

Костанайский региональный университет им. Ахмет Байтұрсынұлы

Жубакова С.С., Ли Е.Д.

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

Учебное пособие

Костанай 2026

УДК 159.922.7(075.8)

ББК 88.4я73

Ж 83

Рекомендовано к изданию Ученым Советом Костанайского регионального университета им. А. Байтұрсынұлы протокол №5 от 25.02.2026

Рекомендовано к использованию в организациях высшего и (или) послевузовского образования Республики Казахстан в качестве учебного пособия для обучающихся по направлению подготовки кадров «013 – Подготовка учителей безпредметной специализации» Протокол заседания Учебно-методического объединения на базе Казахского национального женского педагогического университета № 3/25-26 от 24.04.2026.

Авторы-разработчики: Жубакова С.С. – к.п.н., ассоциированный профессор ЕНУ им. Л. Гумилева.
Ли Е.Д. – к.п.н., ассистент профессора кафедры дошкольного и начального образования Костанайского регионального университета им. А. Байтұрсынұлы.

Рецензенты: Назмутдинов Р.А. – ассоциированный профессор кафедры педагогики, психологии и специального образования педагогического института КРУ им. Ахмет Байтұрсынұлы, к.псих.н.;
Ныгыманова Н.Т. – ректор Евразийского гуманитарного института им. А.К. Кусаинова, к.п.н., профессор;
Уразбаева Г.Т. – и.о. профессора кафедры педагогики Евразийского Национального университета им. Л.Н. Гумилева, д.п.н.

Жубакова С.С., Ли Е.Д.

Ж83 Профилактика школьного буллинга: учебное пособие / С.С. Жубакова, Е.Д. Ли. – Костанай: КРУ им. Ахмет Байтұрсынұлы, 2026. – 177 с.

ISBN 978-601-7860-90-5

Учебное пособие посвящено проблеме профилактики буллинга и кибербуллинга в начальной школе в контексте создания благополучной и психологически безопасной образовательной среды. В пособии рассматриваются психолого-педагогические основы школьного благополучия, раскрываются виды, причины и последствия буллинга, а также особенности его проявления в младшем школьном возрасте. Учебное пособие адресовано студентам педагогических вузов, колледжей, обучающимся по образовательным программам подготовки учителей начальных классов, а также может быть использовано в системе повышения квалификации педагогических работников и в практической деятельности специалистов организаций образования.

Содержание

Введение.....	4
Раздел 1. Создание благополучной школьной среды.....	6
1. Понятие и составляющие школьного благополучия в начальной школе.....	6
2. Принципы благополучной школьной среды.....	13
3. Роль учителя начальных классов и родителей в формировании благополучной школьной среды.....	35
Раздел 2. Психолого-педагогические основы профилактики буллинга и кибербуллинга.....	48
1. Буллинг и кибербуллинг: виды, характеристика, основные признаки проявления.....	48
2. Основные причины и последствия буллинга.....	62
3. Особенности буллинга в младшем школьном возрасте.....	80
4. Физические, эмоциональные и социальные индикаторы буллинга в младшем школьном возрасте.....	95
5. Стратегии профилактики буллинга в начальной школе.....	110
6. Арт-терапия как способ профилактики буллинга.....	130
Раздел 3. Сетевое взаимодействие в профилактике буллинга.....	140
1. Организация педагогического сотрудничества: единство взглядов и этических подходов.....	140
2. Диагностика и мониторинг: анкеты, тесты и методы оценки школьного климата.	143
3. Рекомендации школьникам, родителям, учителям по профилактике буллинга	145
Практические упражнения и кейсы.....	150
Заключение.....	154
Список литературы.....	155
Глоссарий.....	174

Введение

Современная образовательная политика направлена на создание безопасной, поддерживающей школьной среды, обеспечивающей гармоничное развитие личности ребёнка. Однако в современном мире встречаются агрессивные формы взаимодействия между учащимися, которые негативно влияют на психологическое благополучие, академическую мотивацию и социальную адаптацию детей, особенно в младшем школьном возрасте, когда формируются основы межличностных отношений, самооценки и эмоциональной устойчивости.

В 2022 году в «Закон об образовании» п. 4 официально введено понятие буллинга как «травля ребенка – систематические (два и более раза) действия унижительного характера, преследование и (или) запугивание, в том числе направленные на принуждение к совершению или отказу от совершения какого-либо действия, а равно те же действия, совершенные публично или с использованием средств массовой информации и (или) сетей телекоммуникаций (кибербуллинг)». В этой связи профилактика буллинга рассматривается как важное направление профессиональной деятельности учителя начальных классов и всей системы школьного воспитания.

Цель дисциплины «Профилактика школьного буллинга» – формирование у будущих учителей начальных классов профессиональных знаний и компетенций, необходимых для создания благополучной и безопасной образовательной среды, развития уважительных и гуманистических отношений в детском коллективе, поддержания благоприятного психологического климата в классе.

Результаты обучения: будущие учителя, демонстрирующие компетентность смогут

- определять признаки и предотвратить буллинг на основании педагогических кейсов и практики в школе
- создавать благоприятный психологический климат в классе, проявляя эмпатию и эмоциональный интеллект
- транслировать ученикам готовность помочь справиться с агрессией, в том числе сетевой (кибербуллинг)
- обсуждать школьные конфликты, демонстрируя такт и педагогическую этику
- формулировать понятные и единые педагогические требования для профилактики школьных конфликтов в своем классе.

Исследование буллинга как социально-психологического явления началось во второй половине XX века. Значительный вклад в изучение проблемы внесли западные ученые. Так, психолог Dan Olweus системно исследовал школьную травлю и доказал, что буллинг представляет собой устойчивую форму агрессивного поведения, характеризующуюся повторяемостью, дисбалансом сил и целенаправленным причинением вреда. В дальнейшем проблема школьного насилия стала предметом широких международных исследований. Существенный вклад в её изучение внесли

международные организации, в частности UNESCO, UNICEF, которые инициировали глобальные исследования школьной среды и разработали рекомендации по созданию безопасных образовательных условий. В странах Центральной Азии и Республике Казахстан интерес к проблеме школьного буллинга активно развивается в последние годы. Исследования отечественных ученых и педагогических коллективов направлены на изучение особенностей проявления буллинга в школьной среде, разработку профилактических программ и формирование благополучного школьного климата.

В целях предупреждения школьной травли в системе образования Республики Казахстан утверждены «Правила профилактики травли (буллинга) ребенка», разработанные на основании Закона Республики Казахстан «Об образовании». Данные правила определяют порядок деятельности организаций образования по выявлению, предупреждению и реагированию на случаи буллинга среди обучающихся.

Несмотря на значительное количество научных работ, проблема остаётся дискуссионной и требует дальнейшего изучения, особенно в контексте цифровой среды и распространения кибербуллинга.

Элективный курс «Профилактика школьного буллинга» рассчитан на 4 кредита, является интегрированным и опирается на знания, полученные студентами при освоении дисциплин «Педагогика начальной школы», «Психология дошкольного и младшего школьного возраста», «Психология в образовании» и концепции взаимодействия и коммуникации.

Учебное пособие состоит из трех разделов: в первом разделе рассматриваются основы создания благополучной школьной среды, её компоненты и принципы. Второй раздел посвящён психолого-педагогическим основам профилактики буллинга и кибербуллинга: раскрываются их виды, признаки, причины и последствия, особенности проявления в младшем школьном возрасте и современные стратегии профилактики, включая арт-терапевтические методы. Третий раздел рассматривает сетевое взаимодействие участников образовательного процесса, методы диагностики школьного климата и практические рекомендации по профилактике буллинга. Пособие также включает практические упражнения и кейсы, глоссарий основных терминов и список литературы для самостоятельного изучения. Для глубокого усвоения содержания рекомендуется последовательно ответить на вопросы для самоконтроля в конце каждой темы и выполнять задания для самостоятельной работы, которые позволят осмыслить теоретический материал и развить рефлексивные умения.

Учебное пособие предназначено для студентов педагогических вузов, обучающихся по образовательной программе 6B01302 «Начальное образование» IP, а также для педагогов и специалистов организаций образования, заинтересованных в создании безопасной, поддерживающей и благополучной школьной среды.

Желаем Вам успехов в изучении дисциплины!

Раздел 1. Создание благополучной школьной среды

1. Понятие и составляющие школьного благополучия в начальной школе

План:

1. Сущность понятия «школьное благополучие»
2. Основные подходы к пониманию школьного благополучия
3. Факторы, влияющие на школьное благополучие в начальной школе
4. Основные компоненты школьного благополучия

Основные понятия: благополучие, академическое благополучие, социальное благополучие, физическое благополучие, школьное благополучие, эмоциональное благополучие.

1. Сущность понятия «школьное благополучие»

Важнейшей функцией начальной школы является обеспечение благополучия и здоровья каждого ребенка. Анализ исследований показывает, что в настоящее время отсутствует единое понимание понятия «школьное благополучие».

В словаре Ожегова С.И. благополучие определяется как спокойное и счастливое состояние и жизнь в довольстве, полная обеспеченность ¹.

Согласно заключению Всемирной организации здравоохранения благополучие тесным образом связано с позитивным психическим здоровьем личности и определяется как состояние, при котором каждый человек обладает собственным потенциалом, может справляться с обычными жизненными стрессами, может продуктивно и плодотворно работать, и вносить свой вклад в развитие общества².

В Женевской хартии за достижение благополучия, принятой на глобальной конференции 5000 участниками, благополучие рассматривается как позитивное видение здоровья, которое объединяет такие его виды, как физическое, психическое, духовное и социальное ³.

Согласно Европейской комиссии, важными признаками благополучия в школе является: активное и содержательное участие в академической и общественной деятельности; наличие позитивного чувства идентичности, способности управлять мыслями, эмоциями, самоуважением, самоэффективностью и чувством автономии; построение и поддержание позитивных и поддерживающих отношений с учителями и сверстниками; чувствовать себя в безопасности, ценным и уважаемым; чувство принадлежности к своему классу и школе⁴.

Среди показателей школьного благополучия многие авторы (Diener, Кляйнкоррес, Стэнг, МакЭлван, Шамионов Р.М., Быстрова Н.В., Канонир Т.Н. и

¹ Ожегов С.И. Толковый словарь//<https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=1768>

² <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

³ Geneva charter for well-being//<https://cdn.who.int/media/docs/default-source/health-promotion/geneva-charter-4-march-2022.pdf?sfvrsn=>

⁴ Wellbeing at school// <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school> (дата обращения 05.04.2025)

др.) выделяют благоприятные межличностные взаимоотношения, удовлетворенность социальным статусом в группе и образовательной средой в целом. Дополнительно Шамионов Р.М. в качестве показателей школьного благополучия называет удовлетворенность учебной и мотивация достижений, а также комфортные физические ощущения¹. А Быстрова Н.В. выделяет еще группу психологических показателей школьного благополучия - состояние и мироощущение ребенка².

Govorova E. отмечает, что школа является эффективной, когда способствует максимально целостному развитию каждого ученика, несмотря на успеваемость или особенности или негативные факторы семейного воспитания³.

Таким образом, школьное благополучие рассматривается как полиморфное явление, отражающее безопасное и комфортное пребывание ребенка в образовательной среде. Это не просто отсутствие проблем, а позитивное самочувствие, ощущение радости от обучения, уверенность в себе и своих силах, а также гармония во взаимоотношениях с собой, окружающими людьми.

2. Основные подходы к пониманию школьного благополучия

Одним из самых распространенных подходов понимания школьного благополучия в психолого-педагогической литературе является гедонистический подход, суть которого заключается в том, чтобы рассматривать благополучие как счастье, наслаждение состоянием комфорта. Так, Холдоров Ч.Х. связывает школьное благополучие с субъективными ощущения учеников: эмоциональной стабильностью, позитивными отношениями с одноклассниками и учителями, удовлетворенностью обучением⁴. Похожей позиции придерживается Быстрова Н.В., она связывает школьное благополучие с удовлетворенностью ученика своим положением в школе, в качестве показателей выделяет безопасность и комфортность². Beaumont J. в качестве основы благополучия выделяет положительные эмоции учащихся, которые преобладают в школе, отсутствие отрицательных эмоций и то, как они могут проявлять себя в школе⁵. Гедонистическая модель благополучия включает три важных аспекта благополучия: удовлетворенность жизнью, наличие положительных эмоций и отсутствие/недостаток негативных эмоций (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985).

Ряд исследователей отмечают взаимосвязь благополучия с академической успеваемостью (Ainley, 1991; Bourke & Smith, 1989; Ching Mok & Flynn, 2002; Hascher, 2011, Towl and Hemphill, [2020](#)). Hascher отмечает, что учащиеся с

¹ Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Характеристики школьного благополучия и тревожности подростков с ограниченными возможностями здоровья // Образование и наука. – 2022. – Т.24. - №10. – С. 165-199 <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-10-165-199>

² Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Петровский А.М. Показатели школьного благополучия учащихся // [Проблемы современного педагогического образования](#). – 2024.- №85 (4). – С.79-81

³ Govorova E., Benítez I., Muñiz J. ow Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries// *Frontiers in Psychology*. – 2020. - №11. – С. 246–256 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>

⁴ Холдоров Ч.Х. Школьное благополучие как фактор академических успехов обучающихся // *Inter education & global study*. 2024. №10(1). С.539-543

⁵ Beaumont J., Putwain D., Gallard D. Students' Emotion Regulation and School-Related Well-Being: Longitudinal Models Juxtaposing Between- and Within-Person Perspectives//[Journal of Educational Psychology](#). – 2023. -№ 115(7) <https://doi.org/10.1037/edu0000800>

высокой успеваемостью чувствуют себя в школе лучше, чем учащиеся с низкой успеваемостью (Hascher, 2011)¹.

Некоторые исследования показывают, что благополучие связано с успешностью межличностных отношений (Любомирский, Кинг и Динер, 2005, Corominas, 2021). Благоприятные межличностные отношения помогают развитию у детей навыков сотрудничества, что способствует повышению самооценки у детей, уверенности в собственных силах, терпимости и альтруистичны (Cohen, 2006; Lyubomirsky et al., 2005). Среди межличностных отношений выделяют отношения с учителями (Даниэльсен и др. ал.2010; Roorda et.al. 2011), отношения с одноклассниками (Buhsi т.д. ал. 2006 ; Даниэльсен и др. др. 2010, Aldridge, 2016).

Большое количество исследователей связывают благополучие со здоровьем ребенка, физическим и психологическим (Long, Huebner, Weddel & Hills, 2012; Vedder, Boekaerts, Seeger, 2005, Suldo et al., 2014, Waters, 2011; Lawrence, 2015).

Интересна позиция Murray C., который рассматривает благополучие как здоровье человека, включающее триединое соединение компонентов: физическое, психическое (эмоциональное) и экологическое. Физический компонент включает способность поддерживать здоровье, психический - способность справляться со стрессами и экологический как умение жить в гармонии с окружающими. Любое нарушение одного из компонентов благополучия нарушают равновесие и приводят к неблагополучию².

Благополучие учащихся также является важным показателем, отражающим их развитие (Huppert, 2009; Diener, 2012; Gilman& Huebne, Huebner, 2014). Эксперты определяют благополучие как состояние, позволяющее личности самореализовываться и достигать успеха во всех сферах жизнедеятельности: личностном, межличностном, профессиональном.

Еще один интересный подход к пониманию благополучия через счастье и позитивное обучение, который восходит к античной философии Аристотеля и его понятию «эйдомонии», как «положительное ощущение жизни»³ (Michalos A., 2007; Николаева Е.И., 2019; Calp S., 2020; Rubeena, 2021). По мнению Николаевой Е.И. благополучная школьная среда формирует познавательную мотивацию и вдохновляет на обучение². Calp S. сформулировала основные принципы благополучной школы, такие как: любовь, уважение, честность, смелость, сочувствие и доброта⁴. По ее мнению, реализация данных принципов формирует благополучную и счастливую образовательную среду начальной школы. Во многих школах Индии внедрен урок Счастья, который включен в

¹ Hascher T., Waber J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019// *Educational Research Review*. Vol. 34, November 2021, 100411 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

² Murray C., Gabriel F., Kennedy J.P. Factors that promote student well-being in schools: a scoping review of Australian and Aotearoa New Zealand literature// *Humanities and Social Sciences Communications* volume 11, Article number: 1542 (2024)

³ Николаева Е.И. Качество жизни, благополучие и обучение в школе// *Народное образование*. – 2019. - №1. – С.115-121

⁴ Calp S. Peaceful and Happy Schools: How to Build Positive Learning Environments// *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2020. Vol.12(4). P.311-320

учебный план и стоит в расписании¹. На данном уроке дети практикуют такие качества, как: честность, преданность, пунктуальность, дисциплинированность, забота, ответственность, доброжелательность, щедрость, усваивают правила поведения в обществе, борются с негативными и разрушающими эмоциями и проявлениями, такими как гнев, ненависть и ревность. Новая учебная программа направлена на укрепление физического и ментального здоровья учеников, их благополучия, а также решение проблем буллинга и дискриминации.

Raab E.L. считает, что благополучная школьная среда должна учитывать социально-психологические потребности детей, которые, по ее мнению, включают: автономию, компетентность, мотивацию и смысл²

3. Факторы, влияющие на школьное благополучие в начальной школе

Школьное благополучие младших школьников зависит от множества факторов, включая психологический климат в классе, взаимоотношения с учителями и одноклассниками, уровень учебной нагрузки и поддержку со стороны семьи. Значительную роль играет педагогический стиль учителя: доброжелательное и уважительное отношение, индивидуальный подход и создание ситуаций успеха помогают детям чувствовать себя комфортно и уверенно. Кроме того, важны физическая среда (удобство классов, наличие игровых зон) и возможности для активного отдыха.

Среди факторов, влияющих на благополучие школьной среды Гордеева Т.О. выделяет педагогические и психологические факторы³. По ее мнению, педагогические факторы являются внешними, поскольку связаны с особенностями профессионального общения учителей с детьми, организацией педагогического процесса и созданием благоприятного климата в школьном коллективе. К психологическим она относит внутреннюю мотивацию и непродуктивные типы внешней мотивации¹.

Для учащихся начальных классов весьма значимы отношения с учителями. Позитивное восприятие учителя, его поддержка и доброе слово повышают удовлетворенность школьной жизнью и укрепляют учебную мотивацию и самооценку учащихся. Кроме того, система обучения влияет на благополучие: развивающее обучение, акцентирующее внимание на теоретическом мышлении и совместной работе, способствует формированию более позитивного отношения к школе.

Программа ОЭСР по международной оценке успеваемости учащихся PISA выделяет факторы, влияющие на школьное благополучие, такие как: интерес, вовлеченность, мотивация к достижению и отмечаются негативные факторы: тревожность, низкая успеваемость, буллинг⁴.

¹ Rubeena Learning with happiness – A positive Education <https://doi.org/10.25215/9781483430386>

² Raab E.L. 5 Design Principles of Schools that Foster Human Flourishing// <https://erinraab.medium.com/5-design-principles-of-schools-that-foster-human-flourishing-e6c654fa35>

³ Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. - 2019. - Том 24. - № 3. - С. 32–42 [doi:10.17759/pse.2019240303](https://doi.org/10.17759/pse.2019240303)

⁴ https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en.html

По мнению Sturiale G., на школьное благополучие влияют успеваемость, межличностные отношения и самооценка¹. Также он указал и негативный фактор, разрушающий школьное благополучие – это тревожность, так как она вызывает стресс у детей, снижает академическую успеваемость.

Канонир Т.Н. в своем исследовании выявил, что учащиеся с высоким уровнем учебных достижений чаще испытывают удовлетворенность школой и имеют больше друзей², что влияет в целом на школьное благополучие.

В исследовании Копи А. выделены два важных фактора, влияющие на школьное благополучие, - социальные отношения и условия для самореализации³.

В то же время Быстрова Н.В.⁴ указывает факторы, нарушающие школьное благополучие, такие как тревожность, депрессии, фрустрации, поскольку они ухудшают состояние ребенка.

Отрицательное влияние на школьное благополучие также оказывает буллинг, поскольку буллинг ухудшает физическое, психологическое, эмоциональное и академическое состояние учеников, что значительно снижает уровень школьного благополучия. Также буллинг ухудшает общий психологический климат в школе, снижая уровень комфорта и безопасности всех учащихся. Даже те, кто не являются жертвами буллинга, могут испытывать страх и тревогу, опасаясь стать следующей мишенью.

Школьное благополучие невозможно без безопасной и поддерживающей среды. Буллинг разрушает эту среду, ухудшая физическое, эмоциональное и социальное состояние учащихся. Для предотвращения негативных последствий необходимо развивать культуру взаимоуважения, внедрять программы профилактики буллинга и поддерживать пострадавших детей.

Таким образом, школьное благополучие формируется под влиянием целого ряда факторов, которые включают в себя как индивидуальные характеристики ребенка, так и особенности окружающей среды. Важным аспектом является эмоциональное состояние ребенка, его уверенность в себе и способность справляться со стрессом. Уровень самооценки, осознание собственной компетентности и готовность к учебной деятельности также являются важными индивидуальными факторами, влияющими на школьное благополучие. Наконец, физическое здоровье и достаточный сон – фундаментальные факторы, определяющие способность ребенка концентрироваться, учиться и взаимодействовать с окружающими. Забота о физическом благополучии напрямую связана с психологическим комфортом и успешностью в учебе.

¹ Sturiale G., & Espino-Díaz, L. School Well-Being in Secondary School Students and its Conditioning Factors: A Systematic Review. *Journal of Education Culture and Society*. - 2024. - №15(2). - С. 287-299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>

² Канонир Т.Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений// Психология. Журнал высшей школы экономики. - 2019. - Т. 16. - № 2. - С. 378–390 <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-378-390>

³ A. Koni, E. Alanen, T. Lintonen, M. Rimpelä Factor structure of the School Well-being Model // *Health Education Research*. 2002. - № 17(6). – С. 732–742, <https://doi.org/10.1093/her/17.6.732>

⁴ Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Петровский А.М. Показатели школьного благополучия учащихся// [Проблемы современного педагогического образования](#). – 2024.- №85 (4). – С.79-81

Поддержка и понимание со стороны учителей играют ключевую роль в формировании позитивного отношения к учебе. Кроме того, атмосфера в классе, взаимоотношения со сверстниками и наличие друзей способствует социальной адаптации и повышает мотивацию к обучению, что существенно влияет на чувство принадлежности и комфорта. Позитивные отношения, основанные на уважении и эмпатии, создают безопасное пространство, способствующее психологическому комфорту детей. Академическая успешность также вносит вклад в благополучие: когда ученик понимает материал и успешно справляется с заданиями, его уверенность в себе растет.

Не менее значимы физическая среда школы, доступ к разнообразным учебным ресурсам, которые способствуют саморазвитию ребенка и его самореализации.

Также, на наш взгляд, нельзя недооценивать роль семейной поддержки. Участие родителей в образовательном процессе, их интерес к школьной жизни ребенка, а также стабильная и любящая домашняя обстановка оказывают положительное влияние на его эмоциональное состояние.

Все эти компоненты в совокупности создают условия для гармоничного развития личности младшего школьника. Сбалансированное сочетание всех этих факторов способствует формированию позитивного отношения к школе и успешной адаптации ребенка к образовательному процессу.

4. Основные компоненты школьного благополучия

Исследование PISA, направленное на оценку школьного благополучия детей и подростков, выделяет четыре составляющие благополучия: когнитивный, психологический, социальный, физический, которые позволяют ребенку быть счастливым и готовым к полноценной жизни¹. Когнитивный компоненты школьного благополучия связан с концепцией «грамотность», включает в себя умения применять знания и навыки, эффективно анализировать, рассуждать, выявлять и решать проблемы в различных ситуациях.

Психологический компонент включает мотивацию к обучению, представления о себе, и своих стратегиях обучения, качества характера, эмоциональные навыки, самоконтроль, необходимые для успешной жизни.

Социальный компоненты связан с коммуникативными навыками, умением общаться, работать в команде, умением противостоять буллингу, здесь отмечаются отношения не только со сверстниками, но и учителями и родителями. Также на благополучие и удовлетворенность жизнью детей влияет материальное положение семьи.

Физический компонент связан с энергичной активностью детей, их занятием спортом, особенностями проведения досуга, работой (для подростков и старшеклассников).

На основе анализа научной литературы мы выделяем четыре основных составляющих благополучия:

¹ <https://globalcentre.hse.ru/news/205541431.html>

- *Эмоциональное благополучие* – позитивный настрой, интерес к учебе, умение справляться со стрессом и тревогой, управлять своими эмоциями и генерировать эмоции, которые приводят к хорошим чувствам.
- *Физическое благополучие* – здоровье, достаточная двигательная активность, соблюдение режима дня и здорового питания, способность улучшать функционирование своего тела.
- *Социальное благополучие* – хорошие отношения с одноклассниками и учителями, ощущение принадлежности к коллективу, умение сотрудничать и разрешать конфликты, способность общаться, участвовать в активной жизни школы, развивать значимые отношения с другими и создавать собственную сеть эмоциональной поддержки.
- *Академическое благополучие* – успешность в учебе, чувство компетентности, интерес к познанию нового.

Эмоциональное благополучие связано с чувством безопасности, позитивным настроением и отсутствием тревожности. В школе должен быть доступ к психологической поддержке и консультированию. Комфортная и безопасная атмосфера в школе способствует эмоциональному благополучию ребенка, повышая его мотивацию к обучению и уверенность в себе.

Физическое благополучие зависит от безопасной образовательной среды, сбалансированного питания, достаточной активности, правильного режима дня. Социальное благополучие проявляется в умении строить отношения с одноклассниками и учителями, чувстве принадлежности к коллективу. Социальное благополучие также связано с безопасной и поддерживающей средой, где нет места буллингу и дискриминации. Академическое благополучие отражает интерес к учебе, успешность в освоении программы и уверенность в своих силах. Также школа должна стимулировать интерес к обучению, предоставлять возможности для самореализации и развития талантов. Создание учебной среды, где каждый ученик чувствует свою значимость и вклад способствуют в целом школьному благополучию.

Все эти компоненты тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга, формируя общее ощущение благополучия ребенка в школе. Поддержка и развитие каждого из этих аспектов со стороны учителей и родителей является важным условием для успешной адаптации и полноценного развития младших школьников.

Вопросы для самоконтроля:

1. Как вы понимаете понятие «школьное благополучие»?
2. Какие подходы к пониманию школьного благополучия Вы знаете? Назовите основные из них.
3. Какие факторы позитивно влияют на школьное благополучие?
4. Какие факторы снижают школьное благополучие?
5. Какова роль буллинга в школьном благополучии?
6. Назовите основные составляющие школьного благополучия.
7. Каковы показатели эмоционального благополучия?
8. Как Вы понимаете физическое благополучие?
9. Каковы главные аспекты социального благополучия?

10. Что из себя представляет академическое благополучие?

Задания для самостоятельной работы

1. Найдите в научной литературе определения понятия «школьное благополучие», напишите не менее 5 определений с указанием автора, названия научного труда, выходных данных и страницу, на которой дано определение.

2. Напишите эссе на тему «Роль школьного благополучия в развитии ученика начальных классов».

Основная литература:

1. Об утверждении Правил профилактики буллинга. Приказ Министерства просвещения № 31180. – Астана, 2022.
2. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. – М.: Юрайт, 2025. – 135с. ISBN 978-5-534-17064-1
3. Жубакова С.С. Профилактика школьного буллинга. – Астана: ИП «А.Ж.Булатов», 2024. – 126с. ISBN 978-601-326-863-7
4. Благополучие в образовании/ под ред. Т.Н.Канонир. – М.: НИУ ВШЭ, 2024. – 240с. ISSN 2500-0608

Дополнительная литература:

1. Палади О. и др. Благополучие в школе: Методический путеводитель. – Кишинев, 2024. – 120с.
2. Дубровина И.С. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. – М.: Litres, 2022. – 119с.
3. Кривцова А. Буллинг в классе. Как избежать беду? – М.: Русское слово, 2020. – 48с. ISBN 978-5-533-01183-9

2. Принципы благополучной школьной среды

План:

1. Понятие о принципах школы
2. Классификация принципов
3. Характеристика принципов

Основные понятия: принцип, принципы благополучия школьной среды, принцип технологичного оснащения, эргономичность и зонирование архитектурного пространства, гуманистическая направленность, личностно-ориентированная направленность образования, безопасная инфраструктура образовательной организации.

1. Понятие о принципах

Высокие учебные достижения учеников и их способности к обучению во многом зависят от комфортной и благополучной образовательной среды. Для того, чтобы в школе функционировала благополучная образовательная среда требуется слаженная командная работа педагогов, специалистов (психологов, социальных педагогов) и родителей. С этой целью необходимо соблюдение ряда принципов деятельности и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Соблюдение принципов благополучной школьной среды необходимо для создания таких условий обучения и воспитания, в которых каждый ребенок

чувствует себя в безопасности, включенным в образовательную среду и мотивированным к развитию и самореализации. Принципы помогают школе быть не просто местом обучения, а средой для благополучного и гармоничного развития личности.

Рассмотрим понятие «принцип» в научной литературе. В социально-педагогическом словаре принцип рассматривается как руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности и поведению¹. В педагогике принципы могут быть целостного педагогического процесса, воспитания, обучения, управления школой.

Принципы целостного педагогического процесса, по мнению Н.Д.Хмель, это основные требования деятельности педагога, которые выступают его ориентирами и проявляются в творческой организации педагогического процесса².

И.П.Подласый считает, что принципы воспитания определяют особенности процесса воспитания, так как отражают требования к его организации, содержанию, методам.³ В качестве принципов воспитания он предлагает принцип общественной направленности воспитания, связи с жизнью и трудом, принцип опоры на положительное в воспитании, принцип гуманизации, личностного подхода и единства воспитательных воздействий.⁴

Принципы обучения в учебнике по педагогике Есекешовой определяются как основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями⁵.

Принципы управления по Сластенину В.А. - это основные положения, ориентирующие руководителя организации в практической деятельности⁶. В качестве принципов управления В.А.Сластенин выделяет следующие: демократизации и гуманизации, системности и целостности, рациональное сочетание централизации и децентрализации; единство единоначалия и коллегиальности; объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Принципы школы - это основные идеи, нормы и ценности, на которых строится деятельность образовательной организации. Они определяют, как школа обучает, воспитывает, организует жизнь учеников и педагогов. Эти принципы отражают философию школы, её цели и подходы к обучению.

Сегодня в Казахстане реализуется полномасштабный проект «Комфортная школа», главной целью которой является создание комфортной и безопасной образовательной среды. Основными принципами комфортной школы можно назвать: эргономичность и зонирование архитектурного пространства с учетом

¹ Бурмистрова М.Н., Васильева Л.Л., Петрова Л.Ю., Кашеева А.В. и др. Социально- педагогический словарь. 2016. // <https://didacts.ru/slovari/socialno-pedagogicheskii-slovar-2016-g.html>

² Педагогика/ под ред. Н.Д.Хмель. – Алматы: Нұрлы Әлем, 2003. – 368с. - С.103

³ И.П.Подласый Педагогика. – М.: Гуманит.изд.центр Владос, 2002. – Кн.2: Процесс воспитания, - 256с. - С.40

⁴ там же, С. 41

⁵ Есекешова М.Д., Кочкарбаева Э.Ш. Педагогика. – Астана: Изд-во КАТУ им. С. Сейфулина, 2016.-199 с. - С.99

⁶ Сластенин В.А. Педагогика. М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.

возраста обучающихся, инклюзивность, технологичное оснащение, комфортность и безопасность, многофункциональность территории школы¹. Также проект «Комфортная школа» направлен на реализацию принципов качественного образования, который предполагает подбор высококвалифицированного педагогического состава.

Эргономичность и зонирование архитектурного пространства с учетом возраста обучающихся предполагает наличие отдельных блоков для начальной и средней школы с отдельными входами, что также обеспечивает учет психофизиологических особенностей младшего и старшего школьного возрастов, безопасность и развивающую среду для каждой возрастной группы. Предусмотрены оптимальные размеры помещений, мебели, освещение, акустика, оптимальный температурный режим согласно санитарно-гигиенических требований, что удобно для нахождения и ориентации в пространстве, а также предусмотрен современный и эстетически выразительный дизайн школьного пространства, оформленный с учетом элементов национального стиля. Помещение школ и мебель оформлены по всем требованиям эргономики, чтобы соответствовать комфортным условиям для обучения школьников и работы педагогов¹.

Архитектурное зонирование обеспечивает функциональную организацию пространства, которое предполагает разделение школьной среды на несколько зон: учебную, исследовательскую, социально-коммуникативную, спортивную, творческую, рекреационную. Для каждого ученика предусмотрены отдельные шкафчики, мобильные парты-трансформеры².

Инклюзивность понимается как учет потребностей всех обучаемых и создание безбарьерной среды, что предусматривает создание пандусов, лифтов, тактильных дорожек, указателей. Инклюзивность предполагает адаптацию школьного пространства для детей с особыми образовательными потребностями¹.

Принцип технологичного оснащения реализуется через полный набор учебного оборудования, а также обеспечение образовательного процесса техническими средствами, что повышает эффективность, качество и доступность образования. Техническое оснащение новых школ увеличено в 4 раза по сравнению с типовыми школами, площадь школ увеличена на 15-20%.

Для каждого кабинета предусмотрен объем технического оборудования, включающий персональный компьютер с доступом в Интернет в комплекте с микрофонно-телефонной гарнитурой и web-камерой, интерактивная панель, МФУ¹, TOUCH/LED-экраном. Так, для проведения уроков трудового обучения созданы современные мастерские и студии, а также кабинеты для первоначальной профессиональной подготовки по различным направлениям - швейному делу, кулинарии, информационным технологиям, столярному

¹ Об утверждении пилотного национального проекта в области образования "Комфортная школа" Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 ноября 2022 года № 963. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000963>

² там же

ремеслу и другим, оснащённые соответствующим инвентарем и техникой¹. Для предметов естественного цикла и IT-направлений созданы STEM-лаборатории и кабинеты робототехники. Для занятий музыкой и творчеством имеются АРТ-студия, телестудии.

Для учащихся начальных классов предусмотрены оборудованные кабинеты Интеллектум, где дети играют в развивающие и дидактические игры на факультативах и переменах. Основная цель таких кабинетов – развитие у детей критического мышления, навыков командной работы, сотрудничества, креативности, логики. В кабинетах имеются наборы развивающих игр разных народов, например, казахский тогыз кумалак, китайский «Танграм», японский «Го», американские паззлы-джигсав, шахматы, шашки и многие другие. Также предусмотрены методические рекомендации и правила игр².

В комфортных школах уделяется внимание и рабочим местам педагогов. В проекте отмечается, что не менее 30% педагогов обеспечены оборудованными рабочими зонами в учительских, библиотеках, рекреациях³. Большое внимание уделяется качеству оборудования и поддержке отечественного производителя.

Принцип комфортности и безопасности связан с другими принципами и направлен на создание условий физического и психологического комфорта через зонирование пространства и эргономическую организацию пространства, эмоционального благополучия через оформление помещений, способствующее спокойствию, позитивному восприятию. В целях организации учебно-воспитательной работы в комфортных школах имеется многофункциональный актовый зал, библиотека с читальным залом, коворкинг зоны для чтения и досуга¹. Безопасность достигается посредством установки видеонаблюдения, звукового оповещения, функции по блокировке дверей и блоков (автоматически при возникновении террористической угрозы)⁴.

Принцип многофункциональности территории школы предполагает размещение зеленых насаждений, площадки для тихого отдыха с тентовыми навесами и малыми архитектурными формами, уличного коворкинга, многофункциональной площадки с тартановым покрытием (волейбольная, баскетбольная, футбольная (с возможностью трансформации в хоккейный корт в зимнее время (для школ на территории области Абай, Акмолинской, Актюбинской, Западно-Казахстанской, Карагандинской, Костанайской, Павлодарской, Северо-Казахстанской, Восточно-Казахстанской областей, города Астаны), теннисный корт, беговая дорожка, дорожка для бега по пересеченной местности), в том числе зоны для подвижных игр, расположенных рядом с блоком начальных классов⁵.

¹ Об утверждении пилотного национального проекта в области образования "Комфортная школа" Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 ноября 2022 года № 963. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000963>

² там же

³ там же

⁴ там же

⁵ Об утверждении пилотного национального проекта в области образования "Комфортная школа" Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 ноября 2022 года № 963. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000963>

2. Классификация принципов

В научной литературе существует различные подходы к классификации принципов, затрагивающих организацию педагогического процесса и управления школой. Так, Б.Т.Лихачев подразделяет принципы педагогического процесса на 2 группы: общей организации педагогического процесса и учета индивидуальных и возрастных особенностей учеников¹. В первую группу вошли принципы общественно-ценной целевой направленности педагогического процесса, принцип комплексного подхода, принцип связи содержания педагогического процесса с жизнью, принцип целостности, принцип воспитания личности в коллективе, принцип единства требовательности и уважения к личности, принцип сочетания руководства жизнью детей с развитием их самостоятельности и принцип эстетизации детской жизни².

Вторая группа принципов включает принцип ведущей роли обучения и воспитания, принцип стимулирования и интереса, принцип оптимизации методов и приемов педагогического процесса с целями и содержанием учебно-воспитательной работы, принцип сочетания и развития всех типов мышления ребенка, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также основные принципы дидактики, такие как: принцип последовательности и систематичности в обучении и воспитании, принцип наглядности, доступности, прочности знаний, умений и навыков.³

Б.Т. Лихачев отдельным блоком выделяет принципы управления школой, среди которых называет: принцип органического единства и взаимосвязи интересов общества, коллектива и личности в образовании и воспитании школьников, принцип гражданско-общественной целеустремленности, принцип всеобщего среднего образования, принцип единства общего и особенного в обучении и воспитании, принцип политехнизма и соединения обучения с производительным трудом, принцип гуманитаризации и гуманизации школы и принцип государственно-общественного управления школой.

Классификация принципов Б.Т. Лихачёва в контексте создания благополучной школьной среды позволяет рассматривать педагогическое благополучие как многоуровневую и системно организованную категорию, формируемую на пересечении педагогических, дидактических и управленческих оснований.

Педагогические принципы, относящиеся к общей организации педагогического процесса, выполняют ценностно-нормативную функцию в формировании школьной среды. Они задают гуманистическую направленность образовательного пространства, обеспечивают баланс между требовательностью и уважением к личности ребёнка, поддерживают развитие субъектной позиции учащихся и их включённость в коллективную жизнь школы. Реализация данных принципов способствует формированию

¹ Лихачев Б.Т. (2001). Педагогика. Москва: Юрайт. 607с. С.158

² Там же. – С.161

³ Там же. – С.166

эмоционально безопасной среды, в которой школьник ощущает принятие, социальную защищённость и возможность самореализации. Именно на этом уровне закладываются основы психологического благополучия, доверия к школе и позитивного отношения к обучению.

Дидактические принципы, ориентированные на учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, обеспечивают психолого-педагогическую устойчивость образовательного процесса. Их реализация позволяет минимизировать учебную тревожность, когнитивные перегрузки и риск школьной неуспешности, создавая условия для комфортного и посильного освоения содержания образования. Последовательность, доступность, наглядность и оптимизация методов обучения формируют у учащихся ощущение предсказуемости и контролируемости учебной деятельности, что является важнейшим фактором психологического комфорта и субъективного благополучия.

Принципы управления школой выступают как институциональный и организационный фундамент благополучной школьной среды. Они обеспечивают согласование интересов личности, школьного коллектива и общества, задают условия социальной справедливости, инклюзивности и партнёрского взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Гуманизация и государственно-общественный характер управления способствуют формированию атмосферы доверия, открытости и ответственности, без которых устойчивое школьное благополучие не может быть реализовано на практике.

По нашему мнению, в совокупности данные группы принципов, предложенные Б.Т. Лихачевым, образуют целостную модель педагогического благополучия, в которой:

- педагогические принципы обеспечивают ценностно-смысловое и эмоциональное благополучие;
- дидактические принципы поддерживают когнитивное и психологическое благополучие обучающихся;
- управленческие принципы создают устойчивые социально-организационные условия благополучной школьной среды.

Таким образом, классификация Б.Т. Лихачёва позволяет не только структурировать педагогический процесс, но и рассматривать благополучие школьной среды как результат согласованного функционирования всех уровней образовательной системы, что делает её методологически значимой для современных исследований в области школьного благополучия и образовательной политики.

