



ЦО/
ДО

Центр общего
и дополнительного
образования
им. А. А. Пинского

Обычная травля и привычное неблагополучие

о школьной агрессии
в России и за ее пределами

Институт образования НИУ ВШЭ
Центр общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского

Доклад

**«Обычная травля и привычное неблагополучие:
о школьной агрессии в России и за ее пределами»**

Научные редакторы:

М. А. Новикова, И. Ю. Иванов

Авторы:

П. Д. Азыркин, К. М. Анчиков, И. С. Денисенко, И. Ю. Иванов, Б. С. Исакова,

М. А. Новикова, А. Я. Федоряева, В. В. Щёткина

Рецензенты:

- А.А. Реан, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Института педагогики и психологии МПГУ, заведующий Лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии ФНЦ ПМИ
- Е. В. Бушина, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социокультурных исследований НИУ ВШЭ
- А. С. Обухов, кандидат психологических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ

В представленном аналитическом докладе исследуются современные тренды профилактики травли в образовательной среде, а также обсуждаются результаты многолетних исследований Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, посвященные ученическому благополучию, вопросам изучения травли и агрессивного поведения школьников. Доклад позволяет сформировать объёмный взгляд на современное состояние проблемы: школьная травля рассматривается в нём и как объект внимания государственной политики, и как информационный повод в медийном поле, и как феномен школьной повседневности, с которым регулярно сталкиваются ученики, родители, учителя и администрация школ. Масштаб описанных в докладе исследований ЦОДО (объемы выборки и географический охват) позволяет считать полученные результаты релевантной основой для разработки отечественных программ профилактики травли, ориентированных на образовательную среду в целом.

Для цитирования: Новикова М. А., Иванов И. Ю. (науч. ред.). Обычная травля и привычное неблагополучие: о школьной агрессии в России и за ее пределами : доклад / П. Д. Азыркин, К. М. Анчиков, И. С. Денисенко и др. – М.: Институт образования НИУ ВШЭ, Центр общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского, 2026 г..

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.
В материале используются иллюстрации, созданные по запросу автора в ChatGPT от OpenAI, 2026 г.

© П. Д. Азыркин, К. М. Анчиков, И. С. Денисенко, И. Ю. Иванов, Б. С. Исакова,
М. А. Новикова, А. Я. Федоряева, В. В. Щёткина, 2026

Москва, 2026

Содержание

Введение	4
Резюме	7
Раздел 1. Что такое школьная травля?	9
Научный подход к определению понятия, оценке распространённости и факторов риска.....	10
Определения понятия.....	10
Критерии буллинга.....	11
Распространённость травли.....	11
Ролевая структура буллинга.....	12
Буллинг до XX века.....	13
История изучения травли в образовательном контексте.....	14
Этап 1. От «моббинга» к «буллингу» (1960–1990-е годы).....	15
Этап 2. Международные исследования и программы профилактики (1990–2000-е годы).....	15
Этап 3. Кибербуллинг (2010-е годы).....	18
Индивидуальные различия вовлеченности в школьную травлю.....	18
Уязвимые группы учащихся.....	19
Факторы риска и защиты от буллинга.....	19
Последствия буллинга в образовательной среде.....	21
Выводы.....	23
Раздел 2. Существует ли противоядие? Обзор программ профилактики и их эффективности	24
Масштаб программ профилактики буллинга: глобальный ландшафт, страны BRICS и постсоветское пространство.....	25
Как устроены программы профилактики: уровни и типология вмешательств.....	27
Эффективность программ профилактики буллинга.....	28
Выводы.....	29
Раздел 3. Правовое регулирование и мониторинг буллинга в системе образования Российской Федерации	31
Законотворческие инициативы в отношении буллинга.....	32
Государственный мониторинг распространённости травли.....	33
Противодействие буллингу в системе школьной профилактики.....	34
Выводы.....	35
Раздел 4. Образ травли в медиа. Фигура или фон?	36
Когда, сколько, какими словами писали о школьной травле в России?.....	37
Кому адресованы публикации?.....	41
Кто виноват и что делать?.....	42
Кто говорит о буллинге?.....	43
Выводы.....	44

Раздел 5. Результаты блиц-опроса учителей, директоров школ и родителей о школьном буллинге	45
Дизайн исследования.....	46
Различия между группами респондентов.....	48
Выводы.....	51
Раздел 6. Буллинг в российской образовательной среде в исследованиях ЦОДО	52
Дизайн исследования.....	53
Буллинг в школьной среде: распространённость, факторы риска, последствия.....	53
Распространённость и структура вовлеченности в буллинг.....	54
Последствия буллинга: риски для благополучия.....	58
Субъективное благополучие и ученическое выгорание: две стороны одной медали.....	58
Ученическое выгорание и ролевые комбинации включённости в травлю.....	59
Факторы риска – четыре точки напряжения.....	60
Точка напряжения 1: Гендерная специфика.....	60
Точка напряжения 2: Школьники из семей с миграционной историей как группа риска.....	61
Точка напряжения 3: Возрастная динамика.....	62
Точка напряжения 4: Уровень образования родителей.....	62
Буллинг происходит не только в школе.....	62
Сравнительный анализ сред: школа vs дополнительное образование.....	63
Буллинг в дополнительном образовании – результаты эмпирического исследования.....	63
Взгляд педагогов.....	63
Взгляд учащихся.....	64
Факторы риска буллинга в дополнительном образовании.....	64
Участие в дополнительном образовании как защитный фактор, снижающий риск подверженности травле в школе.....	65
Выводы.....	67
Раздел 7. Что же из этого следует?	68
Список использованных источников	71
Приложения	83
Приложение 1.....	83
Приложение 2.....	83
Авторы доклада	88
О Центре	89

Введение



Среди многообразия социальных отношений существуют феномены, обладающие двояким статусом и неоднозначной природой. К их числу относится школьный буллинг или травля (здесь и далее в тексте эти термины синонимичны). Став объектом исследования полвека назад, это явление обретает всё новые грани научного понимания. От индивидуальных свойств непосредственных участников травли акцент смещается к особенностям функционирования систем – школы, семьи, сообщества в целом (Rigby, 2022; Slonje, 2025). Меняются представления о механизмах и конечных целях буллинга: его психологический смысл начинает связываться не с индивидуальным приростом социального статуса, но с сохранением устойчивости группы, для которой буллинг может стать копинг-стратегией в борьбе со стрессорами (Бочавер, 2025).

Немало противоречий можно найти в восприятии феномена школьной травли в массовом сознании. Получая в целом отрицательную оценку, буллинг часто рассматривается как «неизбежное зло», обязательный компонент взросления (Thorton, 2002). Бесчисленные его негативные последствия, о которых так много пишут учёные, при этом нивелируются. Более того, нередко в представлении обывателя они дополняются и положительными эффектами: опыт травли становится тем, «что не убило, но сделало сильнее». Средства массовой информации и медиа при этом демонстрируют волнообразный интерес к теме школьной травли, достигающий пиков в моменты резонансных происшествий, связанных с жизнью и здоровьем детей. Когда отрицать негативные последствия не представляется возможным, авторы задаются традиционными вопросами об ответственных за произошедшее. Чаще всего в этот момент всё внимание обращается к школе.

Школа, будучи ареной, на которой разворачивается динамика буллинга, конечно, стремится позаботиться о своих учениках, но сталкивается со множеством трудностей: нехваткой кадровых ресурсов, релевантных программ профилактики и, в конечном счёте, уверенности в том, насколько она может повлиять на ситуацию. С точки зрения нормативных документов, буллинг – это просто один из видов отклоняющегося поведения учеников, с которым, безусловно, нужно бороться. Детали этой борьбы (границы воздействия учителей, привлечение родителей, конкретные способы работы со всеми участниками ситуации), впрочем, остаются достаточно абстрактными. Закономерным образом ситуации травли оказываются полем противоборства школы и семьи, в котором каждая из сторон стремится передать другой ответственность за случившееся и обязанность разобраться с последствиями.

Таким образом, школьный буллинг становится в некотором смысле труднодоступен как для исследований, так и для профилактики, и даже для однозначной реакции социума. Благодаря этому он продолжает «здравствовать»: в России, по некоторым оценкам, с ним сталкивается более половины учеников, причем «уязвимые» категории оказываются в зоне большего риска (см. Раздел 6 данного Доклада).

Цель этого доклада – сделать проблему травли более «видимой» для широкого круга читателей: исследователей, учителей и администрации школ, представителей сферы управления образованием, родителей. Для того чтобы «ухватить» феномен во всём его ускользающем многообразии, авторский коллектив использует разные перспективы. В этой работе буллинг выступает как:

- объект научного исследования с богатой историей изучения;
- феномен, с которым сталкиваются в своей повседневности учителя, родители, и, конечно, ученики;
- мишень школьных программ профилактики;
- информационный и медийный повод;
- объект государственной политики.

Тем самым буллинг перестаёт быть специфически школьной «бедой», но становится вызовом для всех организаций и систем, в которых происходит социализация современных детей и подростков.

Доклад создан с опорой на результаты исследований, проведённых Центром общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ (суммарный объём выборок превышает 20 000 респондентов) в 2023–2026 гг.

Материалы, представленные в докладе, важны для выявления дефицитов в актуальных знаниях о феномене школьной травли в современной России, формирования направлений дальнейших исследований, а также разработки материалов для системы образования, учитывающих контексты работы школ.

Резюме

Травля – массовая и устойчивая проблема образовательной среды

Школьная травля – широко распространённый и устойчивый феномен, затрагивающий значительную часть детей и подростков. Не менее трети школьников хотя бы раз сталкивались с буллингом; 25% детей и подростков выступают жертвами, 16% – агрессорами, ещё 16% совмещают обе роли. Эти данные показывают, что речь идёт о фундаментальной проблеме образовательной среды, имеющей серьёзные последствия для детей, педагогов, семей и системы образования в целом.

Буллинг – не просто единичный конфликт, а групповой механизм

Буллинг нельзя сводить к личным особенностям отдельных детей или к набору случайных актов агрессии. Он воспроизводится как групповой процесс, встроенный в повседневную динамику коллектива и поддерживается через, исключение, публичное унижение, физическое принуждение, групповую инициацию и высмеивание уязвимостей. В этом смысле травля выполняет для группы определённые функции: помогает перераспределять статусы, отделять «своих» от «чужих» и снижать общее напряжение за счёт переноса агрессии на более уязвимую мишень.

Универсального «противоядия» от буллинга не существует

Сложная природа буллинга объясняет, почему даже наиболее изученные программы профилактики дают, как правило, лишь умеренный эффект. Буллинг адаптивен: при ограничении одной формы агрессии он может переходить в другую – например, из физической в социальную или онлайн-травлю, если сохраняются прежние механизмы подкрепления. Поэтому эффективное противодействие буллингу не может быть устроено как разовая акция или кампания. Реалистичная задача состоит не в обещании полного искоренения травли, а в её устойчивом снижении за счёт системной, длительной и управляемой работы.

Буллинг часто остаётся без системного ответа

Школа далеко не всегда видит проблему в том масштабе, в котором её переживают дети: если среди учащихся о столкновении с буллингом говорит до половины опрошенных, то среди учителей – менее 30%. Особенно заметен этот разрыв именно в школьной среде, где дети сообщают о подверженности травле почти вдвое чаще, чем это отражается в оценках педагогов. При этом в России противодействие буллингу не сложилось в самостоятельную системную практику: отдельные нормативные, методические и диагностические элементы существуют, но не образуют целостной модели мониторинга, профилактики и сопровождения инцидентов. В результате значительная часть ситуаций либо распознаётся слишком поздно, либо не становится предметом последовательной адресной работы.

Качество среды и позиция взрослых связаны с воспроизводством травли

Риск буллинга определяется не только свойствами самого ребёнка, но и качеством отношений в ближайших системах – семье, классе, школе. Эмоционально тёплые отношения учителя с учениками снижают вероятность травли, тогда как конфликтные – усиливают её, особенно для социально отвергаемых детей. Педагоги, считающие буллинг недопустимым, вмешиваются чаще, а в их классах уровень виктимизации ниже; напротив, невмешательство взрослых усиливает травлю и подрывает готовность сверстников защищать жертву. Это означает, что профилактика буллинга начинается не с формальных запретов, а с качества школьной среды, профессионального благополучия педагогов и наличия у взрослых ясной и последовательной позиции.

Травля не является нормой взросления

Более чем за полвека исследований не было получено убедительных данных о каких-либо позитивных последствиях буллинга для социализации, развития или благополучия детей. Напротив, травля связана со снижением образовательных результатов, пропусками занятий, ухудшением психологического состояния и долгосрочными последствиями, которые могут проявляться уже во взрослом возрасте. Поэтому буллинг не может рассматриваться ни как «полезный» опыт, ни как неизбежная часть взросления. Противодействие травле требует перехода от фрагментарных реакций к формированию среды, в которой ребёнок может быть услышан, чувствует безопасность, доверие и принадлежность.

Раздел 1

Что такое школьная травля?



Автор изображения: Junyeoung Gwak

Научный подход к определению понятия, оценке распространённости и факторов риска

В 1975 году Мишель Фуко выпустил книгу «Надзирать и наказывать», где показал, как устроена логика власти: она действует не только через запреты и наказания, но через повседневную организацию жизни людей (Foucault, 1977). Так, в школе через расписание, деление по классам, систему оценок формируются иерархии и различия между «успешными» и «отстающими». Возникающие при этом контроль и нормирование поведения в школе не так заметны. Контроль встроен в педагогические стандарты, ожидания учителей и процедуры оценки, которые побуждают учеников следить за собой и соответствовать норме. В пространстве школы «правильные» модели поведения и самоощущения формируются через повседневные практики, а власть действует не только извне, но и через внутреннюю самодисциплину учащихся.

Одной из наиболее распространенных форм отклоняющегося поведения в рамках социального института «школа» является травля (буллинг). Исследования показывают, что риск травли кратно возрастает практически в любом закрытом сообществе – будь то воинская часть, интернат или элитное учебное заведение (Бочавер, Хломов, 2013). Сегодня можно уверенно утверждать, что буллинг не относится только к пространству школы, но является вызовом для всей современной системы образования и – шире – пространства социализации детей и подростков (Armitage, 2021; Malatuny, 2021; Rich, 2025; Азыркин, Новикова, Иванов, 2026).

Определения понятия

Определение травли не является статичным; оно подвергается постоянному уточнению в научном дискурсе.

Традиционное определение, предложенное Д. Ольвеусом, трактует буллинг как явление, предполагающее наличие выраженного дисбаланса власти между жертвой и агрессором (Olweus, 1993). Это определение подвергалось доработке: например, отмечалось, что в нём агрессивные взаимодействия изолируются от более широких вопросов властных отношений (Pascoe, 2013).

В новом определении ЮНЕСКО школьный буллинг характеризуется дисбалансом власти, который поддерживается или, напротив, ограничивается социальными и институциональными нормами, а также контекстом школы и системы образования в целом. Кроме того, буллинг в школе предполагает отсутствие эффективных ответных мер и должной заботы по отношению к пострадавшему со стороны сверстников и взрослых (UNESCO, the World Anti-Bullying Forum, 2021).

Кибербуллинг – травля в цифровой среде – обладает рядом специфических свойств, обусловленных особенностями онлайн-коммуникации. Отдельными факторами риска здесь становятся анонимность участников буллинга, а также возможность крайне быстрого распространения информации, которая причиняет жертве вред (Бочавер, Хломов, 2014).

Критерии буллинга

Буллинг выделяется из всех других форм агрессивного поведения на основании трёх критериев:

- целенаправленности;
- повторяемости;
- неравенства сил жертвы и агрессора (Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021).

Погружение в научную литературу, конечно, выявляет множество нюансов относительно каждого из них.

Повторяемость действительно связана с более высокой степенью причиняемого ущерба (Kaufman et al., 2020; Ybarra et al., 2014). Вместе с тем зафиксированы и случаи, когда единичные эпизоды травли – например, оскорбительные или унижительные публикации в интернете – приводили к серьёзным последствиям и в крайних ситуациях заканчивались смертью пострадавшего (Andersson, 2000).

Намеренность рассматривалась Д. Ольвеусом как один из ключевых компонентов буллинга (Olweus, 2013). Но измерить степень намеренности агрессивного действия не так-то просто с методологической точки зрения. Поэтому в современных исследованиях акцент всё чаще смещается с анализа намерений на изучение целей участия в буллинге, среди наиболее значимых из которых – стремление к укреплению доминирования и накоплению социальной власти (Farrell, Dane, 2020; Kaufman et al., 2020).

Дисбаланс власти рассматривается как центральный критерий травли. Неравенство власти может быть обусловлено различиями в физической силе, социальном статусе в группе или численном превосходстве. В случаях кибербуллинга дисбаланс власти может формироваться, например, за счёт разрыва в уровне технических навыков, возможностях анонимности (Kowalski et al., 2014). Дисбаланс власти может отражать различия в вероятности издержек (например, ответной агрессии) и потенциальных выгод (например, повышения статуса) (van den Berg et al., 2019; Volk et al., 2022).

Современные исследования предлагают дополнить классическую триаду ещё одним критерием: восприятием самой жертвой происходящего с ней именно как буллинга и наличием у неё негативных переживаний. Ущерб может быть нанесён и в тех случаях, когда причинение вреда не осознаётся агрессором как таковое (Skrzypiec, Wyra, Lawson, 2023).

Распространённость травли

Уровень распространённости буллинга существенно варьирует в российских и зарубежных исследованиях, что связано с различиями в используемых методиках диагностики (Menesini, Salmivalli, 2017) и с неоднозначностью определения феномена: в ряде работ к буллингу относят даже единичные акты агрессии (Kuntsche et al., 2006; Vaillancourt et al., 2010). Глобальный мета-анализ 2025 года (116 исследований, 603 231 участников) показал, что жертвами буллинга становятся 25% детей и подростков, 16% выступают агрессорами и

16% совмещают обе роли (Ariani et al., 2025). В России оценки также различаются: в исследовании школ Калужской области 15% учащихся 6–9 классов сообщили о случаях буллинга в течение года (Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021), тогда как в другой выборке показатели за последний месяц достигали 20-40% (Новикова, Реан, Коновалов, 2021). Согласно данным исследования по модели PISA, опубликованного в 2022 году, 17% российских школьников сталкиваются с социальным буллингом (ФИОКО, 2022).

Ролевая структура буллинга

Школьную травлю нельзя рассматривать как взаимодействие в паре «агрессор–жертва»: это групповой процесс, включающий несколько ролей (Zych et al., 2018). Обычно травля разворачивается внутри уже сформированных групп сверстников (Cassidy, Faucher, Jackson, 2013).

- Жертва (victim) – мишень систематического агрессивного воздействия.
- Агрессор (bully) – активный инициатор травли, часто (но не всегда) – лидер происходящего.
- Помощник агрессора (assistant) – демонстрирует активное агрессивное поведение, занимает подчинённую позицию по отношению к агрессору.
- Подкрепляющий (reinforcer) – не обязательно участвует в нападении напрямую, но поддерживает его, например, смехом, одобрением или поощрением агрессора.
- Защитник (defender) – занимает сторону жертвы, оказывает ей поддержку и может предпринимать активные попытки остановить травлю.
- Аутсайдер/невовлеченный свидетель (outsider) – не вовлечён непосредственно в агрессивные действия, но может присутствовать при их совершении.

В реальной жизни значительная часть учащихся занимает смешанные позиции, которые могут меняться во времени (Zych et al., 2018; Demaray et al., 2021).



Рисунок 1 – Ролевая структура ситуации буллинга

Роли в структуре травли тесно связаны с социальным статусом. Агрессоры, помощники и подкрепляющие нередко обладают высокой популярностью, хотя могут быть

мало симпатичны сверстникам. Защитники, напротив, чаще воспринимаются как нравственно положительные и «нравящиеся», но не всегда обладают высоким статусом. Жертвы характеризуются наиболее низким положением в иерархии группы, а аутсайдеры занимают социально уязвимую, но не обязательно отвергаемую позицию (Pouwels et al., 2016; Pouwels et al., 2018).

Буллинг до XX века

В статье Энтони Фолька 2025 года приводится анализ исторической динамики феномена травли; автор задается вопросом, в каких формах конкретно проявлялся буллинг на разных этапах развития западной цивилизации (Volk, 2025). Автор исходит из определения буллинга как целенаправленной агрессии в условиях дисбаланса власти и реконструирует его проявления через культурные контексты и анекдотические свидетельства.

В античности (Древняя Греция и Рим) буллинг проявлялся, прежде всего, в формах физического принуждения, публичного унижения и ритуализированного насилия в образовательной среде. В Спарте практиковались регулярные избиения мальчиков как взрослыми наставниками, так и сверстниками: они рассматривались как способ формирования выносливости и подчинения (Pellerin, 2024). В Афинах фиксировались случаи коллективного избиения в игровых ситуациях с распределением ролей, где более сильные подростки принуждали других к подчинению (Laes, 2019). В римских образовательных учреждениях особое распространение получили формы инициационного издевательства над новичками: насмешки, публичное унижение, угрозы и физическое давление. Также встречаются свидетельства вербального буллинга по поводу внешности или физических особенностей (Laes, 2013). В целом, для античности характерно сочетание физического насилия и культурной легитимации иерархии.

В средневековый период буллинг сохранял выраженный иерархический и групповой характер. Источники фиксируют массовые детские драки, в том числе с тяжелыми травмами (Orme, 1995), что указывает на высокую терпимость к межличностному насилию. В университетах XIV–XV веков были распространены ритуалы «дедовщины»: старшие студенты подвергали младших систематическим оскорблениям, физическому насилию и унижительным практикам, что потребовало принятия ограничительных статутов (Skoda, 2023). Внутрисемейные конфликты, особенно в аристократических династиях, также включали давление и агрессию между братьями, связанную с борьбой за наследство (Lyon, 2012). В этот период буллинг часто сочетал физическое воздействие с институционально поддерживаемой неформальной властью старших.

В эпоху Ренессанса формы буллинга становятся более разнообразными и лучше задокументированными. Несмотря на постепенное сокращение летальных форм насилия (ограничения дуэлей, ношения оружия), в образовательных институтах сохраняется система инициационного унижения. В английских школах закрепляется система *prefect-fagging* («школьная дедовщина»), при которой младшие ученики фактически становятся слугами старших и подвергаются регулярным унижениям и физическим наказаниям (Nash, 1961; Fletcher, 2008). Зафиксированы случаи психологических розыгрышей, социальной изоляции, вымогательства и демонстративного унижения. Учащиеся, нарушавшие поведенческие нормы, подвергались систематическому вербальному и физическому преследованию

(Fletcher, 2008). Таким образом, наряду с физическим насилием усиливается социальная и символическая составляющая буллинга.

Исследование, проведённое в конце XIX века, зафиксировало более тысячи эпизодов издевательств, включая физические нападения, систематические оскорбления, лишение ресурсов, групповую изоляцию и тяжёлые формы насилия (Burk, 1897). Эти данные демонстрируют, что буллинг проявлялся не только в школах, но и в публичных пространствах, а его интенсивность нередко превосходила современные представления о допустимом межличностном поведении.

Во все рассматриваемые периоды буллинг проявлялся через устойчивые механизмы: эксплуатацию иерархии, физическое принуждение, публичное унижение, групповую инициацию и высмеивание уязвимостей. Менялась степень институциональной легитимности и социальная чувствительность к этим практикам, но базовая логика асимметричной агрессии сохранялась.

История изучения травли в образовательном контексте

Анализ публикаций в базе Web of Science по запросу буллинг (bullying) демонстрирует стремительный рост научного интереса к теме с 1970-х годов. В период 1976–1995 годов, который можно считать этапом становления исследований, публиковалось в среднем 9–10 статей в год; в 1996–2005 годах их число увеличилось более чем в десять раз и превысило 100 публикаций в год; в 2006–2015 годах показатель достиг примерно 500 статей в год, а в 2016–2020 годах – около 1400 публикаций ежегодно, что эквивалентно почти четырём новым статьям в день (Slonje, Smith, Robinson, 2025).

В российской науке количество статей также растёт (Рисунок 2), в журналах из перечня ВАК наблюдается особенно резкое увеличение: с 27 статей в 2015 году до 376 в 2024 году (рост более чем в 13 раз). В Scopus динамика также положительная – с 5 публикаций в 2015 году до пика - 35 публикаций в 2023 году.

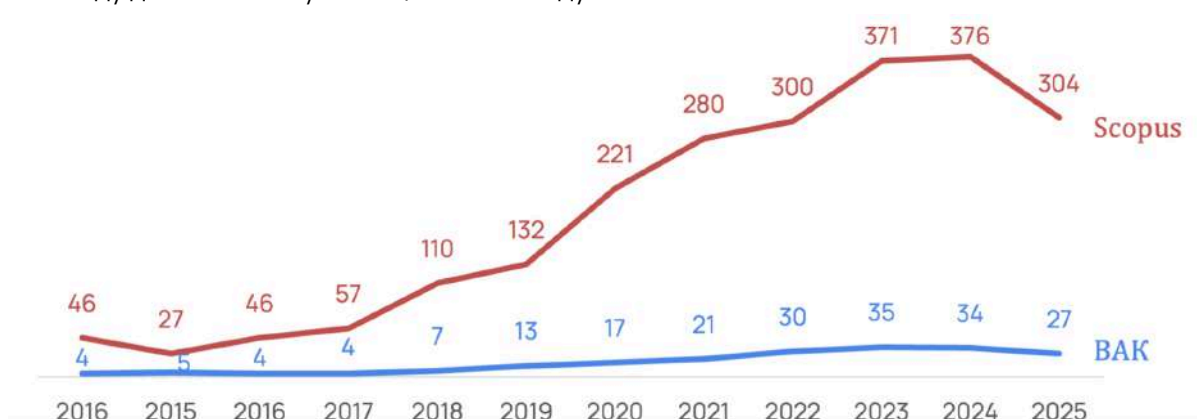


Рисунок 2 – Динамика научных публикаций, посвященных буллингу в русскоязычных изданиях

Представленная ниже периодизация становления полноценных научных исследований буллинга с уточнениями авторов представлена на основе анализа, предложенного Питером Смитом (Smith, 2016).

Этап 1. От «моббинга» к «буллингу» (1960–1990-е годы)

На раннем этапе исследований значительный вклад внёс шведский школьный врач Петер-Пауль Хайнеманн (Thornberg et al., 2018), опубликовавший одну из первых научных работ о школьной травле. Общественный резонанс вокруг этой публикации привёл к выходу книги «Моббинг. Групповое насилие среди детей и взрослых» (Heinemann, 1972), изданной в Норвегии.

