assessing Prevalence, Gender and Age Differences, and Links to School Climate]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2021, no. 3, P. 62–90. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-62-90. (In Russ.)
6. Federal Law No. 152-FZ of July 27, 2006 «On Personal Data», Art. 3, 7, 10 (as amended, accessed 24 August 2026). (In Russ.)

7. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation», Art. 34 (as amended, accessed 24 August 2026). (In Russ.)
8. Stratiychuk E.V., Chirkina R.V. [The Teacher's Position in School Bullying]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2019, vol. 8, no. 3, P. 45–52. DOI: 10.17759/jmfp.2019080305. (In Russ.)
9. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, Harvard University Press. – 1979. – 330 P. – DOI: 10.4159/9780674028845.
10. Espelage D.L., Swearer S.M. A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention: Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters. *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. New York, Routledge, 2010, P. 61–72.
11. Alonso-Rodríguez I., Pérez-Jorge D., Pérez-Pérez I., Olmos-Raya E. Alonso-Rodríguez I., Pérez-Jorge D., Pérez-Pérez I., Olmos-Raya E. Restorative Practices in Reducing School Violence: A Systematic Review of Positive Impacts on Emotional Wellbeing. *Frontiers in Education*, 2025, vol. 10, art. 1520137 // *Frontiers in Education*. – 2025. – Vol. 10. – Art. 1520137. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1520137.
12. Kasturiratna K.T.A.S., Hartanto A., Chen C.H.Y., Tong E.M.W., Majeed N.M.M. Umbrella Review of Meta-Analyses on the Risk Factors, Protective Factors, Consequences and Interventions of Cyberbullying Victimization. *Nature Human Behaviour*. – 2024. – DOI: 10.1038/s41562-024-02011-6.
13. Malecki C.K., Demaray M.K., Smith T.J., Emmons J. Disability, Poverty, and Other Risk Factors Associated With Involvement in Bullying Behaviors // *Journal of School Psychology*. – 2020. – DOI: 10.1016/j.jsp.2020.01.002.
14. Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School // *Journal of Adolescence*. – 2018. – DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.11.012.
15. Olweus D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, Cambridge, MA, Blackwell. – 1993. – 140 P.
16. Polanin J.R., Espelage D.L., Pigott T.D. A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 2012, vol. 41, no. 1, P. 47–65. DOI: 10.1080/02796015.2012.12087375.
17. Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K., Kaukiainen A. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 1996, vol. 22, no. 1, P. 1–15. DOI: 10.1002/(SICI)1098–2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T.
18. Sapouna M., De Amicis L., Vezzali L. Bullying Victimization Due to Racial, Ethnic, Citizenship and/or Religious Status: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 2023, vol. 8, no. 3, P. 261–296. DOI: 10.1007/s40894-022-00197-2.
19. UNESCO. *The Key Role of Teachers in Ending School Violence and Bullying: Technical Brief*. Paris, UNESCO, 2022. Available at: (accessed 24 August 2026) – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563> (дата обращения: 24.08.2026).

-
20. Ttofi M.M., Farrington D.P. Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review // Journal of Experimental Criminology. – 2011. – DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1.
 21. Troop-Gordon W., Ladd G.W. Troop-Gordon W., Ladd G.W. Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization // Journal of Abnormal Child Psychology. – 2015. – Vol. 43, No. 1. – DOI: 10.1007/s10802-013-9840-y.
 22. Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts // Journal of School Violence. – 2016. – No. 1. – DOI: 10.1080/15388220.2014.963592.