Следующая классификация принципов педагогического процесса и управления школой была предложена М.Е. Вайдорф-Сысоевой и Л.П. Крившенко. Что касается принципов организации и осуществления педагогического процесса они также выделяют 2 группы принципов: принципы обучения и принципы воспитания. К принципам обучения они относят классические дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности,

прочности усвоения учебного материала, воспитывающего обучения, личностного подхода и связи теории с практикой.¹

Среди принципов воспитания М.Е.Вайдорф-Сысоева, Л.П.Крившенко выделяют принцип гуманистического воспитания, принцип связи воспитания с жизнью, принцип опоры на положительное, принцип диалогичности воспитания и принцип ориентации на развитие личности.²

В качестве принципов управления школой они выделяют следующие: принцип демократизации и гуманизации, системности и целостности, принцип рационального сочетания централизации и децентрализации управления (принцип наименьшего воздействия), принцип единства единоначалия и коллегиальности в управлении, принцип объективности и полноты информации, принцип делегирования полномочий.³

Классификация принципов, предложенная М.Е. Вайдорф-Сысоевой и Л.П. Крившенко, отличается целостностью и логической завершённостью, поскольку охватывает три взаимосвязанных уровня функционирования школьной среды: обучение, воспитание и управление школой. В совокупности данные группы принципов позволяют рассматривать благополучную школьную среду как результат согласованного педагогического и управленческого воздействия, ориентированного на развитие личности обучающегося.

Рассмотрим еще одну классификацию, предложенную отечественными учеными в учебнике по педагогике под редакцией Н.Д.Хмель. Среди принципов целостного педагогического процесса названы принцип гуманистической, личностно-ориентированной направленности, принцип направленности деятельности на формирование единства сознания и поведения, принцип организации деятельности в педагогическом процессе с учетом актуальных потребностей развития школьников, принцип сочетания педагогической требовательности с уважением к позиции личности, принцип учета особенностей индивидуального, психофизиологического, возрастного и национального в развитии школьника и коллектива, принцип сочетания педагогического руководства с развитием инициативы и самостоятельности школьников, принцип содействия достижения высоких результатов, принцип согласованности требований и др.⁴

Классификация принципов целостного педагогического процесса, представленная в учебнике по педагогике под редакцией Н. Д. Хмель, отражает гуманистическую и системную направленность современного образования и позволяет рассматривать благополучную школьную среду как результат согласованного педагогического воздействия, ориентированного на личность школьника и условия его развития.

Принцип гуманистической, личностно-ориентированной направленности выступает базовым основанием благополучной школьной среды, поскольку утверждает ценность личности ребёнка, его достоинства, потребностей и

¹ Вайдорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. (2004). Педагогика. Москва: Юрайт. С.77

² Там же. – С.159-162

³ Там же. – С.220-221

⁴ Педагогика/ под ред. Н.Д.Хмель. – Алматы: Нұрлы Әлем, 2003. – 368с. – С.103

возможностей. Его реализация обеспечивает психологическую безопасность, эмоциональный комфорт и атмосферу принятия, что является ключевым условием формирования позитивного отношения школьников к школе и обучению.

Принцип направленности деятельности на формирование единства сознания и поведения способствует формированию внутренней согласованности личности школьника, когда усваиваемые ценности и нормы находят отражение в реальном поведении. В контексте благополучной среды он предотвращает формализм воспитательных воздействий, снижает уровень внутреннего конфликта и способствует развитию ответственности, саморегуляции и моральной устойчивости.

Принцип организации деятельности с учётом актуальных потребностей развития школьников. Ориентация педагогического процесса на реальные возрастные и социальные потребности обучающихся позволяет избежать навязывания неактуальных требований, снижает эмоциональное напряжение и усиливает мотивацию. Реализация данного принципа способствует формированию среды, в которой школьник ощущает понимание и поддержку со стороны педагогов.

Принцип сочетания педагогической требовательности с уважением к позиции личности непосредственно связан с формированием психологически безопасной школьной среды, так как позволяет поддерживать дисциплину и образовательные стандарты без подавления личности. Баланс требовательности и уважения способствует развитию самодисциплины, доверия к педагогам и позитивной самооценки обучающихся.

Принцип учёта индивидуальных, психофизиологических, возрастных и национальных особенностей обеспечивает инклюзивный характер школьной среды, основанный на признании разнообразия учащихся. Учет индивидуальных и культурных особенностей снижает риск стигматизации, усиливает чувство принадлежности и способствует социальному благополучию школьного коллектива.

Принцип сочетания педагогического руководства с развитием инициативы и самостоятельности школьников формирует субъектную позицию обучающихся, развивает самостоятельность, ответственность и уверенность в собственных силах. В условиях благополучной школьной среды он способствует формированию активного школьного сообщества, в котором учащиеся не только подчиняются требованиям, но и выступают соавторами школьной жизни.

Принцип содействия достижению высоких результатов. Ориентация на достижение высоких, но реалистичных результатов способствует формированию мотивации успеха и позитивной самооценки. В контексте школьного благополучия данный принцип важен при условии его гуманистической реализации, исключающей чрезмерное давление и конкуренцию, приводящие к стрессу и эмоциональному выгоранию.

Принцип согласованности педагогических требований. Согласованность требований всех педагогов обеспечивает предсказуемость и стабильность

образовательной среды, снижая уровень тревожности у школьников. Единые нормы и правила способствуют формированию чувства справедливости и доверия к школе как социальному институту.

Классификация принципов целостного педагогического процесса, представленная коллективом авторов, под редакцией Н.Д. Хмель, позволяет рассматривать благополучную школьную среду как педагогически организованное пространство, в котором:

- обеспечивается психологическая и эмоциональная безопасность обучающихся;
- учитываются индивидуальные и социокультурные особенности школьников;
- поддерживается баланс между требовательностью и уважением к личности;
- создаются условия для инициативности, самореализации и достижения успеха.

Таким образом, данные принципы не только обеспечивают целостность педагогического процесса, но и выступают методологической основой формирования устойчивого благополучия школьной среды, ориентированной на развитие личности и социальную гармонию.

Современные международные исследования и рамочные документы подчеркивают, что благополучие учащихся в школе является многомерным понятием, включающим когнитивные, эмоциональные, социальные и физические аспекты (OECD, 2017¹; WHO & UNESCO, 2023²). На основе систематического анализа международной литературы можно выделить ключевые принципы педагогического процесса, которые способствуют формированию благополучной школьной среды.

1. *Гуманистическая направленность и личностная ориентация.* Гуманистическая ценностная направленность, предполагающая признание личности ребенка высшей ценностью и обеспечение психологической безопасности, активно поддерживается международными рамочными документами и исследованиями. Принципы уважения личности, эмоциональной поддержки и культуры эмпатии закреплены в концепции Health-Promoting Schools (HPS) Всемирной организации здравоохранения и ЮНЕСКО, а также в рекомендациях OECD по оценке благополучия учащихся (OECD, 2017; WHO & UNESCO, 2023). Доказано, что позитивный школьный климат, включающий поддержку и доверие, напрямую связан с повышением эмоционального благополучия школьников и снижением проявлений буллинга (Aldridge et al., 2024³; Е.А.Кукуев, 2022,⁴ WHO, 2023).

¹ OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

² WHO & UNESCO. (2023). *Global Standards for Health-Promoting Schools*. Geneva: WHO

³ J.M. Aldridge, M.J. Blackstock, F.I.MaLure School climate: Using a person–environment fit perspective to inform school improvement// Learning Environments Research. – 2024. – vol.27. pp.411-430. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09490-w>

⁴ Е.А.Кукуев Субъективное благополучие обучающихся в школе в условиях инклюзивного образования//Вестник Югорского государственного университета. – 2022. - №3. – С.189-200. <https://doi.org/10.18822/byusu202203189-200>

2. *Учёт индивидуальных, возрастных и психофизиологических особенностей.* Международные исследования подчеркивают необходимость инклюзивного подхода, ориентированного на индивидуальные и культурные различия обучающихся. Концепция Universal Design for Learning (UDL)¹ и рекомендации HPS предусматривают адаптацию образовательных практик к когнитивным, физиологическим и культурным особенностям учащихся (CAST, 2018; WHO & UNESCO, 2023).

3. *Целостность и системность педагогического процесса.* Ряд зарубежных исследований подтверждает, что создание целостной и системной школьной среды является важнейшим фактором школьного благополучия. Подход whole-school / whole-child предполагает интеграцию всех аспектов школьной жизни — обучение, воспитание, управление, вовлечение семьи и сообществ — в единую стратегию развития благополучия (UNICEF, 2022²; IB, 2025³). Такие системы обеспечивают согласованность педагогических и управленческих решений, снижая противоречия и способствуя устойчивости школьной среды.

4. *Активность, самостоятельность и субъектность обучающихся.* Современные исследования подчеркивают, что субъективная активность школьников и их вовлеченность являются ключевыми детерминантами благополучия и академической успешности. Делегирование полномочий, участие учащихся в принятии решений и развитие инициативы положительно влияют на чувство контроля, ответственность и самоэффективность (UNICEF, 2022). Аналогичные принципы применяются и к педагогам через концепции коллективной эффективности и профессионального участия (OECD, 2017).

5. *Связь обучения и воспитания с жизнью и практикой.* Связь образовательного процесса с реальной жизнью и потребностями учащихся повышает значимость учебного опыта и снижает тревожность. Международные рекомендации OECD, UNESCO и WHO выделяют интеграцию навыков жизненной компетентности (life skills) в учебную программу и использование практико-ориентированных методик. (OECD, 2017; WHO & UNESCO, 2023; UNICEF, 2022).

6. *Управленческое измерение благополучия.* Управление школой, включая демократизацию, прозрачность, межсекторное взаимодействие и вовлечение сообщества, выступает как средообразующий фактор благополучия. Рекомендации WHO, UNICEF и Европейской комиссии подчеркивают, что эффективное управление обеспечивает устойчивость школьной среды, согласованность требований и справедливость решений (WHO, 2023; European Education Area, 2024⁴). Эмпирические данные подтверждают, что

¹ CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.

² UNICEF. (2022). *How to include the whole school in foundational education for health and well-being*. New York: UNICEF.

³ International Baccalaureate (IB). (2025). *Whole School Approach: Literature Review on Student Wellbeing*. Cardiff: IB Publications.

⁴ European Commission. (2024). *Wellbeing at School: European Education Area Guidelines*. Brussels: European Commission.

демократический стиль руководства и включение родителей и педагогов в процесс принятия решений положительно влияют на психологический климат и социальное благополучие школы (Evidence for Learning, 2022¹; Cochrane Review, 2023²).

Анализ представленных классификаций показывает, что при различиях в терминологии и логике группировки авторы сходятся в ключевых основаниях педагогического благополучия, которые можно свести к нескольким устойчивым смысловым блокам:

1. Гуманистическая направленность и личностная ориентация. Все классификации исходят из признания личности ребёнка высшей ценностью и рассматривают психологическую безопасность как базовое условие педагогического процесса.

2. Учёт индивидуальных, возрастных и психофизиологических особенностей. Данный блок напрямую связан с инклюзивностью и предотвращением эмоционального неблагополучия.

3. Целостность и системность педагогического процесса. Благополучие рассматривается как результат согласованного функционирования всех элементов школьной среды.

4. Активность, самостоятельность и субъектность обучающихся. Субъектная позиция школьника признаётся важнейшим условием устойчивого благополучия.

5. Связь обучения и воспитания с жизнью и практикой. Осмысленность образовательного опыта снижает тревожность и повышает субъективное благополучие.

6. Управленческое измерение благополучия. Управление выступает как средообразующий фактор школьного благополучия.

Благополучная школьная среда рассматривается как комплексное явление, включающее психологический комфорт, социальную включённость, образовательное развитие и организационную устойчивость. На основе сопоставления рассмотренных подходов представляется авторская классификация, отражающая ключевые принципы благополучной школьной среды.

1. Принципы ценностно-гуманистической направленности. Данный принцип связан с формированием психологически безопасной и поддерживающей образовательной среды, где ребенок признается высшей ценностью. Данная группа включает следующие принципы: принцип гуманистической и личностно-ориентированной направленности; принцип уважения достоинства личности; принцип опоры на положительное; принцип диалогичности и партнёрства. Мы включили эти принципы потому, что считаем, что они обеспечивают эмоциональную безопасность, доверие, чувство принятия и принадлежности. Международные исследования подтверждают, что

¹ Evidence for Learning. (2022). *Student health and wellbeing interventions: Systematic review*. London: Evidence for Learning

² Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 12, 2024. Art. No.: CD011677.pub4. DOI:10.1002/14651858.CD011677.pub4

уважение к личности и позитивная ценностная среда способствуют снижению буллинга и укреплению эмоционального благополучия школьников (OECD, 2017; WHO & UNESCO, 2023; UNICEF, 2022).

2. Принципы индивидуализации и инклюзивности связаны с учётом разнообразия обучающихся и обеспечением равного доступа к образовательным ресурсам и адаптацию учебного процесса к разнообразным потребностям учащихся. В эту группу входят принципы учёта индивидуальных, возрастных и психофизиологических особенностей; доступности; личностного подхода; культурной и социальной чувствительности. Применение данных принципов, по нашему мнению, снижают риски стигматизации, учебной неуспешности, эмоционального неблагополучия и социальной изоляции. Концепция Universal Design for Learning и систематические обзоры Cochrane показывают, что индивидуализация обучения и инклюзивные практики повышают вовлечённость и психологический комфорт учащихся (CAST, 2018; Lee et al., 2024¹; Barnett et al., 2023²).

3. Принципы психологического и дидактического комфорта связаны с созданием устойчивой, предсказуемой и развивающей учебной среды, способствующей эффективному усвоению знаний. Они включают такие принципы как принцип систематичности и последовательности; принцип наглядности и прочности усвоения; принцип оптимизации педагогических воздействий; принцип сочетания требовательности и поддержки. Соблюдение этих принципов снижает тревожность учащихся, формирует уверенность в собственных возможностях и поддерживает положительное отношение к процессу обучения.

4. Принципы субъектности и активности участников образовательного процесса направлены на развитие самостоятельности и ответственности как учащихся, так и педагогов. В них включаются сознательность и активность, развитие инициативы и самостоятельности, делегирование полномочий, воспитание в коллективе. Применение этих принципов формирует чувство контроля над собственной учебной и социальной жизнью, повышает вовлечённость, укрепляет социальные и личностные компетенции учащихся. Международные исследования OECD и UNICEF подтверждают, что участие школьников в принятии решений усиливает их эмоциональное и социальное благополучие.

5. Принципы жизненной и социальной направленности обеспечивают осмысленность учебного опыта и его практическую значимость. К ним относятся связь обучения и воспитания с жизнью, единство сознания и поведения, ориентация на актуальные потребности развития и содействие достижению успеха. Эти принципы укрепляют мотивацию, способствуют

¹ Lee DCW, O'Brien KM, McCrabb S, Wolfenden L, Tzelepis F, Barnes C, Yoong S, Bartlem KM, Hodder RK. *Strategies for enhancing the implementation of school-based policies or practices targeting diet, physical activity, obesity, tobacco or alcohol use*. Cochrane Database of Systematic Reviews 2024, Issue 12, Art. No.: CD011677. DOI: 10.1002/14651858.CD011677.pub4

² Barnett T, Tollit M, Ratnapalan S, Sawyer SM, Kelaher M. *Education support services for improving school engagement and academic performance of children and adolescents with a chronic health condition*. Cochrane Database of Systematic Reviews 2023, Issue 2, Art. No.: CD011538. DOI: 10.1002/14651858.CD011538.pub2

развитию жизненной устойчивости и социальной адаптации, формируя навыки, необходимые для успешного функционирования в обществе. Практико-ориентированное обучение и формирование жизненных компетенций способствуют снижению тревожности и укреплению самооценки (WHO & UNESCO, 2023; Evidence for Learning, 2022).

6. Принципы организационно-управленческой устойчивости предполагают создание институциональных условий, поддерживающих благополучие участников школьной среды. Они включают демократизацию и гуманизацию управления, системность и целостность, согласованность требований, объективность и открытость информации, сочетание единоначалия и коллегиальности. Эти принципы обеспечивают стабильность, справедливость и доверие в школьном сообществе. Системные подходы к управлению школой и стратегии поддержки внедрения программ школьного здоровья повышают эффективность реализации инициатив и формируют позитивный школьный климат (Lee et al., 2024; WHO, 2023).

7. Принципы физической и социальной безопасности охватывают аспекты защиты здоровья, жизни и социальной стабильности школьников. Сюда входят безопасная инфраструктура, профилактика травматизма, предотвращение буллинга и кибербуллинга, защита конфиденциальности, создание чувства принадлежности и общности, сотрудничество с семьями и общиной, обеспечение академической безопасности, соблюдение социально-этических норм, таких как честность, толерантность и здоровый образ жизни. Эти принципы создают базу для психологической, социальной и академической безопасности, необходимую для полноценного развития и эффективного обучения. Международные стандарты HPS, UNICEF и OECD подчеркивают, что физическая и социальная безопасность является фундаментальным условием формирования благополучной школьной среды (WHO, 2023; OECD, 2017).

Для лучшей визуализации можно классификацию принципов благополучной школьной среды представить в таблице (смотри таблицу 1.)

Таблица 1 - Классификация принципов благополучной школьной среды

Группа принципов	Основные принципы	Связь с благополучием
Ценностно-гуманистическая направленность	Гуманистическая и личностно-ориентированная направленность; уважение к личности; опора на положительное; диалогичность и партнёрство	Формирование доверия, эмоциональная безопасность, чувство принадлежности
Индивидуализация и инклюзивность	Учёт индивидуальных, возрастных, психофизиологических и культурных особенностей; доступность обучения; личностный подход; культурная и социальная чувствительность	Снижение рисков учебной неуспешности и эмоционального неблагополучия, обеспечение равного доступа
Психологический	Систематичность и	Снижение тревожности,

и дидактический комфорт	последовательность; наглядность и прочность усвоения; оптимизация педагогических воздействий; сочетание требовательности и поддержки	формирование уверенности, положительное отношение к обучению
Субъектность и активность участников	Сознательность и активность; развитие инициативы и самостоятельности; делегирование полномочий; воспитание в коллективе	Формирование контроля над собственной жизнью, вовлечённость, развитие социальных и личностных компетенций
Жизненная социальная направленность образования	Связь обучения и воспитания с жизнью; единство сознания и поведения; ориентация на актуальные потребности; содействие достижению успеха	Мотивация, жизненная устойчивость, социальная адаптация, развитие жизненных компетенций
Организационно-управленческая устойчивость	Демократизация и гуманизация управления; системность и целостность; согласованность требований; объективность и открытость информации; сочетание единоначалия и коллегиальности	Стабильность, справедливость, доверие, создание позитивного школьного климата
Физическая социальная безопасность	Безопасная инфраструктура; профилактика травматизма; предотвращение буллинга; защита конфиденциальности; чувство принадлежности; сотрудничество с семьями; академическая безопасность; социально-этические нормы	Базовая защита здоровья и жизни, академическая и социальная безопасность, фундамент для учебного и эмоционального благополучия

Таким образом, предлагаемая расширенная классификация рассматривает благополучную школьную среду как интеграцию ценностных, психолого-педагогических, дидактических, управленческих и физико-социальных принципов. Она обеспечивает комплексное формирование психологического, социального и образовательного благополучия всех участников школьной жизни и отличается от традиционных классификаций тем, что ориентирована на многоуровневое и системное обеспечение устойчивости школьной среды. Важно помнить, что принципы взаимосвязаны и должны быть реализованы комплексно, создавая единую и целостную благоприятную среду для обучения и развития. Принципы благополучной школьной среды формируют основу для комфортного, безопасного и эффективного образовательного процесса. Дадим характеристику каждому принципу.

3. Характеристика принципов благополучной школьной среды.

Рассмотрим принципы первой группы ценностно-гуманистической направленности. *Принцип гуманистической и личностно-ориентированной направленности* предполагает признание каждого ученика как уникальной личности с собственными потребностями, способностями и ценностями. Гуманистическая направленность ориентирует педагогов на всестороннее развитие ребёнка, учитывая его эмоциональные, социальные и когнитивные

особенности. Личностно-ориентированная педагогика создаёт условия, при которых учащиеся чувствуют себя значимыми и способными к самостоятельному выбору, что повышает их мотивацию и вовлечённость. Международные исследования подтверждают, что поддержка личностного развития напрямую связана с улучшением эмоционального благополучия и снижением психологического стресса у школьников (UNESCO, 2022; OECD, 2017).

Принцип уважения к личности подразумевает признание достоинства и ценности каждого ученика, уважение его прав, мнений и индивидуальных особенностей. В образовательной среде это проявляется в корректном и внимательном общении, принятии различных точек зрения и предотвращении дискриминации. Уважение к личности формирует доверительные отношения между учителем и учениками, способствует развитию социальной компетентности и эмоциональной устойчивости, а также создает основу для безопасного и поддерживающего школьного климата.

Принцип опоры на положительное ориентирован на выявление и развитие сильных сторон ученика, поддержание его успехов и позитивной мотивации к обучению. Вместо акцента на ошибки или недостатки, педагогическая практика фокусируется на достижениях, способностях и потенциале учащихся. Такой подход снижает уровень тревожности, повышает самооценку, укрепляет чувство уверенности в собственных возможностях и способствует формированию позитивного отношения к учебной деятельности. Опора на положительное является ключевым элементом психологически безопасной и развивающей среды (Hattie, 2009¹; WHO, 2023).

Принцип диалогичности и партнёрства предполагает построение образовательных отношений на основе взаимного уважения, активного взаимодействия и сотрудничества между участниками школьного процесса. Диалогичность проявляется в готовности учителя слушать, учитывать мнение учащихся, вести обсуждения, поддерживать совместное принятие решений. Партнёрство между педагогами, учениками и родителями способствует формированию чувства принадлежности к школьному сообществу, укрепляет социальные связи и создает условия для совместного решения учебных и воспитательных задач. Исследования показывают, что диалогичность и партнёрство повышают вовлечённость учащихся и способствуют эмоциональному благополучию (UNICEF, 2022; OECD, 2017).

Принципы второй группы индивидуализации и инклюзивности. *Принцип учета индивидуальных, возрастных, психофизиологических и культурных особенностей.* Этот принцип предполагает, что педагогическое воздействие строится с учётом уникальных характеристик каждого ребёнка. Советские исследователи, такие как Л.С. Выготский² и Д.Б. Эльконин³, подчёркивали важность возрастных и психофизиологических особенностей для организации

¹ Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.

² Выготский, Л.С. (1978). *Собрание сочинений в 6 томах*. Москва: Педагогика.

³ Эльконин, Д.Б. (1989). *Психология развития*. Москва: Просвещение.

учебного процесса и формирования зоны ближайшего развития (Выготский, 1978; Эльконин, 1989). В казахстанской педагогике данный принцип отражён в работах Н.Д. Хмель¹, который отмечает необходимость учёта индивидуального и культурного контекста школьника при организации учебной и воспитательной деятельности (Хмель, 2019).

Доступность обучения обеспечивает равные возможности для всех учеников независимо от их физических, психических или социальных особенностей. Это включает адаптацию учебных материалов, методов и среды для обеспечения понимания и успешного усвоения знаний. Международные исследования в рамках Universal Design for Learning² (CAST, 2018) и систематические обзоры Cochrane (Barnett et al., 2023³; Lee et al., 2024⁴) показывают, что доступность существенно повышает академическую вовлечённость и снижает образовательное неравенство. В советской педагогике идея доступности проявлялась через принцип "обучение для всех", который подчеркивал необходимость дифференцированного подхода к детям с разными образовательными потребностями (Сухомлинский, 1971⁵).

Личностный подход предполагает уважение к уникальности ученика и внимание к его интересам, потребностям и возможностям. Он способствует формированию автономии, самостоятельности и высокой мотивации к обучению. В работах М.Е.Вайдорф-Сысоевой и Л.П.Крившенко⁶ личностный подход рассматривается как основа гуманистического воспитания, а Хэтти (2009)⁷ подтверждает, что индивидуализированная поддержка повышает учебные достижения и эмоциональное благополучие учащихся.

Культурная и социальная чувствительность направлена на учет этнических, культурных и социальных различий школьников, создание среды, свободной от дискриминации, и укрепление социального взаимодействия. В советской педагогике Сухомлинский обращал внимание на уважение к культурным традициям и воспитание толерантности в коллективе (Сухомлинский, 1971). В казахстанских исследованиях отмечается важность уважения национальной идентичности и интеграции культурного разнообразия в образовательный процесс (Утеева и др., 2018⁸). Исследование Утеевой, Касымовой и Садибекова (2025) показывает, что образовательные практики, направленные на укрепление национального сознания и знакомство учащихся с историко-культурным наследием, способствуют формированию

¹ Хмель, Н.Д. (2019). *Педагогика: учебник*. Алматы: Казахский национальный педагогический университет.

² CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield, MA: CAST.

³ Barnett, T., et al. (2023). *Education support services for children with chronic health conditions*. Cochrane Database of Systematic Reviews.

⁴ Lee, D.C.W., et al. (2024). *Strategies for enhancing the implementation of school-based policies*. Cochrane Database of Systematic Reviews.

⁵ Сухомлинский, В.А. (1971). *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа.

⁶ Вайдорф-Сысоева, М.Е., Крившенко, Л.П. (2015). *Психолого-педагогические основы воспитания*. Москва: Академия.

⁷ Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

⁸ Uteeva K.Zh., Kasymova G.K., Sadibekov A.K. (2025). *Overview of the Formation of National Identity through Education in the Digital Age*. Scientific Journal of Pedagogy and Economics. <https://doi.org/10.32014/2025.2518-1467.1004>

духовно-культурных ценностей и укреплению культурной идентичности молодёжи в условиях глобализационных вызовов. Такой подход рассматривается как важный элемент уважительного отношения к культурному разнообразию и является значимой составляющей современной казахстанской школы. Международные исследования (OECD, 2017; UNICEF, 2022) показывают, что культурно-чувствительные подходы улучшают социальную адаптацию, снижают конфликты и повышают чувство принадлежности к школьному сообществу.

Третья группа принципов психологического и дидактического комфорта. *Принцип систематичности и последовательности* предполагает, что учебный материал подаётся в логически организованной, упорядоченной форме, что позволяет ученикам усваивать знания поэтапно, от простого к сложному. Такой подход обеспечивает прочность усвоения и предотвращает когнитивную перегрузку. В зарубежных исследованиях отмечается, что структурированная подача информации увеличивает эффективность обучения и снижает стресс у учащихся (Hattie, 2009¹; Lee et al., 2024²). Советские педагоги, в частности А.Н. Леонтьев³ и Д.Б. Эльконин, подчеркивали важность последовательного построения учебного процесса с учётом возрастных и психофизиологических особенностей детей (Эльконин, 1989⁴).

Наглядность и прочность усвоения. Принцип наглядности предполагает использование визуальных, практических и интерактивных средств обучения для закрепления знаний и формирования умений. Прочность усвоения достигается через многократное повторение, закрепление через практическую деятельность и обратную связь. Исследования показывают, что использование наглядных методов (мультимедиа, модели, демонстрации) повышает понимание и удержание информации, особенно у младших школьников (Mayer, 2014⁵; Hattie, 2009¹). В советской педагогике В.А. Сухомлинский отмечал, что наглядность помогает развитию мышления, воображения и творческих способностей учащихся (Сухомлинский, 1971⁶).

Оптимизация педагогических воздействий заключается в подборе методов, форм и средств обучения, максимально соответствующих целям, возрасту и индивидуальным особенностям учеников. Это позволяет снизить эмоциональное напряжение и повысить эффективность усвоения материала. Современные исследования показывают, что адаптация учебной нагрузки и методов обучения к возможностям и интересам учеников повышает их

¹ Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

² Lee, D.C.W., et al. (2024). *Strategies for enhancing the implementation of school-based policies*. Cochrane Database of Systematic Reviews.

³ Леонтьев, А. Н. (2009). *Психологические основы развития ребёнка и обучения* [сборник]. Издательство «Смысл».

⁴ Эльконин, Д.Б. (1989). *Психология развития*. Москва: Просвещение.

⁵ Mayer, R.E. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press

⁶ Сухомлинский, В.А. (1971). *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа.

мотивацию и уровень учебных достижений (Tomlinson, 2017¹; Barnett et al., 2023²).

Принцип сочетания требовательности и поддержки отражает баланс между высокими образовательными требованиями и заботой о психологическом комфорте ученика. Требовательность обеспечивает мотивацию к достижению целей, дисциплину и академическую успешность, а поддержка создает чувство безопасности, уменьшает тревожность и способствует эмоциональному благополучию. Исследования показывают, что такой баланс связан с ростом самооффективности учащихся и формированием положительного отношения к обучению (OECD, 2017; UNICEF, 2022). В советской педагогике В.А. Сухомлинский (1969)³ также подчеркивал необходимость сочетания строгого педагогического контроля с эмоциональной поддержкой и вниманием к личности ребенка.

Четвертая группа принципов субъектности и активности участников. *Сознательность и активность* предполагают осознанное участие учеников в учебном процессе, что повышает мотивацию и способствует глубокому пониманию материала (Nurbavliyev et al., 2022⁴; Salohiddinov, 2025⁵). Советские психологи, включая Леонтьева и Эльконина, отмечали активность ребёнка как движущую силу психического развития (Эльконин, 1989⁶; Леонтьев, 2009⁷).

Развитие инициативы и самостоятельности даёт возможность учащимся самостоятельно выбирать способы решения задач, что формирует ответственность и внутреннюю мотивацию.

Делегирование полномочий способствует автономии и развитию управленческих навыков, повышает вовлечённость и чувство контроля над учебной средой (OECD, 2017; Ainley, 2022⁸).

Воспитание в коллективе обеспечивает формирование навыков сотрудничества, коммуникации и социальной адаптации. Работа в коллективе укрепляет чувство принадлежности и снижает риски буллинга (Макаренко, 1935⁹; Сухомлинский, 1981¹⁰; UNICEF, 2022).

Пятая группа принципов - жизненная и социальная направленность образования. *Принцип связи обучения и воспитания с жизнью* предполагает, что учебный процесс строится на реальных жизненных ситуациях, что повышает мотивацию учащихся и помогает применять знания на практике. Исследования

¹ Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

² Barnett, T., et al. (2023). *Education support services for children with chronic health conditions*. Cochrane Database of Systematic Reviews.

³ Сухомлинский, В. А. Воспитание личности в советской школе / В. А. Сухомлинский. — Киев : Радянська школа, 1965. — 213 с.

⁴ Nurbavliyev, O., Kaymak, S., & Sydykov, B. (2022). *The effect of active learning method on students' academic success, motivation and attitude towards mathematics*. Journal of Language and Linguistic Studies.

⁵ Salohiddinova, X. A. (2025). *Boosting student involvement with active learning techniques in higher education*. Scientific Journal of Education.

⁶ Эльконин, Д.Б. (1989). *Психология развития*. Москва: Просвещение

⁷ Леонтьев, А.Н. (2009). *Психологические основы развития ребёнка и обучения*. Издательство «Смысл».

⁸ Ainley, M. (2022). *Designing for Meaningful Learning*. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*

⁹ Макаренко, А. С. (2024). *Педагогическая поэма: полное издание* (ISBN 978-5-17-158919-6). Москва: АСТ

¹⁰ Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. — Москва : Просвещение, 1981. — 192 с

показывают, что осмысленность учебного материала снижает тревожность и способствует устойчивому обучению (Zhou, 2025¹; Lee et al., 2024²).

Единство сознания и поведения отражает необходимость согласованности знаний, ценностей и действий учащихся, что способствует формированию целостной личности и моральной ответственности. В советской педагогике данный принцип раскрыт в трудах Сухомлинского, который подчёркивал согласованность требований и воспитательных целей (Сухомлинский, 1979–1981).

Ориентация на актуальные потребности развития означает адаптацию образовательного процесса к текущим интересам, способностям и жизненным условиям учащихся. Современные исследования подтверждают, что индивидуализированный подход улучшает академическую мотивацию и социальную адаптацию (Tomlinson, 2017³; Barnett et al., 2023⁴).

Содействие достижению успеха связано с поддержкой ученика в постановке и достижении целей, что повышает уверенность, самоуважение и вовлечённость в учебный процесс. Педагогические исследования показывают, что регулярная поддержка и признание достижений учащихся усиливают академическую мотивацию и эмоциональное благополучие (OECD, 2017; Hattie, 2009⁵).

Шестая группа принципов - организационно-управленческая устойчивость. *Принцип демократизации и гуманизации* предполагает, что управленческие практики в образовательной организации ориентированы на уважение достоинства личности, обеспечение участия различных стейкхолдеров (учителей, учащихся, родителей, сообщества) в принятии решений и на создание условий для всестороннего развития человека. Демократизация проявляется через институализацию процедур коллективного обсуждения, партисипативных моделей лидерства и механизмов учёта обратной связи; гуманизация — через личностно-ориентированные подходы к организации учебно-воспитательного процесса и управлению кадрами. Идеи демократии в образовании подчёркнуты в работах Дж. Дьюи⁶, а гуманистическая парадигма — в исследованиях-классиках гуманистической психологии и педагогики (например, К. Роджерс⁷, В.А. Сухомлинский⁸). В прикладном плане принцип обосновывает развитие школьного самоуправления, проектных форм обучения и практик, направленных на создание инклюзивной и заботливой школьной среды.

¹ T.Zhou, X.Zhou, B.Wang (2025) Latent profiles of learning engagement and anxiety in high school students: the mediating role of academic self-efficacy. *BMC Psychology*, vol.13, 784. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03114-z>

² Lee, D.C.W., et al. (2024). *Strategies for enhancing the implementation of school-based policies*. Cochrane Database of Systematic Reviews

³ Tomlinson, C. A. (2017). *Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.

⁴ Barnett, R., Coate, K., & Finklestein, A. (2023). *Active Learning and Student Achievement in Higher Education*. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 120–138.

⁵ Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

⁶ Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916.

⁷ Rogers, C. R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

⁸ В. А. Сухомлинский (1980). В 3-х т. Т. 2 / 22 см. Москва: Педагогика, Москва: Педагогика. 383 с.

Системность и целостность. Системный принцип трактуется как требование рассматривать образовательную организацию и её процессы как взаимосвязанную целостную систему: цели, содержание образования, методы, кадровая политика, материально-техническая база и внешняя среда находятся во взаимном влиянии. Системный подход обеспечивает согласование уровней планирования (стратегического, тактического, операционного), позволяет выявлять внутренние противоречия и проецировать изменения на всю структуру. Теоретические основания даёт общая теория систем (L. von Bertalanffy¹), а в педагогике и психологии элементы системного анализа развивали Б.Ф. Ломов² и отечественные исследователи педагогического проектирования. Практическая ценность — в моделировании образовательных траекторий и комплексной оценке качества образовательной деятельности.

Принцип согласованности требований подразумевает единообразие и непротиворечивость нормативных, методических и поведенческих требований со стороны администрации, преподавателей и внешних регуляторов. Это снижает конфликтность и неопределённость, повышает предсказуемость педагогической среды и её воспитывающий эффект. Исторически близкие идеи встречаются в педагогической мысли А.С. Макаренко³ (концепция единства требований как средство воспитательного воздействия) и в работах по координации педагогических воздействий. В управленческой практике принцип реализуется через разработку единых стандартов, локальных нормативных актов и процедур внутреннего контроля, а также через согласование целей учебно-воспитательной работы на всех уровнях.

Принцип объективности и открытости требует, чтобы управленческие решения опирались на достоверные, валидные и репрезентативные данные (результаты мониторинга, оценки качества, социологических опросов) и чтобы соответствующая информация была доступна заинтересованным участникам. Объективность повышает качество решений и уменьшает риски субъективных искажений; открытость — укрепляет доверие и подотчётность. Концептуальные основания — в теориях менеджмента, ориентированных на управление по данным (W. E. Deming⁴, P. Drucker⁵), а также в исследованиях по мониторингу и оценке качества образования. Инструменты реализации включают систему внутреннего и внешнего оценивания, публикацию отчётов и процедур обратной связи.

Сочетание единоначалия и коллегиальности. Данный принцип представляет собой баланс между централизованной ответственностью руководителя (единоначалие) и процедурой коллективного обсуждения (коллегиальность). Эффективное управление требует чёткого распределения ответственности и полномочий, при этом качественные решения рождаются в

¹ von Bertalanffy, L. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller, 1968.

² Б. Ф. Ломов (1984). Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука. 226с.

³ Макаренко, А. С. (2024). *Педагогическая поэма*. Москва: АСТ

⁴ Deming, W. E. *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT Press, 1982.

⁵ Drucker, P. F. *The Practice of Management*. New York: Harper & Row, 1954.

результате профессионального совещания и участия педагогического коллектива. Исторически единоначалие формулировал Г. Файоль¹ как принцип управленческой дисциплины; идеи коллегиальности и распределённого лидерства получили развитие в современных исследованиях образовательного менеджмента и школьного лидерства. Практически это выражается в сочетании формальных управленческих полномочий директора с коллегиальными органами (педсовет, методические объединения, советы школы) и процедурами консультативного принятия решений.

Седьмая группа принципов - физическая и социальная безопасность. *Безопасная инфраструктура образовательной организации* предполагает физическую защищённость зданий и территорий, соответствие санитарным и техническим нормам, а также готовность к чрезвычайным ситуациям. Она рассматривается как базовый структурный элемент системы школьной безопасности и устойчивости (UNESCO, 2017²; OECD, 2019³).

Профилактика травматизма включает систематическую оценку рисков, регламентацию учебной и внеучебной деятельности, обучение персонала и учащихся безопасному поведению. Эффективные профилактические меры существенно снижают уровень школьных травм (WHO, 2020⁴; CDC, 2014⁵).

Предотвращение буллинга основывается на комплексных программах, сочетающих нормативное регулирование, педагогические интервенции и психосоциальную поддержку. Исследования подтверждают эффективность многоуровневых школьных программ в снижении агрессивного поведения. (Olweus, 1993⁶; Smith et al., 2018⁷).

Защита конфиденциальности предполагает правовое, организационное и техническое обеспечение безопасности персональных данных обучающихся и сотрудников. Соблюдение принципов минимизации, прозрачности и ответственности является обязательным условием цифровой образовательной среды (UNICEF, 2021⁸; European Union, 2016⁹).

Чувство принадлежности отражает субъективное восприятие учащимися своей включённости и значимости в школьном сообществе. Оно связано с академической успешностью, психологическим благополучием и снижением рискованного поведения (Goodenow, 1993¹⁰; OECD, 2017²).

Сотрудничество с семьями рассматривается как фактор повышения безопасности и благополучия учащихся, обеспечивающий согласованность воспитательных воздействий и раннее выявление проблем. Партнёрские модели

¹ Fayol, H. *General and Industrial Management*. London: Pitman, 1916.

² OECD. (2017, 2019). *School well-being; School safety reports*.

³ WHO. (2020). *Injury prevention in schools*.

⁴ CDC. (2014). *School Health Guidelines*.

⁵ Olweus, D. (1993). *Bullying at School*.

⁶ Smith, P. K., Sundaram, S., Spears, B. A., Blaya, C., Schäfer, M., & Sandhu, D. (Eds.) (2018). *Bullying, Cyberbullying and Student Well-Being in Schools: Comparing European, Australian and Indian Perspectives*. Cambridge University Press.

⁷ UNICEF. (2021). *Data protection and child privacy*.

⁸ European Union. (2016). *General Data Protection Regulation (GDPR)*.

⁹ Goodenow, C. (1993). *Classroom belonging*.

¹⁰ Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships*.

«школа – семья – сообщество» демонстрируют устойчивый позитивный эффект (Epstein, 2011¹; UNESCO, 2020¹).

Академическая безопасность включает обеспечение академической честности, защиту от мошенничества и формирование безопасной интеллектуальной среды, в которой обучающиеся могут свободно выражать идеи и участвовать в образовательном процессе (Bretag, 2016²; ICAI, 2021³).

Социально-этические нормы регулируют поведение участников образовательного процесса, формируя ценности уважения, ответственности и справедливости. Их системное внедрение способствует позитивному школьному климату и снижению конфликтности (Nucci, 2001⁴; UNESCO, 2015⁵).

Совокупность рассмотренных принципов формирует целостную модель благополучной школьной среды, в которой физическая, психологическая, социальная и академическая безопасность взаимодополняют друг друга. В совокупности данные принципы способствуют созданию инклюзивной, поддерживающей и устойчивой образовательной среды, свободной от буллинга, ориентированной на благополучие и развитие каждого участника образовательного процесса.

Вопросы для самоконтроля:

1. Как понимается принцип в научной литературе?
2. Какова цель проекта «Комфортная школа»?
3. Назовите основные принципы комфортной школы.
4. Какие классификации принципов благополучной школьной среды Вы знаете?
5. Назовите принципы, предложенные Б.Т.Лихачевым.
6. Какие принципы предлагают М.Е.Вайдорф-Сысоева и Л.П.Крившенко?
7. Назовите принципы коллектива авторов учебника Педагогика под редакцией Н.Д.Хмель.
8. Какие принципы предлагают авторы данного пособия?
9. Дайте краткую характеристику принципов благополучной школьной среды.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте не менее 5 научных источников (UNESCO, OECD, WHO, Olweus, Nucci и др.), посвящённых школьной среде и благополучию учащихся. Выделите ключевые принципы благополучной школьной среды.