Хайнеманн опирался на социально-психологический анализ взаимодействия агрессора и жертвы, рассматривая моббинг как форму инстинктивного поведения. Он ссылался на этологические работы Конрада Лоренца, использовавшего термин «моббинг» для описания коллективной атаки мелких птиц на отдельную особь (Dagan, Izhaki, 2019).

В 1975 году вышла книга шведского исследователя Анатоля Пикаса «Как остановить моббинг?». Подобно П.-П. Хайнеманну, Пикас трактует моббинг, прежде всего, как групповой феномен, подчёркивая его коллективную природу и динамику взаимодействия участников (Pikas, 1976, 1989).

В 1973 году Дэн Олвеус опубликовал работу «Forskning om skolmobbing», в которой школьная травля была концептуализирована как систематическое физическое и вербальное насилие. С этого момента исследования феномена начинают активно развиваться за пределами Скандинавии. В отличие от Хайнеманна и Анатоля Пикаса, рассматривавших моббинг преимущественно как групповой процесс (Roland, 2000), Олвеус сосредоточил внимание на индивидуально-личностных характеристиках инициаторов травли.

С 1980-х годов проблематика буллинга выходит за пределы Швеции и Норвегии. Существенный вклад в развитие теории и эмпирики внесла Кристина Сальмивалли (Salmivalli, 1999, 2001, 2014), исследовавшая ролевую структуру буллинга и реакции одноклассников. К концу 1980-х годов термин «моббинг» постепенно вытесняется понятием «буллинг» в контексте школьной среды, сохраняясь, тем не менее, в исследованиях трудовых отношений.

Этап 2. Международные исследования и программы профилактики (1990–2000-е годы)

В 1993 году вышла фундаментальная работа Д. Олвеуса «Bullying at School: What We Know and What We Can Do» (Olweus, 1993), в которой была представлена целостная теория школьной травли. Она включала анализ семейных факторов, особенностей школьной среды, характеристик агрессоров и механизмов моральной диссоциации, проведенный с опорой на теорию социального научения Альберта Бандуры.

В этот период активно формируются исследовательские центры и международные проекты. В Канаде при Йоркском университете функционировал центр LaMarsh под руководством Дебры Пеплер, разрабатывавший профилактические меры и изучавший социальную динамику моббинга. В Великобритании проект Sheffield под руководством Питера К. Смита анализировал распространённость буллинга и выработывал рекомендации по его предотвращению (Smith, Cowie, Sharp, 1994). В Австралии исследования проводили Кен Ригби и Питер Сли (Rigby, 1997; Rigby, Slee, 1991), а также группа Даны Кросс, изучавшая

последствия травли для здоровья. В Японии ключевую роль сыграл социолог Ёдзи Морита (Wolke, 1998).

В России систематическое изучение буллинга активизируется в XXI веке под влиянием зарубежных исследований и общественного запроса (Кон, 2009). Изучение буллинга в России началось на стыке международной научной повестки и включения страны в сравнительные исследования (HBSC, PISA), где школьная виктимизация уже имела чёткую операционализацию и инструментарий измерения. Это стимулировало адаптацию зарубежных теоретических моделей (прежде всего, социально-экологического подхода) и разработку отечественных диагностических методик, а также появление первых эмпирических мониторингов распространённости травли.

В 2000–2010-е годы дополнительным импульсом стали изменения образовательной политики: росло внимание к школьному климату, психологической безопасности и профилактике девиантного поведения. Буллинг начали рассматривать не как частную проблему «трудных» подростков, а как фактор риска нарушений психического здоровья и академической дезадаптации, требующий системного реагирования на уровне школы и региона.

Наконец, общественный резонанс вокруг случаев школьного насилия и скулшутинга в 2010-е годы усилил запрос на научное понимание латентных форм агрессии в школьной среде. Это совпало с более широким поворотом в исследованиях детства – от индивидуализирующей логики к анализу групповой динамики, статусов, социальных связей и цифровой среды, что закрепило буллинг как самостоятельное и устойчивое направление российских исследований.

Исследования травли в России начинают системно оформляться в конце 2000-х годов, когда феномен описывается преимущественно через категорию школьного насилия и социального неблагополучия. В работах В. С. Собкина и О. С. Маркиной (2009) показано, что опыт переживания травли влияет на интерпретацию насилия и позицию подростков по отношению к жертве, что демонстрирует интерес к субъективному измерению феномена. В дальнейшем буллинг начинает рассматриваться как культурно и институционально обусловленное явление: А. А. Бочавер и К. Д. Хломов (2013) трактуют его как феномен, встроенный в нормы и иерархии школьного сообщества.

В первой половине 2010-х усиливается эмпирическая направленность исследований. Е. А. Гусейнова и С. Н. Ениколопов (2014) анализируют психологические характеристики участников, выделяя смешанную позицию «агрессор-жертва» как наиболее рискованную. В кросскультурном исследовании В. С. Собкина и М. М. Смысловой (2014) показана связь виктимизации с социокультурным контекстом. Существенным этапом становится разработка «Опросника риска буллинга» (Бочавер и др., 2015), что позволяет перейти к стандартизированному измерению средовых факторов. Лонгитюдные данные С. Ю. Тарасовой, А. К. Осницкого и С. Н. Ениколопова (2016) подтверждают связь агрессивности и тревожности, а также указывают на риск ролевой трансформации жертв.

Во второй половине 2010-х и в 2020-е годы фокус смещается к многоуровневым моделям. М.А. Новикова и А.А. Реан (2018, 2019) показывают значимость семейных факторов и школьного климата, а в исследовании Новиковой, Реана и Коновалова (2021) эмпирически подтверждается связь параметров школьного климата с вовлечённостью в травлю. Параллельно развивается направление доказательных интервенций (Реан, Ставцев, 2020) и

систематизация предикторов буллинга и кибербуллинга (Горлова, Бочавер, Хломов, 2021). Работы А. А. Бочавер (2021) демонстрируют, что школьный опыт травли связан с психологическим благополучием во взрослом возрасте.

История изучения буллинга в российских диссертациях демонстрирует постепенное накопление эмпирических результатов. На данный момент защищено 7 кандидатских диссертаций и 1 докторская. В ранних работах начала 2010-х буллинг рассматривался преимущественно как форма школьного насилия и угроза психологической безопасности образовательной среды; акцент делался на описании участников травли и их личностных характеристик. Так, в исследовании старшеклассников показана связь вовлечённости в буллинг с особенностями жизнестойкости и личностными параметрами подростков, что позволило эмпирически выделить психологические различия между агрессорами, жертвами и не вовлечёнными учащимися (Петросянц, 2011).

К началу 2020-х годов исследования переходят к анализу ролевой структуры буллинга и факторов, влияющих на выбор роли. В диссертации о социально-психологических факторах ролевого поведения подростков выявлены предикторы включенности в различные роли, включая особенности межличностных отношений и восприятия ситуации буллинга, что позволило уточнить механизмы закрепления ролевых позиций (Гришина, 2021). В работах педагогической направленности показано, что характеристики воспитательной среды школы могут выступать ресурсом профилактики: структурированные воспитательные практики и ценностно-нормативная организация среды статистически связаны со снижением проявлений травли среди младших школьников (Баталов, 2024). Параллельно эмпирически обоснована необходимость специальной подготовки будущих педагогов: выявлен дефицит готовности к противодействию буллингу и определены компоненты этой готовности (когнитивный, мотивационный, деятельностный), что легло в основу модели их профессионального формирования (Жилкина, 2025).

В более поздних психологических исследованиях буллинг анализируется как деструктивная форма коммуникативного поведения; получены данные о специфике вербальных и косвенных форм агрессии, а также о связи коммуникативных стратегий личности с вероятностью вовлечённости в травлю (Фомина, 2025). Наиболее масштабное обобщение представлено в докторской диссертации, где показано, что несмотря на широкое распространение антибуллинговых программ, их эффекты в среднем умеренные и неоднородные, что требует переосмысления теоретической модели и учёта социальной функции буллинга в школьном сообществе (Бочавер, 2025).

Таким образом, российское диссертационное поле отражает движение от описания индивидуально-психологических особенностей участников буллинга к анализу ролевых механизмов, характеристик образовательной среды и профессиональной готовности педагогов, а затем – к мета-теоретической рефлексии об ограничениях существующих интервенций и необходимости системного пересмотра подходов к профилактике.

Этап 3. Кибербуллинг (2010-е годы)

С распространением цифровых технологий и социальных сетей формируется новая форма агрессии – кибербуллинг. Он представляет собой систематическое цифровое насилие с использованием интернет-платформ, мобильных устройств и социальных сетей. Кибербуллинг включает угрозы, оскорбления, распространение слухов и личной информации и может приводить к тяжелым психологическим последствиям, включая депрессию, социальную изоляцию и суицидальные мысли (Hinduja, Patchin, 2017). В российском контексте значимый вклад в исследование кибербуллинга внесли А. А. Бочавер и К. Д. Хломов (Бочавер, Хломов, 2014), анализирующие влияние цифровой агрессии на подростков.

Индивидуальные различия вовлеченности в школьную травлю

Мальчики чаще инициируют агрессию, особенно физическую, и чаще же становятся её жертвами (Cosma et al., 2022; Obregón-Cuesta et al., 2022). Словесная травля (оскорбления, неприятные комментарии, клички и т.д.), равно как и социальный буллинг (распространение слухов, отказ от общения с жертвой и т.д.) одинаково распространены среди девочек и мальчиков (Yang et al., 2021). Сочетание ролей агрессора и жертвы («bully-victims»), чаще встречается среди мальчиков (Feijóo et al., 2021; Obregón-Cuesta et al., 2022).

Киберагрессия чаще совершается мальчиками (Cosma et al., 2022), однако подверженность травле оказывается выше у девочек (Yang et al., 2021). Девочки чаще сталкиваются с онлайн-шеймингом (ситуации, когда ребенка стыдят за несоответствие стандартам поведения или внешности) и социальным давлением (Mason et al., 2025).

Последствия буллинга для мальчиков и девочек неодинаковы. Викимизация связана с депрессивными симптомами, самоповреждением и суицидальностью у подростков обоего пола (Borroni et al., 2024; Sun et al., 2025; Yang et al., 2021). Однако у девочек связь между подверженностью травле (особенно вербальной и социальной) и депрессией либо суицидальным поведением выражена сильнее (Sun et al., 2025; Yang et al., 2021). Кроме того, девочки чаще используют просоциальные стратегии совладания, тогда как мальчики реагируют агрессией или избеганием (Stubbs-Richardson et al., 2018).

Возрастная динамика демонстрирует пик вовлечённости в травлю в раннем подростковом возрасте с последующим снижением к старшим классам (Sabramani et al., 2021; Zych et al., 2020; Hosozawa et al., 2021). Физические формы агрессии с возрастом уменьшаются, тогда как косвенные и проявления в цифровой среде могут сохраняться дольше (Wang et al., 2009; Scheithauer et al., 2006). Таким образом, ранний подростковый период рассматривается как критический для профилактики.

У школьников из семей со сниженным социально-экономическим статусом (материальная обеспеченность, образование родителей) выше шансы стать как жертвами, так и агрессорами (Hosozawa et al., 2021; Malinowska-Cieślak et al., 2023). Но есть и нюансы, связанные с контекстом: например, более высокий доступ к технологиям у обеспеченных подростков может повышать вероятность кибербуллинга в этой группе (Wang et al., 2009).

Уязвимые группы учащихся

У школьников из семей с миграционной историей выше шансы пострадать от буллинга, особенно в условиях, если их в школе численно меньше, или если в окружении сильны

деструктивные установки в их адрес (Gage et al., 2021; Khamis, Al-Hroub, 2025). Высокая концентрация мигрантов в отдельной школе может снижать риск для данной группы, но повышать его для представителей принимающего большинства (Xu et al., 2020).

Среди учащихся с ОВЗ¹ и инвалидностью риски стать жертвами травли выше в 2–4 раза, особенно часто они подвергаются социальному исключению (Malecki et al., 2020; Park et al., 2020). Школьники с СДВГ² и РАС³ чаще становятся жертвами; те, у кого есть проблемы интеллектуального развития, эмоциональной регуляции, а также трудности в обучении, чаще становятся и жертвами, и агрессорами (Accardo et al., 2025).

Факторы риска и защиты от буллинга

Буллинг в школе – не индивидуальная проблема ребенка, а результат конфигурации факторов на разных уровнях среды: индивидуальном, семейном, школьном и в более широком социальном контексте.

Риск и защита формируются как свойствами самого подростка (например, самоконтроль), так и качеством отношений и норм в ближайших системах (семья, класс, школа).

Ключевую роль играют их взаимодействие: например, семейная поддержка может минимизировать ущерб от нападок сверстников (Hong, Espelage, 2012 ; Espelage, 2014).

На индивидуальном уровне наиболее устойчиво повторяющиеся факторы риска вовлечения в буллинг (в роли агрессора и/или жертвы) связаны с поведенческой саморегуляцией и социально-эмоциональными характеристиками. Подчеркивается вклад агрессивности, гиперактивности, импульсивности и низкой эмпатии; также обсуждаются связи с более низкими учебными достижениями или интеллектом, проблемами самооценки и популярности (Farrington, Baldry, 2010). Лонгитюдные данные показывают, что низкий самоконтроль и моральное отчуждение повышают вероятность раннего начала и устойчивости буллинга (инициирования), а также раннего начала виктимизации (Zych et al., 2020). Для агрессоров и «агрессоров-жертв» важными маркерами риска также выступают употребление психоактивных веществ и прогулы (Zych et al., 2020; Low et al., 2025).

Семейный уровень в разных работах выступает одним из самых весомых факторов как риска, так и защиты.

Семейные факторы риска:

- насилие/конфликтность в семье;
- недостаточный родительский контроль и недостаток заботы;
- телесные наказания;
- неблагополучие семейных отношений;
- развод родителей;
- зависимости у родителей (Low et al., 2025).

¹ Ограниченные возможности здоровья;

² Синдром дефицита внимания с гиперактивностью;

³ Расстройство аутистического спектра.

Факторы риска, связанные с отношениями со сверстниками:

- недавнее переживание социальной исключённости («feeling left out»);
- плохое отношение к школе, отсутствие чувства связанности и принадлежности (Low et al., 2025);
- дефицит чувства безопасности в школе, плохие отношения с одноклассниками, отсутствие «значимых людей, которым можно доверять» (Qian et al., 2020).

Защитные факторы:

- переживание крепкой связи с одноклассниками (classmates bonding);
- позитивная включённость в социальные активности со сверстниками (особенно у мальчиков) (Zych et al., 2020).

На уровне школы главным фактором защиты от буллинга является позитивный школьный климат: поддержка со стороны учителей, понятные и справедливые правила, дисциплина, ощущение безопасности и принадлежности у учеников связаны со снижением как проявления агрессии, так и подверженности ей (Azeredo et al., 2015; Fink et al., 2017; Acosta et al., 2019; Konishi et al., 2017; Hultin et al., 2021). Крайне важны нормы класса и школы: если агрессия воспринимается как допустимая, риск буллинга выше; если поддерживается защита жертвы и просоциальное поведение, риск ниже (Saarento et al., 2015; Gendron et al., 2011). Считается, что школьный климат оказывается более важным фактором возникновения буллинга, чем, например, размер школы или число учеников, приходящееся на одного учителя (Vokhove et al., 2022; Liu et al., 2025).

К факторам буллинга, связанным с учителями, относятся их индивидуальные особенности и различные стратегии, которые они используют в работе:

- Установки учителя по отношению к травле и то, насколько серьёзной они воспринимают эту проблему, связаны с вероятностью их вмешательства и уровнем буллинга в классе: **педагоги, считающие буллинг недопустимым, вмешиваются чаще, а в их классах фиксируется более низкая распространённость виктимизации** (Van Aalst et al., 2022; Van Aalst et al., 2024);
- Важную роль играют профессиональная самозффективность и компетентность в вопросах профилактики: **более высокая уверенность в своих возможностях и знания о механизмах буллинга предсказывают проактивное вмешательство** и снижение агрессивного поведения (De Luca et al., 2019; Fischer et al., 2020; Hua et al., 2024).
- Активные и последовательные реакции учителя (коррекция поведения агрессора, поддержка жертвы, обсуждение ситуации с классом) способствуют уменьшению буллинга и усилению роли защитников (Burger et al., 2022; Cui et al., 2025), тогда как **невмешательство или равнодушие к агрессии усиливают виктимизацию и подрывают готовность сверстников защищать жертву** (Shin, Gyeong, 2025; Burger et al., 2022).
- **Эмоционально тёплые отношения учителя с учениками снижают риски буллинга, а конфликтные – усиливают риски, особенно для отвергаемых учеников** (Marengo et al., 2018; Marengo et al., 2021).

Последствия буллинга в образовательной среде



В научной литературе последствия буллинга обычно рассматриваются на нескольких уровнях анализа, что позволяет описать его влияние не только на отдельных учащихся, но и на образовательные организации и общество в целом. В частности, в аналитической рамке ОЭСР последствия буллинга структурируются на трёх уровнях: индивидуальном, школьном и общественном (OECD, 2026). На индивидуальном уровне анализируются краткосрочные и долгосрочные эффекты для учащегося, включая изменения психического здоровья, академических результатов и социального функционирования. На уровне образовательной организации рассматривается влияние распространённости буллинга на школьный климат, чувство безопасности и учебные результаты учащихся. Наконец, на общественном уровне анализируются более широкие социальные и экономические последствия, включая расходы на здравоохранение, потери производительности и воспроизводство насилия в других социальных контекстах.

Буллинг в школе связан с широким спектром негативных последствий, затрагивающих психическое здоровье, академическое функционирование и социальные отношения подростков, причём эти эффекты могут проявляться как в краткосрочной перспективе (в течение месяцев после виктимизации), так и сохраняться в течение многих лет, включая период взрослой жизни (Armitage, 2021; Halliday et al., 2021). На индивидуальном уровне наиболее устойчиво подтверждённые последствия связаны с ухудшением психического благополучия. Вовлечённость в буллинг в любой роли – жертвы, агрессора или их сочетания – ассоциирована с симптомами тревоги и депрессии, общими психосоциальными трудностями и самоповреждающим поведением, причём у девочек негативные психологические исходы выражены сильнее (Eyuboglu et al., 2021).

⁴ Автор изображения: Yogesh Gurele

Мета-аналитические данные также показывают, что дети и подростки, пережившие буллинг, значительно чаще демонстрируют депрессивные симптомы по сравнению со сверстниками, не вовлечёнными в травлю. Виктимизация также связана с суицидальными мыслями и поведением, причем риск тяжелых последствий возрастает по мере увеличения частоты и интенсивности буллинга (Armitage, 2021; Han et al., 2025). Помимо эмоциональных трудностей, буллинг ассоциирован с соматическими жалобами: нарушениями сна, головными болями, болями в животе и другими проявлениями психосоматического стресса.

Существенные последствия буллинга проявляются и в образовательной сфере. Виктимизация связана со снижением академической успеваемости, ухудшением отношения к школе и ослаблением переживания связанности со школьным сообществом (school connectedness), причём эти эффекты могут сохраняться в горизонте до восьми лет (Halliday et al., 2021). Международные исследования также показывают, что **учащиеся, подвергающиеся буллингу, демонстрируют более низкие образовательные результаты и чаще пропускают занятия, что может быть связано как с попытками избегания небезопасной школьной среды, так и с ухудшением психического состояния**. Связь между виктимизацией (как традиционной, так и кибербуллингом) и снижением академической успешности особенно выражена у девочек (Miskimon et al., 2022).

Буллинг оказывает значимое влияние и на социальные отношения подростков. Виктимизация связана с усилением отвержения со стороны сверстников, ухудшением качества межличностных связей в классе и снижением социальной поддержки. Это может формировать **«замкнутые циклы» уязвимости, когда социальная изоляция и отсутствие поддержки повышают вероятность повторной виктимизации** (Halliday et al., 2021; Han et al., 2025). В отдельных уязвимых группах учащихся школьный буллинг может оказывать долговременное влияние на социальную интеграцию и образовательные траектории (Zhu, 2025).

В долгосрочной перспективе **последствия буллинга могут выходить за пределы школьного периода и проявляться во взрослом возрасте**. Например, виктимизация в подростковом возрасте (13–16 лет) связана с ухудшением образовательных результатов к окончанию школы и с неблагоприятными исходами к 25 годам: прежде всего с более высоким уровнем психических трудностей, но также с более низкими показателями занятости и дохода (Gorman et al., 2021). Кроме того, подростки, которые в школьные годы одновременно выступали в роли агрессоров и жертв («жертвы-агрессоры»), демонстрируют повышенные риски проблем во взрослой жизни, включая более высокую вероятность несвоевременного завершения образования и вовлечения в правонарушения (Bettencourt et al., 2023).

Негативные эффекты буллинга проявляются не только на уровне отдельных учащихся, но и на уровне образовательной среды. Высокая распространённость буллинга связана с ухудшением школьного климата, снижением чувства безопасности и принадлежности к школе, а также с ухудшением образовательных результатов на уровне школы в целом. Более того, негативные последствия могут испытывать и свидетели травли: учащиеся, наблюдающие буллинг, чаще сообщают о тревожности, депрессивных симптомах и снижении удовлетворённости жизнью.

Наконец, буллинг имеет и более широкие общественные последствия. Исследования показывают, что переживание буллинга в детстве связано с более высокими рисками безработицы, снижением доходов и увеличением расходов систем здравоохранения и социальной поддержки, что формирует значительные социально-экономические издержки для общества. Кроме того, участие в буллинге в подростковом возрасте связано с более

высокой вероятностью насильственного поведения и правонарушений в дальнейшем, что усиливает воспроизводство агрессии в других социальных контекстах.

За более чем полвека исследований буллинга в научной литературе не было продемонстрировано его позитивных последствий для социализации, развития или благополучия детей и подростков. Ни одно серьёзное исследование не приходит к выводу о том, что буллинг может выступать полезным образовательным инструментом, «закалять» школьников или приносить положительные эффекты, превышающие его негативные последствия. Напротив, совокупность эмпирических данных устойчиво указывает на его разрушительное влияние на индивидуальное развитие, образовательную среду и социальное благополучие.

В научных публикациях позитивный эффект в связи с буллингом может упоминаться в двух контекстах:

- 1) Положительные последствия (выгоды) для инициаторов травли. Обычно идет речь о том, что «чистые агрессоры» (то есть не «агрессоры-жертвы») действительно могут быть более популярным среди сверстников и социально доминировать. Правда, часто делается оговорка, что определённые социальные и эмоциональные издержки для агрессора все равно имеют место.
- 2) Посттравматический рост:
 - рост эмпатии;
 - рост устойчивости;
 - большее переживание личностной силы.

Подчеркнём: никто из авторов не рассматривает буллинг как положительный фактор. Утверждается, что НЕКОТОРЫЕ люди могут осуществить личностный рост ВОПРЕКИ тому, что были вовлечены в буллинг. Такую трансформацию можно рассматривать частным случаем посттравматического роста.

Выводы

Итак, школьная травля является хорошо изученным феноменом: предложены объяснения её механизмов, исследована распространённость среди разных групп учащихся, выделены факторы риска как для отдельных учеников, так и для учителей и школ в целом.

Первые программы профилактики буллинга стали разрабатываться одновременно с пионерскими исследованиями в этой области. Сейчас в мире работают десятки таких программ. Помогает ли накопленная экспертиза эффективно справляться с буллингом в школах?

Раздел 2

Существует ли противоядие?

Обзор программ
профилактики
и их эффективности



Масштаб программ профилактики буллинга: глобальный ландшафт, страны BRICS и постсоветское пространство

В мире используются десятки программ профилактики буллинга, эффективность многих из них отслеживается в исследованиях. Парадоксальным образом, это поле устроено асимметрично: наиболее исследованные программы далеко не всегда являются наиболее масштабируемыми в национальных образовательных системах. Например, в актуальном мета-аналитическом обзоре, охватывающем более 100 оценок эффективности программ, показано, что средние размеры эффекта того или иного подхода устойчивы, но результаты сильно зависят от качества внедрения (Gaffney et al., 2019).

Наиболее масштабные по охвату (числу участвующих школ) программы реализуются в США и ориентированы на поддержку и развитие школьного климата и среды социально-эмоционального обучения. В этих программах буллингу обычно уделяется только один из модулей, т. е. травля рассматривается как один из рисков благоприятного школьного климата. Это связано, в том числе, с подходами к продвижению программ и самой школьной инфраструктурой национальной системы К-12: программу легче закупать и, впоследствии, масштабировать «пакетом» на уровне округа или штата.

Некоторые программы с максимальным охватом:

- Harmony Social-Emotional Learning: охват - 57 000 школ, также существует международная франшиза;
- Second Step (Committee for Children): охват - 46 000 школ, более 20 миллионов детей ежегодно;
- School-wide Positive Behavioral Intervention and Supports (PBIS): охват - более 27 500 школ;
- Positive Action: охват - 15 000 школ;
- Leader in Me: охват - 8 000 школ, также существует международная франшиза.

Если говорить о «классических» антибуллинговых программах (bullying-specific), то можно выделить пятерку лидеров, проекты которой характеризуются высоким уровнем узнаваемости и признания в академического сообщества и среди практиков. В таких программах буллинг выступает центральной мишенью воздействия. Программы включают стандартизированный набор компонентов: поддержание работы школьной команды, протоколы информирования и реагирования на выявленные инциденты, блоки мониторинга и профилактики. Несмотря на то, что охват подобных инициатив обычно в разы меньше, чем у проектов поддержки школьного климата, именно они задают своеобразный «канон» антибуллинговых интервенций, основывающихся на доказательном подходе:

- KiVa – Финляндия (Университет Турку): заявлено внедрение в более чем 2 500 школах по всему миру;
- Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) – Норвегия: осуществляется государственная поддержка внедрения в Норвегии в более чем 500 школах и дальнейшее международное распространение;
- TEI (Tutoría Entre Iguales) – Испания: внедрение примерно в 1 800–2 000 школ;
- NoTrap! – Италия (Университет Флоренции): известная европейская универсальная программа профилактики буллинга и кибербуллинга (реализует модель «равный-равному»);

- Friendly Schools – Австралия: программа профилактики буллинга и развития социальных навыков на уровне всей школы, сопровождается серией рандомизированных контролируемых испытаний эффективности вмешательств и большим количеством внедрений по всей стране.