2. Разработайте мини-опросник (8–10 вопросов) для оценки чувства принадлежности и психологической безопасности учащихся.

3. Подготовьте аргументы для дискуссии на тему: «Где проходит граница между обеспечением безопасности и сохранением академической свободы в школе?»

¹ Bretag, T. (2016). *Defining and supporting academic integrity*.

² International Center for Academic Integrity (ICAI). *The Fundamental Values of Academic Integrity* (3rd ed.). 2021.

⁴ Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵ UNESCO. (2015). *Safe and inclusive schools*.

Основная литература:

1. Об утверждении Правил профилактики буллинга. Приказ Министра просвещения № 31180. – Астана, 2022.
2. Об утверждении пилотного национального проекта в области образования "Комфортная школа" Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 ноября 2022 года № 963. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000963>
3. Жубакова С.С. Профилактика школьного буллинга. – Астана: ИП «А.Ж.Булатов», 2024. – 126с. ISBN 978-601-326-863-7
4. Благополучие в образовании/ под ред. Т.Н.Канонир. – М.: НИУ ВШЭ, 2024. – 240с. ISSN 2500-0608

Дополнительная литература:

1. OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
2. WHO & UNESCO. (2023). *Global Standards for Health-Promoting Schools*. Geneva: WHO
3. UNICEF. (2022). *How to include the whole school in foundational education for health and well-being*. New York: UNICEF.
4. International Baccalaureate (IB). (2025). *Whole School Approach: Literature Review on Student Wellbeing*. Cardiff: IB Publications.
5. European Commission. (2024). *Wellbeing at School: European Education Area Guidelines*. Brussels: European Commission.
6. Evidence for Learning. (2022). *Student health and wellbeing interventions: Systematic review*. London: Evidence for Learning

3. Роль учителя начальных классов и родителей в формировании благополучной школьной среды

План:

1. Значение благополучной школьной среды в начальной школе для эмоционального и учебного благополучия детей.
2. Роль учителя начальных классов в формировании благополучной школьной среды.
3. Роль родителей в эмоциональной поддержке детей.
4. Международные практики и программы по формированию благополучной школьной среды.

Основные понятия: эмоциональное благополучие, учебное благополучие, эмоциональная поддержка детей, позитивная атмосфера, здоровый учебный микроклимат, стратегии безопасности ребенка.

1. Значение благополучной школьной среды в начальной школе для эмоционального и учебного благополучия детей.

Создание благополучной школьной атмосферы в начальной школе имеет решающее значение для развития эмоционального комфорта и учебной активности детей, обеспечивая им уверенность, безопасность и

заинтересованность в учебном процессе. Такая атмосфера обеспечивает условия для эмоциональной стабильности, снижает тревожность и стресс, которые часто возникают в период адаптации к школьной среде, и способствует развитию социальных и эмоциональных навыков, необходимых для успешного взаимодействия с одноклассниками и освоения учебного материала (Goodenow, 1993¹).

В условиях позитивного эмоционального климата учащиеся проявляют большую заинтересованность в образовательной деятельности, демонстрируют активное участие на уроках и внеклассных мероприятиях, что напрямую связано с повышением академической мотивации и учебной успеваемости (Sturiale & Espino-Díaz, 2024²). Результаты исследования Sturiale и Espino-Díaz показывают, что содействие школьному благополучию не только повышает академическую мотивацию, но и сокращает прогулы и способствует более позитивной учебной среде.

Содействие школьному благополучию становится ключевой стратегией для оптимизации образовательного опыта и академических результатов. Исследование подчеркивает важность индивидуальных педагогических подходов, которые учитывают индивидуальные различия и способствуют созданию поддерживающей и инклюзивной среды в классе. Для устойчивого образовательного успеха рекомендуется интеграция социально-эмоционального обучения и постоянного мониторинга благополучия учащихся.

Более того, благоприятная школьная среда способствует развитию саморегуляции, уверенности в собственных силах и способности конструктивно справляться с возникающими трудностями, формируя у детей устойчивое чувство компетентности и ответственности за учебные результаты.

Эмоционально поддерживающая атмосфера также стимулирует формирование навыков сотрудничества и эмпатии, что важно для социального развития младших школьников и их успешной адаптации к коллективу (Nucci, 2001³).

Таким образом, позитивная атмосфера в начальной школе является неотъемлемым условием для гармоничного развития детей, обеспечивая сочетание эмоционального благополучия, социальной адаптации и высокой учебной мотивации, что создает прочную основу для дальнейшего образовательного и личностного роста.

2. Роль учителя начальных классов в формировании благополучной школьной среды

Учитель начальных классов и родители играют ключевую роль в формировании благополучной школьной среды, способствующей эмоциональной, социальной и академической безопасности и успеху младших

¹ Goodenow, C. (1993). *Classroom belonging and motivation among adolescents*. Journal of Early Adolescence, 13(1), 21–43.

² Sturiale, G., & Espino-Díaz, L. (2024). Школьное благополучие учащихся средней школы и факторы, его обуславливающие: систематический обзор. *Журнал образования, культуры и общества*, 15 (2), 287-299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>

³ Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.

школьников. В этом контексте роль учителя начальных классов выходит за рамки традиционной передачи знаний, охватывая функции наставника, психолога, эмоционального лидера и организатора учебного процесса: его отношение к детям, умение поддерживать, поощрять успехи и уважать индивидуальные особенности учащихся, замечать и предотвращать буллинг напрямую влияют на эмоциональный климат в классе и благополучие в целом². Доброжелательность, справедливость и педагогический такт становятся важными инструментами для создания благополучной школьной среды, способствующей психологическому комфорту детей и снижению тревожности, особенно в период начальной адаптации (Goodenow, 1993¹).

Современные исследования подтверждают, что эмоциональное состояние детей напрямую влияет на их учебную мотивацию, вовлечённость и успеваемость. Sturiale и Espino-Díaz (2024)² в систематическом обзоре отметили, что благополучие школьной среды значительно повышает мотивацию к обучению, снижает количество пропусков и способствует формированию позитивного отношения к учебной деятельности. Авторы подчеркивают, что индивидуальный подход учителя к каждому учащемуся критически важен для создания поддерживающей и инклюзивной образовательной среды. Это предполагает адаптацию методов обучения и оценивания с учётом личных особенностей, интересов и уровня подготовки детей, что позволяет им чувствовать себя компетентными и уверенными в своих силах. Эмоциональное сопровождение со стороны педагога способствует развитию способности к саморегуляции, формирует конструктивное отношение к ошибкам и трудностям, а также укрепляет социальные навыки, необходимые для совместной работы в коллективе.

Формирование благополучной школьной среды невозможно без активного использования педагогических стратегий, направленных на эмоциональную поддержку учащихся и профилактику негативных социальных явлений. Согласно исследованиям PISA (2018), дети, которые ощущают внимание и поддержку со стороны учителя, реже испытывают тревогу и стресс в учебном процессе. Учитель играет ключевую роль в предотвращении буллинга и создания безопасного класса: он наблюдает за социальными взаимодействиями, вовремя выявляет признаки издевательств и конфликтов, организует обсуждения и совместные мероприятия, направленные на формирование эмпатии и уважения друг к другу. Применение методов раннего вмешательства и социально-эмоционального обучения помогает детям развивать навыки разрешения конфликтов, самоконтроля и конструктивного взаимодействия, что снижает риск возникновения травмирующих ситуаций и способствует укреплению социальной сплочённости.

¹ Goodenow, C. (1993). *Classroom belonging and motivation among adolescents*. Journal of Early Adolescence, 13(1), 21–43.

² Sturiale, G., & Espino-Díaz, L. (2024). *Школьное благополучие учащихся средней школы и факторы, его обуславливающие: систематический обзор*. Журнал образования, культуры и общества, 15(2), 287-299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>

Роль учителя также включает организацию учебного процесса с акцентом на совместную деятельность и развитие социальных навыков. В младшей школе важно не только усвоение учебного материала, но и формирование умения сотрудничать, разрешать конфликты, проявлять эмпатию и поддерживать позитивные взаимоотношения с одноклассниками. Использование игровых методик, групповых проектов, дискуссий и ролевых игр помогает развивать эти навыки и одновременно поддерживает благополучную школьную среду (Bishnu, 2025)¹. Эффективное взаимодействие учеников в коллективе формирует чувство принадлежности и взаимной поддержки, снижая риск девиантного поведения и буллинга (Stempel et al., 2019²; Roorda et al., 2019³). Благополучная школьная среда стимулирует детей проявлять инициативу, участвовать в учебной и внеучебной деятельности, что способствует формированию активной позиции в образовательном процессе.

Кроме того, формирование благополучного климата связано с организацией справедливой и прозрачной системы оценивания. Учителя, применяющие дифференцированный подход, предоставляют учащимся возможность сначала освоить материал на базовом уровне, а затем постепенно переходить к более сложным заданиям. Такая стратегия способствует развитию уверенности в собственных способностях, формирует положительное отношение к обучению и снижает тревожность перед оценками (Ortega-Ruiz et al., 2019⁴). Исследования показывают, что дети, которые ощущают справедливое и последовательное отношение со стороны педагогов, демонстрируют более высокий уровень академической мотивации и успешности, а также лучше адаптируются к школьным требованиям (Sturiale & Espino-Díaz, 2024⁵).

Психологическая поддержка со стороны учителя включает внимание к индивидуальным особенностям развития учащихся. Дети начальной школы обладают различными уровнями когнитивных, эмоциональных и социальных способностей, и педагог, учитывающий эти различия, способен создавать условия для успешного освоения учебного материала каждым учеником. Индивидуализация проявляется в разнообразии методик, заданий и форм обратной связи, что позволяет удовлетворять потребности как сильных, так и слабых учащихся, формировать чувство компетентности и снижать риск развития негативных эмоциональных состояний, таких как тревожность, стресс

¹ P. Bishnu (2025) The Role Of Cooperative Learning In Enhancing Social Skills At The Primary Level. *International Journal of Creative Research Thoughts*, vol.12 (11), 556- 558

² Stempel, H., Brown, S., & Lambert, R. (2019). School belonging as a mediator of bullying and peer collaboration: Evidence from PISA 2018. *Children*, 11(1), 11. <https://doi.org/10.3390/children11010011>

³ Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2019). The influence of cooperative learning on peer relationships and bullying prevention in primary education: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31(2), 345–372. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30911200/>

⁴ Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., Casas, J. A., & Genta, M. L. (2019). TEI program (Teacher–Peer Interaction): Social-emotional skills development and bullying prevention. *Social Sciences*, 13(1), 51. <https://doi.org/10.3390/socsci13010051>

⁵ Sturiale, G., & Espino-Díaz, L. (2024). Школьное благополучие учащихся средней школы и факторы, его обуславливающие: систематический обзор. *Журнал образования, культуры и общества*, 15(2), 287-299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>

или низкая самооценка (PISA, 2018¹). Таким образом, роль учителя в поддержании благополучной школьной среды тесно связана с его профессиональными компетенциями, психологической грамотностью и умением создавать инклюзивную образовательную среду.

Важной составляющей формирования благополучной школьной среды является организация здорового учебного микроклимата, где соблюдаются нормы уважительного общения, сотрудничества и взаимопомощи. Учитель формирует эти нормы через собственное поведение, установленные правила и процедуры, а также через моделирование конструктивного взаимодействия между детьми. Поддержка коллективного духа и развитие навыков эмпатии позволяют учащимся улучшать свои социальные компетенции, чувствовать себя частью школьного сообщества, что укрепляет эмоциональное благополучие и способствует успешной социализации (Nucci, 2001²). Активная работа учителя по предотвращению и разрешению конфликтов способствует снижению уровня буллинга и формирует культуру уважения, что является важным компонентом психологической безопасности детей.

Современные исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к формированию благополучной школьной среды, объединяющего академические, социальные и эмоциональные стратегии. Учителя, интегрирующие учебную деятельность с развитием социально-эмоциональных навыков и профилактикой буллинга, создают условия для устойчивой учебной мотивации, снижения конфликтности и тревожности, а также повышения общей удовлетворенности школьной жизнью. Благополучная школьная среда способствует не только текущему успеху младших школьников, но и закладывает основу для их долгосрочного развития, формируя привычки к сотрудничеству, ответственности и саморегуляции, востребованные на протяжении всей образовательной и личной жизни (Sturiale & Espino-Díaz, 2024³; Wasito et al., 2025⁴).

Таким образом, роль учителя начальных классов в формировании благополучной школьной среды является многогранной и комплексной. Она охватывает педагогическое, социальное и эмоциональное сопровождение учеников, организацию безопасной и поддерживающей среды, применение индивидуализированных и справедливых подходов к обучению и оцениванию, развитие социальных и эмоциональных навыков, а также профилактику и предотвращение буллинга. Благополучная школьная среда, создаваемая учителем, обеспечивает эмоциональное благополучие, формирует чувство принадлежности, повышает академическую мотивацию и способствует успешной социализации младших школьников. Этот комплексный подход

¹ PISA (2018). *Programme for International Student Assessment*. OECD.

² Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.

³ Sturiale, G., & Espino-Díaz, L. (2024). *Школьное благополучие учащихся средней школы и факторы, его обуславливающие: систематический обзор*. Журнал образования, культуры и общества, 15(2), 287-299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>

⁴ Wasito, I. D. R., & Indrijati, H. (2025). *The effectiveness of cooperative learning to improve social skills of kindergarten students*. Jurnal Psikologi Ulayat.

является основой гармоничного развития детей, их психологического здоровья и устойчивого образовательного успеха на начальном этапе школьного обучения.

3. Роль родителей в эмоциональной поддержке детей

Благополучие образовательной среды начальной школы является общей ответственностью не только педагогов и персонала школы, но и родителей. Роль родителей в эмоциональной поддержке ребёнка — центральный и многогранный аспект развития, изучаемый учёными с середины XX века до настоящего времени; исторически отправной точкой для понимания этой роли стала привязанность как биологически и психологически значимая связь между ребёнком и опекуном: Джон Боулби¹ подчёркивал, что ранние эмоциональные связи служат безопасной базой для изучения мира и построения будущих отношений, а эмпирические исследования Мэри Эйнсворт² через «Странную ситуацию» помогли выделить типы привязанности (надёжная, избегающая, тревожно-амбивалентная), которые зависят от чувствительности и доступности родителя в моменты стресса и потребности ребёнка.

Эти классические работы заложили теоретический фундамент: эмоциональная поддержка родителей — это не просто «утешение», а последовательный набор практик (быстрая и предсказуемая реакция, признание эмоций ребёнка, настрой на его состояние), которые формируют у ребёнка внутренние рабочие модели отношений и стратегии регуляции эмоций³.

В 1960–1970-х годах фокус исследований расширился: Диана Баумринд⁴ и последующие исследователи связали качество воспитательной практики (стили родительства: авторитарный, авторитетный, попустительский и пренебрежительный) с эмоциональными и поведенческими исходами у детей, показав, что сочетание чёткого руководства и тёплой эмоциональной поддержки (авторитетный стиль) ассоциируется с лучшей саморегуляцией, социальной адаптацией и самооценкой.

На междисциплинарном уровне это смещение означало: важно не только то, как родители действуют, но и как они «мыслят» об эмоциях — их собственная «мета-эмоциональная философия» (насколько они осознают, принимают и обучают эмоциям) влияет на то, чему ребёнок научится в отношении своих чувств⁵.

В конце XX — начале XXI века появились конкретные программные подходы к эмоциональной социализации: концепция «emotion coaching» (наставничество по эмоциям), популяризированная исследованиями Готтмана и

¹ Боулби, Дж. (2003) Привязанность. М.: Гардарики.

² Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978.

³ I. Bretherton The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology* 1992, \vol. 28, No. 5, 759-775

⁴ Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.

⁵ Hurrell K.E., Houwing F. L, Hudson J.L. (2017) Parental Meta-Emotion Philosophy and Emotion Coaching in Families of Children and Adolescents with an Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol.45, 569-582. doi: [10.1007/s10802-016-0180-6](https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6)

коллег¹, описывает последовательность действий: замечать эмоциональное состояние ребёнка, валидировать его, давать слово, совместно искать решение и учить стратегиям регуляции — такие родительские практики систематически связываются с улучшением самоконтроля, снижением внешне- и внутренне-направленных проблем и с повышением эмоционального интеллекта.

Современные исследования подтверждают, что обучение родителей навыкам «коучинга эмоций» даёт устойчивые эффекты: семейные интервенции, направленные на повышение эмоциональной отзывчивости и уменьшение «dismissive» реакций (игнорирование или отрицание эмоций ребёнка), демонстрируют положительное влияние на поведенческие и эмоциональные исходы детей в мета-анализах и систематических обзорах².

Нейроразвитие и психобиология добавляют важное эмпирическое измерение — родительская поддержка модифицирует физиологические реакции ребёнка на стресс: исследования, измеряющие кортизол и другие биомаркеры, показывают, что чувствительная и поддерживающая реакция родителей смягчает реакцию на острые стрессоры у детей и тем самым защищает нейроэмоциональные системы, ответственные за регуляцию эмоций и исполнительные функции; напротив, хроническое отсутствие эмоциональной поддержки или родительский психологический контроль связаны с повышенным риском эмоциональной дисрегуляции и психопатологии³. Это объясняет, почему ранние практики заботы имеют долговременные последствия: они буквально «встраивают» паттерны реагирования в биологию ребёнка.

Актуальные крупномасштабные и лонгитюдные исследования 2010–2024 годов дополнительно уточняют нюансы: во-первых, влияние родительской эмоциональной поддержки опосредуется и модератируется множеством факторов — темперамент ребёнка, социально-экономический статус семьи, психическое здоровье родителей и культурный контекст — так, эффект поддержки сильнее у детей с высокой стрессовой реактивностью и у тех, чей домашний контекст имеет меньше внешних ресурсов⁴.

Во-вторых, современные мета-аналитические обзоры и исследования (включая работы, опубликованные в 2023–2024 гг.) показывают: интервенции, направленные на эмоциональную компетентность родителей, в среднем приводят к статистически значимому снижению детских проблем и улучшению

¹ Готтман Дж., Деклер, Д. (2014) Эмоциональный интеллект ребенка. Москва: Миф.

² Rune O., Linda S. Reidar S. J., Ribe F. C., Indra S., Sverd R. S., Bjerregaard B. T. Effects of emotionally oriented parental interventions: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-19. DOI=10.3389/fpsyg.2023.1159892

³ Parenteau AM, Alen NV, Deer LK, Nissen AT, Luck AT, Hostinar CE. Parenting matters: Parents can reduce or amplify children's anxiety and cortisol responses to acute stress. *Dev Psychopathol.* 2020 Dec;32(5):1799-1809. doi: 10.1017/S0954579420001285.

⁴ Kok, R, Luijk, M P C M, Lucassen, N, Prinzie, P, Jongerling, J, van IJendoorn, M H, Tiemeier, H & Bakermans-Kranenburg, M J 2022, 'The role of supportive parenting and stress reactivity in the development of self-regulation in early childhood', *Journal of Child and Family Studies*, vol. 31, no. 9, pp. 2424-2435. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02360-8>

показателей саморегуляции; однако эффект размером и устойчивостью зависит от интенсивности вмешательства и степени вовлечённости родителей¹.

Последние публикации 2024–2025 годов расширяют поле вопросов: учёные анализируют не только классические родительские реакции на негативные эмоции, но и роль родительской эмоциональной компетентности в подростковый период, влияние цифровой среды и новые технологические интервенции (например, программы обучения родителей с цифровыми подсказками и даже биофидбек-инструментами для раннего обнаружения стресса ребёнка)².

Кроме того, растёт понимание обратных эффектов: психическое здоровье родителей, их способность регуляции собственных эмоций и избегание гиперответственности (перегруженной опеки) критично влияют на то, насколько эффективно они могут поддерживать ребёнка; следовательно, современные модели профилактики и терапии всё чаще включают поддержку родителям как отдельную цель³.

Практические выводы для педагогики, клинической и общественной работы однозначны: эмоциональная поддержка родителей — ключевой механизм формирования устойчивости и благополучия ребёнка; вмешательства, направленные на развитие у родителей навыков распознавания и конструктивного реагирования на чувства ребёнка (emotion coaching, повышение мета-эмоционального сознания), дают надёжные положительные результаты и должны рассматриваться как приоритет в ранней помощи семьям и в школьных программах развития эмоциональной компетентности⁴.

В то же время исследования подчёркивают необходимость комплексного подхода: эффективная поддержка требует учёта контекста семьи, доступности социальных и психических ресурсов для родителей и устойчивого системного внедрения программ, чтобы положительные изменения в родительских практиках трансформировались в долгосрочные улучшения детского развития⁵.

Современные исследования подчёркивают, что роль родителей в эмоциональной поддержке ребёнка напрямую связана с уровнем школьного благополучия и вовлечённостью в буллинг как в роли жертвы, так и агрессора. Так, эмпирические данные показывают, что привязанность к родителям и

¹ Zahl-Olsen R, Severinsen L, Stiegler JR, Fernée CR, Simhan I, Rekdal SS, Bertelsen TB. Effects of emotionally oriented parental interventions: a systematic review and meta-analysis. *Front Psychol*. 2023 Jul 13;14:1159892. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1159892. PMID: 37519350; PMCID: PMC10374204.

² Gao, H., Guan, Y., Pei, W., Gao, Y., Mao, J., Liao, S., & Zeng, C. (2025). Emotion Socialization Under One Roof: How Parental Response Patterns Shape Adolescent Emotional Well-Being. *Behavioral Sciences*, 15(8), 999. <https://doi.org/10.3390/bs15080999>

³ Honda, T., Tran, T., Popplestone, S., Draper, C.E., Yousafzai, A.K., Romero, L., Fisher, J. (2023) Parents' mental health and the social-emotional development of their children aged between 24 and 59 months in low-and middle-income countries: A systematic review and meta-analyses. *Mental Health*, 3, 100197. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2023.100197>

⁴ Wilson BJ, Petaja H, Yun J, King K, Berg J, Kremmel L, Cook D. Parental Emotion Coaching: Associations With Self-Regulation in Aggressive/Rejected and Low Aggressive/Popular Children. *Child Fam Behav Ther*. 2014 Jan 1;36(2):81-106. doi: 10.1080/07317107.2014.910731.

⁵ Qian M, Jin R, Lu C, Zhao M. Parental emotional support, self-efficacy, and mental health problems among adolescents in Hong Kong: a moderated mediation approach. *Front Psychiatry*. 2024 Oct 14;15:1458275. doi: 10.3389/fpsyt.2024.1458275.

эмоциональная теплая поддержка способствуют снижению участия в буллинге и повышению самооценки детей, особенно в раннем подростковом возрасте: при высоком уровне привязанности негативное влияние буллинга на самооценку уменьшается, демонстрируя умеряющий эффект эмоциональной связи с матерью или отцом (особенно в зависимости от пола ребёнка)¹.

Аналогично, исследования выявили, что эмоциональная поддержка семьи повышает социальную поддержку и навыки эмоциональной регуляции у детей, что через посредничество этих факторов может снижать вероятность проявления буллинга и реакции на стресс в школьной среде.²

Дополнительные данные свидетельствуют, что у детей с более крепкой родительской привязанностью и эмоциональными навыками уровень агрессивных реакций (включая проявления буллинга) ниже, поскольку такие дети эффективнее управляют гневом и межличностными проблемами и менее склонны использовать агрессию как способ решения конфликтов.³

Более того, качественные эмоциональные отношения и поддержка родителей выступают защитным фактором и способствуют снижению травматического воздействия буллинга на психологическое здоровье школьников, укрепляя устойчивость к стрессу и способствуя лучшей адаптации в коллективе.⁴

В совокупности эти данные подтверждают, что родительская эмоциональная поддержка не только формирует у ребёнка навыки саморегуляции и эмпатии, но и уменьшает риск вовлечённости в буллинг, а также усиливает благополучную школьную среду, где дети чувствуют себя социально защищёнными, уверенными в себе и способными конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Таким образом, родители закладывают основы отношения ребёнка к школе: поддержка дома, интерес к школьной жизни и конструктивное взаимодействие с учителем формируют у ребёнка положительное отношение к обучению и уверенность в себе. Родители должны активно участвовать в жизни ребенка, сотрудничать со школой и создавать дома условия для положительного отношения ребенка к школе. Сотрудничество между семьёй и школой усиливает воспитательное воздействие и позволяет создать устойчивую систему поддержки ребёнка. Такой подход подчёркивает необходимость системной работы с семьями, направленной на укрепление эмоциональной компетентности родителей, как ключевое условие для профилактики буллинга и создания благополучной школьной среды для всех учащихся.

¹ Miljkovitch R, de Terrasson D, Awad S, Sirparanta AE, Mallet P. Moderating effect of attachment to parents on the association between bullying and self-esteem among early adolescents aged 10 to 12. *Br J Dev Psychol*. 2025 Sep;43(3):691-706. doi: 10.1111/bjdp.12543.

² Wan Z, Huang S. The relationship between parental emotional warmth and school bullying: The chain mediation role of social support and emotional regulation. *PLoS One*. 2025 May 7;20(5):e0323261. doi: 10.1371/journal.pone.0323261.

³ Wang R, Chen Y, Zhao Z, Zhao M, Wang Z, Luo H, Li L. The impact of college students' parent-child attachment on bullying behavior: the mediating role of external expression of anger. *Front Psychol*. 2024 Dec 11;15:1467625. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1467625.

⁴ Wang, Y.-J., & Chen, I.-H. (2024). Effect of School Bullying on Students' Peer Cooperation: A Moderated Mediation Model. *Children*, 11(1), 11. <https://doi.org/10.3390/children11010011>

4. Международные практики и программы по формированию благополучной школьной среды

В зарубежной практике начальной школы имеется множество программ, направленных на благополучие образовательной среды. В Ирландии функционирует программа SPHE (социальное, личное и медицинское образование), целью которой является предоставление особых возможностей для личностного развития и благополучия ребенка, а также содействие в становлении в будущем активным и ответственным гражданином и поддержание благоприятных отношений с окружающими¹.

Данная программа внедрена в учебный план начальной школы и представляет собой отдельный учебный предмет. Программа SPHE направлена на укрепление физического, психического, эмоционального здоровья, формирование у учащихся начальной школы основных жизненных навыков, таких как: настойчивость, целеустремленность, навыки личной безопасности, способы борьбы с буллингом и кибербуллингом, которые помогают в будущем вносить вклад в развитие общества и решать возникающие проблемы в школе, дома, на улице.

Данная программа включает три важных направления образования, которые условно названы, как «Я сам», «Я и другие», «Я и весь мир», каждое из этих направлений имеет свои цели и содержание. Так, направление «Я сам» посвящено вопросам развития идентичности младших школьников. Основная цель – развитие самосознания и уверенности в себе через рефлекссию собственных эмоций, овладение стратегиями безопасности, принятия решений, сохранения и укрепления здоровья через фитнес и правильное питание.

Для овладения стратегиями безопасности ученикам начальной школы в рамках программы SPHE предлагается подпрограмма «Оставайтесь в безопасности», которая направлена на развитие у учащихся навыков самозащиты, а также умений распознавать буллинг и жестокое обращение (виктимизацию) и противостоять им.

В Ирландии учеников учат обращаться за помощью к взрослым и рассказывать о любой ситуации, которую они считают небезопасной, расстраивающей, угрожающей, опасной или жестокой.²

Направление «Я и другие» связано с развитием у младших школьников коммуникативных навыков и способов разрешения конфликтных ситуаций. Третье направление программы «Я и весь мир» посвящено изучению и применению ценностей и основных принципов демократии, гражданского общества, осознанию своих прав и обязанностей, критическому анализу влияния СМИ. На сегодняшний день программа SPHE получила свое распространение и в других странах Европы.

В Великобритании функционирует программа раннего вмешательства и профилактики психического здоровья в школах, которая направлена на

¹ Social Personal and Health Education (SPHE)//<https://sphenetwork.ie/about-us/> (дата обращения 08.04.2025))

² Social Personal & Health Education 1999 г., стр. 2. https://www.curriculumonline.ie/getmedia/462570f8-27cc-4f5b-a13e-d1e2de8c18d2/PSEC06_SPHE_curriculum.pdf)

повышение способности содействовать благополучию учеников и защите их психического здоровья¹.

В целях реализации программы в школах Великобритании назначаются старшие руководители по вопросам психического здоровья (SMHL). Задача SMHL – оказание своевременной поддержки детям и подросткам в благополучии и психическом здоровье.

В рамках программы раннего вмешательства и профилактики психического здоровья в школы внедряются подпрограммы, направленные на устранение или уменьшение депрессии, беспокойства, овладение стратегиями борьбы с буллингом и снижения стресса, развитие позитивных способов мышления, распознавания эмоций, самопознание.

В целях реализации программ проводятся семинары, коучинговые сессии, обучение на открытом воздухе (физическая культура и спорт), создаются целевые группы (послы благополучия), сообщества и клубы благополучия.

Проблема благополучия и здоровья детей во французских школах лежит в основе образовательной политики. Вопросы поддержания здоровья включены в учебные программы, а для борьбы с буллингом и дискриминацией организуются специальные кампании, которые реализуются ежегодно.²

Для поддержания благоприятного школьного климата и профилактики буллинга во французских школах действует программа «Climat scolaire et prévention des violences»³, основной целью которой является создание условий для более мирной, инклюзивной и защищенной образовательной среды, где каждый ученик может учиться и развиваться в условиях мира.

В рамках данной программы разработаны критерии и показатели школьного благополучия, процедура измерения школьного климата, подходы, направления и содержание работы.

Рассмотрим критерии и показатели школьного благополучия:

1. Характер взаимоотношений: уважение, сотрудничество, поддержка, взаимопомощь.
2. Особенности преподавания и обучения: педагогическая помощь, поощрение, индивидуальный и дифференцированный подход.
3. Безопасность: физическая и эмоциональная безопасность, способность решать конфликтные ситуации и справляться с кризисами.
4. Физическая среда: гигиена, комфорт пространства и материалов, адаптивность.
5. Активность и вовлеченность школьников: включенность учеников в сообщества и группы, преданность делу, энтузиазм учителей и учеников, трансляция государственных ценностей.

¹ Robson L. Mental Health Early Intervention and Prevention in Schools Everything You Need to Know// <https://www.worthington.org.uk/guides-resources/intervention-prevention-school-mental-health> (дата обращения 08.04.2025)

² Bien-être et santé des étudiants // <https://www.education.gouv.fr/bien-etre-et-sante-des-eleves-12323> (дата обращения 08.04.2025)

³ Climat scolaire et prévention des violences. <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>

6. Реакция на негативное поведение: степень подключения специалистов в ситуации буллинга и дискриминации.
7. Взаимодействие школы и семьи: уважение традиций и особенностей семейного воспитания.¹

Во французских школах есть должность менеджера по предотвращению и управлению кризисными ситуациями в школах, одним из задач которых является профилактика и борьба с буллингом. План действий школы организации работы с ситуациями травли предполагает 3 направления: разработка и реализация плана по предотвращению насилия и преследований, обучение предотвращению и урегулированию конфликтов, а также обучение предотвращению и урегулированию буллинга.

Также во французских школах внедрены уроки эмпатии, на которых у учеников развивают психосоциальные и коммуникативные навыки.

В целом, во Франции внедрена целенаправленная, комплексная система педагогических действий по организации благополучия школьников, на которую возлагаются большие надежды для улучшения качества взаимоотношений и развитию навыков, необходимых для совместной жизни, самоуважения, уважения к другим и, в конечном счете, академической успеваемости всех учащихся в спокойной школьной обстановке².

Задача обеспечения школьного благополучия прописана в Законе «Об образовании»: «школа должна активно и систематически работать над созданием благоприятной психосоциальной среды, в которой каждый учащийся может ощущать безопасность и социальную принадлежность».³ Также в Законе прописано, что все ученики имеют право на безопасную и благоприятную школьную среду, способствующую здоровью, инклюзивности, благополучию и обучению.⁴

Для соблюдения закона в норвежских школах внедрена система внутреннего контроля за школьным благополучием и недопустимости буллинга и дискриминации, а также внедрены 3 программы: Olweus⁵, Zero⁶ и Expect Respect.⁷

Первые две программы направлены на снижение масштабов буллинга и кибербуллинга. Программа Expect Respect направлена на сокращение девиантного поведения в начальных и средних классах.

Программа Olweus - это комплексная программа, охватывающая общешкольные, классные, индивидуальные и общественные компоненты. Цель

¹ Bien-être et santé des étudiants // <https://www.education.gouv.fr/bien-etre-et-sante-des-eleves-12323> (дата обращения 08.04.2025)

² Bien-être et santé des étudiants // <https://www.education.gouv.fr/bien-etre-et-sante-des-eleves-12323> (дата обращения 08.04.2025)

³ Trivsel og helse: Kartlegging av eget skolemiljø // <https://www.miljolare.no/aktiviteter/by/ressurs/br28/> (дата обращения 08.04.2025)

⁴ Elevenes skolemiljø // <https://ndla.no/r/produktivitet-og-kvalitetsstyring-tp-tip-vg1/elevenes-skolemiljo/0f6c3ffe87> (дата обращения 08.04.2025)

⁵ Olweus Program. <https://clemsonolweus.org/olweusinfo.php>

⁶ Zero – et program mot mobbing i skolen. https://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=197474

⁷ Саттарова А.Ф. Международный опыт профилактики школьного буллинга. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39416620&pos=6;-106#pos=6;-106

программы - сократить и предотвратить проблемы издевательств среди школьников и улучшить отношения со сверстниками в школе. Программа Olweus была реализована во многих школах Европы и США.¹

Для реализации программы в школах создаются Координационные комитеты по предотвращению буллинга, куда привлекаются не только учителя, специалисты, но и ученики и родители. В рамках программы предусмотрено специальное обучение членов комитета и персонала по профилактике и предотвращению буллинга и незамедлительная реакция на ситуацию буллинга в школе, предусмотрена система надзора за школой, создание сообществ, внедрение правил по борьбе с буллингом, регулярные классные и родительские собрания, а также специальная работа по поддержке жертв буллинга.²

Программа Zero также направлена на профилактику и предотвращение школьного буллинга, повышение благополучия и снижение тревожности у школьников. Основными принципами программы являются принцип нулевой терпимости к буллингу, принцип авторитетных взрослых, последовательности и преемственности.³

Внедрение программ профилактики буллинга, ориентированных на развитие социально-эмоциональных навыков, формирование уважительных отношений и укрепление школьного климата, является ключевым условием обеспечения школьного благополучия. Исследования показывают, что комплексные программы, реализуемые на уровне всей школы и поддерживаемые семьёй, способствуют снижению агрессивного и девиантного поведения, росту чувства безопасности и принадлежности у учащихся. Дополнительным эффектом становится повышение учебной вовлечённости и академической компетентности, поскольку благополучная школьная среда создаёт условия для устойчивого обучения. Таким образом, профилактика буллинга должна рассматриваться не как разовая мера, а как системная стратегия развития здоровой и поддерживающей образовательной среды.

¹Olweus. Bulling prevention Program <https://clemsonolweus.org/> (дата обращения 08.04.2025)

² Olweus Program. <https://clemsonolweus.org/olweusinfo.php>

³ Zero – et program mot mobbing i skolen. https://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=197474

Раздел 2. Психолого-педагогические основы профилактики буллинга и кибербуллинга

1. Буллинг и кибербуллинг: виды, характеристика, основные признаки проявления

План:

1. Социальная значимость и актуальность проблемы буллинга и кибербуллинга.
2. Понятие буллинга и кибербуллинга, их сходства и различия.
3. Основные виды буллинга и кибербуллинга.
4. Характеристика участников буллинга и кибербуллинга.
5. Основные признаки проявления буллинга и кибербуллинга.

Основные понятия: буллинг, кибербуллинг, физический буллинг, психологический буллинг, вербальный буллинг, социальный буллинг, моббинг, троллинг, агрессия, буллер (агрессор), жертва (виктим), ассистенты буллера (помощники), наблюдатели, защитники.

1. Социальная значимость и актуальность проблемы буллинга и кибербуллинга.

Проблема буллинга и кибербуллинга занимает центральное место в современных психолого-педагогических и социологических исследованиях, поскольку данные формы агрессии оказывают значительное влияние на развитие личности, психологическое благополучие и социальную адаптацию детей и подростков. По данным ЮНЕСКО (2019), около трети школьников во всем мире сталкивались с буллингом хотя бы раз в течение учебного года, что подчеркивает масштаб и социальную значимость проблемы¹.

Согласно исследованию ЮНИСЕФ в Казахстане (2018)², около 18–20% школьников в возрасте 11–15 лет сообщали, что подвергались буллингу в школе хотя бы один раз за последние пару месяцев, а значительная доля респондентов указывала и на случаи онлайн-травли. Похожие данные приводятся в рамках исследования *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*³, где Казахстан участвует с 2018 года: результаты показывают, что распространенность традиционного буллинга и кибербуллинга в стране сопоставима со средними показателями по странам Восточной Европы и Центральной Азии. Эти данные подтверждают, что буллинг и кибербуллинг являются актуальной проблемой и для казахстанской школьной среды.

В Республике Казахстан проблема буллинга и кибербуллинга в последние годы также привлекает все большее внимание исследователей, педагогов и государственных органов, что связано с цифровизацией образования и ростом онлайн-коммуникации среди детей и подростков. На нормативном уровне вопрос профилактики травли закреплен в ряде стратегических и правовых

¹ UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.

² ЮНИСЕФ(2018) «Bullying among children in Kazakhstan».

³ Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Международный отчет «Поведение в отношении здоровья у детей школьного возраста» по результатам исследования 2021/2022 года: Том 7.

документов. Так, в Законе Республики Казахстан «Об образовании»¹ подчеркивается необходимость создания безопасной образовательной среды и защиты обучающихся от всех форм насилия, включая психологическое. Дополнительно в 2022–2023 гг. Министерством просвещения РК были инициированы меры по профилактике буллинга в школах, в том числе через деятельность школьных психологов и внедрение программ по развитию благоприятного социально-психологического климата².

Существенным шагом стало принятие в 2022 году Закона РК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты по вопросам защиты прав ребенка»³, где буллинг в образовательной среде был обозначен как социально опасное явление, требующее межведомственного реагирования.

В рамках концепций «Цифровой Казахстан»⁴ и развития среднего образования⁵ усиливается внимание к формированию цифровой грамотности и культуры безопасного поведения в сети. В методических рекомендациях Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина¹ подчеркивается, что профилактика кибербуллинга должна включать обучение школьников навыкам ответственного онлайн-общения, критического мышления и умения обращаться за помощью, что согласуется с международными подходами, предложенными UNESCO (2019)⁶.

Таким образом, анализ международных и отечественных статистических данных, а также нормативно-правовых и стратегических документов показывает, что буллинг и кибербуллинг являются социально значимой и устойчиво актуальной проблемой как на глобальном уровне, так и в условиях Республики Казахстан. Высокая распространенность различных форм травли среди школьников, зафиксированная в исследованиях ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и HBSC, свидетельствует о масштабности явления и его негативном влиянии на психологическое благополучие и социальную адаптацию детей и подростков. В то же время внимание государства к вопросам профилактики буллинга, отраженное в законодательстве РК, образовательной политике и программах цифровой грамотности, подчеркивает признание проблемы на институциональном уровне и необходимость системного междисциплинарного подхода к ее решению. Это определяет потребность в дальнейшем научном изучении феномена буллинга и кибербуллинга и разработке эффективных психолого-педагогических механизмов профилактики и поддержки обучающихся в процессе организации благополучной школьной среды.

¹ Закон РК Об образовании от 27 июля 2007г.

² Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 декабря 2022 года № 506.

³ О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам обеспечения прав женщин и безопасности детей. Закон РК от 15 апреля 2024. №72-VIII

⁴ Об утверждении Концепции цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023 - 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 269.

⁵ Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249.

⁶ UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.

2. Понятие буллинга и кибербуллинга, их сходства и различия.

Классическое научное определение буллинга связано с работами норвежского психолога Д.Ольвеуса (1993; 2013)¹, который одним из первых систематически изучил это явление. Он определял буллинг как ситуацию, в которой ученик «подвергается неоднократным негативным действиям со стороны одного или нескольких учеников» при наличии дисбаланса сил, затрудняющего самозащиту жертвы². В этом определении ключевыми являются три признака: намеренность агрессии, ее повторяемость и неравенство сил между агрессором и жертвой.

Аналогичные характеристики приводятся и в современных словарях и справочных изданиях: так, в *APA Dictionary of Psychology* буллинг описывается как «повторяющееся агрессивное поведение, направленное на причинение физического или психологического вреда человеку, находящемуся в более уязвимой позиции»³.