В странах BRICS и BRICS+ профилактические программы зачастую являются обязательными, и имеют четкое нормативное регулирование. За счет этого масштабный охват достигается на административном уровне.

- Индонезия: Roots Indonesia: национальная программа профилактики буллинга с участием государства и международных партнеров; охват задаётся через включение школ в государственные траектории и сопровождение (UNICEF Indonesia, n.d.);
- ОАЭ: UAE Programme for the Prevention of Bullying in Schools: национальная программа, сопровождающаяся формативной оценкой (UNICEF Gulf Area Office, 2023);
- Бразилия: Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying): программа, имеющая законодательное закрепление, обязательна для реализации в школах на всей территории страны (Brasil, 2015);
- Китай: специальный национальный план по предотвращению школьного буллинга: управленческая рамка с отдельными требованиями к регионам и школам (Ministry of Education of the PRC, 2021);
- Индия: национальные рекомендации и требования к школам по предотвращению буллинга и кибербуллинга (например, NCPCR; также – требования сетевых регуляторов школ). Охват программы обеспечивается через систему административной регуляции (CBSE, 2015; NCPCR, 2024).

На постсоветском пространстве можно выделить два варианта реализации программ профилактики: 1) импорт иностранных программ с доказанной эффективностью, сопровождающийся разработкой инфраструктуры внедрения (KiVa/Olweus); 2) разработка национальной методологии профилактики и программ на ее основе, включающих набор обязательных процедур и компонентов:

- Литва: Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) внедряется в сотнях школ с поддержкой национальной инфраструктуры и элементов контроля качества (Baraldsnes et al., 2023);
- Эстония: KiVa реализуется через национального оператора. Имеет значимый охват школ и устойчивое сопровождение внедрения на уровне страны и партнерств (EUCPN, n.d.);
- Латвия: осуществлена системная попытка внедрения KiVa и дальнейшего мониторинга на уровне значимой выборки школ страны и инфраструктуры сопровождения (KiVa Latvia, n.d.);
- Казахстан: «ДОСБОЛLike»: заявлено масштабирование на всю национальную систему школ и колледжей; охват задается на федеральном уровне управления образованием (Ministry of Education of Kazakhstan, 2025);
- Молдова: разработана национальная методология предотвращения и борьбы с буллингом. Охват обеспечивается через обязательные процедуры и нормативное закрепление (Ministerul Educației și Cercetării RM, 2022).

Как устроены программы профилактики: уровни и типология вмешательств

Современные программы профилактики обычно рассматривают буллинг как групповой процесс, поддерживаемый нормами и статусной динамикой класса, предсказуемостью реакции взрослых и архитектурой всей школьной жизни (WHO, 2019; Nymel et al., 2015). Это определяет дизайн программ, предполагающий, что эффективные решения являются почти всегда многоуровневыми, «единицей воздействия» выступает не индивидуум, а школьная микросистема (класс-школа-семья-сообщество) (UNESCO, 2020; Cornu et al., 2023).

Класс	<p>В программах, которые специализируются исключительно на профилактике буллинга, например, KiVa/OBPP, именно класс становится местом перенастройки иерархии и норм: буллинг лишают социальной выгоды через работу со свидетелями и установку ясных правил (Ttofi, Farrington, 2011).</p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование норм (какое поведение считается травлей, почему важно не относиться к нему как к «шутке» или «просто игре» между детьми); • работа со свидетелями - ключевой механизм изменения ситуации. Буллинг останавливается, если с помощью такого поведения невозможно получить одобрение со стороны большинства одноклассников; • модули развития коммуникации, саморегуляции, социально-эмоциональных навыков могут быть либо антибуллинговым «ядром» программы, либо частью социально-эмоционального обучения (Nymel et al., 2015; WHO, 2019).
Школа	<ul style="list-style-type: none"> • единая политика против травли и процедуры информирования, реагирования, отслеживания работы с инцидентом, защиты жертв и т.д.; • обучение персонала единым алгоритмам и общему языку; • усиление отслеживания происходящего в «слепых зонах» (коридоры, раздевалки, туалеты и т.д.); • учет и мониторинг инцидентов. <p>Без общей системы работы на уровне школы любые отдельные занятия превращаются в символическую активность (WHO, 2019; CPSTF, 2021). Исследования эффективности программ показывают, что именно компоненты, которые реализуются на уровне школы (например, улучшение отслеживания происходящего в «слепых зонах») коррелируют с лучшими исходами, а слабое внедрение часто обнуляет</p>

эффекты даже хороших программ (Ttofi, Farrington, 2011; Gaffney et al., 2019).

Семья

Включение родителей в профилактику редко бывает «глубоким». При этом выделяется «минимальный» набор компонентов, которые отличают эффективные программы:

- информирование родителей относительно того, что считать буллингом, и как себя вести, если с ним сталкиваются дети;
- согласование реакции школы и семьи;
- совместная работа семьи и школы в сложных ситуациях.

Родительское вовлечение является одним из компонентов, ассоциированных с большей результативностью при условии общей интенсивности и качества реализации программы (Ttofi, Farrington, 2011).

Сообщество
и система

Профилактика буллинга может также задействовать:

- межведомственное взаимодействие органов профилактики (здравоохранение, социальная защита, правоохранительные органы и т.д.);
- внешкольные пространства (кружки, секции, досуг, практики повседневности);
- цифровую среду.

Буллинг устойчив, если школа остаётся один на один с контекстом, который нормализует агрессию или не даёт ресурсов на внедрение программ (O'Higgins Norman et al., 2022; Cornu et al., 2023). Практические руководства по профилактике школьного насилия прямо фиксируют необходимость межсекторного взаимодействия и поддерживающих условий вне школы (WHO, 2019).

Эффективность программ профилактики буллинга

Эффективность антибуллинговых программ сегодня описывается языком общественного здравоохранения: речь идет не о полном «искоренении», а об умеренном снижении распространенности и вреда на уровне популяции в целом или контингента отдельной школы, с высокой зависимостью результата от контекста и качества внедрения. Именно поэтому в реальной образовательной политике разные типы программ (антибуллинговые и поддержки школьного климата) конкурируют не столько с точки зрения доказанной эффективности, сколько с позиций управляемости и совместимости с рутинной школьной повседневности (CPSTF, 2021; WHO, 2019).

Крупнейший мета-анализ, включивший 100 оценок программ, показывает: в среднем, антибуллинговые интервенции снижают проявления агрессии примерно на 19–20%, а подверженности агрессии – на 15–16%, наблюдается большой разброс между результатами отдельных исследований (Gaffney et al., 2019). Более ранний мета-анализ Ttofi и Farrington (2011), основанный на 44 оценках (из 53 программных оценок), дает близкие оценки: среднее снижение инициирования травли – порядка 20–23%, подверженности буллингу – 17–20% (Ttofi, Farrington, 2011). Эти цифры важно правильно интерпретировать. Во-первых, речь идет

об усредненном эффекте, сглаживающем как «очень удачные», так и «провальные» внедрения. Во-вторых, снижение часто измеряется как относительное, а не как «падение на N процентных пунктов»: при исходной распространенности виктимизации, например, равной 20% , снижение на 15% означает переход примерно к 17% (то есть минус 3 процентных пункта), что может быть значимо для благополучия и безопасности, но не выглядеть как почти полное «исчезновение» проблемы.

Разброс эффектов хорошо виден на примере KiVa: даже у программ с сильной репутацией результат зависит от страны, системы и точности реализации. В Великобритании крупное исследование эффективности антибуллинговых интервенций показало снижение вероятности виктимизации примерно на 13% по сравнению с «обычной практикой» (Bowes et al., 2024). В то же время, другие интервенции в отдельных странах или контекстах фиксировали отсутствие значимых эффектов в коротком горизонте или необходимость более длительного внедрения и лучшей поддержки реализации (Gaffney et al., 2019; CPSTF, 2021).

Выводы

Умеренные средние эффекты программ можно объяснить не их низким качеством, а, во многом, самой природой феномена травли. Как неоднократно отмечалось выше, в современной научной дискуссии буллинг рассматривается как групповой процесс, в котором индивидуальные акты агрессии превращаются в устойчивую практику благодаря нормам, ролям и статусным выгодам внутри класса (Hymel et al., 2015). Эта динамика делает буллинг адаптивным к изменениям среды: при закрытии одного канала (физическая агрессия) он может мигрировать в форму социальной травли или в онлайн-пространство, если сохраняются те же подкрепления и те же «слепые зоны» контроля (Cornu et al., 2023; WHO, 2019).

В этом смысле буллинг можно рассматривать как социальный механизм, который обслуживает несколько функций:

- быстро занять статусное место в иерархии и удерживать его;
- регулировать принадлежность к группе: через исключение «чужаков» укрепляется групповая идентичность и принадлежность остальных членов группы («против кого дружить будем?»);
- групповой копинг: за счёт сосредоточения агрессии и тревоги на «безопасной» мишени общее напряжение в системе снижается (Бочавер, 2025).

Если в группе не появляется альтернатив для реализации этих функций, травля воспроизводится даже при наличии формальных запретов.

Поэтому, возвращаясь к медицинской терминологии, изобретение «вакцины» — одноразовой процедуры, формирующей иммунитет — принципиально невозможно. Мы имеем дело не с единственным возбудителем, а с множеством взаимодействующих причин и выгод, встроенных в школьную систему и динамику групп (Hymel et al., 2015; WHO, 2019).

Каков же максимум, на который можно рассчитывать?

Доказательная база на основании проведённых исследований эффективности программ задает «потолок ожиданий»: устойчивое умеренное снижение травли на уровне школы или системы образования (как правило, в диапазоне, отраженном мета-анализами). При этом одни школы могут показывать существенно больший выигрыш при высоком качестве

внедрения и точности выполнения программы, а другие – почти нулевой эффект при лишь формальной ее реализации (Ttofi, Farrington, 2011; Gaffney et al., 2019).

Для образовательной политики это означает, что эффективная профилактика никогда не сможет быть осуществлена в формате разовой «кампании». Для получения результатов необходима разработка управляемой системы, где проявления травли подвергаются мониторингу, выявление и работа с инцидентами происходит быстро и последовательно, а сама среда школы перестает быть «подкрепляющей» для буллинга (CPSTF, 2021; WHO, 2019).

Раздел 3

Правовое регулирование и мониторинг буллинга в системе образования Российской Федерации



Законотворческие инициативы в отношении буллинга

В Российской Федерации термин «буллинг» не имеет законодательного закрепления. Нормативное регулирование «травли» осуществляется опосредованно, в рамках защиты прав личности и профилактики деструктивного поведения. О предложениях закрепить понятие «травли» законодательно известно как минимум с 2022 года (ТАСС, 2022). В декабре 2025 года группа депутатов внесла в Госдуму законопроект, предполагающий введение административной ответственности за систематическое унижение чести и достоинства (буллинг и кибербуллинг) (РБК Life, 2025). По состоянию на начало 2026 года законопроект не получил развития. Специальный закон о буллинге в настоящее время отсутствует.

Борьба с травлей ведётся в рамках существующего законодательства. Ключевыми нормами являются два федеральных закона:

- ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»: закрепляет право обучающихся на уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности (п. 9 ч. 1 ст. 34), а также обязывает образовательные организации создавать безопасные условия обучения (ч. 6 ст. 28);
- ФЗ № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»: определяет рамки деятельности по предотвращению антиобщественных действий, куда попадает и буллинг как форма девиантного поведения.

Стратегия комплексной безопасности детей в РФ на период до 2030 года относит профилактику агрессивного поведения детей и их травли к «основным задачам в сфере профилактики преступлений, совершаемых несовершеннолетними и в отношении их». Сокращение числа детей, подвергающихся жестокому обращению и травле, в том числе в сети Интернет, является ожидаемым результатом реализации данной Стратегии. В плане мероприятий по реализации Стратегии предусмотрено развитие служб школьной медиации, повышение доступности психологической помощи, обучение педагогов распознаванию признаков отклоняющегося поведения, совершенствование системы мониторинга интернета для выявления деструктивного контента.

Таким образом, проблема школьной травли регулируется через понятия «насилие», «агрессивное поведение», «безопасность», «профилактика правонарушений», «профилактика девиантного поведения».

Инструментами профилактики выступают:

- федеральная рабочая программа воспитания, включающая цели, формы и организационные требования к реализации воспитательной деятельности, примерный календарный план воспитательной работы и пакет методических рекомендаций. Рабочая программа разработана для детского сада, школы, колледжа и для программ дополнительного образования;
- письма Федеральных органов исполнительной власти (ФОИВ);
- разнообразные методические рекомендации;
- мониторинги.

Государственный мониторинг распространённости травли

Социально-психологическое благополучие подростков и молодёжи, а также снижение рисков отклоняющегося поведения являются важными компонентами государственной безопасности. Закономерно, что на федеральном уровне существует система сбора соответствующих данных. При этом именно «буллинг» как единица выявления и анализа в ней отсутствует. Мониторинг ассоциируемых с травлей явлений ведётся по разным каналам, и аккумулирует данные ведомственной статистика и исследований. Социально-психологическое тестирование (СПТ) проводится на основании приказа Министерства просвещения №59 от 20.02.2020 и направлено на раннее выявление рисков деструктивного поведения. Однако его методика не предназначена для выявления фактов насилия в школе, а цель строго ограничена профилактикой потребления наркотических средств.

Ведомственная статистика учитывает показатели, косвенно связанные с проявлениями буллинга: количество правонарушений несовершеннолетних, число состоящих на учёте в подразделении по делам несовершеннолетних (МВД РФ) и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, данные о ненадлежащем исполнении родительских обязанностей. Прямая статистика по распространённости буллинга и сопутствующих ему факторов не ведётся.

В рамках задания Министерства просвещения Московским государственным психолого-педагогическим университетом (МГППУ) проводятся исследования, направленные на оценку благополучия ребёнка в Российской Федерации (Меркуль, 2022). Методика, прошедшая пилотное исследование, включает разработку многокомпонентного индекса, объединяющего 27 статистических показателей. Это исследование стало основой для создания Индекса детского благополучия (Индекс детского благополучия, 2026). Инициатива реализуется в рамках Десятилетия детства для комплексной оценки качества жизни детей. Подход МГППУ заключается в раздельном измерении объективного и субъективного благополучия. Индекс объединяет четыре домена – здоровье, благополучие семьи, развитие, безопасность – на основе статистических показателей и данных опросов. В 2024 году в исследовании приняли участие более 151,7 тыс. подростков из разных категорий (нормотипичные, с ОВЗ, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из семей с миграционной историей) и разных типов образовательных организаций. Результаты позволили создать иллюстрированный интерактивный каталог профилей субъективного благополучия. Авторы индекса отмечают, что он призван давать органам власти возможность принимать адресные решения для повышения качества жизни детского населения.

В России существует и частная инициатива с похожим профилем целей и задач – Индекс детского благополучия, разрабатываемый фондом благотворительных проектов Геннадия Тимченко (Фонд Тимченко, 2026). Инициативы различаются не только разработчиком, но и масштабом целей. Проект МГППУ, реализуемый в рамках госзадания, фокусируется на создании научно обоснованного национального индекса для оценки эффективности госполитики в рамках Десятилетия детства (План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года). Проект Фонда Тимченко представляет собой независимую систему открытых данных, нацеленную на помощь

региональным управленцам и НКО, а также на выявление лучших практик через сопоставление статистики и мнений детей.

К регулярным государственным мониторингам относятся и ежегодные исследования, проводимые Федеральным институтом оценки качества образования (ФИОКО) под эгидой Рособнадзора с участием десятков тысяч обучающихся, педагогов и родителей. Речь идёт о Национальных исследованиях качества образования (НИКО). В рамках НИКО оценивается воспитательный потенциал школ, применяется анкетирование, позволяющее измерять качество школьного климата и психологическую безопасность через такие показатели, как «индексы принятия деструктивных идей» (куда входит индекс распространённости буллинга) и «индексы психологической безопасности и субъективного благополучия обучающихся».

В исследованиях ФИОКО используется методология, близкая к международной практике PISA. Инструментарий включает вопросы для обучающихся о частоте и формах столкновения с травлей, включая распространение слухов, физическое насилие, угрозы. Данные НИКО-2023 зафиксировали устойчивую отрицательную корреляцию между уровнем буллинга и качеством школьного климата. В школах, где обучающиеся отмечают низкий уровень защищённости от насилия, значительно ниже обобщённый индекс ценностных ориентаций и хуже показатели субъективного благополучия. Исследование 2021 года также показало связь результатов воспитательной работы с академическими результатами и характеристиками школьного контекста (такими как социально-экономический и культурный статус обучающихся), семейными воспитательными практиками и разнообразием школьных воспитательных практик. Эти связи подтверждают значимость образовательной среды как ключевого фактора профилактики деструктивного поведения обучающихся.

Помимо приведённых источников данных о травле, в России проводятся исследования ВЦИОМ и РАО. Так, например, опрос ВЦИОМ 2024 года показал, что 25% респондентов лично сталкивались с травлей в школе, а 84% сочли проблему буллинга серьёзной (ВЦИОМ. Новости, 2024). В 2022 году Центр социологии образования Института управления образованием РАО провёл анкетирование более 40,5 тыс. учащихся 7–11-х классов из 17 регионов. Была выявлена прямая связь между пережитым насилием и снижением учебной мотивации. Дети, регулярно подвергавшиеся физической агрессии, вдвое чаще сообщали об отсутствии интереса к учёбе (РИА Новости, 2022).

Противодействие буллингу в системе школьной профилактики

Профилактика буллинга закреплена в обязательных школьных документах: рабочих программах воспитания и календарных планах, включающих цели по созданию безопасной среды. Многие образовательные организации разрабатывают и отдельные локальные акты, например, «Положение о профилактике буллинга», целью которых является «создание в школе благоприятной атмосферы, вербальной и невербальной коммуникации, основанной на уважении к личности человека, обстановки, способствующей психологическому комфорту, физической и эмоциональной безопасности образовательной среды» (выдержка из реального школьного документа). Такие документы могут напрямую оперировать термином «буллинг», закреплять общие нормы поведения и алгоритмы реагирования на травлю.

Анализ таких документов, размещённых в открытом доступе, выявляет потенциальный разрыв между намерениями и механизмами их практической реализации. Локальные акты, призванные стать рабочими инструментами, часто представляют собой компиляцию психологических и юридических терминов. Из-за отсутствия утверждённых критериев школы наполняют документы разнородными формулировками. Описанные алгоритмы сводятся к информированию, беседам с участниками, подключению родителей и анализу поступившей информации, но не содержат способов разграничения буллинга и других форм агрессивного и конфликтного поведения, унифицированных форм сбора информации, измеримых показателей эффективности профилактики и реальных способов работы с участниками травли. В итоге школа оказывается лучше подготовленной к дисциплинарному реагированию на уже свершившиеся инциденты, чем к последовательной профилактической работе.

Выводы

Борьба с буллингом в нашей стране не выделена в самостоятельное направление государственной политики, а интегрирована в более широкую рамку задач по обеспечению психологической безопасности образовательной среды и профилактике деструктивного поведения. Такой подход позволяет регулировать отношения между учениками через существующие нормы, однако создает разрыв между мониторингами, которые фиксируют проблему путём исследований и опросов, и повседневной практикой школы. В школьной повседневности травля может не идентифицироваться сотрудниками образовательной организации и не становится предметом адресной работы, оставаясь в зоне формальной профилактики девиаций или поственции – реагирования на уже случившиеся происшествия.

Противодействие буллингу в реальности современной российской школы носит мозаичный характер. Отдельные фрагменты (закреплённость в локальных нормативных актах, методические рекомендации, инструменты диагностики) присутствуют, но могут варьировать в своём наполнении. Элементы не объединены в целостную систему, в которой были бы обозначены:

- последовательность действий для каждого типа работы:
 - 1) профилактика распространения травли через работу со школьным климатом, безопасностью, благополучием сотрудников, учеников, родителей;
 - 2) алгоритм сопровождения произошедших инцидентов (скрипты взаимодействия с участниками буллинга и их семьями в зависимости от занимаемой роли);
 - 3) мониторинг распространённости буллинга и выборочная углублённая диагностика факторов риска.
- нормативные основания профилактической деятельности в отношении буллинга;
- границы ответственности и функционал школьной команды профилактики;
- управленческий цикл, направленный на поддержание систематической профилактической работы;
- мероприятия, направленные на поддержание профессионального благополучия школьных специалистов, которые позволяли бы им сохранять оптимальное функциональное состояние. Профессиональное выгорание и снижение благополучия педагогов – главные факторы риска того, что работа по противодействию и профилактике буллинга будет выполнена формально, без вовлечённости и веры в её успех.

Раздел 4

Образ травли в медиа. Фигура или фон?



Автор изображения: Alessandro Gottardo

Когда, сколько, какими словами писали о школьной травле в России?

Школьная травля является не только объектом исследований или мишенью профилактики: этот феномен имеет высокую эмоциональную нагрузку и большую общественную значимость. Про буллинг много пишут и говорят – это информационный повод, имеющий определённую представленность в СМИ. В этом разделе рассматривается динамика числа публикаций, посвящённых буллингу, их основная тематика, выводы, которые делаются авторами, а также определяется, чьи голоса «звучат» в проанализированных материалах.

При рассмотрении частоты упоминаний школьного буллинга в русскоязычном сегменте Google фиксируется выраженный рост интереса к теме на протяжении последних двадцати лет.

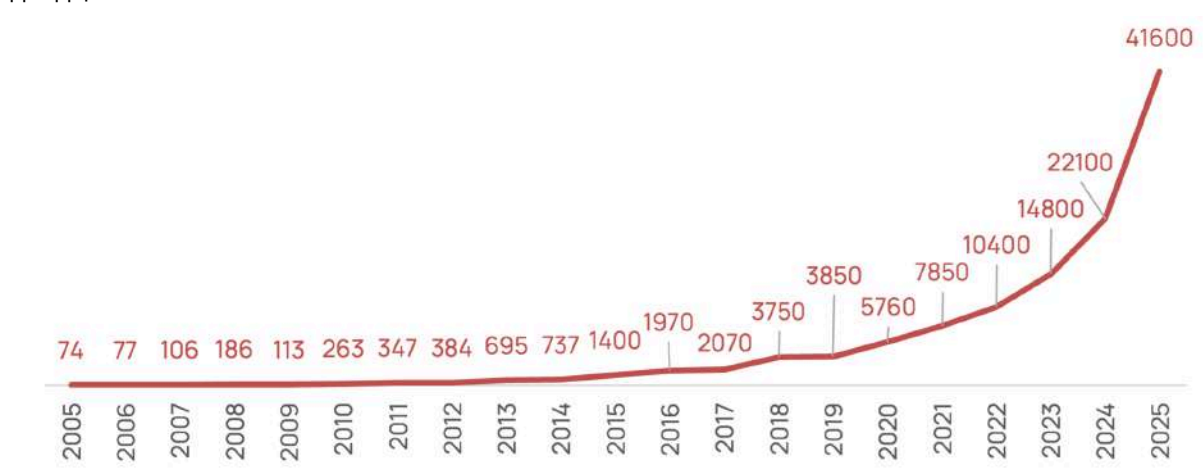


Рисунок 3 – Динамика упоминаний школьного буллинга, Google (2005-2025)

Расчёт темпа прироста публикаций позволяет условно выделить этапы развития освещения буллинга в российской медиа-повестке:

2005–2009 гг. – период минимальной видимости. Термин «буллинг» практически не используется. При наличии публикаций, посвящённых самой проблеме, она описывается через альтернативные формулировки: издевательства в школе, конфликты (Родительская газета, 2005), дедовщина и т. п. В новостных СМИ само понятие «буллинг» отсутствует, а в экспертных (Кон, 2006) и переводных материалах встречается лишь эпизодически и, как правило, сопровождается пояснениями.

К концу периода точно появляются аналитические тексты и материалы, посвящённые тому, как вести себя в ситуации буллинга и адресованные родителям или школе. В основном, они содержат отсылки к зарубежным программам профилактики, в том числе к концепции «нулевой терпимости» (Новая Газета⁵, 2008).

2010–2013 гг. – период расширения и закрепления темы в публичном поле. В медиа появляется устойчивое словосочетание «школьная травля», однако сам термин «буллинг»

⁵ Лицензия Средства массовой информации "Новая газета" была признана недействительной в 2023 году.

по-прежнему остаётся узкоспециализированным и используется преимущественно в профессиональной среде.

Важным медийным триггером становится выход в 2010 году на Первом канале сериала «Школа» Валерии Гай Германики, сюжет которого включает тему школьной травли и последующего самоубийства главной героини. Сериал вызвал масштабные общественные дискуссии о «реалистичности» изображения школы и допустимости «чернухи» – как в онлайн-пространстве (форумы, блоги) (Форум FantLab, 2010), так и на телевидении (Интерфакс, 2010). В 2011 году разговор о школьной травле продолжается уже в контексте обсуждения подростковых суицидов.

Параллельно продолжается массовое распространение (Интерфакс, 2012) вирусных видео с издевательствами и избиениями школьников (YouTube, социальные сети). В СМИ доминируют сюжеты о суицидах («довели») (Комсомольская правда, 2013), расследования и обвинения в адрес школы и ближайшего окружения жертвы. Распространение использования смартфонов и социальных сетей делает публичные унижения тиражируемыми и визуально зафиксированными, формируя представление о «цепной реакции» и эффекте подражания при постоянной ротации подобных видео. Основная тема повествования – жестокость подростков.

2014–2016 гг. – период смещения фокуса с отдельных инцидентов на более структурированное обсуждение травли как системного риска. В медиа заметно увеличивается число материалов, в которых школьная травля рассматривается в логике факторов риска (Lenta.ru, 2016), в том числе - школьного климата, с акцентом на роль учителей, служб сопровождения и внутришкольных механизмов реагирования.

В этот же период поднимаются вопросы о насилии со стороны взрослых (Учитель Дагестана, 2016). В медиаполе формируются разные интерпретации, связанные с границей между педагогической требовательностью и жестокостью. Часть публикаций подаёт подобные случаи в логике криминализации педагогики (URA.NEWS, 2014), например, через образ «строгой» или «скандальной» учительницы; другая – в логике защиты прав ребёнка (Наша психология, 2014), используя лексику «жестокое обращение», «унижений», «оскорблений». В 2014–2016 годах заметно растёт доля сюжетов, в которых ответственность за происходящее переносится на взрослых и институциональных акторов – учителей, администрацию школ, надзорные органы и профильные министерства. В центре внимания оказываются служебные проверки, отстранения и вопрос: «Почему не выявили и не остановили раньше?».