В дальнейшем концепция буллинга была развита в исследованиях П. Смита и коллег⁴ (2008), которые подчеркивали социальную природу феномена и его связь с групповыми процессами, рассматривая буллинг как форму систематического злоупотребления властью в межличностных отношениях.

В отечественных научных работах буллинг рассматривается прежде всего в контексте психологической безопасности образовательной среды и профилактики девиантного поведения. Так, в исследованиях казахстанских авторов^{5,6} подчеркивается, что буллинг в школах РК часто связан с низким уровнем школьной культуры общения, недостаточной вовлеченностью родителей и педагогов, а также с дефицитом программ социально-эмоционального обучения.

По мнению С.С.Жубаковой⁷ (2025), *буллинг* – это специально организованное систематическое насилие над одним и тем же человеком с целью причинения ему страданий, которое приводит к деформации личности всех участников буллинга.

В официальных документах Казахстана буллинг трактуется как систематическое психологическое или физическое принуждение обучающегося к какому-либо действию или бездействию со стороны сверстников, которые совершаются публично или с помощью цифровых платформ⁸.

¹ Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

² Olweus, D. (2013). *School bullying: Development and some important challenges*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.

³ APA Dictionary of Psychology. (2023). *Bullying*. American Psychological Association.

⁴ Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2008). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.

⁵ Аймагамбетова, М. (2025). Как предотвратить буллинг и насилие в школах (policy brief)? CABAR.asia <https://cabar.asia/ru/kak-predotvratit-bulling-i-nasilie-v-shkolah-policy-brief>

⁶ Алимбекова, А., Асылбекова, М., Утемисова, Г., & Нургалиева, Д. (2024). Профилактика буллинга в казахстане: swot-анализ условий возникновения и развития проблемы в общеобразовательных организациях. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 410(4), 47–65. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.786>

⁷ Жубакова С.С. (2025) Профилактика буллинга: монография. – Астана: ИП «Булатов А.Ж.». – 112с. – С.17

⁸ Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 декабря 2022 года № 506.

С развитием цифровых технологий и повсеместным распространением интернета возникла новая форма агрессивного поведения — кибербуллинг, который рассматривается как продолжение или трансформация традиционного буллинга в онлайн-среде. Одним из наиболее цитируемых определений является определение Р. Токунаги¹ (2010), который описывает кибербуллинг как «поведение, осуществляемое с помощью электронных средств коммуникации, при котором индивид или группа неоднократно передает враждебные или агрессивные сообщения, направленные на причинение вреда другому человеку».

Похожую трактовку предлагают Х. Хиндуджа и Дж. Патчин² (2015), определяя кибербуллинг как «умышленное и повторяющееся причинение вреда посредством компьютеров, мобильных телефонов и других электронных устройств». В этих определениях сохраняются базовые признаки буллинга — намеренность и повторяемость, однако подчеркивается специфический технологический контекст агрессии.

Исследователи Ковальски, Лимбер и Агатстон³ (2014) рассматривают кибербуллинг как форму агрессии, которая может включать угрозы, оскорбления, публикацию унижительных изображений, распространение личной информации и онлайн-игнорирование, при этом особое внимание уделяется роли социальных сетей и мессенджеров в усилении эффекта травли. В отличие от традиционного буллинга, кибербуллинг может происходить круглосуточно, не ограничиваясь рамками школы или другого социального пространства, а потенциальная аудитория агрессии может быть практически неограниченной.

Кибербуллинг в казахстанских документах рассматривается как форма травли, осуществляемая с использованием информационно-коммуникационных технологий⁴, и сопровождается распространением оскорбительных сообщений, мемов и фотографий, что усиливает эффект публичного унижения.

Сходство буллинга и кибербуллинга проявляется прежде всего в их социально-психологической природе: обе формы представляют собой агрессивное поведение, направленное на причинение вреда и установление доминирования над жертвой. Как отмечают Smith et al. (2008)⁵, и традиционный, и кибербуллинг связаны с дисбалансом власти и сопровождаются серьезными последствиями для жертв, включая тревожность, депрессивные симптомы, снижение самооценки и трудности в межличностных отношениях. Эмпирические исследования показывают, что дети и подростки,

¹ Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.

² Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Sage.

³ Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2014). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

⁴ <https://egov.kz/cms/ru/articles/child/kiberbulling>

⁵ Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2008). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.

вовлеченные в буллинг в офлайн-среде, часто становятся участниками и кибербуллинга, что свидетельствует о тесной взаимосвязи этих феноменов (Kowalski et al., 2014)³. Кроме того, для обеих форм характерна повторяемость агрессивных действий и их систематический характер, отличающий буллинг от разовых конфликтов.

Однако между буллингом и кибербуллингом существуют и принципиальные различия, обусловленные особенностями цифровой среды. Одним из ключевых факторов является анонимность, которая, по мнению Hinduja и Patchin (2015)¹, снижает чувство ответственности у агрессоров и может усиливать жестокость высказываний. В традиционном буллинге жертва, как правило, знает своего обидчика, тогда как в интернете агрессор может оставаться неизвестным, что усиливает чувство беспомощности у жертвы. Другим отличием является публичность и масштабируемость: в цифровом пространстве унижительный контент может быть мгновенно распространен среди широкой аудитории и сохраняться в сети длительное время, что делает вред более устойчивым и трудно устранимым (Tokunaga, 2010).²

Различается и характер неравенства сил. Если в традиционном буллинге власть часто основана на физической силе, возрасте или социальном статусе, то в кибербуллинге она может определяться техническими навыками, доступом к информации или числом онлайн-поддерживающих агрессора пользователей (Kowalski et al., 2014)³. Повторяемость в кибербуллинге также приобретает особый смысл: даже одно размещенное сообщение или изображение может быть многократно просмотрено и переслано, что фактически превращает единичный акт в повторяющееся воздействие на жертву (Hinduja & Patchin, 2015)¹.

Вместе с тем в казахстанской школьной практике кибербуллинг нередко воспринимается как «менее серьезный» по сравнению с физической агрессией, что снижает готовность взрослых к своевременному вмешательству. Это, по мнению отечественных авторов, требует усиления просветительской работы с педагогами и родителями и внедрения систематического мониторинга случаев онлайн-травли⁴.

Современные обзоры подчеркивают, что совмещенное воздействие традиционного буллинга и кибербуллинга может иметь более тяжелые последствия, чем каждая форма по отдельности. Так, по данным Центров по контролю и профилактике заболеваний США, подростки, сталкивающиеся с обеими формами травли, демонстрируют более высокий уровень

¹ Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Sage.

² Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.

³ Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2014). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

⁴ Жубакова С.С., Шалгынбаева К.К., Албытова Н.П., Шолпанкулова Г.К. (2024) Проблема школьного буллинга: диагностика, особенности, рекомендации. *Вестник КазНПУ имени Абая «Педагогическая серия»*, №4(84), 358–370.

психологического дистресса и суицидальных мыслей (CDC, 2023)¹. Это позволяет рассматривать буллинг и кибербуллинг как взаимосвязанные, но не тождественные явления, требующие комплексного подхода к профилактике и вмешательству.

Таким образом, анализ научных источников показывает, что буллинг определяется как систематическое агрессивное поведение в условиях неравенства сил (Olweus, 1993; Smith et al., 2008; Жубакова, 2025), тогда как кибербуллинг представляет собой его форму, реализуемую посредством цифровых технологий (Tokunaga, 2010; Hinduja & Patchin, 2015). Их сходство заключается в намеренности, повторяемости и направленности на причинение вреда, а различия — в контексте проявления, степени анонимности, публичности и специфике дисбаланса сил. Учет этих сходств и различий имеет принципиальное значение для разработки эффективных программ профилактики и поддержки в образовательной и цифровой среде, что подчеркивается в современных международных рекомендациях (UNESCO, 2019).

3. Основные виды буллинга.

Буллинг как социально-психологический феномен представляет собой совокупность разнородных форм агрессивного поведения, дифференцируемых по способам проявления, особенностям субъектов взаимодействия и характеру последствий для жертв, агрессоров и наблюдателей.

Понимание основных видов буллинга критически важно для диагностики, разработки эффективных профилактических программ и интервенций, поскольку каждая форма травли обладает своими механизмами, триггерами и психологическими эффектами. В классических определениях буллинга исследователи выделяют несколько ключевых типов: физический, вербальный, социально-реляционный и кибербуллинг, при этом каждый из них может проявляться как отдельно, так и во взаимодействии с другими (Olweus, 1993²; Smith et al., 2008³). Эти базовые виды буллинга не только теоретически дифференцируются, но и эмпирически подтверждаются в исследованиях школьной и подростковой популяции, что делает их универсальными категориями для анализа.

По классификации М. Пишкина, буллинг подразделяется на четыре основных типа: физический, вербальный, косвенный и эмоциональный⁴.

Согласно А.А. Реан и его соавторам⁵, различают прямой и косвенный буллинг. Прямой буллинг включает наблюдаемые формы агрессии: физическую, вербальную и социальную, тогда как косвенный буллинг проявляется через

¹ CDC. (2023). *Youth Risk Behavior Surveillance. United States*.

² Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

³ Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2008). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.

⁴ М. Pishkin School bullying: Definition, types, related factors, and strategies to prevent bullying problems// Educational Sciences Theory & Practice. 2002: 2(2):531-562

⁵ Реан А.А., Новикова М.А., Коновалов И.А., Молчанова Д.В. (2019). *Руководство для родителей про буллинг: Что делать, если ваш ребенок вовлечен?* Москва.

опосредованные действия, такие как распространение слухов, включая кибербуллинг.

На основе анализа литературы и собственных исследований нами выделяется 4 вида буллинга: физический, вербальный, социальный и психологический¹.

Физический буллинг традиционно считается наиболее очевидной формой травли и включает прямые агрессивные действия, такие как удары, толчки, шлепки, лишение личных вещей, порча имущества жертвы (Olweus, 1993; Espelage & Swearer, 2003). Эта форма буллинга имеет долгую историю изучения в психолого-педагогической литературе и часто служит отправной точкой для понимания феномена травли вообще.

В мета-анализе, проведённом Farrington and Ttofi (2009)², физические акты агрессии показали значимую связь с повышенным уровнем тревожности и поведенческими проблемами у подростков, что указывает на тяжесть их последствий. Кроме того, исследования демонстрируют, что физический буллинг часто сосредоточен в контексте школьной среды, где непосредственный контакт между учениками создаёт условия для проявления физической силы и доминирования (Olweus, 1993). Несмотря на свою наглядность, физический буллинг не всегда самый распространённый — во многих выборках он уступает вербальным и социальным формам, особенно среди девочек (Wolke et al., 2017)³.

Вербальный буллинг включает словесные оскорбления, угрозы, насмешки, издевательства, прозвища и унижительные комментарии, направленные на подрыв самооценки и эмоционального благополучия жертвы, а также шутки в ущерб репутации (Жубакова, 2025)⁴. Эта форма буллинга часто рассматривается как одна из наиболее частых в образовательной среде, поскольку вербальные акты агрессии легче осуществимы и менее явно наказуемы с точки зрения взрослой ответственности.

В крупном международном исследовании HBSC (Currie et al., 2012)⁵, вербальные формы буллинга (consistently) выявлялись как самые распространённые среди подростков в возрасте 11–15 лет в разных странах, включая случаи конфронтации «в лицо» и через посредников. Эмпирические данные также показывают, что вербальный буллинг тесно связан с развитием долгосрочных эмоциональных расстройств, таких как депрессия и тревожные расстройства, особенно если травля носит хронический характер (Hawker & Boulton, 2000)⁶.

¹ Жубакова С.С. (2025) Профилактика буллинга: монография. Астана: ИП «Булатов А.Ж.». С.22

² Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(6), 1–148.

³ Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). *Long-term effects of bullying*. Archives of Disease in Childhood, 100(9), 879–885. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667

⁴ Жубакова С.С. (2025) Профилактика буллинга: монография. – Астана: ИП «Булатов А.Ж.». – 112с. – С.23

⁵ Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., et al. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: HBSC international report*. WHO Regional Office for Europe.

⁶ Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455.

Социальный буллинг (иногда называемый реляционным или социальным исключением) включает умышленное изоляцию жертвы от социальной группы, распространение слухов, бойкот, игнорирование, манипуляции дружбой и другие действия, подрывающие социальный статус и связь индивида с группой (Salmivalli, 2010¹; Crick & Grotpeter, 1995²). Эта форма травли менее заметна внешне, но может быть не менее разрушительной, поскольку напрямую затрагивает потребность человека в социальной принадлежности. Социальный буллинг часто проявляется в подростковой среде и может быть особенно распространён среди девочек, что отражено в работах Crick and Grotpeter (1995)³, где такие формы агрессии предсказывали значительные трудности в эмоциональной адаптации и повышенный риск внутренней депрессии у жертв. Исследования также указывают, что социальное исключение укрепляет позиции агрессора в группе, усиливая его влияние и подкрепляя токсическую динамику взаимодействий (Salmivalli, 2010)⁴.

Психологический буллинг нередко рассматривается как латентная форма агрессии, представляющая скрытую угрозу эмоциональному благополучию жертвы. Он характеризуется систематическим воздействием одного или нескольких агрессоров на пострадавшего посредством различных стратегий психологического давления, включая манипулирование, игнорирование, газлайтинг, обесценивание и иные формы эмоционального воздействия, направленные на подрыв самооценки и формирование у жертвы чувства уязвимости и беспомощности⁵. *Газлайтинг* — форма психологического давления, при которой жертву заставляют сомневаться в адекватности собственных восприятий, воспоминаний и чувств⁶.

Переходя к цифровой среде, необходимо выделить *кибербуллинг* как особый тип буллинга, обусловленный развитием информационно-коммуникационных технологий.

Особенности кибербуллинга включают анонимность агрессора, круглосуточный доступ к жертве, отсутствие пространственных границ и возможность мгновенного распространения вредоносного контента, что делает его существенно отличным по динамике от традиционных форм буллинга. Исследования показывают, что кибербуллинг может проявляться в виде троллинга, распространения компрометирующих изображений или слухов, угроз, насмешек, киберпреследования и социального исключения онлайн (Kowalski et al., 2014⁷).

¹ Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

² Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.

³ Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.

⁴ Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

⁵ Жубакова С.С. (2025) Профилактика буллинга: монография. Астана: ИП «Булатов А.Ж.». С.25

⁶ Nazir, T., & Özçiçek, A. (2022). *Gaslighting: Confronting hypocritical kind of emotional abuse*. Anadolu University Journal of Education Faculty, 6(3), 241–250. doi: 10.34056/aujef.1015105

⁷ Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2014). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Существуют также перекрёстные и смешанные формы буллинга, когда различные типы агрессии сочетаются в рамках одного случая или цикла травли. Например, физический конфликт может сопровождаться последующим вербальным и онлайн-преследованием, а социальное исключение — усилено онлайн-игнорированием и распространением слухов через цифровые каналы. Такая мультиформенная динамика буллинга подчёркивается в исследованиях Smith et al. (2008)¹ и Salmivalli (2010)², которые указывают, что жертвы чаще всего сталкиваются не с одной, изолированной формой травли, а с комплексом агрессивных действий, затрагивающих разные аспекты их социальной и эмоциональной жизни.

Кроме базовых типов, в литературе выделяются и специализированные формы буллинга, зависящие от контекста или характеристик жертвы. Среди них можно назвать сексуализированный буллинг (sexist bullying), при котором травля опирается на гендерные стереотипы и сексуальную уничижительность, что особенно актуально в подростковой среде (Pina et al., 2009)³.

Отдельное внимание уделяется буллингу на основе социальной принадлежности, когда агрессия направлена на индивидов из маргинализированных групп по признакам этничности, религии или сексуальной ориентации (Williams et al., 2003)⁴. Эти формы демонстрируют, что буллинг может не только выражаться через конкретные действия, но и репрезентировать социальные структуры власти и доминирования, отражая более широкие культурные и институциональные неравенства.

Стоит подчеркнуть, что разные виды буллинга не только отличаются по форме проявления, но и по последствиям для здоровья и развития личности. Так, вербальный и кибербуллинг показали более сильные связи с внутренними психологическими проблемами, такими как депрессия, тревожность и суицидальные мысли, чем физический буллинг, что может быть связано с постоянным цифровым присутствием и отсутствием временных ограничений (Hinduja & Patchin, 2015⁵; Kowalski et al., 2014⁶). Социальный буллинг, в свою очередь, тесно связан с чувством социальной изоляции и низкой самооценкой, что делает его особенно опасным для развития устойчивой самоидентификации подростков (Crick & Grotpeter, 1995⁷). Психологический буллинг, как систематическое эмоциональное давление и манипулятивное воздействие, ассоциируется с устойчивыми нарушениями эмоционального благополучия,

¹ Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2008). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.

² Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

³ Pina, A., Gannon, T. A., & Saunders, B. (2009). An overview of the literature on sexual bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 126–135.

⁴ Williams, K. R., Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., & Laporte, L. (2003). Risk models of victimization and bullying. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(4), 616–622.

⁵ Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Sage.

⁶ Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2014). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

⁷ Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.

формированием негативной Я-концепции и повышенным риском депрессивных и тревожных расстройств, причём его последствия нередко носят пролонгированный характер (Hawker & Boulton, 2000¹; Arseneault et al., 2010²).

Для большей визуализации мы представим таблицу с разными видами буллинга и кибербуллинга (смотри таблицу 2.)

Таблица 2 - Виды буллинга и кибербуллинга

Виды буллинга и кибербуллинга	Краткая характеристика	Примеры проявлений
Физический	Прямое применение физической силы или воздействие на имущество жертвы	Удары, толчки, пинки, отбирание и порча вещей
Вербальный	Агрессия, реализуемая через речь, направленная на унижение и запугивание	Оскорбления, насмешки, угрозы, обзывания
Социальный	Подрыв социальных связей и статуса жертвы в группе	Игнорирование, бойкот, распространение слухов, исключение из группы
Психологический	Латентная форма агрессии, представляющая скрытую угрозу эмоциональному благополучию жертвы. Он характеризуется систематическим воздействием одного или нескольких агрессоров на пострадавшего посредством различных стратегий психологического давления	Манипулирование, игнорирование, газлайтинг, обесценивание
Кибербуллинг	Агрессия с использованием цифровых технологий	Оскорбления в сети, троллинг, угрозы, публикация компрометирующих фото, онлайн-игнорирование
Сексуализированный	Унижение с использованием гендерных и сексуальных стереотипов	Сексуальные насмешки, слухи, харассмент
Буллинг по признаку принадлежности	Агрессия на основе этничности, религии, ориентации и др.	Расистские или гомофобные оскорбления, изоляция
Смешанные формы	Сочетание нескольких видов буллинга	Физическая агрессия + онлайн-травля, слухи + игнорирование

Таким образом, понятия буллинг и кибербуллинг охватывают множество видов поведения — от открытой физической агрессии до тонких форм социальной манипуляции и цифрового преследования — каждый из которых

¹ Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. doi: 10.1111/1469-7610.00629

² Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. doi: 10.1017/S003329170999138

требует специализированных подходов для выявления, оценки и предотвращения. Понимание и дифференциация этих видов позволяют не только точнее диагностировать проблемы в образовательных и социальных средах, но и разрабатывать целенаправленные вмешательства, направленные на снижение травли, укрепление устойчивости жертв и формирование культуры ненасилия.

4. Характеристика участников буллинга и кибербуллинга.

Буллинг и его цифровой вариант — кибербуллинг — являются сложными социально-психологическими явлениями, вовлекающими в своё поле разнообразные роли, каждая из которых имеет свои функции, поведенческие особенности, мотивации и последствия для здоровья участников. Понимание структуры этих ролей критически важно для анализа динамики агрессивных взаимодействий, разработки профилактических программ и практических вмешательств в образовательных и онлайн-средах (Schultze-Krumbholz et al., 2008¹). В современном научном подходе участники буллинга рассматриваются не только как две противоборствующие категории «буллер — жертва», но и как гораздо более широкая система социальных ролей, включающая сторонников, защитников, наблюдателей и лиц с переменным статусом в зависимости от контекста взаимодействия.

Традиционно центральными фигурами в феномене буллинга являются буллер (зачинщик или агрессор) и жертва (виктим). Буллер определяется как лицо, которое систематически проявляет агрессивное поведение по отношению к другому человеку или группе, стремясь установить доминирование, подчинение или контроль, что может выражаться через физическое, вербальное, социальное или психологическое насилие (Olweus, 1993). Борьба за статус, желание самоутвердиться за счёт другого и усилить собственное социальное положение в коллективе часто выступают мотивационными факторами агрессивного поведения агрессора. В отечественной и зарубежной литературе также подчёркивается, что агрессоры склонны выбирать в качестве целей жертв с более низким уровнем социальной поддержки или низкой самооценкой, а также тех, кто демонстрирует признаки уязвимости. Психологически это может быть связано с механизмами компенсации личностных дефицитов или с влиянием групповой динамики, где агрессия формирует модель социального доминирования.

В противоположность буллеру, жертва (виктим) — это участник, подвергающийся систематическому негативному воздействию со стороны других, который в силу своей социальной, эмоциональной или физической уязвимости оказывается неспособным эффективно защитить себя (Olweus, 1993)².

¹ Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J., & Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), Article 2. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-2>

² Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

В эмпирических данных отмечается, что жертвы буллинга нередко характеризуются дефицитом социального капитала — меньшим числом друзей и более низким ощущением поддержки, что делает их более уязвимыми к травле как офлайн, так и онлайн¹.

Анализ обзора факторов риска показал, что жертвы буллинга подвергаются постоянному психологическому и социальному давлению, что может приводить к серьезным последствиям: развитию тревожности, депрессии, соматическим жалобам и трудностям в адаптации (Arseneault et al., 2010²).

Однако современные исследования подчёркивают, что структура участия в буллинге включает гораздо больше ролей, чем только агрессоры и жертвы. Так, классическая модель Salmivalli et al. (2010)³ выделяет несколько типов ролей, которые наблюдаются в группе учащихся, участвующих в буллинге. Помимо буллера и жертвы, выделяются ассистенты буллера (помощники), усилители агрессии (reinforcers), наблюдатели (outsiders) и защитники жертвы (defenders).

Ассистенты не инициируют акты травли, но активно поддерживают агрессора: они могут следовать его указаниям, подзадоривать или участвовать в действиях, направленных против жертвы, усиливая эффект буллинга и распространяя агрессию среди других членов коллектива. Усилители (reinforcers) не участвуют напрямую в травле, но поддерживают агрессора социально, например, смехом или одобрением, что также усиливает давление на жертву.

Наблюдатели представляют собой участников, которые остаются нейтральными — они не вмешиваются в акт травли, но своим присутствием или бездействием могут способствовать сохранению агрессивной ситуации. Нейтралитет таких участников часто объясняется страхом стать следующей жертвой или нежеланием вмешиваться в конфликт, что косвенно поддерживает агрессора нормализацией его поведения¹. Важно отметить, что даже без активного участия наблюдатели оказывают влияние на динамику буллинга: их пассивное присутствие может рассматриваться как одобрение со стороны коллектива.

В отличие от наблюдателей, защитники жертвы — это участники, которые предпринимают попытки вмешаться, поддержать, утешить или защитить жертву от агрессии. Их действия могут включать прямое противостояние агрессору, обращение к взрослым, попытки создать группу поддержки для жертвы или оказание эмоциональной помощи. Наличие защитников в социальной среде позволяет снизить интенсивность буллинга и улучшить психологическое состояние виктимов, поскольку они уменьшают их чувство одиночества и отчуждения (Salmivalli et al.)¹. В образовательных интервенциях

¹ Галиев Д.З., Беловол Е.В. (2025). Психологические маркеры уязвимости подростков к кибербуллингу. *Сборник научных разработок аспирантов ММА*, 1, 42-48

² Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). *Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?* *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. DOI: 10.1017/S0033291709991383

³ Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

программы часто направлены на укрепление роли защитников как часть стратегии противодействия буллингу, так как такие участники способствуют формированию более поддержки модели поведения среди сверстников.

Исследования также показывают, что участники могут занимать смешанные роли, например быть одновременно жертвой и агрессором или жертвой и наблюдателем в разных ситуациях или в разные периоды времени. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что многие школьники не ограничиваются одной четко фиксированной ролью: значительная доля учащихся в выборках участвует в буллинге как в роли жертвы¹, так и в роли буллера или наблюдателя², что влияет на их психологическое состояние и восприятие социальной среды. Такие мультирольные позиции оказывают сложное влияние на психическое здоровье, поскольку участники получают опыт как травли, так и травмирования, что может усиливать риск развития психологических проблем.

В случае кибербуллинга структура ролей аналогична, но имеет свои особенности из-за среды взаимодействия. Методы исследования кибербуллинга выделяют три основных типа участников: агрессор (переследователь), жертва и наблюдатели, что согласуется с исследованиями по традиционному буллингу, но в цифровой среде данные роли могут быстро меняться в зависимости от контекста и анонимности общения.

Кибербуллеры могут действовать анонимно или под псевдонимами, что усиливает чувство безнаказанности и позволяет вовлекать многочисленных «онлайн-репостеров» в травлю. Жертвы кибербуллинга могут также испытывать воздействие в офлайн-среде, поскольку цифровой контент может распространяться среди группы сверстников, усиливая психологическое давление и чувство угрозы³. Наблюдатели в киберпространстве часто выражают свою позицию через лайки, репосты или комментарии, которые способствуют распространению травмирующего контента или, наоборот, его осуждению⁴.

Необходимо учитывать и социально-психологические характеристики участников, которые влияют на их склонность занимать те или иные роли⁵. Агрессоры часто демонстрируют склонность к доминированию, низкой

¹ Sekol, Ivana & Farrington, David P., 2010. "The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully/victims a special category?," *Children and Youth Services Review*, Elsevier, vol. 32(12), pages 1758-1769, December.

² Sterzing PR, Auslander WF, Ratliff GA, Gerke DR, Edmond T, Jonson-Reid M. (2020). Exploring Bullying Perpetration and Victimization Among Adolescent Girls in the Child Welfare System: Bully-Only, Victim-Only, Bully-Victim, and Noninvolved Roles. *J Interpers Violence*, 35(5-6), 1311-1333. doi: 10.1177/0886260517696864.

³ Назаров В.Л., Авербух Н.В., Буйначева А.В. (2025). Связь между типом межличностного поведения и стратегиями участников кибербуллинга: жертвы и свидетели. *Образование и наука*, 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-mezhdu-tipom-mezhlichnostnogo-povedeniya-i-strategiyami-uchastnikov-kiberbullinga-zhertvy-i-svideteli> (дата обращения: 23.12.2025).

⁴ Macaulay, P., Betts, L., Stiller, J., Kellezi, B. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of cyberbullying, and victim response. *Computers in Human Behavior*, 131, 107238. doi: 10.1016/j.chb.2022.107238

⁵ Солдатова, Г.У. (2019). Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (3), 17-31. doi:10.11621/npj.2019.0303

эмпатии и высокой потребности в социальном влиянии, тогда как жертвы могут характеризоваться низкой самооценкой, социальной изоляцией и повышенной тревожностью. Защитники, напротив, склонны к эмпатии и ориентации на социальную справедливость, а наблюдатели могут быть менее уверенными в себе или испытывать страх социального отторжения, что препятствует их активной позиции.

Таким образом, современная научная картина участия в буллинге и кибербуллинге отражает сложное многоуровневое взаимодействие различных ролей, каждая из которых вносит вклад в динамику конфликта и психологическую атмосферу коллектива. Характеристика этих ролей позволяет понять не только непосредственные механизмы травли, но и их влияние на психическое здоровье и социальные функционирование участников, что имеет ключевое значение для разработки эффективных профилактических и терапевтических программ в образовательных и цифровых средах.

Вопросы для самоконтроля:

1. Почему проблема буллинга и кибербуллинга считается актуальной в современной школе и обществе?
2. Какие статистические данные подтверждают распространённость буллинга и кибербуллинга в Казахстане и в мире?
3. Какие нормативно-правовые документы по профилактике буллинга вы знаете?
4. Дайте определение буллинга и кибербуллинга. В чём их основные сходства?
5. В чём заключаются ключевые различия между традиционным буллингом и кибербуллингом?
6. Какие основные виды буллинга выделяют в научной литературе?
7. Какие формы кибербуллинга наиболее распространены и чем они отличаются от офлайн-форм?
8. Какие основные роли выделяют среди участников буллинга и кибербуллинга?
9. Какие признаки поведения могут указывать на то, что ученик подвергается буллингу или кибербуллингу?
10. Какие изменения в поведении агрессора могут свидетельствовать о вовлечении в буллинг или кибербуллинг?

Задания для самостоятельной работы:

1. Выберите три научные статьи или отчёта о буллинге и кибербуллинге (одна международная, одна отечественная, одна методическая). Составьте сравнительную таблицу, в которой укажите: определение буллинга/кибербуллинга, виды буллинга, роли участников.
2. Составьте сравнительную таблицу буллинга и кибербуллинга, указав: сходства и различия, формы проявления, особенности психологического воздействия, влияние среды (офлайн и онлайн).
3. Составьте психологический профиль трёх ролей участников буллинга: буллер, жертва, наблюдатель. Укажите: личностные характеристики;

типичное поведение; рекомендации для педагогов по взаимодействию с каждым типом.

Основная литература:

1. Об утверждении Правил профилактики буллинга. Приказ Министра просвещения № 31180. – Астана, 2022.
2. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. – М.: Юрайт, 2025. – 135с. ISBN 978-5-534-17064-1
3. Жубакова С.С. Профилактика школьного буллинга. – Астана: ИП «А.Ж.Булатов», 2024. – 126с. ISBN 978-601-326-863-7
4. Благополучие в образовании/ под ред. Т.Н.Канонир. – М.: НИУ ВШЭ, 2024. – 240с. ISSN 2500-0608

Дополнительная литература:

1. Палади О. и др. Благополучие в школе: Методический путеводитель. – Кишинев, 2024. – 120с.
2. Дубровина И.С. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. – М.: Litres, 2022. – 119с.
3. Кривцова А. Буллинг в классе. Как избежать беду? – М.: Русское слово, 2020. – 48с. ISBN 978-5-533-01183-9

2. Основные причины и последствия буллинга

План:

1. Многофакторный характер причин буллинга.
2. Индивидуально-психологические и семейные причины буллинга.
3. Влияние школьной среды и группы сверстников на возникновение буллинга.
4. Психологические и образовательные последствия буллинга для жертв.
5. Последствия буллинга для других участников буллинга: буллеров, помощников, свидетелей, защитников.

Основные понятия: причины и факторы буллинга, индивидуально-психологические особенности личности, внутрисемейные отношения, эмоциональный климат, групповая динамика, стресс, самооценка, суицид, тревожные состояния, депрессия.

1. Многофакторный характер причин буллинга.

Буллинг — это сложное социально-психологическое явление, которое возникает не из одной отдельной причины, а из совокупности взаимосвязанных факторов. Современные исследования подтверждают, что его причины лежат на нескольких уровнях: индивидуальном, семейном, школьном и социально-культурном¹. Понимание этих многоуровневых причин необходимо для разработки эффективных программ профилактики буллинга.

Во-первых, немаловажную роль играют индивидуально-психологические особенности участников буллинга, прежде всего буллеров. Исследования

¹ Tsitsika AK, Barlou E, Andrie E, Dimitropoulou C, Tzavela EC, Janikian M, Tsolia M. (2014). Bullying behaviors in children and adolescents: "an ongoing story". *Front Public Health*, 10 (2), 7. doi: 10.3389/fpubh.2014.00007.

показывают, что буллеры нередко характеризуются повышенной агрессивностью, импульсивностью, низкой эмпатией и потребностью в доминировании над другими. В работе Британской энциклопедии отмечается, что буллинг может быть связан с психологическими дефицитами, такими как низкая самооценка или высокий уровень тревожности, а также с трудностями в адаптации в школе и академическими неудачами, которые могут провоцировать агрессивное поведение как способ компенсации неудач в других сферах жизни¹.

Понимание этих индивидуальных предикторов подтверждается эмпирическими данными: например, в национальном исследовании по малайзийским школьникам выявлена значительная связь между вовлечённостью в буллинг и такими факторами, как возраст, пол, уровень психологического дистресса и время, проведённое в социальных сетях, что отражает сложное взаимодействие личностных и поведенческих характеристик².

Во-вторых, семейные факторы оказывают значительное влияние на формирование буллинг-поведения. Многочисленные исследования подчёркивают важность качества семейной среды: стиль воспитания, эмоциональная поддержка, уровень контроля и наличие внутрисемейных конфликтов³. Австралийский институт семейных исследований в своих работах отмечает, что семейная дисфункция — отсутствие взаимопонимания, поддержки и сотрудничества внутри семьи — связана с более высокой вероятностью агрессивного поведения ребёнка в школе, включая буллинг⁴.

Подобные результаты были получены и в крупном китайском исследовании, где структурные семейные факторы, такие как уровень образования родителей, социально-экономический статус и условия проживания, оказались связанными с участием подростков в буллинге, что указывает на важность социально-экономической ситуации семьи как фактора риска⁵.

Другие исследования, такие как турецкое исследование HBSC, подчёркивают, что недостаток родительской поддержки и плохой контроль со стороны отца увеличивают риск вовлечения в буллинг, а плохие дружеские отношения и неприязнь к школе повышают вероятность стать жертвой травли⁶.

Третьим уровнем причин является школьная среда и групповая динамика. Буллинг часто развивается как результат взаимодействия внутри класса или учебного коллектива. Позиции власти, конкуренция за статус и попытки

¹ Encyclopedia Britannica (2025). https://www.britannica.com/topic/bullying?utm_source=chatgpt.com

² Sabramani V, Idris IB, Ismail H, Nadarajaw T, Zakaria E, Kamaluddin MR. (2021). Bullying and Its Associated Individual, Peer, Family and School Factors: Evidence from Malaysian National Secondary School Students. *Int J Environ Res Public Health*, 5, 18(13), 7208. doi: 10.3390/ijerph18137208.

³ Жубакова С.С. (2025). Профилактика школьного буллинга. Астана: ИП «А.Ж.Булатов». С.30-31

⁴ Rigby, K. (2013). Opinion: Bullying in schools and its relation to parenting and family life. *Family Matters*, 92, 61-67.

⁵ Wang H, Wang Y, Wang G, Wilson A, Jin T, Zhu L, Yu R, Wang S, Yin W, Song H, Li S, Jia Q, Zhang X, Yang Y. (2021). Structural family factors and bullying at school: a large scale investigation based on a Chinese adolescent sample. *BMC Public Health*, 11,21(1), 2249. doi: [10.1186/s12889-021-12367-3](https://doi.org/10.1186/s12889-021-12367-3)

⁶ Erginoz E, Alikasifoglu M, Ercan O, Uysal O, Alp Z, Ocak S, Oktay Tanyildiz G, Ekici B, Yucel IK, Albayrak Kaymak D. (2015). The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement: results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia Pac J Public Health*,27(2), NP1591-603. doi: [10.1177/1010539512473144](https://doi.org/10.1177/1010539512473144)

завоевать социальный престиж среди сверстников способствуют формированию агрессивных схем поведения. Как описывает Британская энциклопедия, буллинг не всегда является устойчивой чертой личности, а может представлять собой тактику социального позиционирования в группе, когда агрессия используется для достижения более высокого статуса¹.

Кроме того, отсутствие четкой системы школьных правил, слабый контроль со стороны педагогов и низкий уровень социального капитала в классе способствуют нормализации агрессивного поведения. Согласно результатам исследования HBSC, плохие дружеские отношения в школьной среде повышали риск как для буллеров, так и для жертв, что свидетельствует о значении качества межличностных отношений внутри школьного коллектива⁵.

Групповая динамика также проявляется в роли свидетелей буллинга. Вовлечённость в буллинг как агрессор, жертва или свидетель, по мнению исследователей, может изменяться со временем, и ученики могут переходить между этими ролями. Это отражает не устойчивость личностного статуса, а влияние групповых процессов на поведение индивидов⁵.

Четвёртый уровень — социально-культурные факторы. Общие установки общества, нормы взаимодействия и культурные представления о власти и конкуренции влияют на модели поведения детей и подростков. Социальные нормы, допускающие жёсткую конкуренцию и силу как средство самоутверждения, создают благоприятный фон для агрессивных практик. Современные цифровые медиа усиливают эти тенденции, предлагая пространство для анонимного и бесконтрольного выражения агрессии, что особенно актуально в контексте кибербуллинга.

Эти феномены подтверждаются результатами исследований по всему миру: влияние сверстников, социальных медиа и культурных представлений о власти взаимодействуют с индивидуальными и семейными факторами, усиливая вероятность развития буллинг-поведения. Например, исследования показывают, что социальная изоляция, физическая непохожесть на остальных сверстников, а также структурные неравенства могут делать учащихся более уязвимыми как к роли жертвы, так и к вовлечению в агрессивное поведение².

Другие авторы также подчёркивают, что феномен буллинга не может быть полностью объяснён одной переменной. Литературный обзор показывает, что буллинг возникает из сочетания личных характеристик, группового давления, семейных условий и социокультурных влияний, что делает его устойчивым и комплексным социальным явлением³.

Важно отметить, что развитие буллинга как явления также зависит от возраста и этапа развития личности. Подростковый возраст характеризуется активным формированием идентичности, повышенной чувствительностью к оценкам сверстников и непрерывным перераспределением социальных ролей,

¹ Felmlee D. Encyclopedia Britannica (2025). https://www.britannica.com/topic/bullying?utm_source=chatgpt.com

² Faris R.W. Encyclopedia Britannica (2025). https://www.britannica.com/topic/bullying?utm_source=chatgpt.com

³ Jumra, Mukhawas Rasyid, Andi Baharuddin, & Arifullah. (2025). The Dynamics of Bullying in Schools: Causes, Impacts, and Prevention Strategies. *Journal of Indonesian Scholars for Social Research*, 5(1), 83–91. doi:10.59065/jissr.v5i1.176

что делает подростков особенно чувствительными к групповому давлению и склонными к участию в динамических формах агрессии. Этот аспект подчёркивается в многочисленных исследованиях возрастных особенностей буллинга, которые показывают, что пик агрессивных взаимодействий приходится на средние классы школы и может снижаться с возрастом по мере развития навыков саморегуляции¹.

Таким образом, многофакторный характер причин буллинга подчёркивает, что данное явление не может быть сведено к одной причине или характеристике личности. Оно формируется в результате сложного переплетения индивидуальных психологических особенностей, семейных условий, школьной среды и социально-культурных влияний. Каждый из этих уровней факторов взаимодействует с другими, создавая уникальные ситуации риска для каждого ребёнка. Эффективные программы профилактики и вмешательства должны учитывать эту сложность, предлагая комплексные меры, направленные не только на поведение отдельных учащихся, но и на улучшение школьного климата, поддержку семей и формирование здоровых социальных норм.

Понимание причин буллинга на разных уровнях помогает не только описать феномен, но и создать условия для его предотвращения. Например, программы обучения социально-эмоциональным навыкам, укрепление семейной поддержки, развитие позитивной школьной культуры и повышение осведомлённости о влиянии цифровых медиа — все эти стратегии основаны на многоуровневом подходе к причинам буллинга. Только системный, научно обоснованный подход может снизить распространённость буллинга и уменьшить его негативные последствия для всех участников образовательного процесса.

2. Индивидуально-психологические и семейные причины буллинга.

Как было отмечено в предыдущих параграфах, буллинг — это сложное социально-психологическое явление, появление которого обусловлено целым рядом факторов на разных уровнях. Среди них особое значение имеют индивидуально-психологические особенности личности участников и характер семейной среды, в которой развивается ребёнок.

Индивидуально-психологические особенности личности играют ключевую роль как в том, чтобы стать инициатором агрессивных действий, так и в том, чтобы оказаться в роли жертвы буллинга. Исследования показывают, что такие характеристики, как низкая эмпатия, трудности с управлением эмоциями, высокий уровень импульсивности и потребность в доминировании, связаны с повышенной вероятностью участия в буллинге как агрессор или «булер» (bully). Эти личностные особенности могут влиять на то, как подросток интерпретирует социальные сигналы и реагирует на межличностные

¹ Ровнова Д.В. Школьный буллинг: причины и профилактика. *Наука в мегаполисе*. Выпуск: №7(63).

конфликты, что в условиях группового давления может перерасти в продолжительное агрессивное поведение¹.

Кроме того, особенности восприятия и социальных навыков также объясняют, почему одни ученики склонны к агрессивному поведению, а другие — менее успешно адаптируются в коллективе. Например, исследования по кибербуллингу показывают, что агрессоры часто не осознают эмоционального вреда, который они наносят жертвам, но при этом сами испытывают более высокий уровень тревоги и стресса по сравнению с людьми, не вовлечёнными в буллинг. Это может свидетельствовать о нарушениях самооценки, недостатке навыков эмпатии и трудностях в эмоциональной регуляции у тех, кто склонен к буллингу².