К 2016 году фиксируется качественный сдвиг в языке и рамке обсуждения. Наряду с криминальными сюжетами («возбуждено дело», «суд вынес приговор») появляется всё больше материалов, где травля описывается через призму профилактики и школьного климата. Расширяется корпус экспертных разборов (Лайфхакер, 2016) и методических рекомендаций, обсуждаются практики школьной медиации и служб примирения, используются психологические определения и типологии (Мел, 2013). Показательно, что именно к этому моменту термин «буллинг» начинает системно встраиваться в официальные методические материалы.

2017–2018 гг. – этап, на котором школьный буллинг в медиа всё чаще напрямую связывается с трагическими последствиями (БФ «Соучастие в семье», 2018). Фокус смещается с описания «локальных школьных конфликтов» и «драк» к более устойчивой рамке

буллинга как социально-психологической проблемы и одновременно как основания для управленческой и силовой реакции. На уровне языка это проявляется в том, что термин «буллинг» (травля) становится частью официального и медийного словаря, включая публичные заявления представителей власти и последующее закрепление в нормативно-методических документах. Ранее доминирующие термины – издевательства, унижения, избиения, побои – постепенно отходят на второй план.

Существенным триггером для усиления внимания к теме становятся дискуссии вокруг так называемых «групп смерти» («Синий кит», «Тихий дом» и тд), получивших широкую известность в 2017 году после публикаций в Новой газете⁶, их последующего рерайта и серии сообщений о подростковых суицидах. В медиаповестке первоначально доминирует тревожная и алармистская рамка, однако параллельно появляются аналитические материалы, в которых ставится под сомнение упрощённое объяснение происходящего. Ряд журналистов и экспертов высказывают предположение, что феномен «Синего кита» может быть отнесён к «городским легендам», а фокус на цифровых «кураторах» подменяет обсуждение реальных причин подростковых суицидов. В аналитических публикациях подчёркивается, что паника вокруг «групп смерти» отражает прежде всего страх взрослых перед утратой контроля, в то время как ключевые факторы риска лежат в сфере социально-психологических проблем самих детей – неблагополучия в семье, изоляции и школьной травли (Самолет, 2017).

2019–2020 гг. – период, в котором к инцидентной логике освещения школьной травли отчётливо добавляется «цифровой разворот». С одной стороны, закрепляется терминологическая мода: «буллинг» окончательно становится удобным универсальным ярлыком для обозначения различных форм школьной агрессии. С другой – формируется регулярная коммуникационная рамка, поддерживаемая институциональными и корпоративными кампаниями.

В 2020 году цифровая линия становится доминирующей. Пандемия COVID-19, перевод школ на дистанционный формат и распространение феномена «зумбомбинга» (срывы онлайн-уроков, демонстрация непристойного контента, насмешки над учителями) существенно расширяют представление о школьной травле: в числе её жертв всё чаще оказывается учитель (Хабр, 2020). Агрессия теперь описывается как происходящая не только в школьном пространстве, но и в цифровой среде обучения.

В онлайн-СМИ устойчиво закрепляется связка «буллинг – кибербуллинг», вытесняющая более размытые формулировки (конфликт, жестокость). Приставка «кибер-» становится практически обязательной при обсуждении рисков социальных сетей и дистанционного образования (ТАСС, 2020). Если в 2014–2016 годах центральной фигурой ответственности выступала школа и учитель, а в 2017–2018 – неблагополучная семья, «недостаточная нравственность» или «опасные группы», то в 2019–2020 годах появляются новые «ответственные» акторы: цифровые платформы, модерация контента, уровень цифровой грамотности пользователей, а также управленческие инструменты профилактики – психологические службы, наставничество, воспитательные программы.

Пандемия при этом сформировала противоречие: с одной стороны, дистанционное обучение усиливает онлайн-риски и делает травлю более публичной и трудно

⁶ Лицензия Средства массовой информации "Новая газета" была признана недействительной в 2023 году.

контролируемой; с другой – в медиа параллельно артикулируется тезис о том, что «дистанционка» может иметь и свои плюсы: например, ребёнок больше не вынужден находиться с агрессорами в одном физическом пространстве.

Начиная с 2020-х годов рост числа публикаций приобретает экспоненциальный характер (рис. 3).

2021–2022 гг. – возрастает число экспертных материалов, посвящённых цифровой агрессии и кибербуллингу, которые всё чаще описываются не как разовые инциденты, а как устойчивая системная угроза (Педсовет, 2021).

2023–2024 гг. – тема школьной травли рассматривается как политико-социальный феномен, требующий институционального и законодательного ответа. Увеличивается число публикаций о нападениях в школах (V1, 2023); на фоне новых резонансных трагедий усиливается институциональная терминология: профилактика, межведомственное взаимодействие, школьные службы медиации, психологическое сопровождение. Это особенно заметно в материалах ведомств, профилактических центров и экспертных площадок.

В декабре 2024 года появляются публичные заявления о планах внести в начале 2025 года в Государственную Думу законопроект о профилактике буллинга (Ведомости, 2024). СМИ активно цитируют предложения законодательно закрепить понятие «буллинг», обязать школы фиксировать случаи травли и подключать комиссии и правоохранительные органы (Психологическая газета, 2024). Драматические события обеспечивают максимальный охват, а последовательность, в которой следствием подверженности травле становится желание реванша и агрессивное поведение, становится понятной и эмоционально нагруженной объяснительной схемой, в том числе, на ранних стадиях расследований.

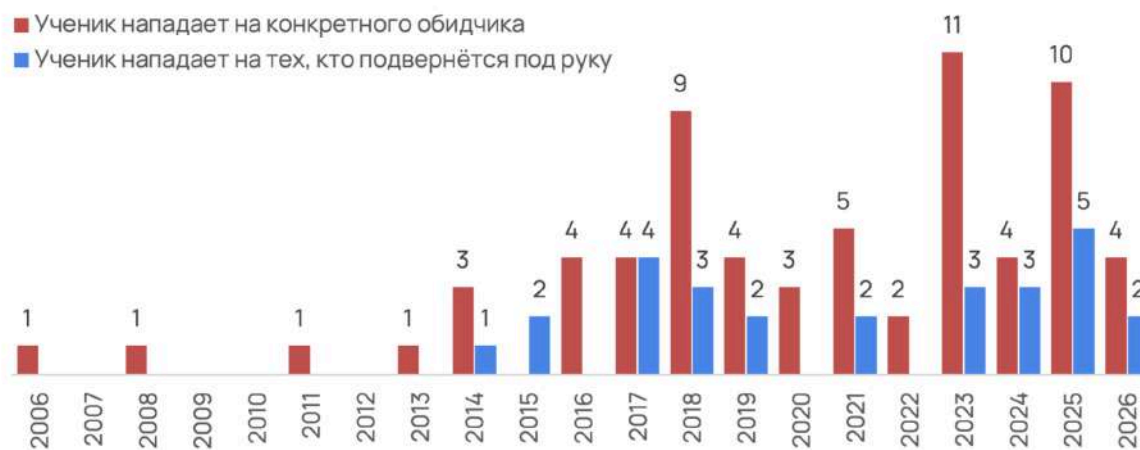


Рисунок 4 – Динамика нападений школьников, Integrum, 2026

2025 г. – летом в крупных медиа обсуждается архитектура будущего закона – механизмы учёта фактов буллинга образовательными организациями, возможные меры реагирования, включая наиболее жёсткие модели (вплоть до специализированных учебно-воспитательных учреждений для инициаторов травли). К декабрю 2025 года медиа рамка становится ещё более сфокусированной: появляются сообщения о разработке инициатив, предполагающих штрафы за систематическую травлю, с обсуждением возможных уровней санкций (Московское образование, 2025; Ведомости, 2025).

2026 г. — сочетание новых вооруженных нападений на школы (Daily Storm, 2026) (рис. 4) и уже сформированных ожиданий в отношении будущей законодательной рамки обеспечивает максимальный медийный эффект. Большинство публикаций включают в себя следующие разделы: описание трагедии, необходимость поиска причин, вывод о том, что причиной выступил именно буллинг, а значит, необходимо принятие мер: введение закона, психологическое сопровождение, формализованный учёт случаев (Lenta.ru, 2026).

Освещение школьной травли в российских медиа за последние два десятилетия прошло путь от низкой видимости и разрозненных описаний к устойчивой институционализированной теме со сформированным тезаурусом и управленческой логикой реагирования. Если в 2000-е годы травля описывалась преимущественно через бытовые и криминальные формулы и не осмыслялась как отдельное явление, то к настоящему моменту термин «буллинг» становится нормативным и используется как универсальная объяснительная категория. Рост публикаций носит реактивный характер и во многом связан с резонансными трагедиями, однако со временем фокус смещается от отдельных инцидентов к представлению буллинга как системного социально-психологического и политико-социального риска, требующего профилактики, институциональной ответственности и государственного регулирования. Любопытным представляется, что и характер резонансных событий поменялся — раньше рост упоминаний буллинга наблюдался после подростковых суицидов, сейчас — после нападений подростков на образовательные учреждения и одноклассников.

Анализ поисковых запросов, отражающих пользовательский интерес к тематике буллинга, показывает, что начиная с 2018 года сервис Яндекс.Вордстат фиксирует устойчивый сезонный паттерн. Интерес к теме нарастает в осенние месяцы, достигает пика к декабрю, затем несколько снижается в январе, после чего вновь возрастает и резко падает к концу учебного года. Такая динамика воспроизводится из года в год и указывает на тесную связь пользовательского интереса к буллингу с учебным циклом.

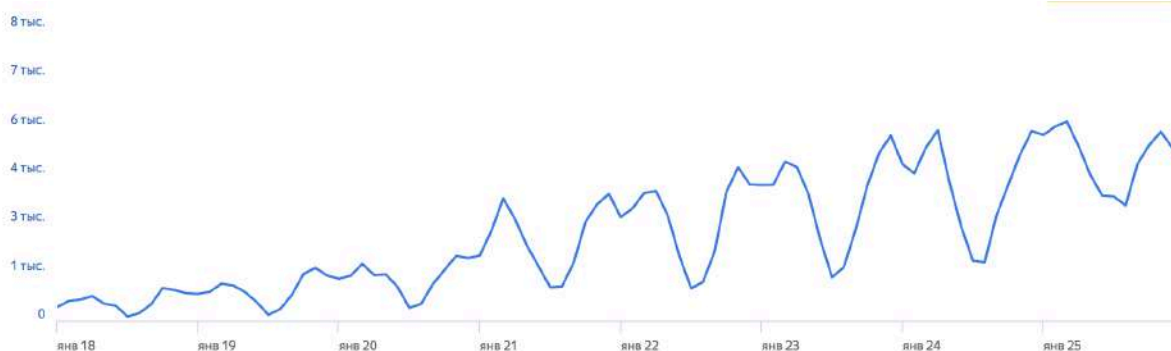


Рисунок 5 - Яндекс.Вордстат. Количество поисковых запросов, 2018–2025 гг.

Кому адресованы публикации?

В открытом медиаполе школьный буллинг чаще всего появляется в контексте рекомендаций о том, как распознать травлю и как действовать дальше. Больше всего материалов, «написанных для родителей»; затем — для педагогов; и заметно меньше — непосредственно адресованных самим школьникам. Совсем редко можно найти тексты, адресованные свидетелям травли или агрессорам.

Рекомендации для родителей – самый устойчивый и массовый тематический пласт. Он распадается на три поджанра. Первый из них делает акцент на наблюдении за детьми и выявлении признаков травли. Второй содержит информацию о том, как связаться с классным руководителем или администрацией, подключить школьного психолога, фиксировать эпизоды и обсуждать план мер. Третий тип связан с юридическим аспектом противодействия буллингу: он включает советы о том, как собирать доказательства (скриншоты, фото, записи) и писать заявления в различные инстанции. Этот жанр делает травлю не только психологической, но и правовой проблемой.

Рекомендации для учителей и сотрудников школы встречаются регулярно, но чаще локализованы в профессиональных экосистемах. Язык в таких текстах используется иной (по сравнению с материалами, адресованными родителям): он задействует больше управленческих и организационных категорий (команда школы, правовое поле, маршрут помощи), меньше – эмоционально-нагруженных оборотов. Важный повторяющийся мотив таких текстов – «учитель не справится в одиночку»; травля описывается как системная проблема, требующая участия школы и семьи. Отдельную тему «учительских» материалов, встречающуюся гораздо реже, представляет травля, направленная против педагога.

Материалы для школьников существуют, однако в массовых медиа они заметно менее видимы, чем материалы для родителей, и в большей степени представлены в НКО и образовательных проектах. Содержательно они часто строятся вокруг тезиса о нормативности обращения за помощью – как со стороны жертв, так и со стороны свидетелей, – а также подчеркивают важность развития этого навыка.

Именно свидетель становится центральной фигурой профилактики в ряде программных материалов. Травля описывается как дисфункция группы, которая держится на согласии большинства. Это тематическое смещение особенно заметно в программах, где прямо обозначено, что ключевой фокус – свидетели, позволяющие травле существовать (Просвещение, 2020).

Обращение к агрессору в российском публичном поле чаще всего реализуется косвенно. Практически нет текстов, которые можно было бы назвать «письмом тому, кто нападает на других». Вместо этого встречаются материалы, ориентированные на родителей, у которых возникли подозрения, что их ребенок может выступать агрессором. То есть «собеседником» снова назначается взрослый, а агрессор – ребенок оказывается объектом корректировки через семейное воздействие.

Истории, репортажи, материалы в жанре «личного опыта» – второй по устойчивости тематический блок после «рекомендаций». Здесь буллинг становится основным объектом: текст выстраивается вокруг пережитого опыта, последствий, социальной механики и неработающих институтов. В таких материалах часто появляется мотив «взрослые не вмешались» и описываются последствия в виде длительной тревожности, изоляции, стыда.

Кто виноват и что делать?

Если свести посыл публикаций к повторяющимся формулировкам атрибуции ответственности и вменения действия, то в российских медиа одновременно работают две конкурирующие логики – нормализации конфликтов и проблематизации буллинга.

Логика нормализации описывает травлю как «всегда существовавшую» и неизбежную форму выстраивания групповой иерархии. Она может проявляться в прямых формулировках

(«это было всегда») или быть подкреплена бытовыми комментариями о «детской жестокости». Такой подход хорошо виден в текстах середины 2010-х, где травля одновременно именуется постоянной и при этом описывается как то, с чем нужно «разобраться». Логика проблематизации, напротив, делает травлю не нормой, а явлением, требующим вмешательства взрослых и изменения среды. Эта рамка усиливается в материалах 2020-х годов и поддерживается данными опросов.

Внутри логики проблематизации буллинга выделяется несколько причин происходящего:

- Семейно-воспитательная причинность: источником травли становятся семейные модели насилия и дефицит воспитания. Таким образом, основная ответственность возлагается на родителей.
- Школьно-средовая причинность: травли становится больше там, где правила воспринимаются как несправедливые, взрослые демонстрируют жестокость, отсутствует понятный порядок реагирования, а коллектив разобщён. В этой рамке «виноваты» школьный климат и управленческие практики.
- Социально-психологическая причинность: буллинг объясняется логикой статуса, лидерства, одобрения сверстников и ролью «большинства». В новостных и просветительских материалах это оформляется через постулирование важнейшей роли сверстников, группы, окружения, а в профессиональных – через подчёркивание значимости работы со свидетелями и нормами класса.

Кто говорит о буллинге?

Говоря об «основных голосах», отметим, что чаще всего слышимыми остаются взрослые, говорящие об опыте ребёнка; реже звучат дети «изнутри» своего опыта; ещё реже – школа как институт, выступающий «от первого лица» (голос директора или управленческой команды); особым образом – государство как регулятор. Самый стабильный «говорящий» – эксперт: психолог, социолог, педагог, юрист.

Голос жертвы заметно усиливается к 2017 году и особенно отчётливо звучит в начале 2020-х, когда крупные форматы (интервью, репортажи) начинают строиться на прямой речи переживших травлю и на описании последствий. Показателен переход от «совета родителю» к «свидетельству»: история становится доказательством того, что травля реальна и разрушительна. Дополнительно этот голос усилился с ростом популярности личных блогов и возвращением «новой искренности», в рамках которой автор может откровенно рассказать о своём опыте широкой аудитории и быть услышанным.

Голос агрессора в массовой журналистике встречается редко из-за этических и юридических ограничений, однако две формы его присутствия всё же различимы. Первая – «разговор об агрессоре со взрослым»: тексты для родителей, которые признают проблему и предлагают не карать, а разбираться в её причинах и выстраивать совместную работу со школой. Вторая – «агрессор как рефлексирующий бывший участник» в документалистике и обсуждениях: здесь появляется возможность объяснить, «почему я был агрессивным», и связать агрессию с собственным опытом.

Голос школы как организации, напротив, в публичном поле часто либо отсутствует, либо появляется в защитно-репутационном режиме. С одной стороны, в экспертных колонках и обсуждениях звучит мотив «школы говорят, что буллинга нет», то есть признание проблемы

оказывается конфликтным шагом. С другой стороны, встречаются и объяснения того, почему школа может замалчивать буллинг: репутационные риски, влияние рейтингов и отчётности, страх проверок и потери финансирования. Возможно, по этой же причине в СМИ мы почти не слышим и голос учителя.

В нарративах жертв этот дефицит школьного голоса проявляется как опыт «никто не разбирался» и «всем было всё равно», то есть школа присутствует как фон или среда, но не как субъект высказывания.

Голос государства преимущественно звучит в жанре новостей о принятых мерах. Здесь травля артикулируется как управляемый риск, а ключевыми спикерами становятся парламент и профильные ведомства.

Выводы

За прошедшее десятилетие тема школьного буллинга сохраняет статус «фигуры» и не теряется на фоне информационного шума. Сам термин за это время прочно закрепился в информационном поле, практически вытеснив слова-синонимы. Вероятно, в ближайшем будущем можно ожидать и нарастания обратной тенденции в связи с принятым 1-го марта 2026 года законом о защите русского языка от чрезмерного использования заимствований в публичном пространстве.

Частыми поводами для публикаций, посвящённых травле, становятся трагические инциденты, и если раньше таковыми были подростковые суициды, то теперь — вооружённые нападения на школы.

Содержательный анализ публикаций позволяет выделить два конкурирующих подхода: буллинг как проявление естественного хода вещей и неотъемлемый компонент социализации в целом и школьной среды в частности; и буллинг как опасный вызов, требующий немедленного решения. Ответственность за это решение в большинстве случаев возлагается на школу, реже — на семью ребёнка.

Голоса участников ситуации травли представлены в медийном поле очень неравномерно. Родительская общественность звучит отчётливо и требовательно, прежде всего по отношению к школе. Голос школьника (буквально, *student's voice*) зазвучал в последние годы вместе с развитием публичных блогов. Но почти всегда это голос жертвы и никогда — агрессора. Едва ли такой дисбаланс можно назвать позитивным, но по крайней мере он предсказуем.

Иначе обстоит дело с тем, что голос учителя за все эти двадцать лет так и не был по-настоящему услышан. Чтобы восполнить этот пробел, мы задали несколько вопросов о школьном буллинге учителям, директорам школ, а также родителям. Результаты опроса представлены в следующем разделе.

Раздел 5

Результаты блиц-опроса учителей, директоров школ и родителей о школьном буллинге



Дизайн исследования

В феврале 2026 года авторский коллектив провел короткий онлайн-опрос, в котором участвовали **255 учителей, 48 директоров школ и 701 родитель ребенка школьного возраста**⁷. Респондентам было предложено выразить степень согласия с утверждениями, связанными с феноменом школьной травли, а также дать развернутые ответы на несколько вопросов.

Приведём формулировки некоторых утверждений, предложенных респондентам⁸:

- Я не до конца понимаю, что имеют в виду сейчас, когда употребляют само это слово – школьная травля.
- Честно говоря, проблема школьной травли является переоценённой: есть много других, гораздо более важных вопросов, связанных с поведением детей;
- Школа, в сущности, мало что может сделать для того, чтобы предупредить возникновение буллинга;
- Я считаю, что закон о буллинге должен быть принят как можно скорее: если за это будет полагаться суровое наказание, дети перестанут так себя вести по отношению друг к другу.
- Исходя из моего опыта, дети в качестве жертвы чаще всего выбирают кого-то, кто провоцирует их своим поведением;
- В травле, безусловно, нет ничего хорошего. Но нельзя поспорить с тем, что это – школа жизни, в которой ребенок учится постоять за себя, становится сильнее;
- Травли в современной школе стало больше, чем было еще 15-20 лет назад

Для анализа результатов опроса были применены непараметрические методы: критерий Краскела – Уоллиса с попарными сравнениями по тесту Данна, критерий Манна – Уитни. Для коррекции множественных сравнений использовалась поправка Бенджамини – Хохберга. Также были использованы корреляционный анализ Спирмена, коэффициент ϕ и эксплораторный факторный анализ.

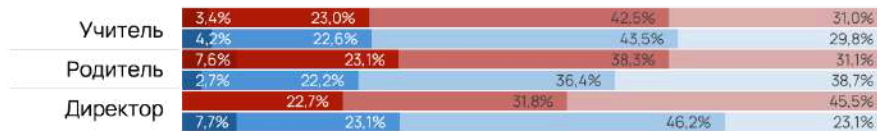
На рисунке 6 показано распределение ответов в зависимости от принадлежности респондента к группе учителей, директоров или родителей, а также от собственной подверженности буллингу во время учёбы в школе. На рисунке 7 представлены средние значения ответов в зависимости от категории.

⁷ Описательная статистика в Приложении 1.

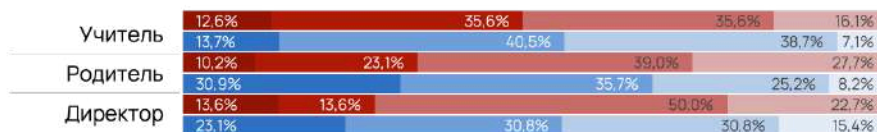
⁸ На графиках далее приводятся сокращенные формулировки этих утверждений

	Абсолютно согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Полностью не согласен
Сталкивался с буллинг				
Не сталкивался с буллинг				

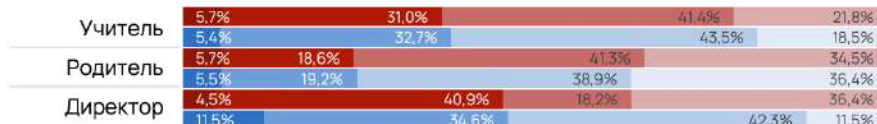
В травле, безусловно, нет ничего хорошего. Но нельзя поспорить с тем, что это - школа жизни, в которой ребенок учится постоять за себя, становится сильнее



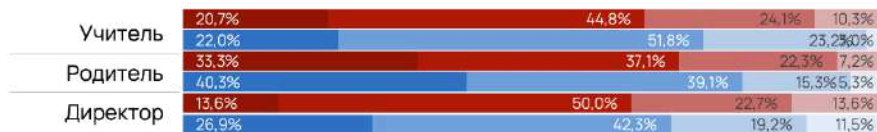
Травли в современной школе стало больше, чем было еще 15-20 лет назад



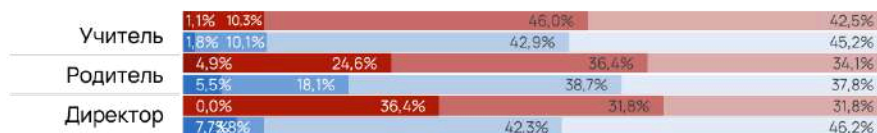
Исходя из моего опыта, дети в качестве жертвы чаще всего выбирают кого-то, кто провоцирует их своим поведением



Я считаю, что закон о буллинге должен быть принят как можно скорее: если за это будет полагаться суровое наказание, дети перестанут так себя вести по отношению друг к другу



Школа, в сущности, мало что может сделать, для того чтобы предупредить возникновение буллинга



Я не до конца понимаю, что имеют в виду сейчас, когда употребляют само это слово - школьная травля



Проблема школьной травли является переоцененной: есть много других, гораздо более важных вопросов, связанных с поведением детей

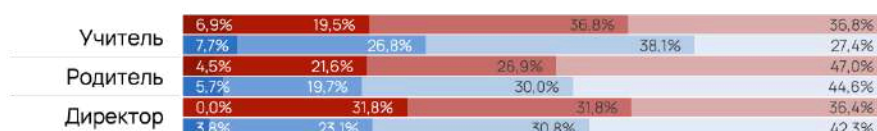


Рисунок 6 - Диаграмма распределения ответов респондентов по группам⁹

⁹ Примечание: респонденты делятся по принципу, сталкивались ли они с буллингом сами, будучи школьниками, или нет.

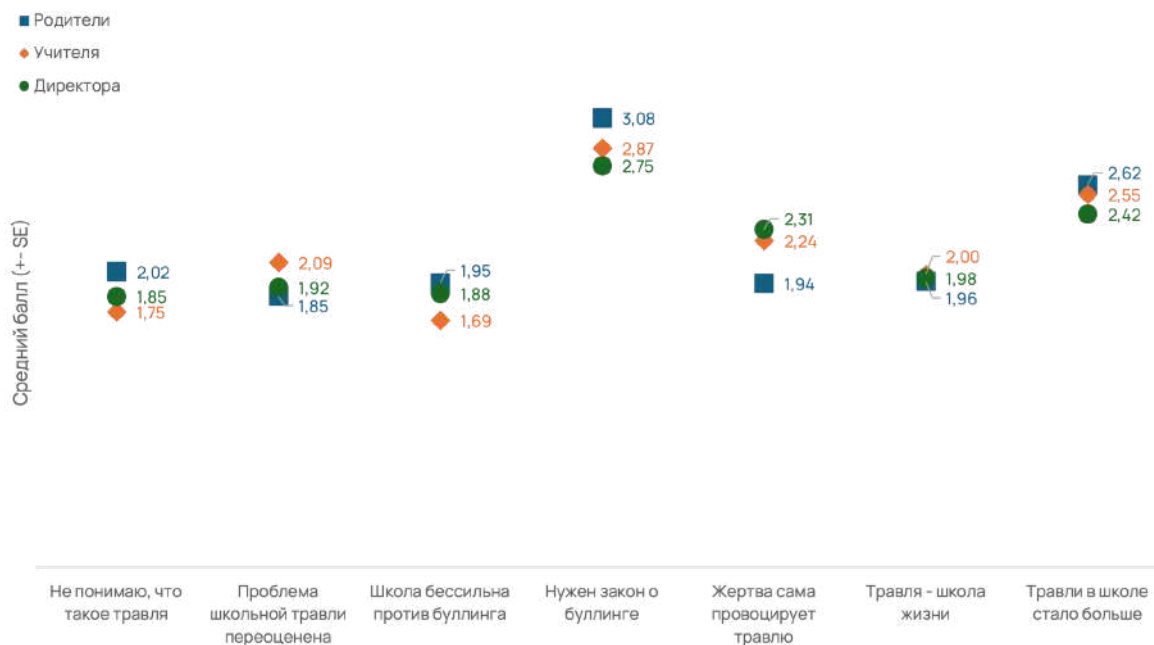


Рисунок 7 - Средние значения ответов разных категорий респондентов

Различия между группами респондентов

Учителя, директора школ и родители значительно различаются с точки зрения того, как они воспринимают феномен школьной травли: на основании применения критерия Краскела-Уоллиса и теста Данна с поправкой Бонферрони различия значимы, эффект малый (ϵ^2 в пределах от 0,012 до 0,029)). Результаты применения непараметрических тестов представлены в приложении 2 (таблицы 1-5).