Для потенциальных жертв также характерны определённые психологические особенности. Такие дети могут иметь сниженное чувство собственной ценности, повышенную тревожность, застенчивость и чувствительность к критике, что делает их более уязвимыми к агрессии сверстников. Эти черты могут быть как врождёнными, так и развитыми под воздействием стрессовых жизненных обстоятельств, и они могут усиливать негативную реакцию на агрессивное поведение со стороны других³.

Таким образом, индивидуальные психологические факторы не только предрасполагают некоторых подростков к проявлению агрессии, но и усиливают риск того, что другие дети станут объектами систематического преследования. Это подтверждает «многоуровневую» природу причин буллинга, когда взаимодействие личностных особенностей с внешней средой создаёт условия для устойчивых агрессивных моделей поведения.

Семейные факторы и буллинг. Семья — это первичная социальная среда, в которой ребёнок впервые начинает осваивать модели межличностного взаимодействия и социальные навыки. В многочисленных исследованиях семейные условия связаны с вероятностью того, что ребёнок окажется вовлечённым в буллинг, как в роли агрессора, так и в роли жертвы.

Одним из ключевых аспектов являются внутрисемейные отношения и эмоциональный климат. Конфликты между родителями, частые ссоры, строгие наказания, недостаток тепла, поддержки и эмоциональной безопасности в семье могут приводить к тому, что ребёнок моделирует подобные модели взаимодействия во внешних социальных ситуациях, в том числе в школе. В таких обстоятельствах дети могут научиться воспринимать агрессию как допустимый способ решения конфликтов или выполнения социального давления⁴.

¹ Özden S. (2025). Peer Bullying: Causes and Mechanisms of Emergence. Psychology times. 22 August. https://psychologytimes.co.uk/peer-bullying-causes-and-mechanisms-of-emergence/?utm_source=chatgpt.com

² Demina V.A., Ananyeva K.I. (2024). Individual peculiarities of perception of cyberbullying situations // Cognition and experience, 5(1), 18-43. doi: 10.51217/cogexp_2024_05_01_02

³ Жубакова С.С. (2025). Профилактика школьного буллинга. Астана: ИП «А.Ж.Булатов». С.32

⁴ Özden S. (2025). Peer Bullying: Causes and Mechanisms of Emergence. Psychology times. 22 August. https://psychologytimes.co.uk/peer-bullying-causes-and-mechanisms-of-emergence/?utm_source=chatgpt.com

Другое исследование, проведённое на большом выборке китайских подростков, выявило, что структурные семейные факторы, такие как низкий уровень образования родителей, миграционный статус семьи и сельское происхождение, были связаны с более высокой вероятностью участия в буллинге — как в роли агрессора, так и в роли свидетеля агрессии. Это подчёркивает, что не только эмоциональные, но и социально-демографические параметры семьи способны повышать риск вовлечения ребёнка в агрессивные взаимодействия¹.

Семейные факторы влияют не только на вероятность вовлечения в буллинг, но и на уязвимость ребёнка к последствиям буллинга. Исследование семейного функционирования показало, что позитивные семейные отношения способствуют развитию устойчивости у подростков, помогают справляться со стрессом и поддерживают психоэмоциональное благополучие. В то же время слабая семейная поддержка и конфликты в семье увеличивают риск того, что переживание буллинга может привести к долгосрочным психологическим проблемам².

Особое внимание уделяется взаимоотношениям между родителями и детьми. Дети, которые переживают негативные взаимодействия в семье — например, переживают насилие, эмоциональное пренебрежение или высокий уровень критики — могут переносить эти модели в школьную среду и воспроизводить их в отношениях со сверстниками³. Такая семейная динамика усиливает агрессивные черты поведения, делает сложнее проявление эмпатии и конструктивного решения конфликтов, что в свою очередь повышает риск вовлечения ребёнка в буллинг.

Важным аспектом является влияние семейного времени и взаимодействий между родителями и детьми. В исследовании американских школьников было показано, что время, проведённое родителями с детьми, и позитивные взаимодействия снижали риск того, что ребёнок станет жертвой буллинга, тогда как негативные взаимодействия усиливали этот риск. Это говорит о том, что не только наличие семьи, но и качество семейного взаимодействия критично для социального и эмоционального развития ребёнка и формирует его способность успешно взаимодействовать во внешней среде⁴.

Причины буллинга редко можно объяснить отдельно взятыми факторами. Индивидуально-психологические характеристики и семейные условия действуют во взаимодействии, усиливая или ослабляя влияние друг друга. Например, ребёнок с высоким уровнем агрессивности может быть менее склонен к проявлению буллинга в условиях стабильной и поддерживающей

¹ Wang, H., Wang, Y., Wang, G. (2021). Structural family factors and bullying at school: a large scale investigation based on a Chinese adolescent sample. *BMC Public Health*, 21, 2249. doi:10.1186/s12889-021-12367-3

² Zhang, J., Duan, X., Yan, Y., Tan, Y., Wu, T., Xie, Y., Yang, B. X., Luo, D., & Liu, L. (2024). Family Functioning and Adolescent Mental Health: The Mediating Role of Bullying Victimization and Resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 664. doi:10.3390/bs14080664

³ Lucas S, Jernbro C, Tindberg Y, Janson S. Bully, bullied and abused. Associations between violence at home and bullying in childhood. *Scand J Public Health*. 2016 Feb;44(1):27-35. doi: 10.1177/1403494815610238.

⁴ Wu X, Zhen R, Shen L, Tan R, Zhou X. Patterns of Elementary School Students' Bullying Victimization: Roles of Family and Individual Factors. *J Interpers Violence*. 2023 Feb;38(3-4):2410-2431. doi: 10.1177/08862605221101190

семьи, но при этом усиленно демонстрировать агрессивное поведение в дисфункциональной семейной среде¹. Аналогично, уязвимые личности, склонные к тревоге и социальной изоляции, могут быть менее чувствительными к негативным семейным условиям при наличии поддерживающей системы вне дома, но значительно более уязвимыми в семейной среде с высоким уровнем конфликтов².

Это взаимодействие подтверждается исследованиями, которые анализируют одновременно индивидуальные и семейные факторы. Например, высокие уровни психологического дистресса и низкая эмпатия, в сочетании с отсутствием родительской поддержки, создают особенно высокий риск вовлечения в буллинг как агрессором, так и жертвой. Противоположно, позитивные семейные отношения могут быть защитным фактором, снижая вероятность негативных сценариев даже при наличии некоторых индивидуальных рисков³.

Таким образом, индивидуально-психологические и семейные причины буллинга — это взаимосвязанные и сложные факторы, которые в совокупности определяют вероятность того, что ребёнок окажется вовлечённым в буллинг как инициатор или как жертва. Психологические особенности личности (низкая эмпатия, эмоциональная неустойчивость, трудности со саморегуляцией) и семейные условия (конфликты в семье, отсутствие поддержки, неблагоприятные социально-демографические характеристики) формируют платформу для агрессивного поведения и эмоциональной уязвимости.

3. Влияние школьной среды и группы сверстников на возникновение буллинга.

Буллинг в школьной среде — это не только индивидуальное поведение отдельных детей, но и продукт сложного взаимодействия между личностью ученика, школьной средой и динамикой групп сверстников. Современные исследования по буллингу в рамках социально-экологической модели указывают на то, что школа как среда, а также микросообщества сверстников внутри неё играют ключевую роль в формировании, поддержании или смягчении травли⁴.

Школьный климат — это совокупность восприятий учащихся относительно атмосферы в школе, качества отношений между учениками и преподавателями, уровня дисциплины и безопасности⁵. Исследования показывают, что положительное восприятие школьного климата связано с

¹ Zhou, Q., Lin, Ch., Guo, X.(2025). Family dysfunction, parenting stress, and child mental health: associations with bullying involvement and the moderating role of neighborhood support. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2025.1644696

² Healy, K.L., Scott, J.G. & Thomas, H.J. The Protective Role of Supportive Relationships in Mitigating Bullying Victimization and Psychological Distress in Adolescents. *J Child Fam Stud* 33, 3211–3228 (2024). doi:10.1007/s10826-024-02891-2

³ Gorlova, N. V., Bocharov, A.A., Khomov, K.D. (2021). Predictors of Bullying, Cyberbullying and Victimization: Review of Current Research. *National Psychological Journal*, (4) , 3-14. doi:10.11621/npj.2021.0401

⁴ Espelage, D. & De La Rue, L. (2012). School bullying: its nature and ecology. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 3-10. doi:10.1515/ijamh.2012.002

⁵ OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, doi:10.1787/acd78851-en.

гораздо меньшей вероятностью участия в буллинге, тогда как негативные аспекты школьного климата оказывают противоположный эффект. Так, в исследовании Acosta и др. (2018) отмечено, что учащиеся, которые воспринимают школьный климат как позитивный (высокий уровень поддержки со стороны учителей, позитивные взаимодействия со сверстниками, ясность и последовательность школьных правил), сообщали о меньшем количестве случаев физического, эмоционального и кибербуллинга, а также проявляли более высокий уровень эмпатии и вовлечённости в школьную жизнь. Кроме того, такие факторы, как чувство принадлежности к школе, привязанность к сверстникам и навыки ассертивности и эмпатии, выступали посредниками в связи между качеством школьного климата и уровнем буллинга, что подчёркивает сложный механизм влияния среды на поведение учащихся.¹

Аналогично исследование, проведенное Mucherah и коллегами (2018), свидетельствует о том, что сильные дружеские отношения и позитивный школьный климат связаны с понижением как участия, так и переживания буллинга². Кроме того, исследования, проанализированные в выборках китайских школьников и международных данных PISA, показали, что позитивный школьный климат усиливает чувство принадлежности к школе, что в свою очередь связано с более низким уровнем школьного буллинга³.

Исследования Renick и коллег (2021) также показывают, что более высокий уровень принадлежности к школе и позитивные отношения внутри образовательного пространства связаны с лучшей адаптацией, снижением конфликтного поведения и укреплением просоциальных навыков, которые служат защитными факторами против агрессии со стороны сверстников⁴.

Школьная среда — это не только место обучения, но и сообщество сверстников, где формируются социальные и иерархические структуры, которые могут либо ослаблять, либо укреплять буллинг. Групповая динамика сверстников является одним из центральных механизмов, определяющих, кто будет вовлечён в травлю и в какой роли — агрессор, жертва или свидетель.

Исследование, проведённое среди китайских подростков, продемонстрировало, что восприятие школьного климата сильнее предсказывает склонность к буллингу, когда сверстники активно защищают жертву (peer defending)⁵. Это означает, что роль сверстников как сторонников пострадавшего существенно влияет на степень того, насколько школьный

¹ Acosta J, Chinman M, Ebener P, Malone PS, Phillips A, Wilks A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *J Sch Violence*. 18(2), 200-215. doi: 10.1080/15388220.2018.1453820

² Mucherah, W., Finch, H., White, T., Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139.

³ Huang, X., Li, Q., Hao, Y., & An, N. (2024). The Relationship between a Competitive School Climate and School Bullying among Secondary Vocational School Students in China: A Moderated Mediation Model. *Behavioral Sciences*, 14(2), 129. doi:10.3390/bs14020129

⁴ Renick J, M Reich S. Best friends, bad food, and bullying: How students' school perceptions relate to sense of school belonging. *J Community Psychol*. 2021 Mar;49(2):447-467. doi: 10.1002/jcop.22471.

⁵ Yang, Jiping, Wang, Xingchao, Lei, Li (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 109, 104716. doi:10.1016/j.childyouth.2019.104716

климат может предотвратить агрессивное поведение: в классах, где дети активно поддерживают друг друга, связь между негативным школьным климатом и буллингом ослабляется.

Таким образом, сверстники могут выступать как фактор риска, так и фактор защиты. В группах с агрессивной культурой, где доминируют насмешки, попытки отстранить или исключить определённых учащихся, подростки с меньшей социальной поддержкой становятся более уязвимыми к травле. Напротив, в группах сверстников, где распространены нормы взаимоуважения и поддержка жертвы, склонность к буллингу значительно снижается и социальное давление направлено на сокращение агрессивного поведения.

Помимо сверстников, значительную роль в школьной среде играют педагоги и стиль их взаимодействия с учащимися. Недавнее многоуровневое исследование выявило, что классы, где присутствует высокий уровень поддержки со стороны учителей, характеризуются значительно меньшим количеством случаев травли и насилия со стороны сверстников. Учителя в таких классах способствуют созданию более благоприятного класса климата, который проявляется через заботу, профессиональное взаимодействие, справедливое разрешение конфликтов, установление четких правил и поддержку здоровых межличностных связей¹.

Интересно, что влияние учительской поддержки не всегда проявляется в прямых измерениях. В исследовании также показано, что успешное управление классом (class climate) выступает как ключевой посредник между поддержкой учителей и снижением уровня виктимизации сверстниками³. Это означает, что благоприятная атмосфера в классе, поддерживаемая взрослыми, но реализующаяся через взаимодействие сверстников, оказывает более глубокое влияние на предотвращение травли, чем изолированная поддержка со стороны учителя.

Ещё один важный аспект школьной среды — это структура и качество взаимодействия внутри отдельного класса. Исследователи предлагают концепцию «хорошо функционирующего класса», который характеризуется высокой сплочённостью, сотрудничеством между учащимися и позитивным рабочим климатом на уроках. Данные исследований показывают, что в классах с более высоким уровнем сплочённости сверстников и позитивных межличностных связей количество случаев виктимизации со стороны сверстников (как часть более широкого явления травли) значительно ниже².

Кооперативная среда в классе формирует такие социальные навыки, как взаимная помощь, совместное решение проблем и толерантность к различиям. В таких группах сверстников агрессивное поведение рассматривается не как

¹ Thornberg R., Wänström L., Sjögren B., Bjereld Y., Edling S., Francia G., Gill P. (2024). A multilevel study of peer victimization and its associations with teacher support and well-functioning class climate. *Social Psychology of Education*, 27, 69–88. doi:10.1007/s11218-023-09828-5

² Thornberg R., Wänström L., Sjögren B., Bjereld Y., Edling S., Francia G., Gill P. (2024). A multilevel study of peer victimization and its associations with teacher support and well-functioning class climate. *Social Psychology of Education*, 27, 69–88. doi:10.1007/s11218-023-09828-5

способ достижения статуса, а как отклонение от норм социальной группы. Напротив, в классах с низким уровнем сплочённости и высоким уровнем конфликтов чаще проявляются агрессивные модели, что повышает риск травли и социальной изоляции у определённых учеников.

Подход социально-экологической модели предполагает, что буллинг является результатом взаимодействия факторов на различных уровнях среды школы и сообщества, где организация школьной среды и динамика группы сверстников играют центральную роль. Взаимодействие между школьным климатом, стилями действий сверстников и системой поддержки педагогов создаёт те условия, при которых буллинг либо развивается, либо подавляется.

Так, исследования показывают, что школьные классы с положительным классным климатом и высокой степенью поддержки сверстниками и преподавателями способствуют формированию просоциальных норм, эмпатического отношения и конструктивного разрешения конфликтов, что в свою очередь снижает вероятность возникновения буллинга. С другой стороны, негативные школьные среды, характеризующиеся низким уровнем поддержки, высоким уровнем напряжённости между учащимися и непоследовательным вмешательством взрослых, создают контекст, в котором агрессивные поведения становятся более частыми и устойчивыми¹.

Таким образом, влияние школьной среды и группы сверстников на возникновение буллинга многоаспектно и сложносистемно. Школа как социальный микрокосм оказывает прямое влияние на эмоциональное состояние и поведение учеников через свой климат, организационную культуру и структуру межличностных взаимодействий. Позитивные элементы школьной среды — прочные межличностные связи, чувство принадлежности, поддержка учителей и сверстников, социальная сплочённость — создают защитные механизмы, которые значительно снижают вероятность буллинга. В то же время негативные условия, такие как низкая поддержка, конфликты, слабая преподавательская вовлечённость и агрессивные нормы среди сверстников, усиливают риск как для возникновения буллинга, так и для его сохранения. Эффективные интервенции против буллинга должны учитывать не только индивидуальные факторы, но и структурную поддержку, которую школа и группа сверстников могут обеспечить каждому учащемуся.

4. Психологические и образовательные последствия буллинга для жертв.

Исследования в разных странах мира подтверждают тот факт, что учащиеся, которые подвергаются буллингу (физическому, вербальному, психологическому, социальному), получают не только краткосрочные негативные переживания, но и глубокие долговременные изменения в психическом состоянии, учебном поведении и социальной адаптации. Системные обзоры, мета-анализы и эмпирические исследования дают

¹ Acosta J, Chinman M, Ebener P, Malone PS, Phillips A, Wilks A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *J Sch Violence*, 18(2), 200-215. doi: 10.1080/15388220.2018.1453820.

убедительные доказательства многочисленных последствий буллинга для жертв — от повышенного риска тревоги и депрессии до снижения успеваемости, школьного отторжения и долгосрочных образовательных трудностей¹.

Одним из наиболее устойчиво подтверждаемых последствий буллинга является ухудшение психического здоровья у жертв. Мета-анализ, включающий более 165 исследований, показал статистически значимые ассоциации между воздействием травли и различными психологическими проблемами: депрессией, тревожными расстройствами, ухудшением общего состояния здоровья и повышенной суицидальной мыслительной активностью².

Жертвы буллинга часто испытывают внутренние эмоциональные трудности, такие как неуверенность, сниженная самооценка, чувство стыда и социальной изоляции. Например, в выборочных исследованиях отмечается, что ученики, находящиеся в группе жертв, демонстрируют значительно низкие уровни субъективного благополучия и позитивного психологического настроения по сравнению с их не подвергавшимися травле сверстниками. Это проявляется в эмоциональных проблемах и поведении, препятствующем нормальному развитию личности³.

Исследования также подчеркивают, что буллинг не просто вызывает кратковременный стресс — он действует как хронический стрессор, который со временем нарушает психологическое равновесие жертв. Постоянное переживание унижений, страха и социальной угрозы может вести к развитию соматических симптомов (например, нарушений сна, головных болей) и хронической тревоге. Такие реакции частично объясняются нарушениями регуляции эмоций, снижением чувства безопасности и постоянным ожиданием угрозы⁴.

Кроме того, исследования в области психологии развития показывают, что страдания, вызванные буллингом, могут быть медиированы уровнем социальной поддержки и восприятием жертвой школьного сообщества. Если учащийся чувствует себя менее принадлежащим к школе и не получает поддержку от сверстников или организации образования, это усиливает риск развития эмоциональных нарушений, таких как тревожность и депрессия².

Важно подчеркнуть, что представители уязвимых групп (например, дети с ограниченными возможностями или хроническими заболеваниями) могут быть особенно подвержены серьезным психологическим последствиям, включая

¹ Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How Can Bullying Victimisation Lead to Lower Academic Achievement? A Systematic Review and Meta-Analysis of the Mediating Role of Cognitive-Motivational Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2209. doi:10.3390/ijerph18052209

² Moore SE, Norman RE, Suetani S, Thomas HJ, Sly PD, Scott JG. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World J Psychiatry*, 7(1), 60-76. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60.

³ Arslan, G., Allen, KA. & Tanhan, A. (2021). School Bullying, Mental Health, and Wellbeing in Adolescents: Mediating Impact of Positive Psychological Orientations. *Child Ind Res* 14, 1007–1026. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09780-0>

⁴ Liu, X., Zhang, L., Wu, Y. (2025). . The impact of school bullying on the mental health of boarding secondary school students: the mediating roles of school belongingness and resilience. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 19, 32. doi:10.1186/s13034-025-00887-4

длительную депрессию и тревожные расстройства, что подтверждается данными исследований, анализирующих связи между пережитой в детстве травлей и текущим психическим здоровьем взрослых с инвалидностью¹.

Буллинг не ограничивается школьным периодом — его последствия могут сохраняться во взрослой жизни. Продольные исследования показывают, что переживания буллинга в подростковом возрасте связаны с повышенным риском внутренних психологических проблем во взрослом возрасте (например, хроническая тревожность или депрессия) по сравнению с теми, кто не был жертвой травли².

Также жертвы могут развивать признаки посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и долговременные когнитивные и эмоциональные паттерны, которые уменьшают способность к нормальным межличностным отношениям и адаптации. Такие эффекты исследуются как часть развития устойчивого восприятия угрозы и низкой самооценки, что отражает глубокие психологические следствия травли в подростковые годы³.

Нарушения психического здоровья оказывают непосредственное влияние на образовательные достижения жертв буллинга. Систематический обзор и мета-анализ показывают, что участие в травле как жертва ассоциируется с ухудшением академической мотивации, снижением самооэффективности и общей привязанности к учебе. В результате у таких учащихся часто наблюдается снижение успеваемости и повышенная вероятность отставания по академическим показателям⁴.

Механизмы, связывающие психологическое воздействие буллинга и образовательные результаты, включают уменьшение школьной мотивации и вовлеченности. Исследователи обнаружили, что жертвы травли чаще теряют интерес к учебе, чувствуют себя менее способными выполнять учебные задачи и более склонны избегать школы, что напрямую снижает их академическую продуктивность¹.

Исследование с использованием данных PISA из более чем 50 стран демонстрирует, что буллинг повышает школьную прогуловость и социальную неинтегрированность, что ведет к снижению академической грамотности и участия в учебной деятельности. Жертвы более склонны избегать занятий, чтобы не сталкиваться с травлей, что приводит к накоплению пропущенного материала и ухудшению образовательных результатов⁵.

¹ Christ BR, Malhotra B, Moustaid G, Chapman O, Perrin PB. (2025). Relationships Among Childhood Bullying, Academic Satisfaction, and Mental Health Outcomes in Adults with Disabilities. *Diseases*, 23, 13(6), 165. doi: 10.3390/diseases13060165.

² Sigurdson, J.F., Undheim, A.M., Wallander, J.L. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 9, 42 doi:10.1186/s13034-015-0075-2

³ Жубакова С.С. (2025). Профилактика школьного буллинга. — Астана: ИП «А.Ж.Булатов», С.33

⁴ Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How Can Bullying Victimization Lead to Lower Academic Achievement? A Systematic Review and Meta-Analysis of the Mediating Role of Cognitive-Motivational Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2209. doi:10.3390/ijerph18052209

⁵ Yu, Shuang, Zhao, Xiaojun (2021). The negative impact of bullying victimization on academic literacy and social integration: Evidence from 51 countries in PISA. *Social Sciences & Humanities Open*, 4, 100151

Кроме того, крупные выборочные исследования показывают, что учащиеся, подвергавшиеся травле, чаще имеют более высокий уровень пропусков, низкую вовлеченность в учебный процесс и частые повторы классов по сравнению с теми, кто не подвергался буллингу. Это отражает не только снижение академических достижений, но и более широкие препятствия на пути к успешному завершению образования¹.

Буллинг негативно влияет не только на индивидуальные академические достижения, но и на социальную интеграцию жертв в школьное сообщество. Исследования показывают, что учащиеся, пережившие травлю, менее склонны участвовать в школьной жизни, менее мотивированы к социальным взаимодействиям и менее уверены в своих социальных навыках. Это препятствует формированию позитивной школьной идентичности и снижает чувство принадлежности к учебному учреждению².

Низкая социальная интеграция, в свою очередь, усиливает образовательные трудности, поскольку участие в групповых занятиях, взаимодействие с учителями и участие в школьных проектах является важным фактором успешного обучения. Социальное отчуждение как следствие буллинга усугубляет уже существующий разрыв между психологическим состоянием жертвы и её образовательными возможностями².

Буллинг влияет не только на результаты, но и на учебные стратегии и организацию учебного процесса. Жертвы часто имеют трудности с управлением временем, концентрацией внимания, самоорганизацией и усилиями, направленными на учебу. В исследованиях описано, что буллинг усложняет эмоциональную регуляцию и мешает формированию продуктивных образовательных привычек, что дополнительно снижает результативность учебы и увеличивает академическую тревожность².

Такой эффект особенно характерен для подростков, переживающих интенсивный социальный стресс, поскольку тревога и негативные эмоциональные реакции замедляют когнитивные процессы, что препятствует эффективному обучению. Это может привести к долгосрочному снижению учебных достижений и уменьшению интереса к дальнейшему образованию или профессиональному росту².

Также серьезными последствиями для жертвы являются социальная тревожность и одиночество, что предсказывают виктимизацию³. В случае кибербуллинга жертвы испытывают дополнительные источники стресса, обусловленные цифровым присутствием агрессоров, отсутствием временных ограничений и возможностью анонимности в онлайн-среде, что усиливает психологическое давление. Методы виктимизации в сети включают

¹ Vadukapuram R, Trivedi C, Desai S, Mansuri Z, Jain S, Reddy A. (2024). Bullying Victimization in Children and Adolescents and Its Impact on Academic Outcomes. *J Nerv Ment Dis.*,1;212(8), 407-411. doi: 10.1097/NMD.0000000000001782.

² Solas-Martínez, J. L., Rusillo-Magdaleno, A., Garrote-Jurado, R., & Ruiz-Ariza, A. (2025). Association of High Levels of Bullying and Cyberbullying with Study Time Management and Effort Self-Regulation in Adolescent Boys and Girls. *Education Sciences*, 15(5), 563. <https://doi.org/10.3390/educsci15050563>

³ Горлова Н.В., Бочавер А.А., Хломов К.Д. (2021) . Предикторы буллинга, кибербуллинга и виктимизации: обзор современных исследований. *Национальный психологический журнал* № 4 (44). – С. 3-15

распространение компрометирующей информации, угрозы, насмешки и публичное унижение, что дополнительно усугубляет негативные переживания жертвы.

Негативные последствия буллинга выходят за рамки школьной среды и влияют на дальнейшую социализацию, профессиональную ориентацию и самооценку личности во взрослом возрасте. Проблемы с самооценкой, тревожность и ухудшенная академическая подготовка могут ограничивать выбор профессии, снижать вероятность продолжения образования в университете и создавать сложности в конкурентной среде труда¹.

Исследования также показывают, что низкая академическая мотивация и образовательные проблемы, возникающие из-за переживаний буллинга, могут усугублять социальные неравенства: дети из уязвимых социальных групп чаще становятся жертвами и в дальнейшем имеют меньше ресурсов для компенсации учебных потерь. Это создает риск социального исключения и уменьшает шансы на экономическую независимость и успешную карьеру².

Таким образом, буллинг оказывает комплексное и многоуровневое негативное воздействие на жертв, затрагивая как психологическую сферу, так и образовательную траекторию развития личности.

5. Последствия буллинга для других участников буллинга: буллеров, помощников, свидетелей, защитников.

Современные исследования показывают, что буллинг оказывает психологические, поведенческие и социальные последствия не только на жертв травли, но и на буллеров, помощников, свидетелей и защитников жертвы. Рассмотрим все виды последствий буллинга на каждого из участников.

1. Последствия буллинга для буллеров (агрессоров).

Систематический обзор показывает, что буллеры склонны демонстрировать повышенный уровень агрессивности, снижение эмпатии и дефицит социально-положительных навыков по сравнению с не вовлечёнными сверстниками. Такие характеристики могут сохраняться и усиливаться, формируя устойчивые паттерны поведения вплоть до взрослой жизни³. Так, М.И. Гафорова показывает, что буллеры чаще испытывают повышенную агрессивность и доминирование, что может привести к длительным поведенческим и социальным проблемам⁴. Характерно, что у агрессоров выше уровень импульсивности, желание контролировать других и недостаток сострадания, что формирует основу для повторяющегося агрессивного поведения.

¹ Sigurdson, J.F., Undheim, A.M., Wallander, J.L. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 9, 42 doi:10.1186/s13034-015-0075-2

² Zahrani, Yousef. (2024). Systematic Literature Review: The Effects of Bullying on Students. *King Khalid University Journal of Health Sciences*, 9(2), 80-97. doi: 10.4103/KKUJHS.KKUJHS_12_24

³ Menabò L, Caravita SCS, Skrzypiec G, Slee P, Guarini A. (2024). Effects of victimization and perpetration in observing bullying scenes: an eye-tracker study{es}: Efectos de la victimización y la perpetración en la observación de escenas de acoso: un estudio con eye-tracker. *Int J Clin Health Psychol*, 24(2),100451. doi: 10.1016/j.ijchp.2024.100451.

⁴ Гафорова, М.И. (2024). Проблема изучения буллинга в образовательной среде, *Nordic_Press*: Том 3 № 0003: *Nordic Studies in Academic Research*, 1- 3

Продольные исследования также демонстрируют, что участие в буллинге в младшем школьном возрасте связано с повышенной вероятностью совершения серьёзных правонарушений и агрессивных действий в подростковом и взрослом возрасте^{1;2}. Хотя эта связь нуждается в дальнейшем подтверждении методами проспективного дизайна, данные когортных анализов подчеркивают риски сохраняющихся поведенческих проблем среди тех, кто систематически выступал в роли буллера.

Важной особенностью является то, что последствия буллинга для буллеров могут быть связаны не только с «убыточным» опытом травли, но и с социальным подкреплением буллинга со стороны сверстников: аплодисменты, поддержка или игнорирование со стороны одноклассников усиливают поведенческие паттерны, укрепляя агрессивный стиль взаимодействия³.

2. Последствия участия «помощников» буллинга.

Помощники буллеров — те, кто поддерживает травлю, активно вовлекаясь в агрессию или поощряя агрессора — также испытывают последствия участия в буллинге, хотя они менее изучены, чем для буллеров и жертв. Исследования, ориентированные на комплексный подход к ролям участников (например, Salmivalli и др.), подчёркивают важность этой роли, поскольку она усиливает динамику буллинга и способствует его продолжению⁴.

По данным анализа комплексных моделей вовлечённости, помощники демонстрируют повышенные уровни агрессивности и социального подкрепления агрессивного поведения, что со временем может привести к нарушениям социальных навыков и этических норм. Формирование таких паттернов в школе способствует трудностям в последующем социализации и поддержке здоровых межличностных связей⁵.

Кроме того, участие в роли помощника связано с психологическими издержками, такими как снижение самооценки и ощущение вины, особенно если впоследствии появляется осознание вреда, причинённого другим. Исследования социальной психологии подтвердили, что моральное отчуждение

¹ Sourander A, Jensen P, Rönning JA, (2007). Childhood Bullies and Victims and Their Risk of Criminality in Late Adolescence: The Finnish From a Boy to a Man Study. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 161(6), 546–552. doi:10.1001/archpedi.161.6.546

² Tiiri, E., Uotila, J., Elonheimo, H. (2023). Bullying at 8 years and violent offenses by 31 years: the Finnish nationwide 1981 birth cohort study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 32, 1667–1678 (2023). doi: 10.1007/s00787-022-01964-1

³ Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Soc Psychol Educ*, 23, 563–581 (2020). doi: 10.1007/s11218-020-09549-z

⁴ Сламбекова Т.С., Махадиева А.К., Албытова Н.П., Махадиева А.К. (2023). Ролевые позиции участников буллинга. *Журнал «Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки»*, том 70, №3, 1–13. doi: 10.48371/PEDS.2023.70.3.023

⁵ Evans CBR, Smokowski PR, Rose RA, Mercado MC, Marshall KJ. (2018). Cumulative Bullying Experiences, Adolescent Behavioral and Mental Health, and Academic Achievement: An Integrative Model of Perpetration, Victimization, and Bystander Behavior. *J Child Fam Stud*, 27, 10.1007/s10826-018-1078-4. doi: 10.1007/s10826-018-1078-4.

и механизмы самозащиты влияют на поведение пособников, усиливая внутренний конфликт и отрицательные эмоции¹.

3. Последствия буллинга для свидетелей (наблюдателей).

Более обширное количество исследований сосредоточено на роли свидетелей буллинга, поскольку большая часть эпизодов травли происходит на глазах у других детей (до 85% случаев, по классическим данным)².

Современные исследования показывают, что даже наблюдатели буллинга могут испытывать серьёзные психологические последствия. Так, результаты ряда эмпирических работ подтверждают, что свидетели демонстрируют более высокий уровень тревожности и депрессивных симптомов, чем дети, не вовлечённые в буллинг. Эффекты сохраняются даже после учёта того, являются ли они также жертвами или агрессорами³.

Свидетели буллинга могут переживать так называемую *когнитивную диссонансную нагрузку*, когда они чувствуют моральное противоречие между осознанием, что буллинг вреден, и своим фактом бездействия. Это приводит к усилению внутреннего напряжения и чувству стресса, что в свою очередь повышает риск психологической дисфункции и длительных эмоциональных затруднений⁴.

Другие исследования также отмечают, что наблюдение насилия снижает эмоциональную регуляцию и может повышать риск психосоматических жалоб, включая головные боли, нарушения сна и усиление физиологической реакции на стресс в будущем⁵.

Важно подчеркнуть, что негативные последствия для свидетелей могут наблюдаться даже в случае их пассивного участия (без прямого вмешательства), а их психологическая реакция может сохраняться на годы после факта травли, особенно у подростков⁶.

4. Последствия для защитников.

Роль защитника жертвы — один из наиболее сложных контекстов влияния буллинга. Противостояние буллеру требует значительной социальной смелости, но также сопряжено с определёнными психологическими издержками. Мета-аналитические исследования показывают, что защитники часто сталкиваются с повышенными уровнями внутреннего напряжения, социальной

¹ Sonja Pečjaka, Tina Pirce,*, Rene Markovič, Tanja Špesd, Katja Košir (2024). Psychosocial and Moral Factors of Bystanders in Peer Bullying. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16 (5), 617-629. doi:10.26822/iejee.2024.357

² Волкова И.В. (2019). Характеристики субъектности и психологического благополучия у подростков-защитников в ситуации буллинга в школе. *Психология человека в образовании*, 1(2), 110-117. doi:10.33910/2686-9527-2019-1-2-110-116

³ Midgett A, Doumas DM. (2019). Witnessing Bullying at School: The Association between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms. *School Ment Health*, 11(3), 454-463. doi: 10.1007/s12310-019-09312-6.

⁴ Midgett A, Doumas DM. (2019). Witnessing Bullying at School: The Association between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms. *School Ment Health*, 11(3), 454-463. doi: 10.1007/s12310-019-09312-6.

⁵ Camodeca M, Nava E. (2022). The Long-Term Effects of Bullying, Victimization, and Bystander Behavior on Emotion Regulation and Its Physiological Correlates. *J Interpers Violence*, 37(3-4). doi: 10.1177/0886260520934438.

⁶ Scherbakov V.V. (2023). Consequences of school harassing for witnesses. *Научное обозрение. Педагогические науки*, 1, 36-41. doi: 10.17513/srps.2468

тревожности и даже виктимизации, поскольку выступление против группы агрессоров может породить давление со стороны сверстников¹.

Это особенно характерно для подростковой среды, где групповая динамика и желание принадлежать усиливают влияние давления сверстников. Защитники могут испытывать страх стать следующей целью, опасение отвержения или усиление социального стресса, что становится психологическим барьером для активного сопротивления буллингу⁴.

Тем не менее, важно подчеркнуть, что организация и поддержка таких защитников в рамках школьных программ профилактики может уменьшить эти негативные эффекты и усилить их устойчивость, поощряя социальную поддержку и создание коллективных норм против насилия².

5. Перекрёстные и долгосрочные эффекты участия в буллинге.

Исследования, объединяющие разные роли в анализ, показывают, что длительное участие в буллинге (как буллер, так и свидетель или защитник) связано с повышенными рисками эмоциональных и поведенческих проблем в более позднем возрасте. Эти проблемы могут включать трудности эмоциональной регуляции, устойчивые панические реакции, депрессивные и тревожные симптомы, а также сложности в социокультурной адаптации³.

Данные ретроспективных исследований также демонстрируют, что люди, которые участвовали в буллинге в молодом возрасте (в любом качестве), могут демонстрировать изменённые модели межличностных отношений во взрослом возрасте, включая повышенную агрессивность, сложности в социальной эмпатии и склонность к конфликтам⁴.

Вопросы для самоконтроля:

1. Почему причины буллинга носят многофакторный характер?
2. Назовите индивидуально-психологические причины буллинга.
3. Назовите семейные факторы причин буллинга?
4. Назовите причины групповой динамики.
5. Назовите социально-культурные факторы причин буллинга.
6. Какие психологические последствия буллинга для жертвы?
7. Какие образовательные последствия буллинга для жертвы?
8. Назовите последствия для буллера.
9. Каковы последствия для помощников буллера?
10. Каковы последствия для свидетелей буллинга?
11. Назовите последствия для защитников буллинга.

¹ Tian X, Huebner ES, Tian L. (2025). Defending Behavior in Bullying and Defenders' Psychosocial Outcomes among Children and Adolescents: A Series of Three-Level Meta-Analyses. *J Youth Adolesc*, 54(7), 1615-1645. doi: 10.1007/s10964-025-02176-x.

² Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Soc Psychol Educ*, 23, 563–581 (2020). doi:10.1007/s11218-020-09549-z

³ Wolke D, Lereya ST. (2015). Long-term effects of bullying. *Arch Dis Child.*, 100(9), 879-85. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667.

⁴ Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E. and Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>

Задания для самостоятельной работы:

1. Аналитическое задание. Составьте таблицу с пятью ролями буллинга: жертва, буллер, помощники, свидетели и защитники. Для каждой роли укажите возможные психологические, социальные и поведенческие последствия по данным современных исследований. Сделайте вывод: какая роль, по вашему мнению, имеет наибольшее долгосрочное влияние на личность и почему.

2. Прочитайте одну из статей об исследованиях буллинга (из списка дополнительной литературы), выпишите примеры того, как раннее участие в буллинге влияет в будущем на подростков и взрослых. Напишите краткий отчёт (300–400 слов) с примерами и вашими комментариями.

3. Исследовательское задание. Составьте 5–7 вопросов о буллинге для сверстников (анонимно). Спросите их о том, сталкивались ли они с буллингом и в какой роли. Обобщите результаты в виде таблицы и напишите краткий аналитический вывод.

Основная литература:

1. Об утверждении Правил профилактики буллинга. Приказ Министра просвещения № 31180. – Астана, 2022.
2. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. – М.: Юрайт, 2025. – 135с. ISBN 978-5-534-17064-1
3. Жубакова С.С. Профилактика школьного буллинга. – Астана: ИП «А.Ж.Булатов», 2024. – 126с. ISBN 978-601-326-863-7
4. Благополучие в образовании/ под ред. Т.Н.Канонир. – М.: НИУ ВШЭ, 2024. – 240с. ISSN 2500-0608

Дополнительная литература:

1. Camodeca M, Nava E. (2022). The Long-Term Effects of Bullying, Victimization, and Bystander Behavior on Emotion Regulation and Its Physiological Correlates. *J Interpers Violence*, 37(3-4). doi: 10.1177/0886260520934438.
2. Midgett A, Doumas DM. (2019). Witnessing Bullying at School: The Association between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms. *School Ment Health*, 11(3), 454-463. doi: 10.1007/s12310-019-09312-6.
3. Scherbakov V.V. (2023). Consequences of school harassing for witnesses. *Научное обозрение. Педагогические науки*, 1, 36-41. doi: 10.17513/srps.2468
4. Tian X, Huebner ES, Tian L. (2025). Defending Behavior in Bullying and Defenders' Psychosocial Outcomes among Children and Adolescents: A Series of Three-Level Meta-Analyses. *J Youth Adolesc*, 54(7), 1615-1645. doi: 10.1007/s10964-025-02176-x.
5. Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Soc Psychol Educ*, 23, 563–581. doi:10.1007/s11218-020-09549-z

6. Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E. and Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>
7. Wolke D, Lereya ST (2015). Long-term effects of bullying. *Arch Dis Child.*, 100(9),879-85. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667.

3. Особенности буллинга в младшем школьном возрасте.

План:

1. Возрастные особенности младших школьников
2. Причины возникновения буллинга среди младших школьников
3. Формы буллинга в начальной школе
4. Проявления и признаки буллинга в начальной школе
5. Условия школьной среды, способствующие буллингу

Основные понятия: младший школьный возраст, эмоциональные проявления, когнитивная сфера, социальное развитие, формы буллинга, физический буллинг, вербальный буллинг, психологический буллинг, социальный буллинг.

1. Возрастные особенности младших школьников

Младший школьный возраст — это важный этап развития ребёнка, который обычно охватывает период примерно от 6–7 до 10–11 лет. На этом этапе происходит переход от дошкольной игровой деятельности к целенаправленной учебной деятельности, что сопровождается глубокими изменениями во всех сферах психического развития: в познавательной, эмоциональной и социальной. Именно эти возрастные особенности определяют, как младший школьник воспринимает мир, взаимодействует с окружающими, освоит учебные задания и адаптируется к школьной среде.