Родители значительно чаще, чем учителя, указывали, что не до конца понимают смысл словосочетания «школьная травля». Интересно, что лишь 20% учителей сообщили, что вообще не сталкивались в своей работе с буллингом среди учащихся, тогда как 23% сталкиваются с ним раз в месяц и чаще. Примерно такая же доля директоров школ – 25% – также говорит о ежемесячной необходимости решать проблемы, связанные с буллингом.

Почти каждый четвёртый опрошенный учитель сталкивается с буллингом среди учащихся раз в месяц и чаще.

Каждый четвёртый опрошенный директор ежемесячно занимается решением проблем, связанных с буллингом среди учащихся.

Учителя считают проблему школьной травли более переоценённой, чем родители, соглашаясь с тем, что есть гораздо более важные поведенческие аспекты, требующие внимания. Для педагогов буллинг связан, в первую очередь, с решением профессиональных задач, в то время как буллинг для родителей – это вопрос благополучия и безопасности их детей. Можно задаться вопросом о том, свидетельствует ли здесь позиция учителей, что профессиональное информационное поле перенасыщено материалами и, в целом, нарративами, связанными с буллингом.

Родители чаще, чем учителя, говорят о том, что мало что могут сделать для противодействия травле. При этом парадоксальным образом часть родителей, отметивших бессилие семьи в борьбе с буллингом, в открытом вопросе о том, на ком лежит ответственность за подобные ситуации, отвечали: «родители». **Вероятно, в лице таких респондентов мы видим носителей большого запроса на квалифицированную поддержку в вопросах противодействия травле: они хотели бы помочь своим детям, но не знают, как правильно это сделать.**

Тем не менее, большая часть респондентов считает, что ответственность лежит на школе и её сотрудниках (педагогах, классных руководителях, психологах):

«В большинстве своём всё начинается с отношения учителя/классного руководителя. И в ситуациях, когда это начинается по инициативе детей самостоятельно, всё быстро пресекается именно учителем/классным руководителем. Исключения лишь подтверждают правило»
[Родитель, жен., 40-49 лет, подвергалась буллингу в детстве, ребёнок подвергался травле].

В свою очередь учителя указывали, что могут противостоять буллингу в основном через беседы с классом, мониторинг эмоционального благополучия класса и поддержку ребёнка, подвергающегося травле. При этом учителя разделяют ответственность за работу с буллингом между родителями и педагогами, а директора школ в основном считают ответственными родителей:

«Пресечение травли путём определения причины буллинга и разворачивания ситуации таким образом, чтобы причина стала преувеличенной или вообще исчезла, поддержка объекта буллинга и описание его с положительной стороны...»
[Учитель, муж., 18-29 лет, сталкивался с буллингом, когда учился в школе].

Почти половина педагогов (42%) не считают существующие методические пособия и материалы полезными инструментами борьбы с травлей: «теория отличается от практики», «в пособиях не предоставлены реальные кейсы и их решения», «каждая ситуация индивидуальна» и т.п. По мнению директоров, методические материалы мало используются в работе школ (65%); среди причин они выделяют дефицит времени и низкую веру в эффективность пособий.

С утверждением о необходимости принятия закона о буллинге родители соглашались значительно чаще, чем директора и учителя. **Можно предположить, что представители этих категорий видят в принятии закона большие риски, связанные с дополнительными возможностями привлечения школы к ответственности (теперь уже – законодательной).**

Представители всех групп сходятся в своих представлениях о причинах травли: чаще других был выбран вариант: «Желание “подняться” в глаза своих одноклассников». Таким образом, можно сказать, что имплицитные теории ученического буллинга родителей, учителей и директоров школ соответствуют научному консенсусу относительно движущих механизмов этого социально-психологического феномена.

Иным образом обстоят дела с представлениями о тех, кто пострадал от травли. Директора и учителя значительно чаще родителей соглашались с утверждением: «Дети в качестве жертвы чаще всего выбирают кого-то, кто провоцирует их своим поведением».

С высокой долей вероятности родители видят ситуацию травли с позиции, которую, как они считают, занимает их ребёнок, – позиции жертвы или, реже, свидетеля. Позиция представителей школы при этом отличается: в ней меньше переживания за пострадавшего и меньше уверенности в его или её «безвинности».

Можно было бы предположить, что ответы будут различаться в связи с возрастом испытуемых. Однако попарные сравнения показали только 2 значимых различия:

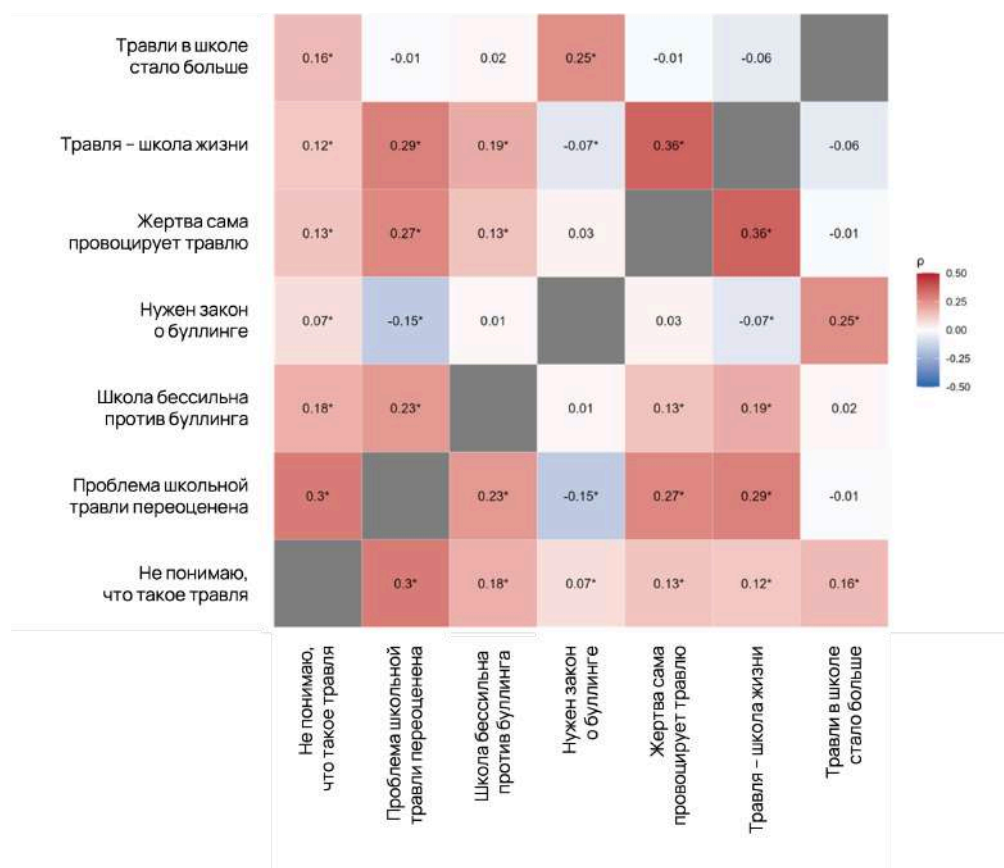
- респонденты в возрасте до 29 лет реже испытывают затруднения с пониманием термина «буллинг», чем, например, респонденты от 30 до 39 лет;
- респонденты от 50 до 59 лет приписывают ответственность самой жертве значимо реже респондентов более младшего возраста.

Важным фактором представлений всех категорий респондентов о травле является то, подвергались ли они сами буллингу, будучи школьниками. На основании применения критерия Манна-Уитни после поправки Бенджамини-Хохберга были выявлены следующие значимые различия:

- среди тех, кто пережил травлю, больше понимающих значение термина «буллинг», чем среди тех, кто с ней не сталкивался;
- с утверждением о необходимости принятия закона о буллинге больше соглашались те, кто сам не сталкивался с травлей, по сравнению с теми, кто сталкивался. Возникает вопрос, связана ли эта закономерность с тем, что пережившие опыт буллинга не верят в возможности официальных мер борьбы с этой проблемой.
- среди тех, кто считает, что в современной школе буллинга стало значительно больше, чем раньше, преобладают те, кто не сталкивался с травлей, будучи школьниками.
- **существует умеренная положительная связь ($\phi=0,29$, $p<0,001$) между подверженностью респондента буллингу в детстве и подверженностью буллингу его ребёнка.**

Результаты корреляционного анализа Спирмена (Рис. 8) показали, что существуют значимые связи между группами утверждений, которые можно условно обозначить как два паттерна взаимосвязей: утверждения, отражающие относительное равнодушие и безучастность в отношении проблемы буллинга (минимизация проблемы, приписывание ответственности за происходящее жертве, ощущение беспомощности) и, наоборот, утверждения, отражающие понимание проблемы, неравнодушие к ней (вера в увеличение распространённости буллинга и в необходимость введения закона о буллинге). Между собой данные группы утверждений имеют значимую отрицательную взаимосвязь.

Проведённый эксплораторный факторный анализ на общей выборке ($N=1004$, КМО = 0,63, тест Бартлетта: $\chi^2(21) = 575,02$, $p < 0,001$) показал, что существует потенциально два интерпретируемых фактора «минимизация проблемы буллинга» и «обеспокоенность проблемой». После необходимой доработки утверждения, использованные в опросе, могут лечь в основу шкалы оценки «Установок в отношении школьной травли». Она станет важным инструментом диагностики школьного климата, отражающим готовность к эффективной профилактике буллинга в школе.



Примечание: p -value * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Рисунок 8 – Корреляционная матрица между утверждениями (на всей выборке: $N = 1004$)

Выводы

Четверть профессионалов сферы образования сообщает, что сталкивается с ученической травлей ежемесячно. Это очевидно свидетельствует о высокой актуальности проблемы для отечественной школы.

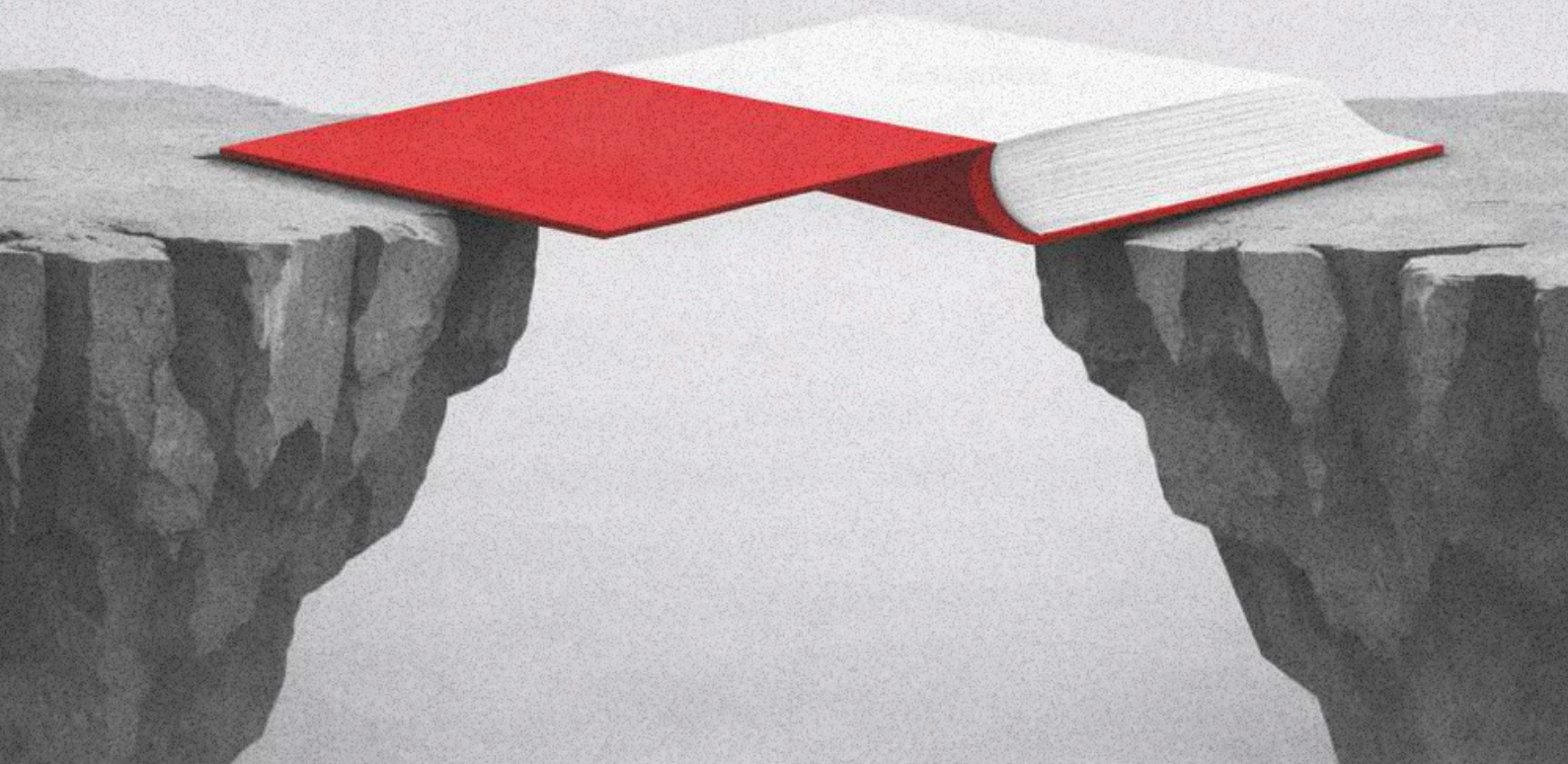
Несмотря на высокую частоту её встречаемости, педагоги сообщают, что школа может быть достаточно эффективна в вопросах противодействия буллингу, а саму проблему считают несколько переоценённой. Так проявляется «профессиональное спокойствие» в отношении рисков, которые несёт травля. Эту картину любопытным образом дополняет позиция директоров школ, которые в большей степени видят своими союзниками в борьбе с буллингом родителей, нежели педагогов.

В чём сходятся и директора, и их подчинённые – так это в невысокой оценке применимости имеющихся методических материалов по противодействию буллингу в условиях реальной современной школы. Было бы важно понять, насколько эти представления соответствуют реальности, однако сделать это затруднительно, поскольку систематических исследований эффективности инструментов профилактики в нашей стране почти нет.

Раздел 6

Буллинг в российской образовательной среде

Исследования ЦОДО
2023-2026 гг.



Дизайн исследования

Исследования, проведенные Центром общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского с 2023 по 2026 год, охватили широкий спектр образовательных организаций Российской Федерации. Общий объем выборки составил **24 414 учащихся и 2 965 педагогических работников** (включая учителей школ и педагогов дополнительного образования). Выборка включает образовательные организации из 7 федеральных округов с учётом территориального распределения (город/село) и размера населённого пункта, что обеспечивает высокую репрезентативность данных на уровне муниципалитетов и федеральных округов.

В опросах приняли участие 24 414 учащихся 5–11 классов. Выборка характеризуется небольшим преобладанием девочек (от 50,8% до 58% в зависимости от локации). Средний возраст респондентов — 13–14 лет. Социокультурный профиль показывает, что подавляющее большинство учащихся родились в России (97%) и говорят дома по-русски (98%).

Выборка учителей представлена двумя категориями: школьные учителя (N=2646) и педагоги дополнительного образования (N=319). Среди школьных учителей фиксируется преимущественно женский состав (92% женщин), более половины педагогов находятся в возрасте 40–49 лет. Доля учителей старше 60 лет составляет 12%, что отражает общероссийскую тенденцию к увеличению возраста кадров. Профессиональный профиль учителей охватывает весь спектр школьных дисциплин; 60,5% респондентов выполняют функции классного руководителя.

Гендерный состав опрошенных педагогов дополнительного образования более сбалансированный (женщины — 71,8%), возрастная структура более равномерна (каждая из групп 18–29, 30–39, 40–49, 50–69 лет представлена примерно четвертью выборки). Большинство специалистов (61,8%) имеют стаж более трёх лет. В выборке больше других представлены педагоги, реализующие программы технической направленности (30,4%), художественной направленности (29,5%), а также заметно представлены педагоги спортивных секций (13,2%) и научных кружков (12,5%).

Далее в докладе будут последовательно представлены результаты этого комплекса исследований по тематическим блокам, каждый из которых опирается на данные, полученные на подвыборке учеников или учителей.

Буллинг в школьной среде: распространённость, факторы риска, последствия

Вовлечённость в буллинг оценивалась при помощи «Опросника школьного буллинга» (Новикова, Реан, Коновалов, 2021). Школьникам предлагалось оценить степень согласия с утверждениями, отражающими разные типы школьного буллинга: социальный, физический, вербальный и кибербуллинг. В некоторых регионах учащиеся оценивали только утверждения, связанные с подверженностью травле (в роли жертвы), однако часть выборки заполняла полную версию опросника, в которой утверждения были представлены также с позиции свидетеля и агрессора.

Опросник сопровождался определением школьной травли, которое предшествовало основной части:

«В школе порой случается так, что кто-то более сильный нападает на того, кому сложно себя защитить; делает это специально и много раз. Нападающий может быть один или это может быть целая группа. Они могут говорить плохие и обидные вещи, выставляя на посмешище, обзывать; полностью игнорировать или исключать из компании, в которой сами общаются; бить, пинать, толкать, запирают в помещении; угрожать; врать или распускать слухи, стараться сделать так, чтобы другие ученики не любили того, кто стал их жертвой.

Но! Здесь мы не говорим о ситуациях, когда силы нападающего и того, на кого напали, равны и это делается в рамках игры или шутки (например, когда два друга поругались друг с другом и подрались – понарошку или всерьёз)».

Приведем примеры некоторых утверждений:

- Со мной отказывались работать в одной команде над общими школьными проектами;
- Когда я проходил(а) мимо компании, они замолкали или, наоборот, начинали шептаться про меня;
- Мои вещи специально портили, прятали или выбрасывали;
- Мне угрожали, что сделают мне больно или нанесут физический вред;
- Про меня говорили неприятные вещи в связи с моей национальностью, родным языком или цветом кожи;
- Про мой внешний вид говорили обидные вещи ;
- Онлайн появились фото или видео с моим участием, на публикацию которых я разрешения не давал(а).

Распространённость и структура вовлеченности в буллинг

В исследовании приняли участие **6886 учащихся средней и старшей школы, среди которых более половины хотя бы раз сталкивались с буллингом**. Структура выборки: девочки – 3 707 (53,9%), мальчики – 3 172 (46,1%); родившиеся в России – 6 637 (96,4%), ученики с миграционной историей – 242 (3,6%). Ниже представлено распределение участников буллинга по ролям и типам (рис. 9).

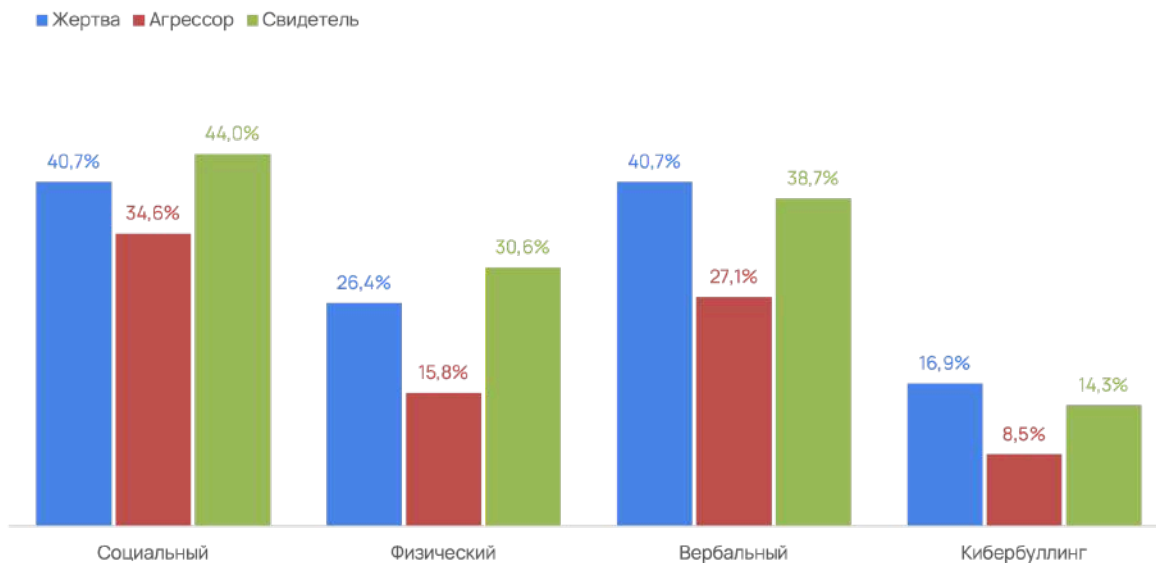


Рисунок 9 – Количество учащихся, вовлеченных в буллинг по типам и ролям

Жертвами буллинга становились 53,9% опрошенных, свидетелями – 52,7%, агрессорами – 43,4%. Буллинг представляет собой системное явление, а не сумму изолированных актов агрессии (таблица 1).

Таблица 1 – Структура вовлеченности в буллинг

Категория	Доля	Характеристика
Все три роли	31.9%	Ядро буллинга – участники, которые являются одновременно жертвами, агрессорами и свидетелями
Две роли	17.8%	В основном сочетания «жертва-свидетель» (8.5%) и «жертва-агрессор» (5.0%)
«Чистые» роли	18.9%	Только жертвы (8.6%), только свидетели (8.0%), только агрессоры (2.3%)
Не вовлечены	31.5%	Полностью вне буллинга

Анализ структуры вовлечённости показывает, что только треть учащихся (31,5%) полностью находится вне буллинга.

Каждый третий учащийся хотя бы один раз в месяц оказывается вовлечён в буллинг, меняя роли в зависимости от ситуации (рис. 10). Важно, что «чистых» агрессоров практически нет (их доля – менее 2,5%). В этой связи принципиальным представляется глубокое исследование зарождения и функционирования травли в детских коллективах, которое позволит выявить последовательности реакций, где агрессия нередко возникает как ответ на нападение.



Рисунок 10 – Пересечение ролей в буллинге (N=6886)

Сопоставим данные о распространённости буллинга среди учащихся, полученные от учеников, с результатами опроса учителей (N = 1996) (Таблица 2).

Таблица 2 – Распределение ответов учителей о частоте наблюдения ситуаций буллинга у своих учеников

Тип буллинга	Конкретные действия	3 раза и чаще	1-2 раза	Ни разу
Вербальный	Издавались, придумывали неприятные прозвища	3%	26%	71%
Физический	Ребёнка специально били, толкали	2%	21%	77%
	У ребёнка отбирали и портили вещи	1%	22%	77%
Социальный	С ребёнком отказывались общаться, бойкотировали	1%	17%	82%
	Распускали в школе слухи, которые портили репутацию ребёнка	1%	14%	85%
Кибербуллинг	В Интернете, социальных сетях ребёнку поступили оскорбления и/или угрозы	1%	10%	89%
	Онлайн выкладывали личную информацию без его/её разрешения (например, фотографии)	1%	9%	90%

Отмечается, что наиболее частыми проявлениями буллинга учителя считают обзывания и придумывание прозвищ. За ними следует физический (удары, порча вещей) и социальный буллинг (игнорирование, слухи). Кибербуллинг (оскорбления в интернете, публикация личной информации), по наблюдениям учителей, встречается реже всего: только 10% опрошенных обращали внимание на него за последний отчётный месяц (рис. 11).



Рисунок 11 – Частота проявления буллинга по наблюдениям учителей, по видам

В зависимости от типа буллинга, с ним не сталкивалось от 71% до 90% учителей. Сопоставляя эти данные с результатами опроса школьников (рис. 9), можно отметить расхождение между ответами учащихся и учителей. **Если среди учащихся о столкновении с ситуацией буллинга говорит почти половина опрошенных, то среди учителей таковых – менее трети.** Ученики чаще обращают внимание на социальный буллинг – причём во всех трёх ролях, в то время, как учителя наблюдают его реже, чем вербальный (на 13 п.п.) и физический буллинг (на 8 п.п.). Это может объясняться спецификой такого буллинга и сложностью его определения. По этой же причине учителя могут не замечать кибербуллинг, проявления которого часто могут не переходить в школьный класс.



Рисунок 12 – Источники информации о буллинге среди школьников, получаемой учителями

Отметим, что только пятая часть опрошенных учителей при вопросе о том, как они узнали о буллинге своих учеников, ссылались на личные наблюдения (рис. 12). Треть опрошенных (29%) была информирована другими детьми, 10% – другими взрослыми.

Последствия буллинга: риски для благополучия

Вовлечённость в травлю связана с большим числом негативных последствий как на индивидуальном уровне, так и на уровне школы в целом. Буллинг между учениками развивается в рамках системы взаимоотношений, в которую включены все участники школьной жизни, в первую очередь, учащиеся и учителя. В связи с этим можно было бы ожидать, что благополучие и учеников, и учителей, будет снижаться в случаях, если они сталкиваются с ситуациями травли. Это предположение нашло свое подтверждение.