Одной из ключевых особенностей младшего школьного возраста является переход к учебной деятельности как ведущей. В дошкольном возрасте ребёнок развивается в основном через игру и эмоциональный контакт со взрослыми, тогда как в начальной школе основной формой деятельности становится учение — целенаправленное и организованное освоение новых знаний и навыков. Такое изменение социальной ситуации развития оказывает глубокое влияние на психику ребёнка: он учится сосредотачиваться на задании, выполнять инструкции, контролировать своё поведение и мышление¹.

В этот период мышление ребёнка начинает перестраиваться от наглядно-образного (характерного для дошкольников) к словесно-логическому. Это значит, что школьник постепенно перестаёт опираться исключительно на конкретные предметы или наглядные пособия и учится рассуждать, оперировать словами и понятиями, а не только образами².

¹ Психологические особенности младших школьников. https://old.gou160.ru/ru/school/soc-psix/82-osobennosti?utm_source=chatgpt.com

² Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет). https://koi.tspu.ru/koi_books/belyaeva/str17.htm?utm_source=chatgpt.com

Как отмечает Н.Ф.Талызина, переход к учебной деятельности требует от младшего школьника нового качества психических процессов. Если в дошкольном возрасте доминировал спонтанный, «непроизвольный» характер психического функционирования, то с поступлением в школу начинает формироваться произвольность — способность сознательно управлять своим вниманием, памятью и поведением. Это проявляется в умении выполнять то, что «нужно», а не только то, «что хочется», подчинять свои действия правилам и инструкциям¹.

Особенности внимания ребёнка выражаются в том, что произвольное внимание ещё недостаточно устойчиво. Младшие школьники легче отвлекаются, им сложнее длительно удерживать внимание на одном деле без внешней опоры педагога или ярких стимулов. При этом непроизвольное внимание остаётся сильным — ребёнок легко сосредотачивается на том, что вызывает интерес или яркие впечатления².

Память в этом возрасте развивается в сторону осмысленного запоминания. Если дошкольники чаще запоминают бессознательно и механически, то младшие школьники начинают лучше запоминать материал, когда он объяснён словами и связан с логической деятельностью. Тем не менее наглядно-образная память всё ещё остаётся важной, особенно при изучении нового материала³.

Мышление ребёнка также претерпевает важные изменения: происходит переход от конкретно-образного к словесно-логическому мышлению, что позволяет младшим школьникам решать более сложные задачи, строить рассуждения и анализировать ситуации. Однако формальные логические операции (как у взрослых) ещё не развиты — это происходит позднее, в период среднего школьного возраста³.

Эмоциональная сфера младших школьников не менее важна, чем когнитивная. Поступление в школу сопровождается новыми требованиями и ожиданиями, что может вызвать эмоциональные реакции — от радости и заинтересованности до тревоги и неуверенности. При этом мотивация учения у младших школьников неоднородна. Исследования Т.В.Архиреева показывают, что на ранних этапах обучения дети часто мотивированы социальными стимулами: желанием угодить взрослому, получить похвалу, быть признанным сверстниками, а не только стремлением к знаниям как таковым⁴.

Эмоциональные связи со взрослыми (родителями, учителями) остаются важными для младшего школьника. Поддержка и одобрение взрослых способствуют формированию положительной мотивации к учению и

¹ Талызина Н.Ф. (1998). Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников. Москва: Академия.

² Чаусенко Л.А. Возрастные особенности младших школьников. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2014/01/31/vozrastnye-osobennosti-mladshikh-shkolnikov>

³ Головачева Н.П. Психологические особенности детей младшего школьного возраста. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2015/02/14/psikhologicheskie-osobennosti-detey-mladshego>

⁴ Arkhireeva, T.V. (2015). Dynamics of Learning Motivation in Early School Age Children. *Cultural-Historical Psychology*, 11(2), 38–47. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110204>

укреплению уверенности в собственных силах. В то же время отсутствие такой поддержки может привести к эмоциональным трудностям и снижению учебного интереса¹.

В младшем школьном возрасте происходит активное развитие социальных навыков и взаимодействия со сверстниками. Дети учатся сотрудничеству, совместной деятельности, правилам общения и поведения в группе. Однако на начальных этапах школьной жизни уровень социального интеллекта у детей ещё не высок, что проявляется в трудностях построения устойчивых и зрелых взаимоотношений. Эти навыки развиваются постепенно в процессе общения и учебной деятельности².

Особо важно, что развитие социальных чувств — таких как коллективизм, взаимопомощь и ответственность — активно происходит именно в ходе совместной деятельности с другими детьми. Жолдошбаева и Жолдошбаев (2023) пишут, что ученический коллектив — важный фактор социализации младших школьников, и совместная деятельность помогает развивать социальные навыки и уверенность в себе³. Участие в коллективных играх, школьных проектах и групповых заданиях способствует формированию навыков сотрудничества и взаимопонимания.

Самоидентификация ребёнка также получает новый импульс в начальной школе. Исследования показывают, что к этому возрасту дети начинают определять свои индивидуальные качества, отражать их в сознании и сравнивать себя с другими. К концу младшего школьного возраста дети способны более чётко выражать свои предпочтения, интересы и личностные особенности⁴.

Младший школьный возраст — это период интенсивного интеллектуального развития, который включает расширение словарного запаса, развитие логического мышления, умение строить последовательные рассуждения и решать учебные задачи. В этот период интеллект перестраивается таким образом, что мыслительные процессы становятся более осознанными и произвольными⁵.

Важным аспектом интеллектуального развития является креативное (творческое) мышление. Исследования показывают, что творческое мышление в младшем школьном возрасте развивается под влиянием как внутренних факторов (темперамент, мотивация), так и внешних условий, таких как атмосфера в классе и педагогические подходы. Школа, ориентированная на стимулирование творчества через открытые задания и проблемно-

¹ Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология. Электронный учебник

² Emelyanova, I.V., Kulagina, I.Y. (2020). Features of Development of Social Intelligence in Primary School Age. *Psychological-Educational Studies*, 12(2), 91–107. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120206>

³ Жолдошбаева А.Д., Жолдошбаев Д.А. (2023). Ученический коллектив как фактор социализации младших школьников. *Бюллетень науки и практики. Педагогические науки*, 11(9), 429-432. doi: 10.33619/2414-2948/96/57

⁴ Бухарова И.С. (2023). Исследование самоидентификации детей младшего школьного возраста с помощью метода проективной беседы. *Уральский вестник образования сетевое издание*, 2, 61-71 https://www.irro.ru/upload/pdf/urvo/uvo_2307.pdf

⁵ Белошистая А. В., Левитес В. В. (2020). Развитие логического мышления младших школьников: учебное пособие. Москва: Юрайт

ориентированное обучение, может способствовать более глубокому развитию таких навыков¹.

Помимо психического развития, у младших школьников происходят важные изменения на физиологическом уровне. В этот период активно развивается нервная система: процессы возбуждения и торможения в коре головного мозга становятся более сбалансированными, что влияет на эмоциональную устойчивость, саморегуляцию и способность к концентрации.

Физиологические особенности также проявляются в работоспособности детей. Например, малыши младшего школьного возраста часто устают быстрее при длительной умственной деятельности: внимание и работоспособность могут снижаться через 20–30 минут занятий без перемены деятельности или отдыха. Это следует учитывать при организации учебного процесса.

Таким образом, младший школьный возраст — это комплексный период психо-физиологического, когнитивного, эмоционального и социального развития ребёнка. На этом этапе происходят важнейшие изменения, которые подготавливают ребёнка к дальнейшему обучению и жизни в обществе. Учебная деятельность становится центральной для развития мышления и навыков саморегуляции; социальные взаимодействия со сверстниками и взрослыми формируют личностные качества; а интеллектуальные и творческие способности продолжают развиваться под влиянием образовательной среды.

Понимание этих возрастных особенностей даёт педагогам и родителям возможность создавать благополучную образовательную среду для развития младших школьников, учитывая их индивидуальные потребности и психологические возможности.

2. Причины возникновения буллинга среди младших школьников.

Поведение, проявляющееся в форме агрессии и доминирования среди младших школьников, формируется под влиянием множества факторов, включая индивидуальные особенности ребёнка, семейное воспитание, влияние сверстников, а также особенности школьной и социальной среды.

Исследование MS.Afroz Jan показывает, что у некоторых детей наблюдается повышенная импульсивность, агрессивность и низкий уровень эмпатии, что повышает вероятность проявления агрессивного поведения по отношению к сверстникам. Дети, испытывающие трудности с контролем эмоций, чаще реагируют на фрустрацию и стресс с использованием доминирующих или насильственных стратегий. Недостаток навыков эмоциональной регуляции, особенно в ситуациях конфликта, способствует формированию устойчивых моделей агрессии в общении с ровесниками².

С.С.Жубакова в качестве личностных причин называет особенности речи, юмора, внешние физические характеристики ребенка, например, шрамы, пятна

¹ Zhusupova D. Y., Ukueva B. K. (2025). Age-specific characteristics of creative thinking development in primary school children. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. Педагогические науки, 7-2(106), 81-85. doi: 10.24412/2500-1000-2025-7-2-81-85

² MS.Afroz Jan (2015) Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6 (19), 43-57.

на коже, дефекты лица, тела, конечностей, особенности походки, использование очков, слуховых аппаратов и др., которые могут спровоцировать буллинг.¹ Также в качестве причин буллинга могут выступать и внутренние факторы личности, например, низкая самооценка, социальная дезадаптация, самоуверенность, употребление алкоголя, психоактивных веществ, игровая зависимость, низкая успеваемость².

С точки зрения теорий социального статуса, агрессивное поведение у младших школьников может быть связано с желанием утвердить своё положение в группе сверстников. Дети, стремящиеся к признанию и доминированию, используют агрессию как инструмент для повышения социального влияния. V.Savash считает, что дети, находящиеся в центрах социальных групп с доминирующими сверстниками, имеют более высокую вероятность проявления агрессивных действий².

Семейная среда оказывает значительное влияние на формирование поведения ребёнка. Жёсткий или непоследовательный стиль воспитания, конфликты между родителями и отсутствие эмоциональной поддержки создают условия для формирования агрессивных моделей поведения. Дети, наблюдающие агрессию в семье или сталкивающиеся с насильственными проявлениями, чаще перенимают подобные стратегии взаимодействия в общении со сверстниками³.

Низкий уровень родительской вовлечённости также повышает риск проявления агрессивного поведения. Дети, которые не получают достаточной эмоциональной поддержки, а также указаний по решению межличностных конфликтов, чаще сталкиваются с трудностями в социализации. Отсутствие чётких правил и поддержки со стороны взрослых снижает способность ребёнка конструктивно справляться с социальными трудностями⁴. Также семейными причинами могут быть: гиперопека родителей, появление других родителей – отчима, мачехи, насилие в семье, плохое воспитание².

Социальная среда сверстников является ключевым фактором, влияющим на формирование агрессивного поведения. Если в группе сверстников агрессия воспринимается как допустимая или поощряемая, вероятность повторения подобных действий увеличивается. Дети, взаимодействующие с другими агрессивными сверстниками, формируют устойчивые модели доминирования⁵.

А.Cohen подчеркивает, дети, испытывающие социальную изоляцию, имеющие ограниченное количество друзей или демонстрирующие признаки

¹ Жубакова С.С. (2025). Профилактика буллинга. – Астана: ИП Булатов. С.20.

² Savash, V. (2024) The silent shadow in primary school: The invisible face of bullying. *Children and Youth Services Review*, 166, 107924 doi: 10.1016/j.childyouth.2024.107924

³ Bowes L, Arseneault L, Maughan B, Taylor A, Caspi A, Moffitt TE. School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2009 May;48(5):545-553. doi: 10.1097/CHI.0b013e31819cb017.

⁴ Bloom C. (2023) Understanding the Roots of Bullying Behavior in Children: Parental Influences and Interventions. Apr 10. https://standforthesilent.org/understanding-the-roots-of-bullying-behavior-in-children-parental-influences-and-interventions/?utm_source=chatgpt.com

⁵ Alwi, N. A., Dona, T. R., Nasution, D. E., & Lestari, E. E. (2023). Why do students engage in bullying? Other factors found to contribute to student bullying. *JP (Jurnal Pendidikan) : Teori Dan Praktik*, 8(2), 161–171. <https://doi.org/10.26740/jp.v8n2.p161-171>

тревожности и низкой самооценки, более уязвимы к нападкам со стороны сверстников. Недостаток социальной поддержки и навыков взаимодействия с ровесниками повышает вероятность того, что ребёнок станет объектом агрессии¹.

Исследования показывают, что школы с низким уровнем позитивного социального климата, неразработанными правилами поведения и недостаточным контролем со стороны педагогов сталкиваются с более высокой частотой агрессивных проявлений среди учащихся. Чёткие правила, поддержка равноправного взаимодействия и активное участие педагогов способствуют снижению агрессивного поведения.²

Неорганизованные зоны отдыха, недостаточный контроль в коридорах и на игровых площадках создают условия для агрессивных взаимодействий. Наличие взрослых, которые активно наблюдают за процессами и вовлекаются в разрешение конфликтов, снижает риск проявления агрессии².

Как отмечают Bowes L. и коллеги, дети из семей с низким уровнем дохода или проживающие в неблагополучных районах чаще демонстрируют агрессивное поведение. Постоянный стресс и неблагоприятные условия жизни усиливают вероятность переноса напряжённости в межличностные отношения с ровесниками. Исследования показывают, что влияние социального окружения и экономической нестабильности является значимым фактором возникновения агрессивного поведения у младших школьников³.

Современные исследования подтверждают, что агрессивное поведение у младших школьников возникает не по одной причине, а вследствие взаимодействия множества факторов. Комплексный подход рассматривает влияние личностных характеристик, семейного воспитания, сверстников, школьной среды и социально-экономического контекста как взаимосвязанный процесс, формирующий поведение ребёнка.⁴

Таким образом, причинами буллинга у младших школьников является совокупность сложного взаимодействия личностных (психологических), семейных, социальных и образовательных факторов. Эффективная профилактика требует комплексного подхода: развитие социальных и эмоциональных навыков у детей, повышение родительской вовлечённости, создание позитивного школьного климата и активное взаимодействие педагогов с учащимися. Комплексные меры позволяют снизить риск проявления агрессии и способствуют формированию у детей устойчивых моделей конструктивного общения и уважительного отношения к сверстникам.

¹ Cohen, A. (2024) Bullying. https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/bullying?utm_source=chatgpt.com

² Marsh, V. L. (2018). Bullying in School: Prevalence, Contributing Factors, and Interventions. Center for Urban Education Success, October, 1-27

³ Bowes L, Arseneault L, Maughan B, Taylor A, Caspi A, Moffitt TE.(2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, May;48(5):545-553. doi: 10.1097/CHI.0b013e31819cb017.

⁴ Savash, V. (2024) The silent shadow in primary school: The invisible face of bullying. *Children and Youth Services Review*, 166, 107924 doi: 10.1016/j.childyouth.2024.107924

3. Формы буллинга в начальной школе

В начальной школе школьные конфликты проявляются в самых различных формах, отражая как непосредственные физические действия, так и более скрытые способы воздействия на ребёнка. Анализ существующих исследований показывает, что формы агрессивного поведения, которые включают травлю со стороны сверстников, имеют определённую классификацию, важную для диагностики и профилактики подобных ситуаций в младшей школьной среде.

Формы буллинга – это конкретные способы реализации видов буллинга. На основе предложенной выше классификации видов буллинга: физический, вербальный, социальный и психологический рассмотрим его формы.

Формы физического буллинга проявляются наиболее очевидно и включают действия, направленные на причинение телесного вреда или физического дискомфорта. К таким действиям относятся толкание, удары, отталкивание, отбирание личных предметов, толчки на перемене и намеренное препятствование передвижению. В исследовании А.Демирджиоглу и С.Агар физические столкновения, хотя и встречались реже, чем другие формы, фиксировались практически в каждой выборке и оставались одной из основных проявленных форм агрессии среди младших школьников.¹ В их исследовании вербальная форма оказалась наиболее распространённой в начальной школе. Они отметили, что именно словесные оскорбления, насмешки, клички и угрозы составляют самую частую форму травли, с которой сталкиваются дети в школьной среде. Респонденты чаще всего упоминали такие проявления, как обзывание, издёвки, поддразнивание и постоянное напряжение во взаимоотношениях.¹

Формы социального буллинга менее заметны внешне, но не менее травмирующая для ребёнка. Они включают игнорирование, исключение из сверстников, бойкот на перемене, отказ играть или разговаривать, распространение слухов и ложных сведений о ребёнке. В международных исследованиях именно социальное исключение считается мощным фактором психологического давления, поскольку нарушает базовую потребность ребёнка в принадлежности к группе и социальной поддержке².

В младшем школьном возрасте психологический буллинг представляет собой особую форму агрессивного воздействия, направленную на эмоциональное подавление, формирование чувства беспомощности и подрыв субъективного ощущения безопасности ребёнка. В отличие от вербальных и социальных форм, психологический буллинг не всегда имеет чётко выраженные поведенческие маркеры и часто реализуется через контроль, давление, манипуляцию и систематическое эмоциональное воздействие, что делает его трудным для выявления со стороны взрослых.

¹ Ali Demircioğlu, Cüneyit Akar. (2-24) Examination of Peer Bullying in Primary School Students in Terms of Various Variables. *TAY Journal*, 8(1), 98-122 doi: <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2024.625.04>

² Wang J, Iannotti RJ, Luk JW. Patterns of adolescent bullying behaviors: physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *J Sch Psychol*. 2012 Aug;50(4):521-34. doi: 10.1016/j.jsp.2012.03.004.

Одной из ключевых форм психологического буллинга является интимизирующее поведение, основанное на запугивании без прямых угроз. Оно может проявляться через демонстративные взгляды, намеренное приближение, нарушение личных границ, навязчивое присутствие рядом с ребёнком, а также через невербальные сигналы доминирования. Исследования Olweus (2013) показывают, что подобные формы давления вызывают у младших школьников устойчивое чувство тревоги и ожидание опасности, даже при отсутствии открытых конфликтных эпизодов¹.

Другой значимой формой является психологический контроль, при котором один или несколько учащихся систематически ограничивают поведение другого ребёнка. Это может выражаться в навязывании правил («ты должен сидеть здесь», «ты не имеешь права так делать»), контроле действий, принуждении к подчинению или выполнению нежелательных действий. Такие проявления особенно характерны для младшего школьного возраста, поскольку дети ещё не обладают сформированными навыками отстаивания личных границ. По данным исследований Espelage & Swearer (2010), длительное пребывание в условиях психологического контроля связано с формированием зависимого поведения и снижением уверенности в себе².

Отдельную группу форм психологического буллинга составляет манипулирование эмоциями, при котором агрессор целенаправленно вызывает у ребёнка чувство вины, стыда или страха. Это может происходить через искажение ситуации («из-за тебя у всех проблемы»), постоянное обвинение, приписывание негативных последствий или намеренное создание ситуации эмоционального напряжения. Исследования в области детской психологии Hawker & Boulton (2000) указывают, что подобные формы воздействия особенно деструктивны, поскольку ребёнок начинает воспринимать себя как источник негативных событий, что влияет на формирование негативной Я-концепции³.

С психологическим манипулированием тесно связана форма, обозначаемая в литературе как подрыв субъективной реальности ребёнка. Она проявляется в систематическом отрицании чувств, переживаний или восприятия ситуации жертвой («ты всё выдумываешь», «ничего такого не было», «ты слишком чувствительный»). Хотя подобные стратегии чаще описываются в исследованиях взрослого насилия, ряд авторов отмечает, что элементы такого воздействия присутствуют и в младшей школе. Длительное

¹ Olweus, D. (2013). *School bullying: Development and some important challenges*. Annual Review of Clinical Psychology, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

² Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youths. *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, 61–72.

³ Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>

воздействие такого типа снижает доверие ребёнка к собственным эмоциям и затрудняет формирование адекватной самооценки (Rigby, 2017)¹.

Ещё одной формой психологического буллинга является непредсказуемое эмоциональное давление, при котором агрессор чередует нейтральное или дружелюбное поведение с внезапными актами давления или угрозы. Такая нестабильность создаёт у ребёнка постоянное напряжение и ожидание негативного события. Исследования Arseneault и коллег (2010)² показывают, что непредсказуемость является сильным стрессогенным фактором и усиливает тревожные реакции у младших школьников сильнее, чем открытые формы агрессии (Arseneault et al., 2010).

Важной особенностью психологического буллинга является его накопительный эффект. Даже при отсутствии отдельных ярко выраженных эпизодов, систематическое эмоциональное давление приводит к устойчивым изменениям в поведении ребёнка: избеганию школьных ситуаций, снижению учебной мотивации, соматическим жалобам и эмоциональному истощению. Лонгитюдные исследования Arseneault и коллег подтверждают, что именно психологические формы воздействия наиболее тесно связаны с длительными последствиями для психического здоровья, включая тревожные и депрессивные симптомы¹.

Следует отметить, что психологический буллинг в начальной школе часто остаётся скрытым от педагогов, поскольку он не нарушает формально установленных правил поведения и не всегда сопровождается конфликтами. Это создаёт иллюзию благополучия, в то время как ребёнок продолжает находиться в состоянии хронического стресса. Rigby подчёркивает, что отсутствие видимых проявлений не снижает тяжесть психологических последствий, а, напротив, может усиливать их из-за невозможности получить своевременную поддержку¹.

Кроме традиционных форм взаимоотношений, в последние годы всё более значимой становится форма буллинга, связанная с цифровыми технологиями — кибербуллинг. Он проявляется через сообщения в мессенджерах, распространение унижительных изображений в социальных сетях, угрозы через телефоны, а также создание негативного контента о ребёнке через цифровые средства. Хотя технологическая среда начальных школ ограничена (в силу возраста большинства учащихся), исследования показывают, что дети раннего школьного возраста уже активно вовлечены в цифровую коммуникацию через планшеты и смартфоны, что открывает пространство для новой формы травли за пределами прямого контакта в школе³.

¹ Rigby, K. (2017). *Bullying in schools and what to do about it* (Revised and updated edition). Australian Council for Educational Research.

² Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: “Much ado about nothing”? *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. doi:10.1017/S0033291709991383

³ Sidera F, Serrat E, Collell J, Perpiñà G, Ortiz R, Rostan C. Bullying in Primary School Children: The Relationship between Victimization and Perception of Being a Victim. *Int J Environ Res Public Health*. 2020 Dec 20;17(24):9540. doi: 10.3390/ijerph17249540.

Исследование Sidera и соавторов (2020), в котором участвовало более 4600 учащихся начальных классов, подтвердило, что кибербуллинг и его подвиды также фиксируются среди младших школьников, хотя и менее распространены, чем вербальные и социальные формы. При этом исследуемые дети сообщали о случаях получения унижительных сообщений, а также нахождении оскорбительных материалов о себе в сети или мессенджерах¹.

Важным аспектом изучения форм травли является то, что один и тот же ребёнок может подвергаться нескольким видам травли одновременно¹. Например, физическое насилие часто сопровождается вербальными оскорблениями и попытками социальной изоляции. Такой мультимодальный характер проявлений представляет особую опасность, поскольку усугубляет психологическое воздействие на жертву и повышает риски развития тревожных состояний, депрессии и заниженной самооценки у детей. Исследования показывают, что дети, подвергающиеся нескольким формам травли, демонстрируют более выраженные эмоциональные трудности, чем те, кто сталкивался только с одной формой¹.

Учёные также выделяют отдельную категорию форм травли, связанную с имуществом и материальными объектами. В эту группу входят вымогательство, намеренное повреждение личных вещей или их скрывание, а также угрозы, связанные с вещами жертвы. Такие проявления чаще встречаются в младших и средних классах, когда дети начинают ценить личные предметы, игрушки, канцелярские принадлежности и воспринимают доступ к ним как элемент социального статуса.

Важной для педагогов и психологов является также дифференциация непосредственных и косвенных форм воздействия. Непосредственные (прямые) действия включают явные формы — физические столкновения и угрозы, тогда как косвенные (скрытые) — это социальное исключение, бойкот, игнорирование, распространение слухов. Исследования показывают, что косвенные формы травли среди младших школьников нередко остаются незамеченными взрослыми, поскольку они происходят «за спиной» или в групповых взаимодействиях, которые не всегда фиксируются наблюдателями или педагогами.

Важный момент заключается в гендерных особенностях проявления форм травли. Некоторые исследования, анализирующие данные разных возрастных групп, отмечают, что мальчики чаще участвуют в физических и прямых формах агрессии, тогда как девочки склонны чаще использовать социальное исключение и вербальные методы давления. Хотя эта закономерность более выражена в подростковом возрасте, первые признаки распределения форм могут наблюдаться уже в начальной школе².

¹ Sidera F, Serrat E, Collell J, Perpiñà G, Ortiz R, Rostan C. Bullying in Primary School Children: The Relationship between Victimization and Perception of Being a Victim. *Int J Environ Res Public Health*. 2020 Dec 20;17(24):9540. doi: 10.3390/ijerph17249540.

² Таланов С.Л. (2021). Буллинг в образовательной среде: причины, формы, профилактика. *Alma mater (Вестник высшей школы)*, 6, 30-42. doi: [10.20339/AM.06-21.030](https://doi.org/10.20339/AM.06-21.030)

Анализ современной научной литературы подчёркивает, что точное понимание форм травли необходимо для разработки эффективных программ профилактики и вмешательства. Различные формы требуют разных подходов: прямые физические проявления агрессии могут быть уменьшены с помощью программ по развитию навыков саморегуляции и управления агрессивными импульсами, тогда как социальные и вербальные формы требуют работы над социальной интеграцией, эмпатией, навыками общения и уважительного взаимодействия внутри класса.

4. Проявления и признаки буллинга в начальной школе

Рассмотрение форм буллинга в начальной школе позволяет перейти к анализу его внешних проявлений и диагностических признаков, по которым систематическая травля может быть выявлена в образовательной среде. Несмотря на разнообразие форм, буллинг обладает рядом устойчивых характеристик, отражающихся в эмоциональном состоянии ребёнка, его поведении, особенностях взаимодействия со сверстниками и общем уровне психологического благополучия. Исследователи Olweus (1993)¹ и Smith (2014)² подчёркивают, что в младшем школьном возрасте данные признаки часто имеют скрытый характер и могут длительное время оставаться незамеченными педагогами и родителями.

В условиях начальной школы проявления буллинга отличаются возрастной спецификой, связанной с уровнем эмоциональной регуляции, социальной зрелости и когнитивного развития младших школьников. Именно поэтому диагностика буллинга требует комплексного подхода, учитывающего не только прямые действия агрессора, но и косвенные изменения в состоянии и поведении жертвы.

Одним из наиболее значимых признаков буллинга являются изменения в эмоциональной сфере ребёнка. Исследования Hawker и Boulton (2000)³ показывают, что младшие школьники, систематически подвергающиеся травле, демонстрируют повышенный уровень тревожности, эмоциональную нестабильность, страх посещения школы и снижение самооценки. Нередко наблюдаются признаки внутреннего напряжения, неуверенности в себе, а также ощущение беспомощности перед происходящим. По данным Arseneault, Bowes и Shakoor (2010)⁴, длительное воздействие буллинга в младшем школьном возрасте связано с формированием депрессивных симптомов и эмоциональных расстройств, которые могут сохраняться и на последующих этапах обучения.

Существенные проявления буллинга фиксируются и на уровне поведения ребёнка. Жертвы буллинга часто становятся менее активными в учебной деятельности, избегают устных ответов, участия в коллективных формах работы, демонстрируют снижение учебной мотивации и интереса к школьным

¹ Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.

² Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. London: Sage.

³ Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455.

⁴ Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 1001–1012.

заданиям¹. В младшем школьном возрасте такие изменения могут сопровождаться ухудшением концентрации внимания, повышенной утомляемостью и отказом от выполнения заданий. Подобные поведенческие реакции нередко ошибочно интерпретируются взрослыми как лень или недостаточная дисциплина, что усугубляет психологическое неблагополучие ребёнка.

Одним из ключевых признаков буллинга является социальная изоляция ребёнка в классном коллективе. Согласно исследованиям Salmivalli (2010)², младшие школьники, подвергающиеся систематической травле, чаще занимают низкий социометрический статус и имеют ограниченный круг значимых контактов. Социальная изоляция проявляется в исключении ребёнка из совместных игр, групповых заданий и внеклассных мероприятий, а также в отсутствии поддержки со стороны сверстников. Важно подчеркнуть, что в начальной школе такие формы исключения часто носят латентный характер и не сопровождаются открытой агрессией.

Дополнительным диагностическим признаком буллинга выступают косвенные сигналы неблагополучия, которые требуют особого внимания со стороны взрослых. К ним относятся частая потеря или порча школьных принадлежностей, нежелание брать в школу личные вещи, резкие перепады настроения после занятий, а также отказ ребёнка обсуждать школьную жизнь (Rigby, 2007)³. В младшем школьном возрасте дети часто воспринимают происходящее как норму и не всегда сообщают о переживаемом психологическом дискомфорте.

Проявления буллинга отражаются и на психосоматическом состоянии ребёнка. Исследования Gini и Pozzoli (2009)⁴ показывают, что дети, подвергающиеся систематической травле, чаще жалуются на головные боли, боли в животе, нарушения сна и общее ухудшение самочувствия без выраженных медицинских причин. Психосоматические реакции нередко становятся формой избегания школы и социальной среды, ассоциирующейся у ребёнка с угрозой и стрессом.

Анализ проявлений буллинга невозможен без учёта особенностей групповой динамики в классном коллективе. По данным Salmivalli и соавторов (1996)⁵, в классах, где присутствует буллинг, формируется устойчивая ролевая структура, включающая агрессора, жертву и наблюдателей. В младшем школьном возрасте дети особенно ориентированы на групповое одобрение, поэтому пассивная позиция большинства способствует закреплению агрессивных моделей поведения и повторяемости эпизодов травли.

¹ Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152–173.

² Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

³ Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: And What to Do About It*. Melbourne: ACER Press.

⁴ Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065.

⁵ Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.

Таким образом, проявления и признаки буллинга в начальной школе носят комплексный характер и затрагивают эмоциональную, поведенческую, социальную и психосоматическую сферы развития ребёнка. Olweus (2013)¹ и Smith (2014)² подчёркивают, что раннее выявление этих признаков возможно лишь при систематическом наблюдении за учащимися и анализе межличностных отношений в классе. Выявление проявлений буллинга на ранних этапах обучения является необходимым условием для своевременного вмешательства и профилактики его долгосрочных негативных последствий.

5. Условия школьной среды, способствующие буллингу

Анализ проявлений и признаков буллинга в начальной школе логично приводит к необходимости рассмотрения условий школьной среды, в которых формируется и закрепляется систематическая травля. Исследования Olweus (2013)³ и Smith (2014)⁴ подчёркивают, что буллинг не может быть объяснён исключительно индивидуальными особенностями детей, поскольку он возникает и воспроизводится в контексте конкретной образовательной среды, включающей организационные, социально-психологические и педагогические факторы. Школа как социальный институт способна как снижать риск агрессивного поведения, так и, напротив, создавать условия для его нормализации.

Одним из ключевых условий, способствующих буллингу, как отмечает Salmivalli (2010)⁵ является неблагоприятный социально-психологический климат школы и классного коллектива. Исследования показывают, что в среде с низким уровнем сплочённости, дефицитом доверия и взаимного уважения между учащимися буллинг встречается значительно чаще. В начальной школе, где дети только осваивают нормы социального взаимодействия, отсутствие позитивных моделей общения способствует формированию иерархий и закреплению доминирующих ролей, в рамках которых агрессия может рассматриваться как допустимый способ самоутверждения.

Существенным фактором риска является пассивная или непоследовательная позиция педагогов в отношении агрессивных проявлений. Согласно данным Olweus (1993), уровень буллинга напрямую связан с тем, насколько последовательно взрослые реагируют на случаи травли и устанавливают чёткие границы допустимого поведения. В начальной школе дети в значительной степени ориентированы на реакцию учителя, поэтому игнорирование агрессивных эпизодов или их интерпретация как «обычных детских конфликтов» формирует у агрессоров ощущение безнаказанности, а у жертв — чувство беспомощности.

В странах СНГ и Центральной Азии данный фактор приобретает особую значимость. Региональные исследования указывают на то, что педагоги не

¹ Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.

² Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. London: Sage.

³ Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.

⁴ Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. London: Sage.

⁵ Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

всегда обладают достаточной подготовкой для распознавания буллинга и дифференциации его от ситуативных конфликтов, что затрудняет своевременное вмешательство (Khalikova, 2019¹; Алимбекова и др., 2024²). В результате случаи травли нередко остаются вне поля системного педагогического контроля, способствуя их хронизации.

Значительное влияние оказывают организационные условия школьного пространства. Исследования Astor и коллег³ (2019) показывают, что буллинг чаще возникает в местах с ослабленным контролем взрослых — на переменах, в коридорах, столовых, раздевалках и во время внеклассных мероприятий. В начальной школе такие пространства становятся зонами повышенного риска, поскольку дети ещё не обладают устойчивыми навыками саморегуляции и разрешения конфликтов. Недостаточная организация безопасной среды усиливает повторяемость агрессивных действий.

Важным условием, способствующим буллингу, является отсутствие системной антибуллинговой политики на уровне школы. Международные и региональные исследования показывают, что в образовательных учреждениях, где отсутствуют чётко сформулированные правила поведения, процедуры реагирования на агрессию и профилактические программы, уровень буллинга значительно выше (Smith, 2014)⁴. В странах Центральной Азии проблема усугубляется тем, что антибуллинговые меры часто носят декларативный характер и не интегрированы в повседневную школьную практику (Akimbekova et al., 2023)⁵.

Существенную роль играет дефицит социально-эмоционального обучения. Исследования S.Denham и K.Zinsser (2014)⁶ подтверждают, что недостаточное развитие эмпатии, навыков эмоциональной регуляции и конструктивного разрешения конфликтов повышает вероятность агрессивного поведения среди младших школьников. В школьной среде, ориентированной преимущественно на академические показатели, эмоциональное развитие детей часто остаётся на периферии образовательного процесса, что создаёт благоприятные условия для проявлений буллинга.

Неотъемлемым элементом школьной среды является групповая динамика и позиция наблюдателей. Согласно концепции буллинга Salmivalli и коллег (1996)⁷ как группового процесса, агрессивное поведение поддерживается не

¹ Khalikova, L.R. (2019). The Problem of Bullying in Educational Organizations through the Look of Children and Teachers. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 16(3), 74–82. <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160304>

² Алимбекова, А., Асылбекова, М., Утемисова, Г., & Нургалиева, Д. (2024). Профилактика буллинга в казахстане: swot-анализ условий возникновения и развития проблемы в общеобразовательных организациях. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 410(4), 47–65. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.786>

³ Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3–42

⁴ Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. London: Sage.

⁵ Akimbekova S., Kulekenova Z., Yeshimbetova Z., Agabekova B., Arystanbekova B. (2023) Identifying the impact of bullying in school. *Pedagogy and Psychology*, 3(56), 40–47: DOI: 10.51889/2960-649.2023.15.3.004

⁶ S.Denham, K.Zinsser (2014). Social and Emotional Learning During Early Childhood. In book: *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. doi: [10.1007/978-1-4614-5999-6_144](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5999-6_144)

⁷ Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.

только действиями агрессора, но и пассивным одобрением или бездействием со стороны большинства учащихся. В начальной школе, где дети особенно чувствительны к групповым нормам, такая позиция коллектива способствует закреплению буллинга как устойчивой формы взаимодействия.

Региональные исследования в странах СНГ также подчёркивают значимость культурно-социальных факторов школьной среды. В многоэтничных классах отсутствие целенаправленной работы по формированию инклюзивного климата может усиливать процессы исключения и стигматизации отдельных учащихся, что повышает риск буллинга (Бушина, Каримова, 2022¹; Kaliyeva, 2025²). В условиях Центральной Азии данные процессы дополнительно осложняются ограниченным числом специалистов сопровождения и слабым взаимодействием школы с семьёй.

Дополнительным фактором выступает недостаточное взаимодействие школы и родителей. Исследования Rigby (2007)³ показывают, что дефицит коммуникации затрудняет раннее выявление проблемы и снижает эффективность профилактических мер. В странах СНГ и Центральной Азии ответственность за происходящее часто распределяется фрагментарно, что способствует сохранению неблагоприятных условий школьной среды.

Таким образом, условия школьной среды, способствующие буллингу, формируются на пересечении педагогических практик, организационных особенностей школы, социально-психологического климата и культурно-социального контекста. Международные и региональные исследования сходятся во мнении, что эффективная профилактика буллинга в начальной школе возможна лишь при комплексном подходе, направленном на формирование безопасной, поддерживающей и нормативно чёткой образовательной среды. Устранение неблагоприятных условий школьной среды является ключевым условием предупреждения буллинга и обеспечения психологического благополучия младших школьников.

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите возрастные рамки младшего школьного возраста.
2. Назовите возрастные особенности младшего школьного возраста.
3. Каковы основные причины буллинга в начальной школе?
4. Назовите личностные причины буллинга.
5. Назовите семейные причины буллинга.
6. Какие социальные причины буллинга вы знаете?
7. Что такое формы буллинга?
8. Назовите формы физического буллинга.
9. Назовите формы социального буллинга.
10. Назовите формы психологического буллинга.

¹ Bushina, E., Karimova A. (2022). The Relationship of Acculturation and Bullying in Russian Schools. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2 (July), 33-59. doi:10.17323/1814-9545-2022-2-33-59.

² Kaliyeva S. (2025). The Prevalence of Different Types of Bullying and Their Predictors Among 8th Graders in Post-Soviet Countries: Cross-National Insights From Kazakhstan and Russia. Findings From Trends in International Mathematics and Science Study 2019. *Psychology in the Schools*, 1-18. doi: [10.1002/pits.70121](https://doi.org/10.1002/pits.70121)

³ Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: And What to Do About It*. Melbourne: ACER Press.

11. Какие формы вербального буллинга вы знаете?
12. Назовите проявления и признаки буллинга.
13. Какие условия школьной среды способствуют буллингу?

Задания для самостоятельной работы:

1. Проанализируйте психологические и социальные особенности детей младшего школьного возраста (6–10 лет), которые повышают их уязвимость к буллингу. Определите:

- роль эмоциональной незрелости;
- значение потребности в принятии группой;
- влияние авторитета взрослого и сверстников.

Составьте письменный анализ (1–1,5 страницы).

2. Прочитайте кейс: В классе второклассников несколько учеников систематически не принимают одного ребёнка в совместные игры, игнорируют его просьбы и смеются над его ошибками на уроке. Ребёнок стал чаще жаловаться на головные боли и отказывается идти в школу.

Определите:

- 1) Признаки буллинга, характерные именно для младшего школьного возраста.
- 2) Роль учителя в раннем выявлении ситуации. Напишите развернутый ответ.

Основная литература:

1. Об утверждении Правил профилактики буллинга. Приказ Министерства просвещения № 31180. – Астана, 2022.
2. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. – М.: Юрайт, 2025. – 135с. ISBN 978-5-534-17064-1
3. Жубакова С.С. Профилактика школьного буллинга. – Астана: ИП «А.Ж.Булатов», 2024. – 126с. ISBN 978-601-326-863-7
4. Благополучие в образовании/ под ред. Т.Н.Канонир. – М.: НИУ ВШЭ, 2024. – 240с. ISSN 2500-0608

Дополнительная литература:

1. Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
2. Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: And What to Do About It*. Melbourne: ACER Press.
3. UNESCO (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. — Методическое руководство по мониторингу, диагностике и профилактике школьного насилия и буллинга.
4. Чернышова, Е. И. (2021). *Методы выявления эмоциональных нарушений у школьников (включая буллинг)*. Казань: Изд-во Университета.

4. Физические, эмоциональные и социальные индикаторы буллинга в младшем школьном возрасте

План:

1. Значение индикаторов в выявлении буллинга в младшем школьном возрасте

2. Физические индикаторы буллинга
3. Эмоциональные индикаторы буллинга
4. Социальные индикаторы буллинга и нарушения социальной адаптации
5. Взаимосвязь физических, эмоциональных и социальных индикаторов
6. Диагностическая и профилактическая значимость выявления индикаторов

Основные понятия: индикаторы буллинга, физические индикаторы буллинга, эмоциональные индикаторы буллинга, социальные индикаторы буллинга, социальная изоляция.

1. Значение индикаторов в выявлении буллинга в младшем школьном возрасте.

Значение индикаторов в выявлении буллинга у младших школьников трудно переоценить, поскольку они выполняют диагностическую функцию, позволяя фиксировать наличие травли даже тогда, когда дети не способны или не готовы сообщить о проблеме напрямую. Вопреки распространённому мнению, буллинг — это не только отдельные акты агрессии, но устойчивая система взаимодействий, в которой роль ребёнка как жертвы проявляется через комплекс внешних и косвенных сигналов, фиксируемых взрослыми наблюдателями, педагогами и специалистами по психолого-педагогическому сопровождению. Такой подход подтверждается в диагностических исследованиях проявлений буллинга, проведенных Г.Н.Лашковой, Н.Н. Чистяковой (2024), где внимание уделяется не только содержанию травли как акта, но и структуре признаков, сопровождающих её развитие у детей¹.

Индикаторы буллинга являются критически важными, поскольку младшие школьники обычно обладают ограниченными когнитивно-вербальными навыками и не способны адекватно описать свои переживания или понять природу конфликта, в котором они вовлечены. Именно поэтому поведенческие и эмоциональные признаки стали предметом отдельного научного изучения в работах по диагностике буллинга: методические подходы направлены на оценку устойчивых характеристик поведения ребенка, а не отдельных конфликтных эпизодов. В этом контексте исследования, посвящённые диагностике и измерению проявлений буллинга, подчеркивают, что использование индикаторов позволяет более объективно фиксировать случаи виктимизации в начальной школе, чем простое опирание на самоотчёт ребёнка или спорадические наблюдения¹.

Кроме того, отрицательные последствия буллинга отражаются не только в разовых ситуациях, но и в широком спектре психолого-социальных эффектов, которые проявляются у многих пострадавших детей. Например, крупное эмпирическое исследование N.Zhao и коллег, охватившее более 95 000 учащихся, показало, что школьники, подвергшиеся буллингу, значительно чаще испытывают эмоциональные и поведенческие проблемы, тревожность, депрессивные симптомы и нарушения сна по сравнению с теми, кто не

¹Лашкова Г.Н., Чистякова Н.Н. (2024). Диагностика проявления буллинга у младших школьников. *Cherepovets State University Bulletin*, 6, 198-208. doi: [10.23859/1994-0637-2024-6-123-18](https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-6-123-18)

переживал травлю¹. Авторы исследования также выявили, что степень негативных последствий увеличивается пропорционально тяжести и частоте буллинга, что указывает на необходимость раннего выявления и вмешательства при появлении первых признаков травли².

По данным таких исследований, индикаторы выполняют не только диагностическую функцию, но и служат маркёрами уровня психологического стресса и ментального благополучия ребёнка. Установлено, что дети, испытывающие травлю, имеют повышенный риск развития школьной дезадаптации, проблем с социальной вовлечённостью в классный коллектив и снижением психологической устойчивости. Эти факты подтверждаются исследованием Н.Б.Семеновой, что индикаторы выступают не просто отражением травли, но также демонстрируют её влияние на общую динамику психического здоровья и межличностных отношений².

Научные исследования также подчёркивают, что значимость индикаторов усиливается при интеграции их в структурированные диагностические методики. Системный анализ проявлений буллинга у младших школьников служит основой эффективной психологической диагностики, поскольку позволяет выделять устойчивые модели поведения, эмоциональные реакции и особенности социального функционирования ребёнка. Именно такой подход применяют авторы исследований (Лашкова, Чистякова, 2024), разрабатывающие диагностические шкалы и критерии оценки проявлений травли в образовательной среде, ориентированные на младшие возрастные группы³.

Важно отметить, что индикаторы также помогают педагогам и психологам адаптировать профилактические программы в образовательной среде. На основе данных таких наблюдений создаются стратегии предотвращения буллинга, направленные не только на снижение агрессивных проявлений, но и на укрепление эмоционального благополучия и социально-коммуникативных навыков учащихся. В частности, мониторинг индикаторов позволяет выявлять классы или группы детей с повышенным риском социальной изоляции или эмоциональной напряжённости, что даёт возможность своевременно корректировать образовательные и поддерживающие меры⁴.

Важным аспектом является также устойчивость влияния буллинга на школьную среду в целом. Исследование Р.Т.Байгазановой (2024) свидетельствует, что негативная динамика межличностных отношений в классе может усиливаться при отсутствии адекватной реакции со стороны взрослых,

¹ Na Zhao, Shenglong Yang, Qiangjian Zhang, Jian Wang, Wei Xie, Youguo Tan, Tao Zhou (2023). School Bullying Results in Poor Psychological Conditions: Evidence from a Survey of 95,545 Subjects. *Physics and Society*, 11

² Семенова Н.Б. Влияние буллинга на здоровье подростков: ассоциация с психосоматическими жалобами. *Профилактическая медицина*. 2024;27(3):52-58. <https://doi.org/10.17116/profmed20242703152>

³ Лашкова Г.Н., Чистякова Н.Н. (2024). Диагностика проявления буллинга у младших школьников. *Cherepovets State University Bulletin*, 6, 198-208. doi: [10.23859/1994-0637-2024-6-123-18](https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-6-123-18)

⁴ Байгазанова Р.Т. (2024). Буллинг в контексте коммуникативных процессов. *Международный научно-исследовательский журнал*, 6 (144). URL: <https://research-journal.org/archive/6-144-2024-june/10.60797/IRJ.2024.144.140> (дата обращения: 14.01.2026). doi: 10.60797/IRJ.2024.144.140

что приводит к формированию порочного круга: чем дольше остаются незамеченными индикаторы буллинга, тем глубже укореняются деструктивные модели взаимодействия в группе детей². Из этой точки зрения индикаторы представляют собой не только сигнальные маркёры текущего состояния, но и прогностические факторы, позволяющие предвидеть потенциальные негативные тенденции в школьной среде.

Кроме практической значимости для диагностики и профилактики, индикаторы важны с точки зрения научного анализа буллинга как социально-психологического феномена. Они позволяют исследователям изучать структуру детско-подростковых социально-психологических процессов, выделять причинно-следственные связи между переживанием травли и изменениями в поведении, эмоциональных реакциях и социальных аспектах функционирования ребёнка. Такое исследование способствует развитию более глубокого теоретического понимания буллинга и позволяет формировать кросс-культурные анализы, учитывающие специфику школьной среды в различных странах и регионах.

Таким образом, значение индикаторов заключается в их способности выполнять многоуровневую функцию: они служат не только маркёрами текущих проявлений буллинга, но и позволяют оценивать его влияние на психическое здоровье ребёнка, прогнозировать дальнейшее развитие событий в школьном коллективе, а также формировать научно обоснованную основу для профилактики и коррекции проблем, связанных с травлей. Наблюдаемые физические, эмоциональные и социальные индикаторы являются фундаментальной частью системы диагностики буллинга, обеспечивая более точное, объективное и своевременное выявление проблемы и создавая предпосылки для эффективного психолого-педагогического сопровождения младших школьников.

2. Физические индикаторы буллинга

У младших школьников буллинг проявляется в различных формах и сопровождается рядом физических, эмоциональных и социальных индикаторов, позволяющих распознавать и диагностировать травлю на ранних этапах её развития¹. *Физические проявления* являются самыми наглядными маркерами буллинга. Эти индикаторы могут возникать как у жертв, так и у других детей, вовлечённых в буллинг. Это в первую очередь травмы и физические повреждения: синяки, порезы, ссадины, следы от ударов, пинков. Частые возвращения ребенка домой с травмами после школы без убедительных объяснений - серьёзный сигнал для педагогов и родителей.²

Физические проявления буллинга у младших школьников не ограничиваются только видимыми травмами. Научные исследования последних лет подчеркивают, что к этой группе индикаторов также относятся регулярные

¹ Kalimatusyaro, M., & Qurrota 'Ayun, D. (2025). Enhancing the Analysis of Bullying's Impact on Socio-Emotional Development Among Elementary School Children. *Journal of Social Science and Economics*, 4(2), 178-187. <https://doi.org/10.37812/josse.v4i2.2028>

² Sideridis G, Alghamdi MH. (2023). Profiling Experiences of Bullying in the Elementary School: The Role of Gender. *Children (Basel)*. Mar 23;10(4), 610. doi: 10.3390/children10040610.

жалобы на боли различного происхождения, включая головные боли, боли в животе, мышечное напряжение и усталость, которые возникают как реакция организма на хронический стресс. Такие жалобы могут быть маркером хронизации эмоционального стресса, вызванного травлей.¹

Кроме того, физические индикаторы включают нарушения сна, которые являются важным маркером стресса у младших школьников. Levkova и коллеги (2025) отмечают, что дети, подвергающиеся буллингу, чаще сталкиваются с трудностями засыпания, частыми ночными пробуждениями и ночными кошмарами. Эти нарушения сна не только отражают психоэмоциональное напряжение ребёнка, но и могут усиливать его уязвимость к дальнейшему воздействию травли, создавая циклический эффект².

Помимо травм и нарушений сна, физические индикаторы могут проявляться в изменениях двигательной активности и поведенческих паттернах, связанных с попытками избежать травли. Так, исследования G. Sideridis и МН. Alghamdi показывают, что дети могут демонстрировать уклонение от прогулок, активное избегание определённых мест в школе или стремление оставаться в классе в изоляции. Такие поведенческие изменения отражают адаптивные реакции организма на стресс и, по сути, являются физическим проявлением психологической реакции на травлю³.

Кроме того, гендерные различия в проявлении физических индикаторов также подтверждаются исследованиями. L. Yang и коллеги отмечают, что физические формы травли чаще встречаются у мальчиков и могут включать как прямые удары и толчки, так и случаи более скрытых форм воздействия, таких как запугивание через физическое давление или шутки, приводящие к повреждениям. Эти различия важно учитывать при наблюдении за физическими проявлениями буллинга, так как они помогают педагогам и психологам корректно интерпретировать поведенческие сигналы ребёнка⁴.

Наконец, современные исследования, проведенные Zhang и Chen⁵ обращают внимание на сочетание видимых и скрытых физических индикаторов как наиболее точный маркер травли. Например, учащиеся, демонстрирующие как физические повреждения, так и хронические жалобы на боли или нарушения сна, имеют более высокий риск долгосрочных психологических последствий, включая тревожность, депрессию и снижение социальной адаптации. Это подтверждает необходимость системного наблюдения за

¹ Ганузин В.М., Борохов Б.В. (2023). Психотравмирующие факторы в школьном возрасте: постдидактическое стрессовое расстройство. Психологическая газета 1-3 февраля. https://psy.su/pubs/11017/?utm_source=chatgpt.com

² Levkova T, Pribík A, Kloczek A, Kollerova L. (2025). Associations Between School Bullying or Victimization and Students' Sleep Problems-A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma Violence Abuse*, Sep 9:15248380251361451. doi: 10.1177/15248380251361451.

³ Sideridis G, Alghamdi MH. (2023). Profiling Experiences of Bullying in the Elementary School: The Role of Gender. *Children (Basel)*. 2023 Mar 23;10(4):610. doi: 10.3390/children10040610.

⁴ Yang L, Li Y, Yan F, Li J. (2025). The rising trend of emotional bullying in an Eastern Chinese City: a five-year epidemiological study among school-aged children (2020-2024). *Front Public Health*. 2025 Nov 6;13:1715737. doi: 10.3389/fpubh.2025.1715737.

⁵ Zhang, Y., & Chen, J.-K. (2023). Emotional Intelligence and School Bullying Victimization in Children and Youth Students: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>

физическими проявлениями и их интеграции с эмоциональными и социальными индикаторами для комплексного выявления буллинга на ранней стадии.

Таким образом, физические индикаторы буллинга у младших школьников включают не только видимые повреждения, но и психосоматические реакции, нарушения сна, изменения поведения и адаптивные стратегии избегания, что делает их ценным инструментом ранней диагностики и профилактики травли.

3. Эмоциональные индикаторы буллинга

Эмоциональные изменения у младших школьников относятся к более тонким, но важным маркерам травли. Они отражают внутренний опыт ребёнка и могут проявляться задолго до очевидных внешних симптомов. Эмоциональные индикаторы позволяют педагогам и психологам выявлять случаи буллинга на ранней стадии, когда ребёнок ещё не способен вербализовать свои переживания или осознанно сообщить о травле.

И дети, и подростки, пережившие буллинг, часто демонстрируют повышенный уровень тревоги и эмоциональную нестабильность. Исследования L. Yang и коллег демонстрируют связь между виктимизацией и эмоциональными нарушениями, такими как тревожность, депрессивные состояния и повышенная чувствительность к стрессу.⁴ Эти эмоциональные проявления могут варьироваться от скрытой тревожности до открытых эмоциональных реакций, включая плаксивость, раздражительность или чрезмерную застенчивость, что указывает на глубинное влияние травли на психику ребёнка.

Дети, подвергающиеся травле, зачастую испытывают снижение уверенности в себе, негативное восприятие собственных навыков и ценности, что может влиять на их социальную и академическую активность. Этот эмоциональный маркер может приводить к социальной изоляции и повышает риск дальнейшего включения ребенка в цикл насилия как в роли жертвы, так и агрессора. Частое колебание настроения, раздражительность, внезапные вспышки гнева или печали могут быть индикаторами того, что ребёнок переживает травматические эмоциональные воздействия, связанные с буллингом, особенно если такие реакции повторяются регулярно и наблюдаются в различных социальных контекстах.

В исследованиях семейного и школьного контекста, проведенного сетью School Health Research Network (2025), выявлено, что буллинг связан с ухудшением общего психологического состояния ребёнка, включая признаки депрессии, пониженного жизненного удовлетворения, хронической усталости и эмоционального истощения¹. Это подтверждает, что эмоциональные индикаторы не только отражают текущие переживания ребёнка, но и служат предикторами возможных долгосрочных психических и социальных последствий травли.

¹Sobering' study reveals extent of bullying and mental health problems for children in Wales. (2026). The School Health Research Network (SHRN). The Gardian. 12 nov. https://www.theguardian.com/society/2025/nov/12/sobering-study-reveals-extent-of-bullying-and-mental-health-problems-for-children-in-wales?utm_source=chatgpt.com

Современные мета-анализы подчёркивают важность эмоционального интеллекта как защитного фактора: дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта реже оказываются жертвами буллинга, что указывает на взаимосвязь умения распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции с устойчивостью к агрессивным воздействиям со стороны сверстников.¹ В частности, дети, обладающие развитой эмоциональной компетентностью, способны лучше справляться с конфликтными ситуациями, поддерживать конструктивное общение и минимизировать влияние травмирующих событий на своё психологическое состояние.

Эмоциональные индикаторы также играют ключевую роль в профилактике и вмешательстве, поскольку их раннее выявление позволяет педагогам и школьным психологам своевременно внедрять стратегии поддержки. Например, программы, направленные на развитие навыков эмоциональной регуляции, осознанности и стрессоустойчивости, демонстрируют высокую эффективность в снижении негативного воздействия травли и предотвращении формирования хронических эмоциональных расстройств у младших школьников².

Таким образом, эмоциональные изменения у младших школьников являются критически важными индикаторами буллинга. Они помогают не только выявлять травлю на ранних стадиях, но и прогнозировать возможные психологические и социальные последствия для ребёнка, обеспечивая основу для разработки профилактических и коррекционных стратегий, ориентированных на сохранение эмоционального благополучия и социального функционирования детей.

4. Социальные индикаторы буллинга и нарушения социальной адаптации

Социальные индикаторы демонстрируют изменения в поведении ребёнка в группе сверстников и отражают нарушения социальной адаптации, коммуникации и взаимосвязей. Как отмечают M.Kalimatusyaro и D.Qurrota Ayun, участие в буллинге часто сопровождается уменьшением числа активных социальных контактов. Жертвы травли склонны меньше взаимодействовать с детьми своего возраста, избегать коллективных игр и совместной деятельности, что ведёт к постепенной социальной изоляции и снижению навыков группового взаимодействия³.

Дети, которые испытывают буллинг, часто демонстрируют слабые навыки общения — неспособность выстраивать конструктивные взаимоотношения, разрешать конфликты и поддерживать дружеские контакты.

¹ Zhang, Y., & Chen, J.-K. (2023). Emotional Intelligence and School Bullying Victimization in Children and Youth Students: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>

² Levková T, Příbík A, Klocek A, Kollerová L. Associations Between School Bullying or Victimization and Students' Sleep Problems-A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma Violence Abuse*. 2025 Sep 9;15248380251361451. doi: 10.1177/15248380251361451

³ Kalimatusyaro, M., & Qurrota 'Ayun, D. (2025). Enhancing the Analysis of Bullying's Impact on Socio-Emotional Development Among Elementary School Children. *Journal of Social Science and Economics*, 4(2), 178-187. <https://doi.org/10.37812/josse.v4i2.2028>

Это может подпитывать цикл социальной отчуждённости, поскольку ограничение коммуникации приводит к ещё большей уязвимости ребёнка и снижению его уверенности в себе. Современные исследования подчёркивают, что социальная изоляция не только является следствием буллинга, но и увеличивает риск повторной виктимизации, так как ребёнок оказывается лишён поддержки сверстников и педагогов¹.

По мнению Г.Н.Лашковой и Н.Н.Чистяковой, вовлечённые дети могут демонстрировать выраженную агрессию по отношению к другим, либо, наоборот, уходить в себя и проявлять пассивно-замкнутые реакции на попытки контакта². Такое поведение отражает индивидуальные стратегии ребёнка по адаптации к травматическому опыту: одни дети направляют накопившуюся агрессию на окружающих, другие — на себя, демонстрируя замкнутость и социальное отстранение³.

Исследования G. Sideridis и МН. Alghamdi показывают, что буллинг может повлиять на академическую деятельность: дети-жертвы нередко демонстрируют ухудшение учебных результатов, отсутствие мотивации и частые прогулы. Эти проявления отражают как эмоциональные, так и социальные последствия пережитой травли, так как нарушения социального взаимодействия и снижение чувства принадлежности к группе напрямую влияют на включённость ребёнка в образовательный процесс³.

Помимо этого, социальные индикаторы могут включать неравномерное распределение ролей в группе сверстников, когда ребёнок становится объектом насмешек или исключается из коллективных активностей. Исследования последних лет демонстрируют, что дети-жертвы буллинга часто оказываются на периферии социальных сетей класса, имеют ограниченное количество друзей и меньше вовлечены в совместные проекты, что дополнительно усиливает их уязвимость и снижает возможности развития навыков социальной компетентности.⁴

Современные исследования подчеркивают, что раннее выявление этих индикаторов позволяет педагогам не только предотвращать эскалацию насилия, но и создавать условия для восстановления социальной включённости и повышения психологического благополучия ребёнка.

Таким образом, социальные индикаторы выступают как ключевой инструмент для выявления, мониторинга и коррекции последствий буллинга. Они позволяют понять степень нарушения социальной адаптации ребёнка, выявить группы риска и разработать меры поддержки, направленные на

¹ Levková T, Přibík A, Kloczek A, Kollerová L. Associations Between School Bullying or Victimization and Students' Sleep Problems-A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma Violence Abuse*. 2025 Sep 9;15248380251361451. doi: 10.1177/15248380251361451.

² Лашкова Г.Н., Чистякова Н.Н. (2024). Диагностика проявления буллинга у младших школьников. *Cherepovets State University Bulletin*, 6, 198-208. doi: [10.23859/1994-0637-2024-6-123-18](https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-6-123-18)

³ Sideridis G, Alghamdi МН. Profiling Experiences of Bullying in the Elementary School: The Role of Gender. *Children (Basel)*. 2023 Mar 23;10(4):610. doi: 10.3390/children10040610. PMID: 37189859; PMCID: PMC10137132.

⁴ Chen, L., Chen, Y., Ran, H. *et al.* Social poverty indicators with school bullying victimization: evidence from the global school-based student health survey (GSHS). *BMC Public Health* **24**, 615 (2024). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18119-3>

восстановление дружеских связей, укрепление навыков коммуникации и снижение вероятности повторной виктимизации.

5. Взаимосвязь физических, эмоциональных и социальных индикаторов

Буллинг — многофакторное явление, и индикаторы редко рассматриваются изолированно. Часто физические, эмоциональные и социальные маркеры взаимосвязаны: хронический стресс от эмоциональной травмы может постепенно проявляться в соматических жалобах, социальной изоляции и ухудшении успеваемости. Исследования Левковой и коллег (2025)¹ подчёркивают, что попытки ребёнка справиться с агрессивным воздействием сверстников проявляются на нескольких уровнях одновременно, и только комплексный анализ индикаторов позволяет выявлять случаи буллинга на ранних этапах и прогнозировать его последствия.

Физические индикаторы, такие как травмы, синяки, порезы, нарушения сна, головные боли или боли в животе, часто являются практическим выражением хронического эмоционального стресса, вызванного буллингом. Levkova и коллеги (2025) отмечают, что эмоциональное напряжение и тревожность у младших школьников могут провоцировать соматические реакции организма, включая нарушение режима сна и аппетита, психосоматические жалобы и повышенную утомляемость². Эти физические проявления, в свою очередь, могут усиливать чувство социальной уязвимости, поскольку ребёнок начинает ограничивать контакт со сверстниками, избегает коллективных игр и школьных мероприятий, что является социальным индикатором виктимизации.

Эмоциональные индикаторы тесно связаны как с физическими, так и с социальными проявлениями. Дети, испытывающие тревогу, страх, снижение уверенности в себе или депрессивные состояния, могут демонстрировать повышенную чувствительность к любым внешним раздражителям, что усиливает соматические реакции организма на стресс. Одновременно эмоциональная неустойчивость влияет на социальное поведение: ребёнок становится менее способным поддерживать дружеские отношения, разрешать конфликты и вовлекаться в коллективную деятельность. Это подтверждают исследования School Health Research Network (2025)², где эмоциональные нарушения у детей, подвергающихся травле, напрямую коррелировали с социальной изоляцией и снижением уровня участия в школьной жизни (School Health Research Network, 2025)¹.

Социальные индикаторы, в свою очередь, усиливают физические и эмоциональные последствия буллинга. Изоляция, сокращение числа друзей, снижение вовлечённости в групповые активности или отказ от участия в коллективных играх повышают уязвимость ребёнка и усиливают стрессовую реакцию организма. G. Sideridis и МН. Alghamdi (2023) отмечают, что

¹ Levková T, Přibík A, Klocek A, Kollerová L. Associations Between School Bullying or Victimization and Students' Sleep Problems-A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma Violence Abuse*. 2025 Sep 9:15248380251361451. doi: 10.1177/15248380251361451.

² The School Health Research Network (SHRN). <https://www.shrn.org.uk/>

социальная изоляция у жертв буллинга часто сопровождается снижением учебной мотивации, ухудшением успеваемости и частыми прогулами, что может рассматриваться как проявление как физического, так и эмоционального индикатора¹. Таким образом, социальная среда не только отражает последствия травли, но и усиливает их влияние на психическое и физическое состояние ребёнка.

Хронический стресс, возникающий на фоне сочетания этих трёх типов индикаторов, создаёт порочный круг, в котором физические, эмоциональные и социальные последствия буллинга взаимно усиливают друг друга. Например, психосоматические жалобы и нарушения сна могут усиливать тревожность и депрессию, что, в свою очередь, снижает социальную активность ребёнка и увеличивает риск дальнейшей виктимизации. Аналогично, социальная изоляция усиливает чувство тревоги и может проявляться в соматических симптомах, таких как головные боли, боли в животе или усталость. Мета-анализы последних лет подтверждают, что комплексная оценка этих взаимосвязанных индикаторов позволяет точнее прогнозировать последствия буллинга и разрабатывать более эффективные стратегии вмешательства².

Особую роль в взаимосвязи индикаторов играет индивидуальная восприимчивость ребёнка. Дети с низким уровнем эмоционального интеллекта или ограниченными навыками социальной коммуникации более чувствительны к стрессу, что усиливает проявление физических симптомов и ускоряет социальную изоляцию. Напротив, развитие эмоциональной компетентности и навыков саморегуляции может смягчать негативное влияние буллинга, снижая частоту соматических жалоб и улучшая социальное взаимодействие даже при сохраняющихся внешних проявлениях травли.

Важно отметить, что взаимосвязь физических, эмоциональных и социальных индикаторов не носит исключительно негативного характера: понимание этих взаимосвязей позволяет педагогам, психологам и родителям создавать интегрированные стратегии поддержки, направленные на восстановление эмоционального и социального благополучия ребёнка, а также на снижение физического стресса. Комплексный подход включает наблюдение за соматическими жалобами, эмоциональными реакциями и социальной вовлечённостью одновременно, что повышает точность диагностики буллинга и эффективность профилактических мер³.

Таким образом, взаимосвязь физических, эмоциональных и социальных индикаторов буллинга у младших школьников подчёркивает необходимость системного и комплексного наблюдения за ребёнком. Эти три типа проявлений формируют единую динамическую структуру, в которой изменения на одном

¹ Sideridis G, Alghamdi MH. Profiling Experiences of Bullying in the Elementary School: The Role of Gender. *Children* (Basel). 2023 Mar 23;10(4):610. doi: 10.3390/children10040610. PMID: 37189859; PMCID: PMC10137132.

² Zhang, Y., & Chen, J.-K. (2023). Emotional Intelligence and School Bullying Victimization in Children and Youth Students: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>

³ Chen, L., Chen, Y., Ran, H. *et al.* Social poverty indicators with school bullying victimization: evidence from the global school-based student health survey (GSHS). *BMC Public Health* 24, 615 (2024). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18119-3>

уровне напрямую влияют на другие. Осознание этих взаимосвязей критически важно для своевременного выявления буллинга, оценки степени его воздействия и разработки профилактических и коррекционных программ, направленных на сохранение психического, физического и социального благополучия ребёнка.

Для более наглядного видения индикаторов буллинга нами составлена таблица (см. таблицу 3.).

Таблица 3 - Физические, эмоциональные и социальные индикаторы буллинга в младшем школьном возрасте

Группа индикаторов	Конкретные индикаторы (проявления) буллинга	Краткая характеристика и интерпретация
Физические индикаторы	Частые синяки, ссадины, царапины, травмы	Могут указывать на прямое физическое воздействие со стороны сверстников; особенно значимы при отсутствии правдоподобных объяснений
	Жалобы на головные боли, боли в животе	Типичные психосоматические реакции на хронический стресс и тревожность, связанные с травлей
	Трудности с засыпанием, ночные кошмары, частые пробуждения	Свидетельствуют о повышенном уровне психоэмоционального напряжения и нарушении чувства безопасности
	Изменения аппетита (снижение или стрессовое переедание)	Реакция организма на длительный стресс; часто сопровождает тревожные и депрессивные состояния
Эмоциональные индикаторы	Повышенная тревожность, страх	Проявляются в ожидании негативных событий, страхе школы или общения со сверстниками
	Снижение самооценки	Формируется под влиянием систематических унижений, насмешек и социальной изоляции
	Эмоциональная неустойчивость	Частые перепады настроения, плаксивость, раздражительность как отражение внутреннего конфликта
	Признаки депрессивного состояния	Печаль, апатия, утрата интереса к ранее значимым видам деятельности
	Чувство беспомощности и безысходности	Возникает при длительном опыте травли и отсутствии поддержки со стороны взрослых
Социальные индикатор	Социальная изоляция, одиночество	Снижение количества дружеских контактов, избегание коллективных игр и мероприятия
	Избегание школы или отдельных ситуаций	Может выражаться в прогулах, частых просьбах остаться дома, отказе посещать занятия
	Агрессивное или замкнутое поведение	Реакции защиты: либо ответная агрессия, либо уход в себя
	Снижение учебной мотивации и успеваемости	Связано с ухудшением концентрации, эмоциональным истощением и

		отсутствием чувства безопасности
	Трудности в установлении социальных контактов	Недостаточное развитие коммуникативных навыков, страх взаимодействия со сверстниками.

Таким образом, индикатор буллинга охватывают три основные сферы: физические проявления, эмоциональные реакции и социальные маркеры

Эффективное выявление и интерпретация этих индикаторов требуют интеграции научных подходов, регулярного наблюдения со стороны учителей и специалистов, а также активного участия родителей и школьной администрации в профилактических и поддерживающих мерах.

6. Диагностическая и профилактическая значимость выявления индикаторов

Выявление буллинга у младших школьников в современных условиях школьной практики и психолого-педагогической диагностики приобрело критическое значение. Буллинг представляет собой сложное многоаспектное явление, последствия которого затрагивают физическое здоровье детей, их эмоциональное благополучие, успехи в обучении и социальную адаптацию. В этом контексте индикаторы буллинга — наблюдаемые изменения в поведении, эмоциональной сфере или физиологическом состоянии ребёнка — играют ключевую роль в диагностике и предупреждении травли. Их своевременная идентификация позволяет не только выявить случаи буллинга на ранней стадии, но и организовать комплексную профилактическую поддержку ребёнка и школьного коллектива.

Одной из главных задач психолого-педагогической диагностики является распознавание скрытых или косвенных проявлений буллинга, которые могут не сопровождаться явными конфликтами или прямыми жалобами от ребёнка. На начальных этапах буллинг может проявляться в виде изменений соматического здоровья, эмоционального состояния или социальной активности, которые остаются незамеченными без специализированных диагностических процедур. Исследование Лашковой и Чистяковой (2024) подчёркивает, что использование диагностических методик, позволяющих определить уровни проявления буллинга у младших школьников, является важным инструментом в практике образовательных организаций. Авторы конкретно указывают, что количественный и качественный анализ результатов диагностических процедур помогает выявить проблему буллинга и наметить пути его профилактики и коррекции в школьной среде¹.

Комплексная диагностика индикаторов буллинга включает не только фиксирование конкретных актов агрессии, но и наблюдение за поведенческими изменениями, эмоциональными реакциями и социальными паттернами детей. Такая системная оценка позволяет выявлять как жертв, так и потенциальных агрессоров в самом начале развития патологических динамик общения, что является основой для своевременного вмешательства. Практический опыт

¹ Лашкова Г.Н., Чистякова Н.Н. (2024). Диагностика проявления буллинга у младших школьников. *Cherepovets State University Bulletin*, 6, 198-208. doi: [10.23859/1994-0637-2024-6-123-18](https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-6-123-18)

показывает, что без диагностической системы многие случаи травли остаются скрытыми из-за отсутствия явных жалоб, невербального выражения страха или нежелания ребёнка сообщать о неблагоприятных ситуациях самостоятельно.

Профилактика буллинга, в свою очередь, становится возможной именно через анализ выявленных индикаторов и создание условий для изменения внутриклассовых и межличностных отношений. Профилактические мероприятия нацелены на формирование безопасной, поддерживающей и доброжелательной среды, что предотвращает эскалацию агрессивных моделей поведения. В исследованиях А.А.Алимбековой (2023), посвящённых профилактике буллинга, подчёркивается важность комплексного подхода, включающего работу с учащимися, педагогами и родителями, организацию тренингов по развитию навыков эмоциональной регуляции, коммуникативных умений и толерантности, а также создание чёткой системы реагирования на случаи насилия в школе¹.

Одним из ключевых аспектов профилактической значимости выявления индикаторов является формирование групп риска — категорий детей, наиболее уязвимых к вовлечению в буллинг как со стороны агрессоров, так и в роли жертв. Диагностические методики позволяют систематически фиксировать тревожные тенденции в поведении и эмоциональном состоянии детей, что становится основой для создания программ поддержки и корректирующих вмешательств. Например, исследования, включённые в анализ программ по изучению буллинга в школьной среде, показали, что дети с высоким уровнем тревожности, эмоциональной лабильностью, низкой самооценкой и недостаточными коммуникативными навыками оказываются в группе повышенного риска стать жертвами травли². На основе таких диагностических данных формируются «группы риска», с которыми проводятся целевые образовательные и психологические программы.

Профилактические программы могут включать в себя обучение детей навыкам разрешения конфликтов, развития эмпатии, укрепления самооценки и стратегий эмоциональной саморегуляции. Эти подходы направлены на укрепление личностной устойчивости ребёнка, что снижает вероятность вовлечения его в циклы насилия со стороны сверстников. Исследование, посвящённое диагностике и профилактике буллинга в школьной среде, продемонстрировало позитивную динамику после введения программ по развитию эмоционального интеллекта и антибуллинговых навыков, подтверждая, что профилактическая работа является эффективной частью образовательного процесса.

Кроме того, выявление индикаторов буллинга имеет значение для повышения профессиональной компетентности педагогического коллектива.

¹ Алимбекова А.А. Практические аспекты профилактики буллинга. Вестник КарГУ им. Букетова, 4(112), 116-122. <https://doi.org/10.31489/2023ped4/116-122>

² Е. К. Kalymbetova, G. A. Kassen, D. I. Mukhatayeva, A. B. Bekaidar. (2020). Studying and prevention of bullying in the school environment: results of a mini research. Вестник Казну имени аль Фараби, серия психология. Социальные науки: социология, 2(73), 55-66. <https://doi.org/10.26577/jpss.2020.v73.i2.07>

Анализ диагностических данных помогает учителям и школьным психологам не только определять случаи травли, но и понимать характер социальных взаимодействий внутри класса, что позволяет корректировать методы преподавания и воспитания. Педагоги, обученные использованию диагностических инструментов, могут более точно оценивать динамику межличностных отношений и своевременно предпринимать меры для предотвращения агрессивных ситуаций. Таким образом, диагностика способствует не только индивидуальному вмешательству, но и улучшению общей социальной атмосферы в образовательной среде.

Практическая значимость диагностики и профилактики проявляется также в снижении негативных последствий буллинга на долгосрочное развитие ребёнка. Исследования показывают, что травля в школе связана с ухудшением психического здоровья, повышенным уровнем тревожности, депрессией, социальной изоляцией и снижением качества жизни учащихся. Эти негативные эффекты оказывают влияние не только на период школьного обучения, но и на дальнейшую адаптацию в обществе, профессиональную реализацию и межличностные отношения во взрослом возрасте. Профилактика, основанная на раннем выявлении индикаторов, позволяет уменьшить вероятность этих долговременных последствий и способствует формированию психологической устойчивости у детей¹.

Важным аспектом является и вовлечение родителей и законных представителей в процесс диагностики и профилактики. Сотрудничество семьи и школы обеспечивает единый подход к формированию позитивных социальных навыков у ребёнка, а также повышает вероятность корректного реагирования на тревожные признаки буллинга, замечаемые в домашних условиях или со стороны сверстников. Родительские наблюдения и информация могут дополнять педагогическую диагностику, что создаёт более полную картину поведения ребёнка и позволяет выстраивать индивидуальные планы поддержки.

Наконец, профилактическая значимость выявления индикаторов заключается в создании благополучной образовательной среды. Программы профилактики буллинга, основанные на анализе диагностических данных, способствуют укреплению культуры уважения, инклюзивности и обмена положительными моделями взаимодействия. Так, исследование сравнительных программ профилактики буллинга показывает, что комплексные подходы, включающие регулярный мониторинг индикаторов, образовательные тренинги, взаимодействие с родителями и педагогами, приводят к снижению конфликтов и улучшению эмоционального климата в школе¹.

Таким образом, диагностическая и профилактическая значимость выявления индикаторов буллинга у младших школьников заключается в их способности служить основными ориентирами для своевременного обнаружения, комплексной оценки и целенаправленной коррекции школьной

¹ Sainz V, Martín-Moya B. (2023). The importance of prevention programs to reduce bullying: A comparative study. *Front Psychol.* Jan 12;13, 1066358. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1066358.

травли. Диагностика позволяет фиксировать как явные, так и скрытые проявления буллинга, выявлять группы риска, обеспечивать раннее вмешательство и предотвращать развитие тяжёлых эмоциональных и социальных последствий. Профилактика, в свою очередь, направлена на формирование психологической устойчивости, развития навыков конструктивного общения и создания безопасной среды, где каждый ребёнок чувствует себя защищённым и включённым в школьное сообщество.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какова роль индикаторов в выявлении буллинга?
2. Назовите основные физические индикаторы буллинга.
3. Назовите основные эмоциональные индикаторы буллинга.
4. Назовите социальные индикаторы буллинга.
5. Как взаимосвязаны индикаторы буллинга между собой?
6. Какие диагностические инструменты выявления индикаторов вы знаете?
7. Какова профилактическая значимость выявления индикаторов буллинга?

Задания для самостоятельной работы:

1. Опишите, как следующие изменения в поведении ребёнка могут быть связаны с буллингом:

- резкое снижение успеваемости;
- отказ от посещения школы;
- замкнутость или агрессивность;
- психосоматические жалобы.

Напишите краткий отчет в виде структурированного текста или интеллект-карты.

2. Ответьте письменно на вопросы:

- Какие индикаторы буллинга наиболее сложно выявить на раннем этапе и почему?
- Какую роль играет педагог в наблюдении и интерпретации этих индикаторов?
- Какие профессиональные компетенции необходимы педагогу для своевременного реагирования?

Напишите рефлексивное эссе (0,5 страницы).

3. Разработайте краткое описание профилактического занятия для учащихся начальных классов (30–40 минут), направленного на:

- формирование эмпатии;
- развитие навыков сотрудничества;
- предупреждение травли.

Составьте развернутый план-конспект занятия.

Основная литература:

1. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. – М.: Юрайт, 2025. – 135с. ISBN 978-5-534-17064-1
2. Жубакова С.С. Профилактика школьного буллинга. – Астана: ИП «А.Ж.Булатов», 2024. – 126с. ISBN 978-601-326-863-7

3. Благополучие в образовании/ под ред. Т.Н.Канонир. – М.: НИУ ВШЭ, 2024. – 240с. ISSN 2500-0608

Дополнительная литература:

1. Буллинг в образовательной среде, составитель Н.Звонко. – Курган, 2024. – 24с.
2. Бочкова О. Буллинг. Что должны знать и уметь взрослые, чтобы защитить детей. – Ростов н/Д, 2025.
3. Гриневич, Л. Е. (2020). Буллинг в образовательной среде: психолого-педагогические условия диагностики и профилактики. — Монография по отечественной практике оценки буллинга.
4. Smith, P. K. (2020). *Measuring bullying and victimization: Challenges and future directions. Aggression and Violent Behavior.*

5. Стратегии профилактики буллинга в начальной школе

План:

1. Теоретические основы профилактики буллинга в начальной школе
2. Основные уровни и направления профилактики буллинга
3. Педагогические и психолого-педагогические стратегии профилактики
4. Взаимодействие школы и семьи в предупреждении буллинга
5. Оценка эффективности и перспективы профилактических стратегий

Основные понятия: теория социального научения, профилактика буллинга, первичная профилактика, вторичная профилактика, третичная профилактика, позитивный школьный климат, информационная работа.

1. Теоретические основы профилактики буллинга в начальной школе

Профилактика буллинга в начальной школе рассматривается в современной психолого-педагогической науке как системный и многоуровневый процесс, направленный на предупреждение агрессивных форм взаимодействия между обучающимися, формирование безопасной образовательной среды и поддержание психологического благополучия всех участников образовательного процесса. Теоретические основы профилактики буллинга опираются на междисциплинарные подходы, включающие педагогические, психологические, социологические и социально-экологические концепции (Бронфенбреннер, 2002¹; Бандура, 2000²; Olweus, 1993³; Espelage, Swearer, 2010⁴).

Одним из ключевых теоретических оснований профилактики буллинга является социально-экологический подход, разработанный в трудах У.Бронфенбреннера¹. В рамках данного подхода буллинг рассматривается не как индивидуальная проблема конкретного ребёнка, а как результат взаимодействия

¹ Бронфенбреннер У. (2002). Экология человеческого развития: эксперименты по природе и дизайну. Москва: Смысл. 336 с.

² Бандура А. (2000). Теория социального научения. СПб.: Евразия. 320 с.

³ Olweus D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell. 140 p.

⁴ Espelage D. L., Swearer S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. *Handbook of Bullying in Schools*. New York: Routledge. P. 61–72.

различных уровней социальной среды: микросреды (класс, семья), мезосреды (школа), макросреды (социальные нормы, образовательная политика) (Bronfenbrenner, 1979¹). Следовательно, профилактика буллинга должна быть направлена не только на коррекцию поведения отдельных учащихся, но и на изменение школьного климата, норм взаимодействия и ценностных установок образовательной организации.

Существенное значение для понимания профилактики буллинга имеет теория социального научения, представленная в работах А. Бандуры². Согласно данной теории, агрессивные формы поведения усваиваются детьми в процессе наблюдения, подражания и подкрепления (Bandura, 1973¹). В условиях школьной среды это означает, что толерантность педагогов к агрессивному поведению, отсутствие чёткой реакции на случаи травли, а также демонстрация агрессивных моделей общения взрослыми могут способствовать закреплению буллинговых практик. С позиции данной теории профилактика буллинга предполагает формирование у учащихся альтернативных, социально приемлемых моделей поведения, а также активное моделирование конструктивного взаимодействия со стороны педагогов.

Важным теоретическим основанием профилактики буллинга является концепция школьного климата, которая получила широкое распространение в исследованиях Д. Эспелажа, С. Хонга и К. Суэзера. Под школьным климатом понимается совокупность социальных, эмоциональных и организационных характеристик образовательной среды, определяющих качество межличностных отношений и уровень психологической безопасности (Espelage, Swearer, 2010²). Эмпирические исследования показывают, что школы с позитивным школьным климатом характеризуются более низким уровнем буллинга, поскольку в них формируются нормы взаимного уважения, поддержки и ответственности. В рамках данной концепции профилактика буллинга рассматривается как часть общей стратегии развития безопасной и инклюзивной образовательной среды.