Субъективное благополучие и ученическое выгорание: две стороны одной медали

Субъективное благополучие школьников оценивалось согласно модели К. Рифф, и включало в себя 6 компонентов: умение справляться с требованиями повседневной жизни, личностный рост, целеустремлённость, самопринятие, автономия и позитивные отношения с другими (использовалась русскоязычная адаптация опросника PWB-C) (Opree, Buijzen, Reijmersdal, 2018).

Ученическое выгорание рассматривалось как трёхкомпонентная структура, включающая в себя истощение, цинизм и чувство несоответствия ожиданиям школьной среды (Бочавер, Михайлова, 2023).

Психологическое благополучие школьников и ученическое выгорание демонстрируют сильную отрицательную интеркорреляцию ($r = -0.53$, $p < 0.001$) и выступают независимыми противоположными предикторами вовлечённости в буллинг ($N = 6886$, $N = 1086$).

Таблица 3 – Влияние благополучия и выгорания

Во всех моделях контролировались возраст, социально-экономический статус (СЭС) и пол респондентов. Зависимая переменная – вовлечённость в буллинг (в любой роли). $N = 6886$.

Модель	Предикторы	Результат
Модель 1 (благополучие)	Психологическое благополучие	Защитный фактор: более высокий уровень психологического благополучия значительно снижает риск вовлечённости в буллинг ($\beta = -0.32$, $p < 0.001$).
Модель 2 (выгорание)	Ученическое выгорание	Фактор риска: более высокий уровень выгорания значительно повышает вероятность вовлечённости в буллинг ($\beta = +0.41$, $p < 0.001$).
Модель 3 (совместная)	Благополучие + выгорание	Оба фактора сохраняют значимость: выгорание продолжает усиливать риск ($\beta = +0.32$, $p < 0.001$), а благополучие – снижать его ($\beta = -0.20$, $p < 0.001$). Эффекты независимы и разнонаправлены.

Благополучие и выгорание имеют двойную связь с подверженностью буллингу (таблица 3). С одной стороны, каждый из них является значимым предиктором виктимизации. С другой, обнаружено их значимое взаимодействие ($p = 0,02$): высокий уровень

благополучия ослабляет связь выгорания с буллингем, выступая дополнительным фактором защиты.

Ученическое выгорание и ролевые комбинации включённости в травлю

Анализ восьми возможных ролевых комбинаций показывает, что чем больше ученик погружен в ситуацию буллинга, и чем большее число ролей совмещает, тем выше уровень его выгорания (таблица 4). Максимальные значения наблюдаются у группы, сочетающей все три роли (жертва, агрессор и свидетель) и составляющей почти треть выборки (31,9%).

Таблица 4 – Уровень выгорания в различных ролевых комбинациях

Ролевая комбинация	n	% от выборки	Среднее выгорание	Относительно невовлечённых
Все три роли	2 167	31.9%	2.68	+61%
Жертва+Агрессор	322	4.7%	2.63	+58%
Жертва+Свидетель	580	8.5%	2.38	+43%
Только жертва	560	8.2%	2.38	+43%
Агрессор+Свидетель	289	4.3%	2.11	+27%
Только агрессор	147	2.2%	2.06	+24%
Только свидетель	542	8.0%	1.85	+11%
Ни одной роли	2 036	30.0%	1.66	—

Группа учеников, которая в разные моменты времени вовлечена в травлю в ролях агрессора, свидетеля и жертвы, оказывается в зоне максимального риска. Полученный результат особенно важен, поскольку является ярким подтверждением тезиса о том, что от буллинга страдают носители всех ролей, а не только жертвы (рис. 13).

Более того, столкновение с ученическим буллингем связано с рисками не только для самих учащихся, но и для педагогов. Зафиксирована значимая отрицательная корреляция между количеством непосредственно наблюдаемых педагогом случаев буллинга и уровнем его профессионального благополучия ($r = -0,13$, $p < 0,001$). Профессиональное благополучие педагогов включило в себя компоненты переживания принадлежности к школе, положительных эмоций от педагогической деятельности и ощущения эффективности своей работы; оценивалось при помощи TSWQ (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire) (Mankin et al., 2017).

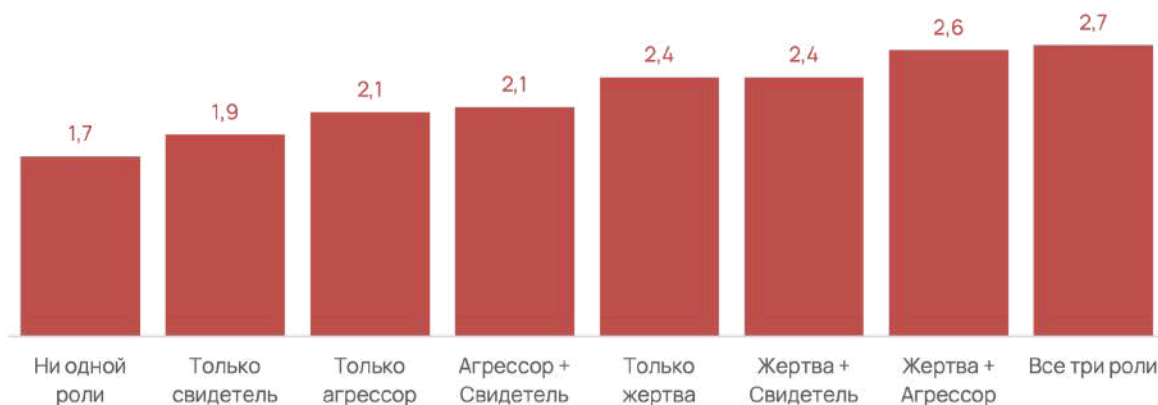


Рисунок 13 – Средний уровень ученического выгорания¹⁰ у школьников с разными ролевыми комбинациями в ситуации буллинга

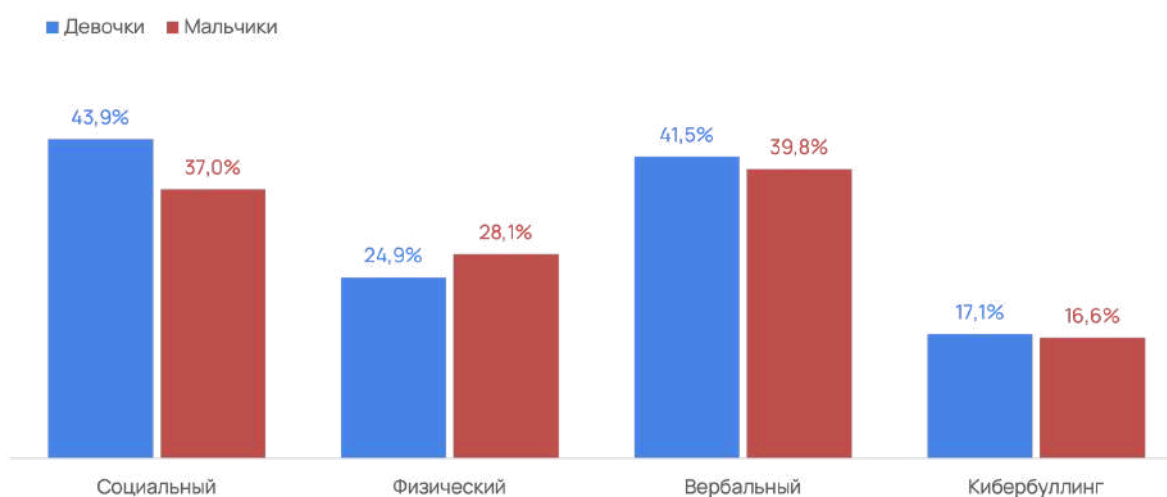
Факторы риска – четыре точки напряжения

Точка напряжения 1: Гендерная специфика

В общей популяции девочки чаще становятся жертвами, чем мальчики: 29,8% против 24,1% от всех учащихся (разрыв +5,7 п.п.) (таблица 5). Этот разрыв практически полностью обеспечивается за счёт социального буллинга: 43,9% девочек против 37% мальчиков (рис. 14). Девочки значительно чаще сталкиваются с исключением, изоляцией и скрытыми формами травли.

Таблица 5 – Распределение ролей по полу

Роль	Девочки	Мальчики	Разрыв
Жертвы	55,4%	52,3%	+3,1 п.п.
Агрессоры	44,2%	42,7%	+1,5 п.п.
Свидетели	55,4%	49,6%	+5,8 п.п.



¹⁰ Измерялось по опроснику выгорания школьников, состоящему из 9 утверждений и 3 шкал – истощение, цинизм, чувство несоответствия (Бочавер, Михайлова, 2023).

Рисунок 14 - Подверженность разным типам травли у мальчиков и девочек

При общем равенстве показателей агрессии за цифрами скрываются разнонаправленные стратегии: девочки доминируют в социальной агрессии (19,8% против 14,8%, +5,0 п.п.), мальчики – в физической (8,9% против 6,9%, +2,0 п.п.). Разные стратегии поведения требуют разработки различных профилактических подходов.

Точка напряжения 2: Школьники из семей с миграционной историей как группа риска

Статус мигранта выступает значимым фактором уязвимости (рис. 15). Регрессионный анализ подтверждает, что принадлежность к группе детей из семей с миграционной историей (родились в России – 6637, мигранты – 242) является значимым предиктором подверженности вербальному буллингу ($p = 0,0057$) даже при контроле возраста, пола и социально-экономического статуса семьи.

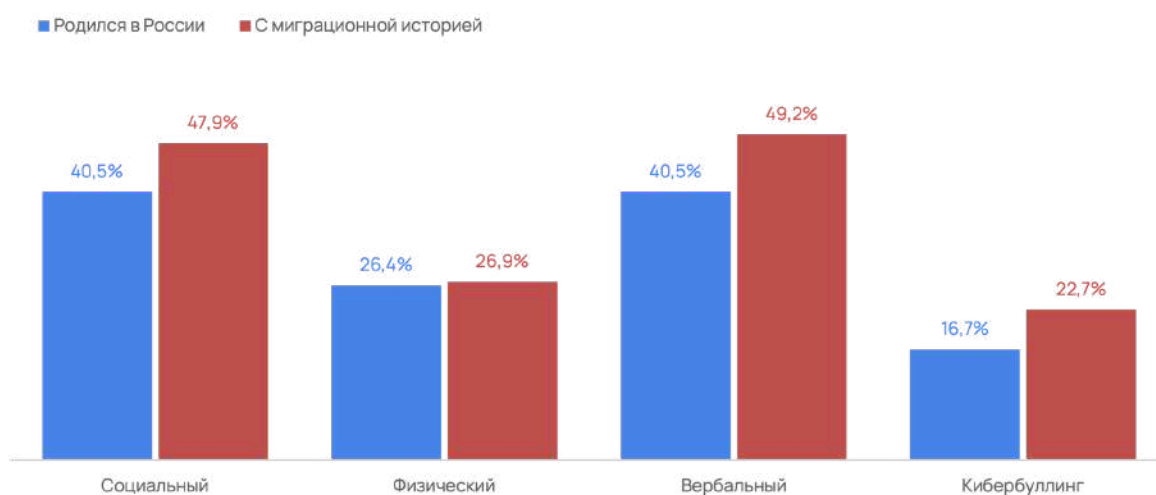


Рисунок 15 – Подверженность разным типам травли среди школьников с миграционной историей и представителей принимающего большинства

Таблица 6 – Показатели вовлечённости мигрантов

Показатель	Россия	Мигранты	Разрыв
Жертвы вербального буллинга	40,5%	49,2%	+8,7 п.п.
Жертвы социального буллинга	40,5%	47,9%	+7,4 п.п.
Жертвы кибербуллинга	16,7%	22,7%	+6,0 п.п.
Инициаторы кибербуллинга	8,3%	14,0%	+5,7 п.п.
Свидетели кибербуллинга	13,9%	23,1%	+9,2 п.п.

Итак, в российских школах ученики из семей с миграционной историей значимо более уязвимы в отношении буллинга: травля осуществляется по признакам языка, национальности, внешности. Со своей стороны, они чаще оказываются инициаторами

буллинга в онлайн-пространстве, что может быть и стратегией ответа на насилие, которому они подвергаются в школьной среде.

Точка напряжения 3: Возрастная динамика

Возрастной анализ обнаруживает устойчивую зависимость: с повышением возраста учащихся снижается их вовлечённость в буллинг во всех ролях. С каждым годом вероятность вовлечённости в травлю снижается.

Таблица 7 - Возрастная динамика вовлеченности

Возраст	Жертвы	Агрессоры	Свидетели
10-12 лет	58,1%	47,6%	57,5%
13-14 лет	56,5%	46,0%	54,9%
15-16 лет	51,7%	40,3%	49,4%
17-18 лет	42,3%	34,8%	44,3%

Пик вовлечённости в школьную травлю приходится на возраст 10–12 лет. К 17–18 годам показатели снижаются, однако остаются на уровне, требующем внимания: жертвами становятся 42,3%, агрессорами – 34,8%, свидетелями – 44,3%.

Точка напряжения 4: Уровень образования родителей

Среди детей, у которых матери получили высшее образование, жертвами становятся 52,3%, агрессорами – 41,3%. Среди детей матерей со средним образованием и ниже эти показатели достигают 62,5% и 52,1% соответственно. Регрессионный анализ показывает, что для детей из семей с низким социально-экономическим статусом вероятность стать жертвой выше в 1,42 раза, а агрессором – в 1,49 раза, чем у детей из семей с высоким социально-экономическим статусом.

Буллинг происходит не только в школе

Буллинг рассматривается не как изолированный акт агрессии, а как результат взаимодействия вложенных контекстуальных систем: семьи, школы, сообщества и культуры (в соответствии с экологической теорией У. Бронфенбреннера). В рамках такого подхода логичным представляется оценка распространённости и особенностей выраженности буллинга в разных образовательных средах. Дополнительное образование детей рассматривается как уровень образовательной экосистемы ребенка – структурированная, добровольная деятельность, направленная на развитие личностных и социальных навыков за рамками основной школьной программы. Согласно интегративному пониманию образовательной среды, объединяющему подходы В.А. Ясвина и В.В. Рубцова, она может рассматриваться как система условий формирования личности, обладающая характеристиками полиструктурности и отражающая педагогические установки, цели, методы и формы организации процесса (Азыркин, 2025).

Сравнительный анализ сред: школа vs дополнительное образование

Школа как образовательная среда характеризуется:	Дополнительное образование принципиально отличается от школьного:
<ul style="list-style-type: none"> • обязательностью посещения, что может снижать мотивацию и повышать уровень стресса; • жесткими стандартами и оценками, создающими конкуренцию и напряжённость; • формализованными отношениями между учащимися и педагогами, затрудняющими доверительное общение; • высокой плотностью взаимодействий, увеличивающей риск конфликтов. 	<ul style="list-style-type: none"> • добровольностью участия, что повышает мотивацию; • гибкостью программ, позволяющей адаптировать методы под нужды группы; • неформальными отношениями, формирующими дружескую и поддерживающую атмосферу; • отсутствием жёстких оценок с акцентом на развитие навыков.

В среде дополнительного образования учащиеся демонстрируют более высокую концентрацию на заданиях (на 20–30% выше, чем в школе), большую вовлечённость в процесс (на 15–25% выше) и меньший уровень конфликтов (на 10–20% ниже) (Азыркин, 2025).

Среда дополнительного образования обладает защитным потенциалом за счёт добровольности, неформальности и акцента на развитии. Однако этот потенциал реализуется только при осознанном проектировании социальных взаимодействий. Как показывает следующее исследование, буллинг может также проявляться в кружках и секциях. Рассмотрим подробнее.

Буллинг в дополнительном образовании – результаты эмпирического исследования

Взгляд педагогов

В исследовании приняли участие 319 педагогов дополнительного образования. Женщины составили 71,8% выборки. Возрастные группы (18–29, 30–39, 40–49, 50–69 лет) представлены равномерно – примерно по четверти респондентов. Большинство специалистов (61,8%) имеют стаж работы более трёх лет. Сферы деятельности представлены следующим образом: технические кружки (30,4%), художественная направленность (29,5%), спортивные секции (13,2%) и научные кружки (12,5%).

Каждый четвертый педагог дополнительного образования (25,4%) сталкивается с буллингом в своей практике. При этом буллинг представляет собой преимущественно психологическое давление: вербальные оскорбления и социальная изоляция (в сумме 23,5%) выступают главными инструментами травли, которые сложнее всего заметить со стороны. Физическое насилие фиксируется в 9,4% случаев.

Направления дополнительного образования, представляющие зоны повышенного риска, с точки зрения педагогов: научное направление (29,5%) и спорт (25%). Возможно,

высокая конкуренция, борьба за результат и эмоциональное напряжение создают почву для конфликтов. Важно отметить, что педагоги фиксируют буллинг чуть реже, чем сами дети, что может свидетельствовать о скрытом характере части инцидентов.

Взгляд учащихся

Данные опроса учащихся (N=2 969, средний возраст 11,3 года) показывают, что 30% из них сталкивались с буллингом в дополнительном образовании хотя бы раз за последний месяц. Физический буллинг отмечают 19,2%, социальный – 25,7%, вербальный – 24,7%.

Таблица 8 – Частота буллинга по направлениям дополнительного образования (данные учащихся)

Направление ДО	Ни разу (%)	1–2 раза (%)	3 раза и более (%)
Спорт и физическая культура	74,6	24,1	1,3
Искусство	72,5	21,7	5,8
Наука	70,5	21,1	8,4
Техническое творчество	77,3	18,9	3,8
Школьные предметы	75,0	20,0	5,0

Хотя спорт лидирует по числу единичных случаев (24,1%), направления «Наука» и «Искусство» демонстрируют более высокую долю повторяющихся инцидентов (8,4% и 5,8% соответственно) (таблица 8). Это может указывать на различные механизмы буллинга: в спорте преобладают эпизодические конфликты, в творческих и интеллектуальных средах формируются более устойчивые паттерны агрессивного взаимодействия.

Факторы риска буллинга в дополнительном образовании

Многоуровневый регрессионный анализ позволил выявить факторы, значимо связанные с вероятностью столкновения с буллингом в сфере дополнительного образования (Азыркин, П. Д., Новикова, М. А., Иванов, И. Ю., 2025).

Социально-демографические факторы

- мальчики значимо чаще становятся жертвами физического ($\beta = -0,18$, $p < 0,001$) и социального ($\beta = -0,12$, $p < 0,01$) буллинга. Вербальная травля не связана с полом.
- возраст играет защитную роль: по мере взросления дети реже сталкиваются с физическим буллингом ($\beta = -0,04$, $p < 0,001$).
- высокий уровень образования родителей защищает от физического ($\beta = -0,07$, $p < 0,001$), социального ($\beta = -0,05$, $p < 0,05$) и вербального ($\beta = -0,07$, $p < 0,001$) буллинга.
- успеваемость выступает еще более сильным защитным фактором (физический $\beta = -0,12$, социальный $\beta = -0,14$, вербальный $\beta = -0,15$, все $p < 0,001$).
- языковой барьер, напротив, повышает уязвимость: дети из семей, где не говорят на русском языке, чаще становятся

	жертвами социального ($\beta = 0,10$, $p < 0,01$) и вербального ($\beta = 0,08$, $p < 0,05$) буллинга.
Факторы, связанные с дополнительным образованием	<ul style="list-style-type: none"> • Направленность кружка выступает значимым предиктором: спортивные секции повышают риск физического ($\beta = 0,13$, $p < 0,01$) и вербального ($\beta = 0,14$, $p < 0,01$) буллинга. • Социально-психологический климат также оказывается значимым: в коллективах с высокими ожиданиями от образовательных результатов риск физической ($\beta = 0,12$, $p < 0,01$) и вербальной ($\beta = 0,12$, $p < 0,01$) травли повышается. Высокие ожидания, не подкреплённые поддерживающей средой, порождают напряжение и конкуренцию, которые могут получить реализацию в буллинге.

Участие в дополнительном образовании как защитный фактор, снижающий риск подверженности травле в школе

Для оценки защитного потенциала дополнительного образования применялся метод псевдо-рандомизации (matching). Подобный метод анализа позволяет выяснить, является ли посещение дополнительных занятий защитным фактором против школьного буллинга. С помощью попарного сопоставления (мэтчинга) были исключены различия между детьми, связанные с социально-демографическими факторами ($N = 10676$). Таким образом, защитный эффект дополнительного образования в отношении школьного буллинга сравнивался на примере двух одинаково успевающих учеников одного возраста и пола, из семей со средним социально-экономическим статусом, проживающих в городе (таблица 9).

Таблица 9 – Результаты псевдо-рандомизации

Вопрос	Результат	Интерпретация
Участие vs невключённость в дополнительное образование	Средний эффект на обрабатываемую группу (ученики, которые посещают кружки) оказался мал и статистически незначим: $-0,04$, $p > 0,05$	После выравнивания групп по социально-демографическим переменным разница в подверженности буллингу в школе между теми, кто ходит в кружки, и теми, кто их не посещает, оказалась незначительной, а эффект статистически незначим. Включённость в дополнительное образование сама по себе не является защитным фактором.
Школьные кружки vs внешкольные занятия	Снижение на 9,5–18,8% SD	Участие в школьных кружках – значимый фактор защиты от школьного буллинга. Возможная интерпретация – целостная среда школы позволяет установить дополнительные связи и обеспечивает более сильную защиту.

Спорт vs другие направленности кружков	Снижение на 11,2–13,7% SD	Несмотря на внутренние риски (среди всех направленностей ДО, уровень буллинга выше именно в спортивных секциях), спорт в целом снижает виктимизацию по сравнению с другими активностями. Возможно, навык саморегуляции и переживание уверенности в своих силах, получаемые в спортивных секциях, защищают в других контекстах. Также занятия спортом часто расцениваются как престижные, поэтому принадлежность к числу «спортсменов» повышает социальный статус ребёнка в глазах одноклассников.
Групповой формат vs индивидуальные занятия	Снижение на 11,1–18,8% SD	Групповые форматы также оказывают значимый защитный эффект и снижают риск вовлечённости в буллинг в школе. Вероятно, формирование горизонтальных связей и социальная поддержка выступают ключевыми механизмами защиты.

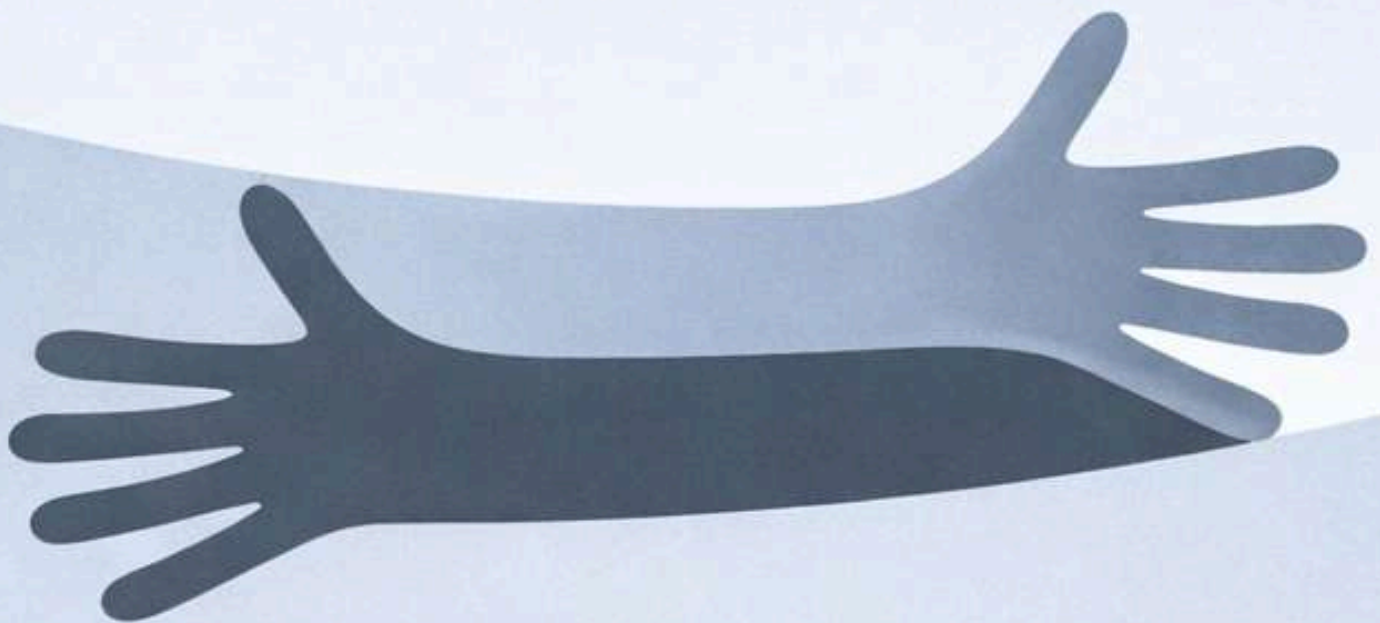
Выводы

Проведённые Центром общего и дополнительного образования исследования оказались масштабными как с точки зрения географической представленности, так и по охвату участников – школьников и учителей. Это позволяет им занять важное место среди современных отечественных работ, посвящённых проблеме травли в образовательной среде. Суммируем основные результаты:

1. **Уровень распространённости травли среди школьников в России достаточно высок.** Его показатели сопоставимы с данными межстрановых сравнений. При этом распространённость буллинга варьирует в зависимости от образовательной среды, в которой находятся дети. Впервые было показано, что:
 - a. в среде дополнительного образования буллинг также имеет место;
 - b. распространённость буллинга в дополнительном образовании существенно ниже, чем в школе.
2. **Включённость в дополнительное образование может выступать защитным фактором,** снижающим вероятность подвергнуться буллингу в школе. При этом «не все кружки одинаково полезны»: защитный эффект выше у секций спортивной направленности, кружков, работающих на базе школы, а также у занятий, проводимых в групповом формате.
3. На основании предыдущих пунктов можно с уверенностью заключить, что **буллинг – это феномен, характерный для образовательной среды в целом.** Как исследования, так и программы профилактики должны реализовываться в рамках системы образования в целом, а не сосредотачиваться только на школе.
4. Оценки распространённости травли, которые дают школьники и учителя, зависят от образовательной среды. **В школе** различие между оценками учителей и учеников особенно велико: **ученики говорят о подверженности буллингу почти в 2 раза чаще, чем это отмечается со слов учителей.** В дополнительном образовании оценки педагогов и детей почти одинаковы. Возможно, это подтверждает ряд результатов, согласно которым среда дополнительного образования оценивается как более благоприятная детьми, педагогами и родителями.
5. Значительная часть школьников участвует в буллинге сразу в нескольких ролях, которые могут меняться в зависимости от ситуации, что может указывать на **циклический характер насилия.** От последствий вовлечённости в буллинг страдают все участники ситуации вне зависимости от роли.
6. Индивидуальные особенности вовлечения в буллинг позволяют сформулировать **направления профилактической работы.** Половозрастная специфика требует воздействия на различные механизмы: социальное исключение у девочек и физическое доминирование у мальчиков, а также начала профилактической работы в начальной школе и даже дошкольном образовании. Школьники из семей с миграционной историей представляют группу повышенной уязвимости, требующую целенаправленных программ интеграции и профилактики ксенофобии. Социально-экономический статус семьи остаётся значимым фактором, требующим адресной поддержки детей из семей с низким образовательным капиталом.

Раздел 7

Что же из этого следует?



Наука изучает травлю в образовательной среде на протяжении последнего полувека, однако, травля возникла задолго до появления школ в их современном понимании. Бросив свой взгляд за пределы школы, мы обнаруживаем, что буллинг присутствует и в других средах, где дети учатся (в кружках и секциях), отдыхают (в летних лагерях) и просто проводят время, в том числе, онлайн. Старейшие из школьных программ профилактики уже «разменяли» четвёртый десяток, и за это время в них участвовали сотни тысяч детей. Исследователи аккуратно оценивают их эффект как «умеренный» и делают множество оговорок, описывая, в каких условиях эффект в принципе достижим.

Казалось бы, всё это приводит нас к закономерному выводу о том, что буллинг – часть статистической (а, возможно, и социальной?) нормы, неотъемлемый компонент взросления, с которым, в сущности, мало что можно сделать. Действительно, нормальными – с точки зрения частоты их встречаемости – являются далеко не только позитивные явления.

Тем не менее авторы этого доклада не готовы занять позицию, согласно которой буллинг следует рассматривать как неизбежное зло. То, что буллинг едва ли может быть полностью искоренён, не означает, что его частота и жестокость не могут быть существенно снижены. Результаты межстрановых сравнений также внушают робкий оптимизм, показывая небольшое, но значимое снижение распространённости травли в десятках государств по всему миру за последнее десятилетие. Буллинг имеет слишком разрушительные последствия, причём не только для жертв, но и для всех участников, включая даже «простых свидетелей». Он играет важную роль с точки зрения предохранения живых систем – групп людей – от распада, и нередко оказывается привычным и эффективным способом поведения для членов сообществ. Это означает, что для борьбы с ним должны быть предложены мощные альтернативы тем целям, на достижение которых направлен он сам.

Альтернатива буллингу возникает, когда у ребёнка появляется возможность подать голос и быть услышанным; иными словами, в тех случаях, когда среда поддерживает его субъектность. Для этого в окружении ребёнка должны находиться значимые фигуры, которым он может доверять. Это возможно, если среда позволяет почувствовать себя безопасно, а группа становится группой принадлежности, в противовес группе членства.

Эти условия поддержки субъектности – доверие, безопасность, принадлежность – могут быть удовлетворены на разных уровнях: образовательной системы (школа, внешкольные детские объединения), сферы серьёзного досуга (летний отдых, активный туризм), детских общественных объединений и движений и, наконец, семьи.

Однако для того, чтобы конкретные инициативы имели шанс стать эффективными, критически важно иметь актуальную оценку условий, в которых они будут реализовываться.

Так, например, программы профилактики в школах (позволим себе начать с очевидного), в значительной степени зависят от того, в каком функциональном состоянии находятся работающие там профессионалы. Известно, что, если профессионально неблагополучный педагог ещё в состоянии справиться с задачей образования, то с воспитательными задачами (в широком смысле слова) дело обстоит значительно сложнее. Это связано с тем, что воспитание требует душевных ресурсов и личного примера. Благополучие самого профессионала, в свою очередь, тесно связано с благополучием коллективов и школьным климатом. Именно поэтому данное направление исследований, включающее как крупномасштабные количественные (в том числе лонгитюдные), так и качественные исследования, необходимо нашей стране сегодня.

Острота этого вызова связана с необходимостью реализации качественно новых, более сложных исследовательских дизайнов и аналитических стратегий, включая лонгитюдные, квазиэкспериментальные и основанные на больших данных исследования. Только таким образом можно осуществлять проверку каузальных гипотез, и, следовательно, отвечать на вопросы о механизмах, лежащих в основе формирования благополучия, выгорания, развития позитивного школьного климата и т.д. Знание механизмов, в свою очередь, позволяет разрабатывать адекватные и потенциально более эффективные программы поддержки и профилактики.

Не менее важным представляется знание о том, как именно разворачиваются механизмы детской агрессии в коллективах разных образовательных сред. Большинство школьников участвуют в буллинге в нескольких ролях, а значит, традиционные представления о линейной силовой динамике в паре «жертва-агрессор» должны уступить место более глубокому пониманию того, как и почему дети готовы вовлекаться во взаимодействия с такими тяжёлыми последствиями. Здесь особенно важно задействование как качественной методологии, так и экспериментальных дизайнов – в границах, допустимых с этической точки зрения.

Наконец, важно удерживать в фокусе внимания представителей уязвимых групп, сниженное благополучие которых в школьной среде как будто уже становится привычным. Однако именно в этой привычности таится реальная опасность. «Обычная» травля и «привычное» неблагополучие становятся серьёзнейшими факторами риска школьной неуспешности, но, что ещё важнее, имеют долгосрочные последствия, которые могут «настигать» уже повзрослевших школьников на протяжении всей жизни. Снижение ментального и физического здоровья, риски профессиональной нереализованности и даже криминализации – всё это вызовы, адресованные человеческому потенциалу государства, которые могут быть преодолены в случае успешного объединения науки и практики для противодействия школьной травле.

Список использованных источников

1. Постановление Правительства РФ от 30.04.2024 № 556 «Об утверждении перечня мероприятий по оценке качества образования и Правил проведения мероприятий по оценке качества образования» // Электронный ресурс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_476396/
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2020 г. № 59 «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях» // Электронный ресурс. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74078855/>
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2023 № 3233-р // Электронный ресурс. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311270040>
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 № 122-р // Электронный ресурс. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202101280006>
5. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» // Электронный ресурс. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301567260>
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // Электронный ресурс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
7. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями) // Электронный ресурс. URL: <https://base.garant.ru/12116087/>
8. Азыркин, П. Д. Особенности буллинга в условиях дополнительного образования детей, по оценке педагогов / П. Д. Азыркин // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2025. — Т. 1, № 4 (107). — С. 178–191. — DOI 10.24412/2224-0772-2025-107-178-191.
9. Азыркин П.Д., Новикова М.А., Иванов И.Ю. (2026) Не только в школе: распространенность и специфика буллинга в дополнительном образовании. Вопросы образования / Educational Studies Moscow. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-22543>
10. Баталов, Д. Р. (2024). Воспитательная среда общеобразовательной организации как средство профилактики буллинга среди младших школьников (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук). Московский городской педагогический университет.
11. Бочавер, А. А. (2021). Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов. Психологическая наука и образование, 26(2), 17–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260202>
12. Бочавер, А. А. (2025). Школьный буллинг как социально-психологический феномен (Резюме диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук). Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования.
13. Бочавер, А. А., Хломов, К. Д. (2013). Буллинг как объект исследований и культурный феномен. Психология. Журнал высшей школы экономики, 10(3), 149–159.
14. Бочавер, А. А., Хломов, К. Д. (2014). Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. Психология. Журнал высшей школы экономики, 11(3).
15. Бочавер, А. А., Кузнецова, В. Б., Бианки, Е. М., Дмитриевский, П. В., Завалишина, М. А., Капорская, Н. А., Хломов, К. Д. (2015). Опросник риска буллинга (ОРБ). Вопросы психологии, (5), 146–159.
16. Бочавер А.А., Михайлова О.Р. (2023) Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке. Вопросы образования / EducationalStudiesMos-cow, No 2, сс. 70–100. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-70-100>
17. Горлова, Н. В., Бочавер, А. А., Хломов, К. Д. (2021). Предикторы буллинга, кибербуллинга и виктимизации: обзор современных исследований. Национальный психологический журнал, 4(44), 3–14. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0401>

18. Гришина, Т. Г. (2021). Социально-психологические факторы ролевого поведения подростков в ситуации буллинга (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук).
19. Жилкина, О. Ю. (2025). Формирование готовности будущих педагогов к противодействию буллингу среди школьников (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук). Пензенский государственный университет.
20. Иванюшина, В. А., Ходоренко, Д. К., Александров, Д. А. (2021). Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размера и типа школы. Вопросы образования, (4), 220-242.
21. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009.
22. Маркина, О. С. (2010). Социально-психологические особенности восприятия и понимания художественного фильма (на примере фильма Р. Быкова «Чучело») (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук).
23. Меркуль И.А. (2022) Индекс детского благополучия в России: актуальные вопросы, разработки и перспективы развития (обзор по итогам международной научно-практической конференции «Перспективы внедрения индекса детского благополучия в России») [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2022. Том 3. № 2–3. С. 139–147. DOI:10.17759/ssc.2022030210
24. Новикова, М. А., Реан, А. А. (2018). Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю. Психологическая наука и образование, 23(4), 112-120. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230411>
25. Новикова, М. А., Реан, А. А. (2019). Влияние школьного климата на возникновение травли. Вопросы образования, (2), 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
26. Новикова, М. А., Реан, А. А., Коновалов, И. А. (2021). Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности и связи со школьным климатом. Вопросы образования, (3), 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
27. Петросянц, В. Р. (2011). Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и жизнестойкость (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
28. Петросянц, В. Р., Гридяева, Л. Н., Арпентьева, М. Р. (2022). Буллинг и проблемы психологической безопасности образования. Психопедагогика в правоохранительных органах, 27(1), 40–49.
29. Реан, А. А., Ставцев, А. А. (2020). Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга. Вопросы образования, (3), 37–59.
30. Собкин, В. С., Маркина, О. С. (2009). Влияние опыта переживания школьной травли на понимание подростками фильма «Чучело». Вестник практической психологии образования, (1), 48–57.
31. Собкин, В. С., Смылова, М. М. (2014). Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста. Социальная психология и общество, (2).
32. Тарасова, С. Ю., Осницкий, А. К., Ениколопов, С. Н. (2016). Социально-психологические аспекты буллинга. Психологическая наука и образование, 8(4), 102–116. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080411>
33. Фомина, А. В. (2025). Психологические особенности коммуникативного поведения личности в ситуации буллинга (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук).
34. Accardo, A. L., Neely, L. C., Pontes, N. M., Pontes, M. C. (2025). Bullying victimization is associated with heightened rates of anxiety and depression among autistic and ADHD youth: National Survey of Children's Health 2016–2020. Journal of autism and developmental disorders, 55(10), 3605–3621.
35. Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P., Phillips, A., Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. Journal of School Violence, 18, 200–215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>

36. Andersson, E. (2000). Dead boys' dad grills student at inquest. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/dead-boys-dad-grills-student-at-inquest/article25457796/>. Retrieved September 24, 2022.
37. Ariani, T., Putri, A., Firdausi, F., Aini, N. (2025). Global prevalence and psychological impact of bullying among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 119446. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119446>.
38. Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), e000939. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>.
39. Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., ... Hutchings, J. (2020). The effectiveness of the KiVa bullying prevention program in Wales, UK: Results from a pragmatic cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, 21(5), 615–626. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01103-9>
40. Azeredo, C., Levy, R., Araya, R., Menezes, P. (2015). Individual and contextual factors associated with verbal bullying among Brazilian adolescents. *BMC Pediatrics*, 15. <https://doi.org/10.1186/s12887-015-0367-y>
41. Baraldsnes, D., et al. (2023). (Implementation paper on OBPP in Lithuania; as per journal record). *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00192-8>
42. Bettencourt, A. F., Clary, L. K., Ialongo, N., Musci, R. J. (2023). Long-term consequences of bullying involvement in first grade. *Journal of School Psychology*, 97, 63–76. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.004>
43. Bokhove, C., Muijs, D., Downey, C. (2022). The influence of school climate and achievement on bullying: Comparative evidence from international large-scale assessment data. *Educational Research*, 64, 18–40. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1992294>
44. Borroni, S., Tobia, V., Guarini, A., Caglio, M., Scansani, B., Polenghi, I., Ogliari, A., Fossati, A. (2024). Gender differences of individual and contextual factors in predicting bullying and victimization: A multi-informant approach. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.23211>
45. Bowes, L., Babu, M., Badger, J. R., Broome, M. R., Cannings-John, R., Clarkson, S., ... Hutchings, J. (2024). The effects and costs of an anti-bullying programme (KiVa) in UK primary schools: A multicentre cluster randomised controlled trial. *Psychological Medicine*, 54, 4362–4373. <https://doi.org/10.1017/S0033291724002666>
46. Brasil. (2015). Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 (Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática—Bullying). Presidência da República. Retrieved March 2, 2026, from https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm
47. Burger, C., Strohmeier, D., Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: Effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 2312–2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
48. Burk, F. L. (1897). Teasing and bullying. *Pedagogical Seminary*, 4(3), 336–371.
49. Cassidy, W., Faucher, C., Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34, 575–612. <https://doi.org/10.1177/0143034313479697>
50. Center on PBIS. (n.d.). PBIS implementation and information (Center on PBIS). Retrieved March 2, 2026, from <https://www.pbis.org>
51. Cosma, A., et al. (2022). Gender differences in bullying reflect societal gender inequality: A multilevel study with adolescents in 46 countries. *Journal of Adolescent Health*. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.05.015>
52. Committee for Children. (2025). Recognized for innovation: Why Second Step® programs won the Tech, Learning award. *Second Step (blog)*. Retrieved March 2, 2026, from <https://www.secondstep.org/blog/recognized-for-innovation>
53. Community Preventive Services Task Force. (2021). Violence prevention: School-based anti-bullying interventions (Finding and rationale statement). <https://doi.org/10.15620/cdc/168632>

54. Cornu, C., Abduvahobov, P., Laoufi, R., Liu, Y., Séguy, S. (2023). An introduction to a whole-education approach to school bullying: Recommendations from UNESCO Scientific Committee on School Violence and Bullying Including Cyberbullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 317–318. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00093-8>
55. Cui, G., Guo, F., Fu, R., Wu, Y. (2025). Perceived teachers' responses to bullying and bullying behavior: The longitudinal mediational role of anti-bullying attitudes. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/08862605251368812>
56. Dagan, Uzi, and Ido Izhaki. «Understory vegetation in planted pine forests governs bird community composition and diversity in the eastern Mediterranean region.» *Forest Ecosystems* 6 (2019): 1-16.
57. De Luca, L., Nocentini, A., Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
58. Demaray, M., Malecki, C., Ryoo, J., Summers, K. (2021). Deconstructing bullying roles: A longitudinal latent profile analysis of bullying participant behaviors for students in grades 4 through 12. *Journal of school psychology*, 86, 32–48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.006>
59. Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
60. EUCPN. (n.d.). Estonia: SA Kiusamisvaba Kool (The Bullying-Free School) (profile). Retrieved March 2, 2026, from <https://eucpn.org/document/estonia-sa-kiusamisvaba-kool-the-bullying-free-school>
61. Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Caliskan Pala, S., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, 297, 113730. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113730>
62. Farrell, A. H., Dane, A. V. (2020). Bullying, victimization, and prosocial resource control strategies: Differential relations with dominance and alliance formation. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 14(3), 270.
63. Farrington, D. P., Baldry, A. C. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4–16.
64. Feijóo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial Intervention*. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>
65. Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., Wolpert, M. (2017). Child- and school-level predictors of children's bullying behavior: A multilevel analysis in 648 primary schools. *Journal of Educational Psychology*, 110, 17–26. <https://doi.org/10.1037/edu0000204>
66. Fischer, S., John, N., Bilz, L. (2020). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 196–212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>
67. Fletcher, A. (2008). *Growing up in England: The experience of childhood, 1600–1914*.
68. Flore—University of Florence Institutional Repository. (2015). Menesini, E., Palladino, B. E., Nocentini, A. NoTrap: Online and school-based intervention to prevent cyberbullying and bullying (repository record). Retrieved March 2, 2026, from <https://flore.unifi.it/handle/2158/1042511>
69. FranklinCovey. (2026). Leader in Me: Built into how school works every day—across 8,000 schools worldwide (webpage). Retrieved March 2, 2026, from <https://www.leaderinme.org>
70. Foucault, Michel, 1926-1984. (1977). *Discipline and punish : the birth of the prison*. New York :Pantheon Books.
71. Gaffney, H., Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
72. Gage, N., Katsiyannis, A., Rose, C., Adams, S. (2021). Disproportionate bullying victimization and perpetration by disability status, race, and gender. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5, 256–268. <https://doi.org/10.1007/s41252-021-00200-2>

73. Gendron, B., Williams, K., Guerra, N. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150–164. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
74. Gorman, E., Harmon, C., Mendolia, S., Staneva, A., Walker, I. (2021). Adolescent school bullying victimization and later life outcomes. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 83(4), 1048–1074. <https://doi.org/10.1111/obes.12432>
75. Gredler, G. R. (2003). Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp., \$25.00. *Psychology in the Schools*, 40(6), 699–700. doi:10.1002/pits.10114
76. Guide to Community Preventive Services. (2026, January 26). Violence prevention: School-based anti-bullying interventions. Retrieved March 2, 2026, from <https://www.thecommunityguide.org/findings/violence-prevention-school-based-anti-bullying-interventions.html>
77. Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598>
78. Han, Z.-Y., Ye, Z.-Y., Zhong, B.-L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics*, 14(3), 463–472. <https://doi.org/10.21037/tp-2024-512>
79. Harmony Academy. (n.d.). Harmony Academy (home page; reach statement: 57,000 schools). Retrieved March 2, 2026, from <https://harmony-academy.org>
80. Harmony Academy. (n.d.). Research (reach statement: 57,000 schools and organizations). Retrieved March 2, 2026, from <https://harmony-academy.org/research/>
81. Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
82. Heinemann, P. «Mobbing-group violence by children and adults.» *Natur och Kultur*, Stockholm (1972).
83. Hinduja, S., Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse, Neglect*, 73, 51–62.
84. Hong, J. S., Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322.
85. Hosozawa, M., et al. (2021). Bullying victimisation in adolescence: prevalence and inequalities by gender, socioeconomic status and academic performance across 71 countries. *EClinicalMedicine*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.101142>
86. Hua, W., Wu, W., Nieh, H., Chang, Y. (2024). Patterns of teachers' responses to school bullying and their associations with training, self-efficacy, and age: A moderated mediation model. *Behavioral Sciences, the Law*. <https://doi.org/10.1002/bsl.2692>
87. Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Engström, K., Andersson, F., Galanti, M. (2021). The importance of pedagogical and social school climate to bullying: A cross-sectional multilevel study of 94 Swedish schools. *Journal of School Health*. <https://doi.org/10.1111/josh.12980>
88. Kaufman, T. M., Huitsing, G., Veenstra, R. (2020). Refining victims' self-reports on bullying: Assessing frequency, intensity, power imbalance, and goal-directedness. *Social Development*, 29(2), 375–390.
89. Khamis, V., Al-Hroub, A. (2025). School bullying among refugee and non-refugee adolescent students in Lebanon. *Child Abuse, Neglect*, 163, 107356.
90. Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38, 240–263. <https://doi.org/10.1177/0143034316688730>
91. Kowalski, R. M., Guimetti, G. W., Schroeder, A. N., Lattaner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.

92. KiVa Program. (n.d.). KiVa around the world (implemented within over 2,500 schools). Retrieved March 2, 2026, from <https://www.kivaprogram.net/kiva-around-the-world/>
93. Kuntsche, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W., de Matos, M. G. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *Journal of Adolescent Health, 39*(6), 908-915.
94. Laes, C. (2013). Raising a disabled child. In J. E. Grubbs, T. Parkin, R. Bell (Eds.), *The Oxford handbook of childhood and education in the classical world* (pp. 125-144). Oxford University Press.
95. Laes, C. (2019). Children and bullying/harassment in Greco-Roman antiquity. *Classical Journal, 115*(1), 33-60.
96. Leader in Me. (n.d.). Leader in Me (overview page). Retrieved March 2, 2026, from <https://www.leaderinme.org>
97. Liu, W., Xie, Y., Wang, Y., Tang, B., Guan, H., Chang, F. (2025). Uncovering the prevalence, risk factors and consequences of school bullying in China's rural primary schools. *BMC Public Health, 25*. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-25101-0>
98. Low, E., Monsen, J., Schow, L., Roberts, R., Collins, L., Johnson, H., Hanson, C. L., Snell, Q., Tass, E. S. (2025). Predicting bullying victimization among adolescents using the risk and protective factor framework: A large-scale machine learning approach. *BMC Public Health, 25*, 321. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21521-0>
99. Lyon, J. R. (2012). *Princely brothers and sisters: The sibling bond in German politics, 1100-1250*. Cornell University Press.
100. Malatuny, Y. G. (2021). Ancaman Bullying: Noktah Hitam Pendidikan Karakter. *Civics Education And Social Science Journal (CESSJ), 3*(1), 1. <https://doi.org/10.32585/cessj.v3i1.1424>.
101. Malecki, C., Demaray, M., Smith, T., Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology, 78*, 115-132. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>
102. Malinowska-Cieślak, M., Kleszczewska, D., Dzielska, A., Ścibor, M., Mazur, J. (2023). Similarities and differences between psychosocial determinants of bullying and cyberbullying perpetration among Polish adolescents. *International journal of environmental research and public health, 20*(2), 1358.
103. Mankin, A., Von der Embse, N., Renshaw, T. L., Ryan, S. (2017). Assessing teacher wellness: Confirmatory factor analysis and measurement invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(3). <https://doi.org/10.1177/0734282917707142>
104. Marengo, D., Fabris, M., Prino, L., Settanni, M., Longobardi, C. (2021). Student-teacher conflict moderates the link between students' social status in the classroom and involvement in bullying behaviors and exposure to peer victimization. *Journal of Adolescence, 87*, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.005>
105. Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N., Settanni, M., Thornberg, R., Longobardi, C. (2018). Conflictual student-teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bully-victims. *Educational Psychology, 38*, 1201-1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>
106. Mason, M., Curtis, M., Floresca, Y., Kelsey, S., Davoudpour, S., Jayne, N., Phillips, G. (2025). Perceived gender expression nonconformity as an important determinant for vulnerability to bullying and cyberbullying among high school youth in the United States, 2013-2021. *Social Science, Medicine, 367*, 117748. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.117748>
107. Menesini, E., Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health, medicine, 22*(sup1), 240-253.
108. Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E. (2017). NoTrap! (Noncadiamointrappola!): An anti-bullying program. In [Handbook/edited volume chapter] (ScienceDirect chapter page). Retrieved March 2, 2026, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128114230000109>

109. Miskimon, K., Jenkins, L. N., Kaminski, S. (2022). Direct and indirect effects of bullying victimization on academic performance and mental health among secondary school students. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09545-y>
110. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. (2022). Metodologia cu privire la prevenirea și combaterea bullying-ului (Ordin nr. 1024 din 29.09.2022). Retrieved March 2, 2026, from https://includiune.gov.md/sites/default/files/document/attachments/metodologie_prevenire_combatere_bullying-ului.pdf
111. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2021). 防范中小学生欺凌专项治理行动工作方案 (Special governance action plan for preventing bullying among primary and secondary school students). Retrieved March 2, 2026, from https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-01/27/content_5583068.htm
112. National Commission for Protection of Child Rights (NCPCR). (2024). Preventing bullying and cyberbullying: Guidelines for schools. Retrieved March 2, 2026, from https://ncpcr.gov.in/public/uploads/1714382687662f675fe278a_preventing-bullying-and-cyberbullying-guidelines-for-schools-2024.pdf
113. Nash, P. (1961). Training the elite: The prefect-fagging system in the English public school. *History of Education Society*, 1, 14–21.
114. Obregón-Cuesta, A., Mínguez-Mínguez, L., León-Del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Fernández-Solana, J., González-Bernal, J., González-Santos, J. (2022). Bullying in adolescents: Differences between gender and school year and relationship with academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159301>
115. OECD (2026), «Bullying in education: Prevalence, impact and responses across countries», OECD Education Working Papers, No. 341, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d9f8bd9f-en>.
116. Olweus, D. (1993). *Bullying at schools: What we know and what we can do*. Wiley.
117. Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.
118. Olweus, D. (1931–2020) obituary note. (2021). Dan Olweus (1931–2020). *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00096-5>
119. O'Higgins Norman, J., Berger, C., Yoneyama, S., Cross, D. (2022). School bullying: Moving beyond a single school response to a whole education approach. *Pastoral Care in Education*, 40(3), 328–341. <https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2095419>
120. Oprea, S., Buijzen, M., van Reijmersdal, E. (2018). Development and validation of the Psychological Well-Being scale for children (PWB-c). *Societies*, 8(1). doi:10.3390/soc8010018
121. Orme, N. (1995). The culture of children in medieval England. *Past, Present*, 148, 48–88.
122. Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., ..., Leventhal, B. L. (2020). Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: A cross-cultural meta-analysis. *Yonsei medical journal*, 61(11), 909.
123. Pascoe, C. J. (2013). Notes on a sociology of bullying: Young men's homophobia as gender socialisation. *QED: A Journal of GLBTQ Worldmaking*, 1(1), 87–104. <https://doi.org/10.14321/qed.0087>
124. Pellerin, D. (2024). The Spartan crucible. *Greece and Rome*, 71(1), 41–60.
125. Pikaš A. *Slik stopper vi mobbing*. – Oslo : Gyldenal,1976.
126. Pikaš A. *The common Concern Method for the Treatment of mobbing // Bulling. An International Perspective*. – L.: David Fulton Publishers,1989.
127. Pouwels, J., Lansu, T., Cillessen, A. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive behavior*, 42 3, 239–53. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>
128. Pouwels, J., Noorden, T., Lansu, T., Cillessen, A. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27, 732–747. <https://doi.org/10.1111/sode.12294>

129. Positive Action. (n.d.). Positive Action SEL curriculum/program overview. Retrieved March 2, 2026, from <https://www.positiveaction.net/sel-curriculum-program>
130. Qian, Y., Yang, Y., Lin, P., Xiao, Y., Sun, Y., Sun, Q., Li, X., Fei, G., Stallones, L., Xiang, H., Zhang, X. (2020). Risk factors associated with school bullying behaviors: A Chinese adolescents case-control study, 2019. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–23. <https://doi.org/10.1177/0886260520976218>
131. Rich, R. F. (2025). Penggunaan Design Thinking Model Pada Kasus Bullying Di Lingkungan Sekolah Menengah Pertama. <https://doi.org/10.32424/jeba.v24i4.11585>.
132. Rigby, Ken, and Phillip T. Slee. «Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims.» *The journal of social psychology* 131.5 (1991): 615–627.
133. Rigby, Ken. «What children tell us about bullying in schools.» *Children Australia* 22.2 (1997): 28–34.
134. Rigby, K., Cross, D. (n.d.). Friendly Schools (program site). Retrieved March 2, 2026, from <https://friendlyschools.com.au>
135. Roland, Erling. «Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years.» *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression* 26.1 (2000): 135–143.
136. Saarento, S., Garandeau, C., Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 25, 204–218. <https://doi.org/10.1002/casp.2207>
137. Sabramani, V., Idris, I. B., Ismail, H., Nadarajaw, T., Zakaria, E., Kamaluddin, M. R. (2021). Bullying and its associated individual, peer, family and school factors: Evidence from Malaysian national secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7208. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137208>
138. Salmivalli, Christina. «Participant role approach to school bullying: Implications for interventions.» *Journal of adolescence* 22.4 (1999): 453–459.
139. Salmivalli, Christina. «Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?.» *Theory into practice* 53.4 (2014): 286–292.
140. Salmivalli, Christina. «Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?.» *Educational research* 43.3 (2001): 263–278.
141. Scheithauer, H., et al. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students. *Aggressive Behavior*, 32, 261–275.
142. Shin, H., Gyeong, S. (2025). When motivation isn't enough: Perceived teacher attitudes, efficacy, and efforts moderate student responses to bullying. *BMC Psychology*, 13. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02959-8>
143. Skoda, H. (2023). Hazing and initiation in medieval universities. In L. Brockliss, H. Montgomery (Eds.), *Childhood and violence in the Western tradition*. Oxbow Books.
144. Skrzypiec, G., Wyra, M., Lawson, M. (2023). The Confounding and Problematic Nexus of Defined and Perceived Bullying. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107175>.
145. Slonje, R., Smith, P. K., Robinson, S. (2025). The school bullying research program: How it has developed, 1976–2020. *Aggression and Violent Behavior*, 81, 102032.
146. Smith, Peter K. «Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention.» *Social and Personality Psychology Compass* 10.9 (2016): 519–532.
147. Smith, Peter K., Helen Cowie, and Sonia Sharp. «Working directly with pupils involved in bullying situations.» *School bullying: Insights and perspectives* (1994): 193–212.
148. Stubbs-Richardson, M., Sinclair, H. C., Goldberg, R. M., Ellithorpe, C. N., Amadi, S. C. (2018). Reaching out versus lashing out: Examining gender differences in experiences with and responses to bullying in high school. *American Journal of Criminal Justice*, 43, 39–66. <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9408-4>
149. Sun, W., Gu, F., Tan, B., Tang, S., Tang, K., Meng, J., Shen, Y., Gao, L., Li, J., Shan, S., Li, S., Xiao, W., Zhang, R., Song, P. (2025). Gender differences in the association between bullying victimization and

depressive symptoms in Chinese children and adolescents. *BMC Public Health*, 25.
<https://doi.org/10.1186/s12889-025-23129-w>

150. Shochet, I., Wurf, G., Cross, D. (n.d.). *The Friendly Schools initiative: Evidence-based bullying prevention in Australian schools (repository record)*. The University of Western Australia Research Repository. Retrieved March 2, 2026, from <https://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/the-friendly-schools-initiative-evidence-based-bullying-preventio/>

151. Thornton, S. (2002). *Bullying AN INEVITABLE EVIL? Five to Eleven*, 2(7), 28-30.

152. Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
<https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

153. Tutoría Entre Iguales (TEI). (n.d.). *Tutoría entre Iguales (TEI) (program scale statement: 2,000+ centers in ~15 countries)*. EPALE. Retrieved March 2, 2026, from <https://epale.ec.europa.eu/en/node/402553>

154. UNESCO, the World Anti-Bullying Forum. (2021, November 1-3). *Presenting a proposed revised definition of school bullying [Paper presentation]*. World Anti-Bullying Forum, <https://worldantibullyingforum.com/previous-forums/wabf-2021/>

155. Vaillancourt, T., Trinh, V., McDougall, P., Duku, E., Cunningham, L., Cunningham, C., ..., Short, K. (2010). Optimizing population screening of bullying in school-aged children. *Journal of School Violence*, 9(3), 233-250.

156. Van Aalst, D., Huitsing, G., Veenstra, R. (2022). A systematic review on primary school teachers' characteristics and behaviors in identifying, preventing, and reducing bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6, 124-137. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00145-7>

157. Van Aalst, D., Huitsing, G., Veenstra, R. (2024). Understanding teachers' likelihood of intervention in bullying situations: Testing the theory of planned behavior. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00209-w>

158. van den Berg, Y. H. M., Burk, W. J., Cillessen, A. H. N. (2019). The functions of aggression in gaining, maintaining, and losing popularity during adolescence: A multiple-cohort design. *Developmental Psychology*, 55(10), 2159-2168.

159. Volk, A. A. (2025). A history of youth bullying in Western civilization. *Aggression and Violent Behavior*, 85, 102095.

160. Volk, A. A., Andrews, N. C., Dane, A. V. (2022). Balance of power and adolescent aggression. *Psychology of Violence*, 12, 31-41.

161. U.S. Department of Education. (n.d.). *Positive Action System: Evidence-based whole-school reform strategy (PDF)*. Retrieved March 2, 2026, from <https://www.ed.gov/media/document/positive-action-system-evidence-based-whole-school-reform-strategy-school-improvement-grants-strategy-narrative-105771.pdf>

162. UNESCO. (2020, November 4; updated 2023, April 20). *Together against bullying at school*. Retrieved March 2, 2026, from <https://www.unesco.org/en/articles/together-against-bullying-school>

163. UNICEF Gulf Area Office. (2023). *Formative evaluation of the anti-bullying programme in schools in the United Arab Emirates*. Retrieved March 2, 2026, from <https://www.unicef.org/gulf/media/3271/file>

164. UNICEF Indonesia. (n.d.). *Roots Indonesia programme materials/evaluation*. Retrieved March 2, 2026, from <https://www.unicef.org/indonesia>

165. World Health Organization. (2019). *School-based violence prevention: A practical handbook*. Retrieved March 2, 2026, from <https://www.who.int/publications/i/item/school-based-violence-prevention-a-practical-handbook>

166. Wang, J., Iannotti, R., Nansel, T. (2009). School bullying among adolescents in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368-375.

167. Wolke, Dieter. «The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective. By PK Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, and P. Slee. Routledge, Andover, UK, 1998. pp. 384. £ 60.00 (hb).» The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 41.3 (2000) : 399-404.
168. Xu, M., et al. (2020). Racial and ethnic differences in bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 50.
169. Yang, B., Wang, B., Sun, N., Xu, F., Wang, L., Yu, S., Zhang, Y., Zhu, Y., Dai, T., Zhang, Q., Sun, C. (2021). The consequences of cyberbullying and traditional bullying victimization among adolescents: Gender differences in psychological symptoms, self-harm and suicidality. *Psychiatry Research*, 306. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114219>
170. Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), 293–300.
171. Zhu, J. (2025). Long-term effects of school bullying on academic achievement and social integration in sexual and gender minority populations: A longitudinal review. *Journal of Social Science Humanities and Literature*, 8(4). [https://doi.org/10.53469/jsshl.2025.08\(04\).02](https://doi.org/10.53469/jsshl.2025.08(04).02)
172. Zych, I., Ttofi, M., Llorent, V., Farrington, D., Ribeaud, D., Eisner, M. (2018). A Longitudinal Study on Stability and Transitions Among Bullying Roles. *Child development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>
173. Аналитический центр по мониторингу и профилактике деструктивного поведения подростков и молодежи // ФИОКО. URL: https://fioco.ru/about_ac
174. Авторитаризм в педагогике (2016) // Учитель Дагестана. URL: <https://uchitel-dag.ru/articles/media/2016/3/16/avtoritarizm-v-pedagogike/>
175. В Госдуме предложили ввести штрафы за буллинг и кибербуллинг. Их размер может достичь ₹500 000 (2025) // РБК Life. URL: <https://www.rbc.ru/life/news/692e949a9a79471cc2cd29cb>
176. В законодательстве предложили закрепить понятие «травля» (2022) // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16026025>
177. Воспитательный потенциал школы: ресурсы и вызовы. Результаты проведения Национальных исследований качества образования (НИКО-2023) (2024) // ФИОКО. URL: <https://rcmo.ru/wp-content/uploads/2024/12/%D0%A0%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8B-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E-2023.pdf>
178. Генпрокурор РФ Краснов: за трагедиями в школах стоит молчание учителей (2024) // Психологическая газета. URL: <https://psy.su/feed/12175/>
179. «Дети чувствуют вседозволенность». В России участились нападения на школы. Почему в их организации подозревают спецслужбы Украины? (2026) // Lenta.ru. URL: <https://lenta.ru/articles/2026/02/18/school/>
180. «Добровольное пожертвование...» (2005) // Родительская газета. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200507616>
181. Законопроект о буллинге в школе обсудят на парламентских слушаниях до конца года (2023) // Ведомости. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/12/08/1009960-zakonoproekt-o-bullinge-v-shkole-obsudyat-na-parlamentskih-slushaniyah>
182. Индекс детского благополучия (2026) // Фонд Тимченко. URL: <https://fondtimchenko.ru/activity/projects/indeks-detskogo-blagopoluchiya/>
183. Инициаторов травли в школе могут временно поместить в спецшколы (2025) // Ведомости. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2025/07/24/1126549-initsiatorov-travli-v-shkole-mogut-pomestit-v-spetsshkoli>
184. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? (2006) // Семья и школа. URL: https://valery-159.narod.ru/mnd/bullying_kon.htm
185. «Могли бы и устыдиться, но нет». Кто становится объектом травли в школе (2016) // Lenta.ru. URL: <https://lenta.ru/articles/2016/10/12/bullying/>

186. Минпросвещения России разработало памятку по противодействию физическому и психическому насилию, травле в школах (2025) // Московское образование. URL: <https://shkolamoskva.ru/tag/bullying/>
187. Один в школе не воин: как помочь ребенку, если его обижают одноклассники (2008) // Новая газета (лицензия Средства массовой информации "Новая газета" была признана недействительной в 2023 году). URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2008/05/08/38168-odin-v-shkole-ne-voin>
188. Опасная тенденция «зумбомбинга» набирает обороты (2020) // Хабр. URL: <https://habr.com/ru/articles/496990/>
189. Оценка воспитательного потенциала общеобразовательных организаций на основе мониторинга сформированности ценностных ориентаций обучающихся // ФИОКО. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/%D0%9E%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BF%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%B0%20%D0%9E%D0%9E_.pdf
190. Подростки в Приморье сняли на видео издевательство над девочкой (2012) // Интерфакс. URL: <https://www.interfax.ru/russia/249616>
191. Программы воспитания // Институт изучения детства, семьи и воспитания. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/programmy-vozpitanija/>
192. Разобрались с «Синим китом»? Истории с подростковыми «группами смерти» в соцсетях на проверку оказываются просто «страшилками» (2017) // Самолет. URL: <https://samolet.media/posts/1920>
193. Результаты общероссийской оценки по модели PISA (2022) // ФИОКО. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20\(2\).pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Отчет_общероссийская%20оценка%20по%20модели%20PISA-2022%20(2).pdf)
194. Самоубийство школьницы в Саратове: девочка прыгнула с крыши из-за травли одноклассников? (2013) // Комсомольская правда. URL: <https://www.saratov.kp.ru/daily/26132/3023849/>
195. Свидетели буллинга: влияние, предпосылки поведения, точки роста (2020) // Просвещение. URL: <https://prosv.ru/articles/svideteli-bullinga-vliyanie-predposylki-povedeniya-tochki-rosta-article/>
196. Скулшутинг в России: что не работает в системе, которая должна защищать наших детей (2026) // Daily Storm. URL: <https://dailystorm.ru/chtivo/skulshuting-v-rossii-cto-ne-rabotaet-v-sisteme-kotoraya-dolzhna-zashchishchhat-nashih-detey>
197. Та же травля. Как буллинг вошел в российские школы (2018) // БФ «Соучастие в судьбе». URL: <https://souchastye.ru/ta-zhe-travlya-kak-bullying-voshel-v-rossijskie-shkoly/>
198. Травля в классе, конфликт из-за мальчика и отец-боксер: что известно о девочке, устроившей стрельбу в Брянской гимназии (2023) // V1.ru. URL: <https://v1.ru/text/criminal/2023/12/07/72993947>
199. Травля в Сети. Можно ли защитить ребенка от кибербуллинга? (2021) // Педсовет. URL: <https://pedsovet.org/article/kiberbullying-kak-obezopasit-detej>
200. Травля в школе: масштаб проблемы и пути решения (2024) // ВЦИОМ.Новости. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/travlja-v-shkole-masshtab-problemy-i-puti-resheniya>
201. Что делать, если в твоём классе появилась травля? // Республиканский центр психологической помощи. URL: <http://rcpp.by/article/cto-delat-esli-v-tvoem-klasse-poyavilas-travlya/>
202. Что делать, если ребёнка травят в школе (2016) // Лайфхакер. URL: <https://liferhacker.ru/school-bullying/>
203. Школа, сериал 2010 (2010) // Форум FantLab. URL: <https://fantlab.ru/forum/forum5page1/topic5136page2>
204. «Школа» как она есть (2010) // Интерфакс. URL: <https://www.interfax.ru/russia/118288>
205. Я столкнулся с буллингом в интернете. Что делать? Разбор с реальными историями (2020) // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/10186747>

206. 5 главных мифов о травле в школе: «Он сам нарывается!» и другие ложные выводы родителей (2016) // Мел. URL: https://mel.fm/vospitaniye/eksperty/8962731-bullying_myth

207. Каждый второй ребенок в школе подвергался психической агрессии (2022) // РИА Новости. URL: <https://sn.ria.ru/20220222/issledovanie-1774252650.html>

Приложения

Приложение 1

Описательная статистика блиц-опроса (численность, доля среди опрошенных).

Переменная	Категория	Группа респондентов		
		Родители	Учителя	Директора
Пол	Женский	669 (95.4%)	235 (92.2%)	37 (77.1%)
	Мужской	32 (4.6%)	20 (7.8%)	11 (22.9%)
Возраст	18-29 лет	19 (2.7%)	53 (20.8%)	6 (12.5%)
	30-39 лет	295 (42.1%)	41 (16.1%)	14 (29.2%)
	40-49 лет	350 (49.9%)	62 (24.3%)	10 (20.8%)
	50-59 лет	32 (4.6%)	73 (28.6%)	15 (31.2%)
	60-69 лет	4 (0.6%)	23 (9%)	2 (4.2%)
	70 лет и старше	1 (0.1%)	3 (1.2%)	1 (2.1%)
Сталкивался ли с травлей в детстве	Да	264 (37.7%)	87 (34.1%)	22 (45.8%)
	Нет	437 (62.3%)	168 (65.9%)	26 (54.2%)

Приложение 2

Таблица 1. Различия в ответах на вопросы о школьной травле между группами респондентов.

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение;

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

№	Утверждение	M (SD)			N	df	p_adj
		Родители	Учителя	Директора			
V_1	Я не до конца понимаю, что имеют в виду сейчас, когда употребляют само это слово - школьная травля.	2.02 (1.06)	1.75 (0.91)	1.85 (0.99)	11,99	2	0,003***
V_2	Честно говоря, проблема школьной травли является переоцененной: есть много других, гораздо более важных	1.85 (0.92)	2.09 (0.92)	1.92 (0.87)	13,56	2	0,002**

	вопросов, связанных с поведением детей.						
V_3	Школа, в сущности, мало что может сделать, для того чтобы предупредить возникновение буллинга	1.95 (0.88)	1.69 (0.72)	1.88 (0.87)	14,47	2	0,002**
V_4	Я считаю, что закон о буллинге должен быть принят как можно скорее: если за это будет полагаться суровое наказание, дети перестанут так себя вести по отношению друг к другу.	3.08 (0.89)	2.87 (0.81)	2.75 (0.93)	17,99	2	0
V_5	Исходя из моего опыта, дети в качестве жертвы чаще всего выбирают кого-то, кто провоцирует их своим поведением.	1.94 (0.88)	2.24 (0.83)	2.31 (0.93)	29,39	2	p < 0,001***
V_6	В травле, безусловно, нет ничего хорошего. Но нельзя поспорить с тем, что это - школа жизни, в которой ребенок учится постоять за себя, становится сильнее.	1.96 (0.87)	2 (0.83)	1.98 (0.86)	0,85	2	0,654
V_7	Согласны ли Вы с тем, что травли в современной школе стало больше, чем было еще 15-20 лет назад?	2.62 (1.01)	2.55 (0.85)	2.42 (1.01)	2,69	2	0,305

Таблица 2. Результаты попарных сравнений между группами респондентов по значимым утверждениям.

Примечание: z-статистика критерия Данна; ϵ^2 – величина эффекта;

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Утверждение	Пары групп	z	p	epsilon_sq (ϵ^2)
V_1	Директора - Родители	-1,05	0,22	0,012
	Директора - Учителя	0,59	0,279	0,012
	Родители - Учителя	3,41	< 0,001**	0,012
V_2	Директора - Родители	0,65	0,258	0,014
	Директора - Учителя	-1,09	0,205	0,014
	Родители - Учителя	-3,68	< 0,001***	0,014
V_3	Директора - Родители	-0,55	0,293	0,014
	Директора - Учителя	1,25	0,158	0,014
	Родители - Учителя	3,8	< 0,001***	0,014
V_4	Директора - Родители	-2,45	0,011*	0,018
	Директора - Учителя	-0,58	0,28	0,018
	Родители - Учителя	3,75	< 0,001***	0,018
V_5	Директора - Родители	2,87	0,003**	0,029
	Директора - Учителя	0,43	0,335	0,029
	Родители - Учителя	-4,94	< 0,001***	0,029

Таблица 3. Различия в ответах на вопросы о школьной травле в зависимости от возраста респондентов

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение;

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Утверждение	H (df)	p	p_adj	Возрастные группы (M(SD))					
				18-29 лет	30-39 лет	40-49 лет	50-59 лет	60-69 лет	70 лет и старше
V_1	17 (5)	0,005	0,018*	1.53 (0.82)	1.93 (1.04)	2.04 (1.05)	1.93 (0.94)	1.93 (1.03)	2 (1.41)
V_2	13,13 (5)	0,022	0,051	1.69 (0.87)	1.85 (0.91)	1.95 (0.93)	2.1 (0.92)	2 (1)	2 (1)
V_3	4,75 (5)	0,447	0,447	1.9 (0.82)	1.86 (0.86)	1.92 (0.86)	1.77 (0.83)	1.9 (0.72)	1.6 (0.89)
V_4	10,58 (5)	0,06	0,084	2.91 (0.81)	3.1 (0.9)	2.97 (0.9)	2.99 (0.79)	2.83 (0.76)	3.4 (0.89)

V_5	18,04(5)	0,003	0,018*	2.21 (0.87)	1.96 (0.89)	1.99 (0.88)	2.23 (0.79)	2.17 (0.89)	2.6 (1.14)
V_6	12,32(5)	0,031	0,054	2.23 (0.9)	2 (0.89)	1.95 (0.85)	1.84 (0.74)	1.83 (1)	1.6 (0.89)
V_7	5,96(5)	0,31	0,362	2.49 (0.95)	2.56 (0.98)	2.6 (0.99)	2.66 (0.88)	2.72 (0.8)	3.4 (0.55)

Таблица 4. Результаты попарных сравнений между возрастными группами по значимым утверждениям

Примечание: z-статистика критерия Данна; ϵ^2 – величина эффекта;

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Утвер- ждение	Пары групп	z	p	epsilon_sq (ϵ^2)
V_1	18-29 лет - 30-39 лет	-3,14	0.006**	0,017
V_1	18-29 лет - 40-49 лет	-4,09	< 0,001***	0,017
V_1	30-39 лет - 40-49 лет	-1,53	0.188	0,017
V_1	18-29 лет - 50-59 лет	-2,94	0.008**	0,017
V_1	30-39 лет - 50-59 лет	-0,33	0.620	0,017
V_1	40-49 лет - 50-59 лет	0,74	0.494	0,017
V_1	18-29 лет - 60-69 лет	-1,86	0.119	0,017
V_1	30-39 лет - 60-69 лет	-0,05	0.478	0,017
V_1	40-49 лет - 60-69 лет	0,52	0.564	0,017
V_1	50-59 лет - 60-69 лет	0,12	0.567	0,017
V_1	18-29 лет - 70 лет и старше	-0,8	0.530	0,017
V_1	30-39 лет - 70 лет и старше	0,06	0.512	0,017
V_1	40-49 лет - 70 лет и старше	0,3	0.572	0,017
V_1	50-59 лет - 70 лет и старше	0,13	0.611	0,017
V_1	60-69 лет - 70 лет и старше	0,07	0.543	0,017
V_5	18-29 лет - 30-39 лет	2,24	0.063	0,018
V_5	18-29 лет - 40-49 лет	2	0.086	0,018
V_5	30-39 лет - 40-49 лет	-0,48	0.365	0,018
V_5	18-29 лет - 50-59 лет	-0,52	0.377	0,018
V_5	30-39 лет - 50-59 лет	-3,36	0.006**	0,018

V_5	40-49 лет - 50-59 лет	-3,11	0.007**	0,018
V_5	18-29 лет - 60-69 лет	0,06	0.476	0,018
V_5	30-39 лет - 60-69 лет	-1,38	0.179	0,018
V_5	40-49 лет - 60-69 лет	-1,21	0.211	0,018
V_5	50-59 лет - 60-69 лет	0,43	0.358	0,018
V_5	18-29 лет - 70 лет и старше	-0,84	0.332	0,018
V_5	30-39 лет - 70 лет и старше	-1,49	0.205	0,018
V_5	40-49 лет - 70 лет и старше	-1,41	0.197	0,018
V_5	50-59 лет - 70 лет и старше	-0,69	0.335	0,018
V_5	60-69 лет - 70 лет и старше	-0,83	0.304	0,018

Таблица 5. Различия в ответах на вопросы о травле в зависимости от собственного опыта травли

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; W – статистика критерия Манна-Уитни. *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Утвер- ждение	W	p_adj	Сталкивался ли респондент с травлей в детстве	
			Да (M(SD))	Нет (M(SD))
V_1	105454	0.009**	1.83 (1)	2.02 (1.04)
V_2	112959,5	0.302	1.87 (0.91)	1.94 (0.93)
V_3	125166	0.126	1.94 (0.85)	1.84 (0.85)
V_4	105544	0.009**	2.9 (0.92)	3.07 (0.85)
V_5	116225	0.729	2.02 (0.88)	2.04 (0.88)
V_6	124371	0.154	2.03 (0.89)	1.93 (0.84)
V_7	79053,5	< 0,001***	2.23 (0.94)	2.81 (0.92)

Авторы доклада

Азыркин П. Д., эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования НИУ ВШЭ, pazyrkin@hse.ru, SPIN РИНЦ: 8431-5121

Анчиков К. М., ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования НИУ ВШЭ, kanchikov@hse.ru, SPIN РИНЦ: 5997-2179

Денисенко И. С., канд. пед. наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования НИУ ВШЭ, idenisenko@hse.ru, SPIN РИНЦ: 8308-4131

Иванов И. Ю., канд. пед. наук, директор, ведущий научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования НИУ ВШЭ, iyivanov@hse.ru, SPIN РИНЦ: 4014-4317

Искакова Б. С., стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования НИУ ВШЭ, bs.iskakova@hse.ru, SPIN РИНЦ: 5358-9960

Новикова М. А., канд. психол. наук, старший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования НИУ ВШЭ, mnovikova@hse.ru, SPIN РИНЦ: 2004-7505

Федоряева А. Я., стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования НИУ ВШЭ, afedoryaeva@hse.ru

Щёткина В. В., аналитик Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования НИУ ВШЭ, vshchetkina@hse.ru

О центре

НАША МИССИЯ

Помогать органам управления и профессиональному сообществу понимать реальные процессы в системе образования на доказательной основе

ЦЕНТР В ЦИФРАХ

25 лет работы

Центр основан в 2000 году

15 специалистов

7 экспертов, 3 научных сотрудников, 5 стажеров

24 региона

Заказывали проекты за 5 лет

168 проектов

Реализовано за 10 лет

12 курсов ПК

Реализовано за 5 лет

>12 тыс. слушателей

Прошли обучение за 5 лет

114 публикаций

Выпущено с 2022 года

5 аспирантов

23 студента под научным руководством

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕМЫ

01

Качество образования
Управление на основе данных

02

Благополучие учителей
Профессиональное развитие педагогов

03

Социальная адаптация, инклюзия
Буллинг, школьное благополучие

04

Дополнительное образование
Внешкольное время детей

05

Международная образовательная политика
Кросс-страновые исследования

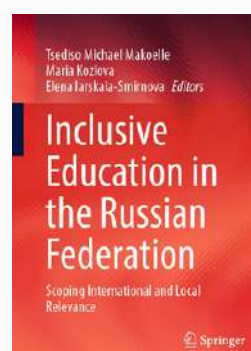
О центре

КЛЮЧЕВЫЕ ПУБЛИКАЦИИ

Аналитика и экспертиза



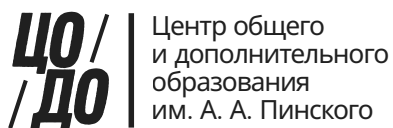
Исследования



Международные доклады

Учебные пособия





Будем рады продолжить сотрудничество

Мы рассматриваем результаты наших исследований как основу для выработки адресных управленческих решений для системы образования. Будем рады обсудить интерпретацию результатов и возможные направления их практического применения в образовательной политике.



Эл. почта
iyivanov@hse.ru



Сайт
<https://ioe.hse.ru/ds/>



Телефон
+7 (495) 772-95-90 *22070