С теоретической точки зрения значимым является также ценностно-нормативный подход, согласно которому буллинг возникает и закрепляется в тех образовательных сообществах, где отсутствуют чёткие моральные и поведенческие ориентиры. В работах О.Е. Хухлаевой³, И.С. Кона⁴ и Н.В. Гришиной⁵ подчёркивается, что профилактика агрессивного поведения невозможна без целенаправленного формирования у детей представлений о допустимых и недопустимых формах взаимодействия, ответственности за собственные поступки и уважения к другому человеку. В этом контексте профилактика буллинга приобретает воспитательный характер и тесно связана с реализацией задач нравственного и гражданского воспитания.

¹ Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

² Espelage D. L., Swearer S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. *Handbook of Bullying in Schools*. New York: Routledge. P. 61–72.

³ Хухлаева О. Е. (2013). *Психология развития: младший школьный возраст*. Москва: Академия. 224 с.

⁴ Кон И. С. (2006). *Психология ранней юности*. Москва: Просвещение. 256 с.

⁵ Гришина Н. В. (2015). *Психология конфликта*. 2-е изд. СПб : Питер. 576 с.

Отдельное место в теоретических основах профилактики буллинга занимает подход, ориентированный на психолого-педагогическое сопровождение. Согласно исследованиям Р. Ольвеуса, эффективная профилактика буллинга возможна только при условии системной работы, включающей диагностику, профилактические мероприятия и последующее сопровождение учащихся (Olweus, 1993¹). Этот подход предполагает активное участие школьного психолога, классного руководителя и администрации школы в создании условий для раннего выявления рисков буллинга и своевременного реагирования на конфликтные ситуации.

В отечественной педагогике профилактика буллинга также рассматривается через призму системно-деятельностного подхода, который лежит в основе современных образовательных стандартов. С позиции данного подхода профилактика понимается как организованная деятельность всех субъектов образовательного процесса, направленная на формирование у обучающихся социально значимых качеств личности, навыков сотрудничества и ненасильственного разрешения конфликтов (Кожаметова Ж. К., 2014²; Кусаинов А. К.³, 2016; Калиева С. К.⁴, 2015; Нургалиева Г. К., 2012⁵). Это означает, что профилактика буллинга должна быть интегрирована в образовательный процесс и не сводиться к разрозненным мероприятиям.

Проведенный анализ теоретических основ профилактики буллинга позволяет нам сформулировать ее сущность и обозначить основные цели и задачи. *Профилактика буллинга* - это системная, комплексная и целенаправленная деятельность всех субъектов образовательного процесса (учителей, школьных психологов, родителей и обучающихся), направленная на предупреждение агрессивных форм взаимодействия, формирование благополучной и поддерживающей образовательной среды, развитие социально-эмоциональных навыков учащихся и укрепление ценностных ориентиров уважения, толерантности и ответственности.

Цель профилактики буллинга: Создание в начальной школе комплексной и поддерживающей образовательной среды, которая способствует эмоциональному, физическому, социальному и академическому благополучию учащихся, формирует навыки конструктивного взаимодействия и сотрудничества, укрепляет чувство принадлежности к школьному коллективу, обеспечивает безопасное и уважительное общение, стимулирует интерес к обучению и развитию, а также минимизирует риск возникновения буллинга.

Основные задачи профилактики буллинга:

¹ Olweus D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell. 140 p.

² Кожаметова Ж. К. (2014). *Методология педагогических исследований : учебное пособие*. Алматы : Казак университет. 312 с.

³ Кусаинов А. К. (2016). *Современные тенденции развития образования в Республике Казахстан*. Астана: ЕҰУ им. Л. Н. Гумилёва. 248 с.

⁴ Калиева С. К. (2015). *Теория и практика воспитания личности в современной школе : монография* / С. К. Калиева. Алматы: Казак университеті. 280 с.

⁵ Нургалиева Г. К. (2012). *Педагогические основы воспитательной системы общеобразовательной школы*. Алматы: Рауан. 264 с.

1. Развивать у учащихся навыки управления эмоциями, стрессоустойчивость, способность справляться с тревогой и формировать позитивный настрой на учебу и общение;

2. Содействовать укреплению здоровья детей через организацию активного движения, соблюдение режима дня, правильного питания и формирование навыков заботы о собственном теле;

3. Формировать у детей умение строить позитивные отношения с одноклассниками и учителями, сотрудничать, разрешать конфликты, ощущать принадлежность к школьному коллективу и создавать сеть эмоциональной поддержки;

4. Способствовать успешности в учебе, развитию чувства компетентности и интереса к познанию нового через мотивирующую и безопасную образовательную среду;

5. Обеспечивать системное предотвращение агрессивного и деструктивного поведения, формирование уважительного отношения к правам и достоинству других, а также развитие навыков конструктивного взаимодействия и ответственности за свои действия.

Таким образом, теоретические основы профилактики буллинга в начальной школе базируются на признании многофакторной природы данного явления, необходимости системного подхода и активного участия всех субъектов образовательной среды. Современные научные концепции подчёркивают, что эффективная профилактика буллинга возможна лишь при условии формирования позитивного школьного климата, чётких нормативных ориентиров, последовательной педагогической позиции и комплексного психолого-педагогического сопровождения. Данные положения создают теоретическую базу для разработки и реализации практических стратегий предупреждения буллинга в начальной школе.

2. Основные уровни и направления профилактики буллинга

Эффективная профилактика буллинга требует комплексного, многоуровневого подхода. Социо-психологические исследования проводят различие между первичной, вторичной и третичной профилактикой, каждая из которых имеет свои задачи, методы и содержание, особенно важные в контексте начальной школы, где формируются первые навыки социального взаимодействия и эмоциональной регуляции¹.

Первичная профилактика ориентирована на предупреждение появлений буллинга до того, как поведение станет проблемой. Основная задача на этом уровне — это создание условий, которые минимизируют риск возникновения травли, а также формирование у всех учащихся позитивных моделей поведения, эмпатии и социальных навыков.

В условиях начальной школы первичная профилактика включает:

¹ Макарова, О. П. (2022). Соціально-психологічна профілактика булінгу в освітньому середовищі. Modern scientific developments in pedagogy and psychology”: conference proceedings (Riga, the Republic of Latvia, 3–4 November 2022). Polonia University in Częstochowa. Riga: Baltija Publishing, 42–47. doi: <https://doi.org/10.30525/9978-9934-26-259-3-9>.

- *Развитие социально-эмоциональных компетенций*: программы и уроки, направленные на развитие эмпатии, навыков общения, управления эмоциями и разрешения конфликтов. В исследованиях по профилактике буллинга подчеркивается, что обучение детей навыкам саморегуляции и выражения взаимного уважения может существенно снизить вероятность агрессивного взаимодействия¹.

- *Создание позитивного школьного климата*: регулярные школьные мероприятия, коллективные занятия, правила класса, направленные на поощрение дружбы и взаимной поддержки. Психолого-педагогические подходы, которые основываются на включении педагогов, родителей и детей в единый процесс профилактики, демонстрируют эффективность в уменьшении случаев насилия и нарушений межличностных отношений².

- *Обучение педагогов и родителей*: важный компонент первичной профилактики — подготовка взрослых к обнаружению ранних признаков агрессии и обучению их навыкам раннего вмешательства. В исследованиях отмечается необходимость вовлечения всех участников образовательного процесса (педагоги, психологи, родители) в профилактическую работу для усиления позитивной социальной среды вокруг ребёнка³.

- *Информационная работа и культурные мероприятия*: проведение бесед, семинаров, интерактивных занятий, направленных на повышение осведомлённости о негативных последствиях буллинга и поощрение уважительного отношения ко всем учащимся⁴.

Согласно исследованиям, программы первичной профилактики, реализованные на уровне школы сплошным образом (когда мероприятия охватывают всех учеников без исключения), способны снизить частоту появления буллинга и создать атмосферу, в которой такого рода поведение становится социально неприемлемым.

Вторичная профилактика направлена на своевременное выявление и работу с детьми, у которых уже появились первые признаки проблемных взаимодействий или риск вовлечения в буллинг. Она фокусируется на тех учащихся, которые находятся в группе повышенного риска — как потенциальные жертвы, так и потенциальные агрессоры.

Для начальной школы вторичная профилактика включает:

¹ van Verseveld MDA, Fekkes M, Fekkink RG, Oostdam RJ. Effects of Implementing Multiple Components in a School-Wide Antibullying Program: A Randomized Controlled Trial in Elementary Schools. *Child Dev.* 2021 Jul;92(4):1605-1623. doi: 10.1111/cdev.13529.

² Mahmudah M., Tamjidnor T. (2025). Evaluation of anti-bullying programs in primary schools: strategies and their impact on safe learning environments. *International Journal of Society Reviews*, 3(4), 413-424

³ Макарова, О. П. (2022). Соціально-психологічна профілактика булінгу в освітньому середовищі. *Modern scientific developments in pedagogy and psychology*: conference proceedings (Riga, the Republic of Latvia, 3–4 November 2022). Polonia University in Częstochowa. Riga: Baltija Publishing, 42-47. doi: <https://doi.org/10.30525/9978-9934-26-259-3-9>.

⁴ Алимбекова, А., Асылбекова, М., Утемисова, Г., & Нургалиева, Д. (2024). Профилактика буллинга в Казахстане: swot-анализ условий возникновения и развития проблемы в общеобразовательных организациях. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 410(4), 47–65. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.786>

- *Диагностическое выявление рисков:* использование психодиагностических методик для идентификации детей, испытывающих трудности в общении, склонных к агрессивным реакциям или, наоборот, часто становящихся объектом насилия со стороны сверстников. Такие инструменты помогают своевременно отследить тенденции в поведении и предпринять меры поддержки.

- *Целевые групповые занятия:* проведение тренингов и занятий в малых группах для развития социальных навыков, разрешения конфликтов, уверенного общения. Исследования показывают, что включение управляемых групповых сессий помогает детям обрести уверенность в себе и уменьшить риск вовлечения в проблемные конфликты¹.

- *Ранняя психолого-педагогическая помощь:* индивидуальные консультации школьного психолога, которые помогают детям научиться управлять эмоциями, справляться со стрессом и безопасно взаимодействовать со сверстниками. Важна также работа с семьями — вовлечение родителей как партнёров для укрепления домашней поддержки ребёнка².

Вторичная профилактика особенно важна в начальной школе, поскольку именно в этом возрасте дети учатся социальным ролям, и раннее вмешательство может предотвратить формирование устойчивых моделей агрессивного поведения или хронического виктимного (подвергающегося травле) поведения.

Третичная профилактика ориентирована на работу с уже произошедшими случаями буллинга и направлена на снижение тяжести последствий, предотвращение рецидивов и реабилитацию участников. Это интервенции, предназначенные для детей, которые уже пережили травлю либо участвовали в ней.

В условиях начальной школы третичная профилактика включает:

- *Индивидуальное сопровождение жертв буллинга:* психотерапевтическая и психологическая поддержка, направленная на восстановление эмоционального благополучия ребёнка, укрепление самооценки и формирование адаптивных стратегий поведения. Дети, пережившие буллинг, могут иметь стойкие психологические последствия, поэтому работа с ними должна быть системной и профессиональной³.

- *Коррекционные программы для агрессоров:* вмешательства, направленные на коррекцию агрессивного поведения, работу с причинами, способствовавшими участию ребёнка в травле, развитие эмпатии и социальных

¹ van Verseveld MDA, Fekkes M, Fekkink RG, Oostdam RJ. Effects of Implementing Multiple Components in a School-Wide Antibullying Program: A Randomized Controlled Trial in Elementary Schools. Child Dev. 2021 Jul;92(4):1605-1623. doi: 10.1111/cdev.13529.

² Mahmudah M., Tamjidnor T. (2025). Evaluation of anti-bullying programs in primary schools: strategies and their impact on safe learning environments. International Journal of Society Reviews, 3(4), 413-424

³ Макарова, О. П. (2022). Соціально-психологічна профілактика булінгу в освітньому середовищі. Modern scientific developments in pedagogy and psychology”: conference proceedings (Riga, the Republic of Latvia, 3–4 November 2022). Polonia University in Częstochowa. Riga: Baltija Publishing, 42-47. doi: <https://doi.org/10.30525/9978-9934-26-259-3-9>.

навыков. Эти меры помогают предотвратить повторные случаи агрессивного поведения в будущем¹.

- *Восстановительные практики между участниками*: медиативные сессии, восстановительные диалоги, вовлечение родителей и педагогов в процесс примирения и построения новых моделей взаимодействия между детьми, где это возможно и безопасно.

- *Поддержка семей*: консультации, психообразование и помощь родителям помогают создать дома поддерживающую среду для ребёнка, что является важнейшим фактором успешной реабилитации².

Третичная профилактика направлена не только на уменьшение последствий буллинга для жертв, но и на предотвращение нового цикла агрессивного поведения у самих обидчиков, что делает её важной частью комплексных профилактических стратегий³.

Таким образом, комплексная профилактика буллинга в начальной школе должна охватывать три уровня вмешательства — от общего предупреждения (первичная профилактика), через раннее выявление и работу с группами риска (вторичная профилактика), до коррекции и реабилитации участников проблемных ситуаций (третичная профилактика). Такой многоуровневый подход, поддержанный исследованиями и эмпирическими данными, обеспечивает более глубокое и устойчивое влияние на школьный климат, развитие навыков социального взаимодействия и эмоциональной устойчивости у детей — что является ключевым условием уменьшения буллинга и создания благоприятной образовательной среды.

3. Педагогические и психолого-педагогические стратегии профилактики.

В целях осуществления профилактики буллинга используются различные педагогические и психолого-педагогические стратегии, направленные на создание благополучной и поддерживающей образовательной среды. Основным смысл таких стратегий заключается не только в пресечении агрессивных проявлений, но и в формировании у учащихся ключевых навыков социальной и эмоциональной компетентности, таких как самосознание, саморегуляция, умение понимать эмоции других, конструктивное разрешение конфликтов и проявление эмпатии. Это позволяет детям не только избегать участия в буллинге, но и эффективно взаимодействовать со сверстниками, уважать различия и способствовать культуре дружелюбия и поддержки⁴.

Одной из центральных педагогических стратегий профилактики буллинга является интеграция социально-эмоционального обучения (SEL — Social Emotional Learning) в школьную практику. SEL представляет собой педагогическую модель, направленную на развитие у учащихся навыков

¹ Mahmudah M., Tamjidnor T. (2025). Evaluation of anti-bullying programs in primary schools: strategies and their impact on safe learning environments. *International Journal of Society Reviews*, 3(4), 413-424

² Healy KL, Sanders MR. (2014). Randomized controlled trial of a family intervention for children bullied by peers. *Behav Ther.*, Nov;45(6),760-77. doi: 10.1016/j.beth.2014.06.001.

³ George P, Cosgrove J, Taylor J, Rao N, Marshall T, Ghose SS, Patel NA. Antbullying Interventions in Schools: Assessing the Evidence Base. *Psychiatr Serv.* 2024 Sep 1;75(9):908-920. doi: 10.1176/appi.ps.20230541.

⁴ Social and Emotional Learning and Bullying Prevention. American Institute for Research

социального и эмоционального интеллекта: самосознания, управления эмоциями, навыков межличностного общения, принятия ответственных решений и развития эмпатии. Эти компетенции позволяют детям лучше понимать собственные чувства и потребности других, смягчать агрессивные реакции, укреплять взаимное уважение и снижать уровень конфликтности во взаимодействиях.¹

Исследования показывают, что внедрение SEL-программ связано с улучшением межличностных отношений, снижением агрессивного поведения и, как следствие, с уменьшением случаев буллинга. В рамках meta-анализа программ SEL установлено, что такие подходы способствуют укреплению позитивного школьного климата и помогают учащимся развивать навыки саморегуляции и решения конфликтов, что является ключевым фактором для предотвращения травли¹.

Образовательные программы SEL реализуются через разнообразные педагогические активности, такие как тематические уроки, групповые обсуждения, ролевые игры и практические упражнения, направленные на повышение осознанности эмоций, развитие слушания, взаимной поддержки и конструктивного разрешения споров. Эти элементы делают SEL не просто теорией, а конкретным инструментом, который педагоги могут использовать ежедневно в учебном процессе¹.

Развитие эмпатии — способности понимать и разделять эмоции другого человека — является одним из ключевых психолого-педагогических компонентов профилактики буллинга. Эмпатия позволяет учащимся видеть последствия своих действий для других, уменьшает склонность к агрессивному поведению и повышает вероятность того, что свидетели травли вмешаются в защиту жертвы¹.

Исследования в области SEL подчёркивают, что обучение эмпатии должно быть структурированным и систематическим. Это включает упражнения по распознаванию эмоций, обсуждение ситуаций, вызывающих эмоциональный отклик, а также активные задания на перспективное мышление (умение представлять себя на месте другого человека). Например, педагог может использовать ролевые игры, литературные тексты или дискуссии, чтобы стимулировать учащихся к размышлению о последствиях агрессивных действий и чувствах тех, кто пострадал от них².

Доказано, что высокий уровень эмпатии связан с более низким уровнем участия в буллинге как среди агрессоров, так и среди жертв. Дети, обладающие развитой эмпатией, реже вступают в конфликты и чаще оказывают помощь пострадавшим, что положительно сказывается на психологическом климате в классе¹.

¹ Nickerson, A; Fredrick, S; Allen, K; Jenkins, L. "Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization", Journal of School Psychology, (73) 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>

² Nickerson, A; Fredrick, S; Allen, K; Jenkins, L. "Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization", Journal of School Psychology, (73) 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>

Учитель играет центральную роль в профилактике буллинга: он не только передаёт академические знания, но и формирует социальную культуру класса. Педагог первым замечает изменение поведения детей, может своевременно интерпретировать признаки травли и обеспечить надлежащее вмешательство.

Важнейшие обязанности учителя включают:

- *Создание позитивного и инклюзивного школьного климата.* Учитель формирует нормы поведения, в которых проявление доброжелательности и уважения рассматривается как ценность. Установление четких, согласованных правил класса, которые включают уважение к каждому ученику, помогает предотвращать возникновение агрессивного поведения.

- *Ежедневное обучение социальным навыкам.* Учитель может интегрировать SEL-элементы в повседневные уроки: обсуждение эмоций в литературных текстах, работа над задачами на сотрудничество, специально организованные дискуссии по вопросам дружбы и взаимопонимания. Это позволяет детям регулярно практиковать навыки, которые уменьшают вероятность попадания в роли буллеров или жертв.

- *Наблюдение и раннее вмешательство.* Педагог должен быть внимателен к эмоциональным изменениям и межличностным конфликтам в классе. Регулярное наблюдение помогает быстрее выявить скрытые проблемы, такие как исключение из групповой активности, насмешки или признаки стресса у ученика.

- *Моделирование социально-приемлемого поведения.* Учитель служит образцом для подражания. Его собственное поведение формирует у детей понимание того, какие способы взаимодействия считаются приемлемыми в школьной среде¹.

Таким образом, роль учителя выходит далеко за рамки преподавания предмета: он становится ключевой фигурой в создании культуры безопасных и поддерживающих отношений.

Школьный психолог является важнейшим партнёром педагога в профилактике буллинга. Если учитель обеспечивает педагогическую интеграцию SEL и задач по развитию эмпатии, то психолог дополняет это глубокой психолого-педагогической поддержкой. Взаимодействие этих двух профессионалов позволяет создать согласованную стратегию, охватывающую как педагогическую практику, так и специализированную помощь детям².

Основные формы взаимодействия включают:

- *Совместное планирование превентивных программ.* Учитель и психолог могут разрабатывать классные занятия, направленные на укрепление эмоциональной грамотности и навыков социального взаимодействия, с учётом психологических особенностей класса.

¹ Абдрахманов А.Э., Абдрахманова Р.Б., Жапаров Э.Ж. (2024). Психолого-педагогические особенности проблемы буллинга современных школьников. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки*. 81, 1 (мар. 2024), 362–370. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.81.1.031>.

² Myrzapeissova M.T., Taner A., Atemova K.T., Mamadaliyev S., Kuatova Z.Z. Collaborative roles in schoolwide bullying prevention: teachers', psychologists', and school principals' shared responsibilities. *Frontieriest in Education*, 10, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1677350>

- *Проведение групповых тренингов и семинаров.* Школьный психолог может вести занятия для учащихся по вопросам саморегуляции, проявления эмпатии, распознавания буллинга и способов поддержки сверстников, а учитель интегрировать эти навыки в ежедневную деятельность класса.

- *Консультирование педагогов.* Психолог обучает учителей методам распознавания ранних признаков травли, а также стратегиям конструктивного реагирования на конфликтные ситуации. Это особенно важно, когда буллинг проявляется неявно или скрыто.

- *Работа с отдельными учениками.* Когда в классе возникают проблемы, психолог может организовать индивидуальные или подгрупповые сессии для жертв, агрессоров или свидетелей буллинга, что требует профессиональных навыков, выходящих за рамки традиционной педагогической подготовки.

Эффективная профилактика буллинга требует не только усилий школы, но и взаимодействия с семьями и сообществом. Учитель и школьный психолог могут организовывать родительские встречи, в которых обсуждаются навыки поддержки, способы реагирования на признаки буллинга дома и способы совместной работы по укреплению эмоционального благополучия детей.

Такие встречи повышают осведомлённость родителей о динамике буллинга, помогают выработать совместные стратегии по развитию эмпатии и улучшению коммуникации внутри семьи, что усиливает эффект школьных программ SEL.

Педагогические и психолого-педагогические стратегии профилактики буллинга играют ключевую роль в формировании позитивной культуры школы, где уважение и взаимоподдержка являются нормой. Центральное место в этих стратегиях занимают социально-эмоциональные навыки, такие как эмпатия, умение регулировать эмоции и взаимодействовать с другими, которые уменьшают вероятность участия в буллинге и повышают способность восстанавливать межличностные отношения. Реализация таких стратегий требует активной роли учителя как моделирующего фигуры позитивного поведения и ежедневного практического наставника, а также школьного психолога, обеспечивающего профессиональную психолого-педагогическую поддержку и глубокую работу с эмоциональными аспектами поведения учащихся. Взаимодействие педагогов, психологов и семей создает комплексную и устойчивую систему профилактики буллинга, направленную на укрепление благоприятного социально-эмоционального климата в образовательной среде.

На основе вышеперечисленного предложим комплексную программу профилактики буллинга для учащихся 2-4 классов. Данная программа направлена на формирование безопасной, поддерживающей и эмоционально благополучной образовательной среды, способствующей снижению проявлений агрессивного поведения и предупреждению травли среди учащихся. Программа основана на многоуровневом подходе к профилактике буллинга, включающем первичную, вторичную и третичную профилактику, и интегрирует

педагогические и психолого-педагогические стратегии, доказавшие свою эффективность в международных и отечественных исследованиях.

Программа носит системный характер и предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса — учащихся, педагогов, школьного психолога и родителей.

Цель программы: создание устойчивой системы профилактики буллинга в начальной школе, направленной на развитие социально-эмоциональных компетенций учащихся, формирование позитивного школьного климата и своевременную психолого-педагогическую поддержку детей, находящихся в зоне риска.

Основные задачи:

1. формирование у младших школьников навыков эмпатии, саморегуляции и конструктивного общения;
2. снижение факторов риска вовлечения детей в буллинг (как в роли агрессора, так и жертвы);
3. развитие у педагогов и родителей компетенций раннего выявления и профилактики буллинга;
4. обеспечение адресной помощи детям, столкнувшимся с травлей;
5. укрепление партнёрства школы и семьи в вопросах эмоционального благополучия ребёнка.

Таблица 4 - Календарно-тематический план профилактики буллинга в начальной школе.

Первичная профилактика					
№	Тема занятия/мероприятия	Цель	Форма проведения	Сроки проведения	Ответственные
1.	Мы — класс: правила уважительного общения	Формирование норм позитивных поведения, развитие социального сознания и навыков отношений; коллективное создание плаката «Наш класс» (арт-терапия)	Классный час	сентябрь	учитель
2.	Что такое буллинг и почему он опасен	Формирование понимания недопустимости травли, развитие ответственности за свои действия; рисунок-обсуждение «Как чувствует себя ребёнок, которого обижают», драматизация конфликтов (арт-терапия)	Беседа, обсуждение	сентябрь-октябрь	психолог, учитель
3.	Мои эмоции и чувства	Развитие эмоциональной осознанности и саморегуляции (SEL);	Интерактивное занятие	Октябрь	психолог

		упражнение «Цвет эмоций» для визуализации настроения и чувств, движения под музыку для выражения эмоций (арт-терапия)			
4.	Учимся понимать чувства других	Развитие эмпатии и социальной осознанности (SEL); драматизация и «ожившие рисунки» для практики понимания эмоций других	Ролевая игра	Ноябрь	психолог
5.	Как решать конфликты мирно	Формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов и самоконтроля (SEL); рисование «Два пути решения конфликта» (арт-терапия)	Тренинг	Декабрь	психолог
6.	Слова, которые помогают, и слова, которые ранят	Осознание силы слов и ответственности за речь (SEL); создание коллажа «Добрые слова нашего класса», музыкальная импровизация на тему слов (арт-терапия)	Групповая работа	Январь	учитель
7.	Дружба и поддержка в нашем классе	Укрепление позитивного климата, развитие навыков сотрудничества (SEL); совместный рисунок «Дерево дружбы», песочная терапия «Как мы поддерживаем друг друга» (арт-терапия)	Классный час	Февраль	учитель
8.	Если я стал свидетелем буллинга	Формирование активной позиции свидетеля, драматизация реакций свидетеля (арт терапия)	Дискуссия	Март	учитель
9.	Мы разные — мы вместе	Развитие толерантности и принятия различий (SEL); автопортреты «Я уникален» для повышения уважения к разнообразию, совместная сказка о разных детях (арт-терапия)	Тематическое занятие	Апрель	учитель, психолог
10.	Безопасный и дружелюбный класс	Закрепление позитивных моделей поведения, интеграция всех навыков SEL; создание коллективной мандалы «Наш безопасный класс»,	Итоговое занятие	Май	учитель, психолог

		танцевальная игра на командную синхронизацию (арт-терапия)			
Вторичная профилактика					
11.	Я и другие: как находить друзей	Развитие навыков общения и сотрудничества (SEL); творческое упражнение «Мой друг и я» — рисунок/коллаж для выражения положительных качеств друзей, импровизация совместного движения (арт-терапия)	Групповое занятие	Октябрь	психолог
12.	Уверенность в себе и личные границы	Формирование assertивного поведения и умения защищать личные границы (SEL); арт-терапия: создание «щитовых личностей» в виде рисунка или коллажа, обсуждение сценариев, разыгрывание ситуаций с куклами (арт-терапия)	Тренинг	Ноябрь	психолог
13.	Как справиться с тревогой	Снижение эмоционального напряжения и развитие саморегуляции (SEL); арт-терапия: рисование «Моё спокойное место» и дыхательные упражнения через творчество (арт-терапия)	Практикум	Декабрь	психолог
14.	Управление гневом и раздражением	Коррекция импульсивных реакций, развитие навыков самоконтроля (SEL); арт-терапия: работа с пластилином или «гневною скульптурой» для безопасного выражения эмоций	Тренинг	Февраль	психолог
15.	Если меня обижают: что делать	Формирование стратегий защиты и активной позиции (SEL); арт-терапия: комиксы или мини-сценарии «Что я могу сделать в трудной ситуации», отработка практических шагов, песочная терапия для моделирования действий	Групповая работа	Март	психолог
Третичная профилактика					
16.	Психологич	Восстановление	Индивидуал	По	Психолог

	еская поддержка жертвы	эмоционального благополучия, снижение тревожности и чувства беспомощности (SEL); арт-терапия: рисование «Моё безопасное место» или «Мой день без страха» для выражения эмоций, музыка для релаксации (музыкотерапия), танцевальные упражнения для снятия напряжения (танцевально-двигательная терапия)	ьные консультации и	необход имости	
17.	Коррекция агрессивного поведения	Предотвращение повторных случаев агрессии, развитие самоконтроля и навыков разрешения конфликтов (SEL); арт-терапия: «Гневная скульптура» или работа с глиной/пластилином для безопасного выражения эмоций, драматизация действий (драматерапия), движение для самоконтроля (танцевально-двигательная терапия)	Индивидуальная работа	По необходимости	Психолог
18.	Восстановительные беседы	Нормализация отношений между участниками конфликта, развитие навыков эмпатии и конструктивного общения (SEL); арт-терапия: совместное рисование (песочная терапия) «Как мы можем дружить» или создание коллажа «Мир в классе»	Медиация	По ситуации	Психолог, учитель
19.	Работа с семьёй	Создание поддерживающей среды дома, развитие родительской компетентности в вопросах предотвращения буллинга (SEL); арт-терапия: совместные домашние творческие задания, направленные на укрепление доверия и эмпатии, музыкальные и сказочные упражнения для	Консультации и	По необходимости	Психолог

		улучшения взаимопонимания			
--	--	------------------------------	--	--	--

4. Взаимодействие школы и семьи в предупреждении буллинга

Вовлечение семьи в процессы профилактики буллинга является одной из ключевых составляющих комплексных стратегий, направленных на создание безопасной и поддерживающей образовательной среды. Исследования свидетельствуют, что системное взаимодействие школы и семьи усиливает эффект педагого-психологических вмешательств, способствует устойчивому развитию социально-эмоциональных навыков у детей и снижает риск возникновения травли (Olweus, 1993¹; Espelage & Swearer, 2004²). В контексте начальной школы, где ребёнок проводит значительную часть своего времени под влиянием как школьной, так и семейной среды, сотрудничество учителей, школьных психологов и родителей становится критическим фактором для успешной профилактики буллинга.

Семья — это первичная социальная группа, где закладываются базовые социально-эмоциональные компетенции, нормы поведения и модели взаимодействия с окружающими. Именно в семейной среде ребёнок впервые учится понимать эмоции, развивать навыки эмпатии, регулировать своё поведение и разрешать межличностные конфликты (Bandura, 1977³). Поэтому игнорирование роли семьи в профилактических программах создаёт риск того, что позитивные изменения, достигнутые внутри школы, будут нивелированы недостаточной поддержкой дома. Исследования Hanish и Guerra, (2002) показывают, что дети, чьи родители активно вовлечены в образовательный процесс и принимают участие в обсуждении вопросов эмоционального благополучия, демонстрируют более низкий уровень агрессивного поведения и более высокую устойчивость к провокациям сверстников⁴.

Одной из важных задач школы является повышение педагогической культуры семьи — то есть создание условий, при которых родители не только осознают проблему буллинга, но и получают необходимые знания, навыки и ресурсы для эффективного взаимодействия с детьми по вопросам предотвращения травли. В педагогической литературе подчёркивается, что родительские установки, стили воспитания и способы общения с детьми существенно влияют на развитие у них социальных компетенций и поведенческих стратегий (Baumrind, 1991⁵). Родители, которые демонстрируют положительный эмоциональный отклик, последовательность в правилах и активно включаются в обсуждение социальных ситуаций, помогают детям развивать саморегуляцию, умение понимать чувства других и конструктивно

¹ Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing.

² Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American Schools: A Social–Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Lawrence Erlbaum Associates.

³ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

⁴ Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2002). *A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer rejection*. *Development and Psychopathology*, 14(1), 69–85.

⁵ Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.

разрешать конфликты — навыки, критические для предотвращения буллинга (Ladd & Burgess, 2001¹).

Эффективное взаимодействие школы и семьи в профилактике буллинга реализуется через ряд механизмов. Во-первых, важную роль играют информационно-образовательные мероприятия для родителей, которые помогают повысить их компетентность в вопросах социально-эмоционального развития детей и специфики буллинга. Такие мероприятия могут включать родительские собрания, семинары, тренинги и тематические лекции, в которых обсуждаются признаки буллинга, способы поддержки ребёнка при возникновении трудных межличностных ситуаций, а также стратегии формирования у детей позитивных моделей общения. Emmer & Sabornie (2015) подчеркивают, что информирование родителей о динамике поведения в школьной группе и механизмах формирования дружеских и агрессивных взаимодействий позволяет создать единую систему ценностей, которая укрепляет эффект школьных превентивных программ².

Во-вторых, важно развивать практики совместной деятельности родителей, педагогов и школьных психологов, направленные на укрепление социальных навыков детей и создание общей стратегии воспитания. Такие практики могут включать совместные проекты (например, тематические недели дружбы), групповые тренинги, семейные мастер-классы по эмоциональной компетентности, а также регулярные встречи для обсуждения динамики школьного климата и поведения учащихся. Согласно исследованию Mouttapa et al. (2004), участие родителей в школьных программах социального обучения усиливает устойчивость детей к стрессовым ситуациям и снижает выраженность конфликтного поведения³.

Ещё один важный компонент взаимодействия — согласование подходов к дисциплине и правилам поведения между школой и домом. Когда родители и педагоги придерживаются похожих ожиданий и стандартов в отношении допустимого поведения, ребёнок получает более чёткие ориентиры и меньше сталкивается с противоречиями, которые могут приводить к фрустрации и агрессивным реакциям. Сегодня многие исследования подчеркивают, что совместное формирование и обсуждение правил в классе с участием родителей способствует укреплению родительской ответственности за социальное развитие ребёнка и повышает чувство принадлежности к школьному сообществу (Juvonen & Graham, 2014)⁴.

Кроме того, эффективное взаимодействие включает социальную и эмоциональную поддержку родителей, особенно тех, чьи дети уже переживали буллинг или находятся в группе риска. Индивидуальные консультации,

¹ Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). *Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and peer rejection?* *Developmental Psychology*, 37(2), 173–185.

² Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed.). Routledge.

³ Mouttapa, M., Valente, T. W., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). *Social network predictors of bullying and victimization.* *Adolescence*, 39(156), 315–335.

⁴ Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2014). *Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims.* *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.

супервизии и поддерживающие группы для родителей способствуют осознанию ими собственной роли в профилактике и коррекции проблемного поведения, укрепляют родительскую уверенность и уменьшают чувство изоляции, которое может возникать при наличии сложных социальных ситуаций у детей (Swearer et al., 2010)¹.

Важной формой взаимодействия также являются коммуникационные механизмы, которые обеспечивают своевременный обмен информацией между школой и семьями. Это может быть регулярное информирование через электронные рассылки, школьные журналы, мессенджеры, родительские чаты и личные консультации. Прозрачность и открытость коммуникации создают условия для того, чтобы родители были вовлечены в школьную жизнь, могли наблюдать за динамикой поведения ребёнка и оперативно реагировать на изменения. Социально-психологические исследования показывают, что высокий уровень коммуникации между школой и семьями связан с более эффективным предотвращением проблемного поведения и уменьшением уровня буллинга (Smith & Sharp, 1994)².

Особое значение имеет системный мониторинг и обратная связь, которая осуществляется совместно педагогами и родителями. Совместный анализ ситуаций, обсуждение наблюдаемых изменений и корректировка мер поддержки позволяют вырабатывать согласованные стратегии реагирования на проявления буллинга и укрепляют чувство совместной ответственности. Такой подход отражает системную концепцию профилактики, согласно которой устойчивые изменения происходят тогда, когда семья и школа действуют как единая социальная система, направленная на благополучие ребёнка (Bronfenbrenner, 1979)³.

Таким образом, взаимодействие школы и семьи в предупреждении буллинга представляет собой многоаспектный процесс, включающий образовательные, коммуникативные и поддерживающие практики. Партнёрство, в основе которого лежат открытая коммуникация, согласование воспитательных стратегий, совместное участие в профилактических мероприятиях и повышение педагогической культуры семьи, не только улучшает результаты школьных программ по предотвращению травли, но и укрепляет общую социальную устойчивость детей. Эффективное сотрудничество между педагогами, школьными психологами и родителями создаёт единую систему поддержки развития социально-эмоциональных компетенций учащихся, что является фундаментом для формирования безопасной и доброжелательной образовательной среды. Предложим содержание работы с родителями (см табл.5).

¹ Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2010). *Bullying Prevention and Intervention: Realistic Strategies for Schools*. Guilford Press.

² Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge.

³ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Таблица 5 - Календарно-тематическое планирование работы с родителями по профилактике буллинга

№	Тема	Цель	Форма проведения	Сроки проведения	Ответственные
1.	Буллинг в начальной школе: как распознать	Повышение осведомлённости	Родительское собрание	Сентябрь	Психолог
2.	Роль семьи в профилактике буллинга	Формирование партнёрства	Семинар	Ноябрь	Психолог
3.	Алгоритм действий педагога при буллинге	Повышение компетентности педагогов	Методсовет	Январь	Администрация
4.	Профилактика эмоционального выгорания у детей	Поддержка благополучия	Лекция	Март	Психолог

5. Оценка эффективности и перспективы профилактических стратегий

Оценка эффективности профилактических стратегий против буллинга является важнейшим этапом в разработке и реализации программ, направленных на снижение проявлений травли в образовательной среде. Оценка позволяет не только установить, насколько меры профилактики достигают поставленных целей, но и выявить слабые стороны, определить направления для дальнейшего совершенствования и адаптации программ к реальным потребностям школы и её участников. Эффективность таких стратегий оценивается по ряду критериев, включающих изменение частоты проявлений буллинга, динамику школьного климата, развитие социально-эмоциональных компетенций, а также удовлетворённость учащихся, педагогов и родителей качеством вмешательств.

Одним из ключевых индикаторов эффективности в исследованиях является снижение частоты случаев буллинга и виктимизации среди школьников. Так, обширный мета-анализ школьных программ по противодействию буллингу Н. Gaffney и коллег показал, что такие программы в целом статистически значимо уменьшают как участие в травле, так и случаи виктимизации, хотя эффект часто бывает умеренным и варьируется в зависимости от модели программы и методологии оценки¹.

Уменьшение буллинга свидетельствует о том, что вмешательства оказывают позитивное воздействие на поведение учащихся, однако исследователи подчёркивают необходимость комплексного подхода,

¹ Gaffney H, Ttoli MM, Farrington DP. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. Campbell Syst Rev. Apr 5;17(2), e1143. doi: 10.1002/cl2.1143. PMID: 37131921; PMCID: PMC8356322.

включающего обучение эмоциональному контролю, консультационную помощь и чёткие правила взаимодействия в школе¹.

Другим важным направлением оценки является мониторинг школьного климата — совокупности межличностных отношений, уровня доверия, безопасности и восприятия справедливости среди участников образовательного процесса. Школьный климат тесно связан с выраженностью буллинга: позитивный климат, характеризующийся взаимным уважением, поддержкой и включённостью, как правило, коррелирует с более низкой частотой агрессивного поведения. В диагностических исследованиях используется анкетирование, наблюдение и анализ качественных данных для измерения изменений в восприятии школьной среды до и после внедрения профилактических мер. Регулярное проведение таких анкетирований (например, раз в семестр) позволяет отслеживать динамику климата и корректировать программы в зависимости от полученных результатов.

Компетентность педагогов и психологов также является важным критерием оценки. Эффективность профилактики буллинга зависит от уровня подготовки персонала, его способности распознавать ранние признаки травли, использовать методы разрешения конфликтов и поддерживать позитивные отношения внутри класса. Тестирование и самооценка компетенций педагогов дают возможность измерить рост профессиональной эффективности в области предотвращения буллинга, что, в свою очередь, влияет на устойчивость позитивных изменений в школьной среде.

Мониторинг также должен учитывать вовлечённость семей и родителей в профилактическую работу. Показатели участия родителей в тренингах, собраниях и школьных проектах по буллингу помогают оценить уровень партнёрства между школой и семьёй, а также определить, насколько успешно родители применяют полученные знания в повседневной жизни. Вовлечённые родители способствуют укреплению эмоциональной поддержки ребёнка и согласованности воспитательных стратегий дома и в школе, что считается критическим фактором для устойчивого сокращения травли².

Перспективы совершенствования профилактических стратегий включают несколько направлений. Прежде всего, необходима интеграция мониторинга и оценки в повседневную практику школы, а не только как разовое мероприятие. Регулярный сбор данных и анализ позволяют быстро выявлять проблемные зоны и вносить корректировки в содержание и формы работы. Также перспективным направлением является адаптация международных программ под местный контекст, что учитывает культурные особенности и специфику образовательной среды³.

¹ Lee S, Kim CJ, Kim DH. A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *J Child Health Care*. 2015 Jun;19(2):136-53. doi: 10.1177/1367493513503581. Epub 2013 Oct 3. PMID: 24092871.

² Алимбекова, А., Асылбекова, М., Утемисова, Г., & Нургалиева, Д. (2024). Профилактика буллинга в казахстане: swot-анализ условий возникновения и развития проблемы в общеобразовательных организациях. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 410(4), 47–65. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.786>

³ Молчанова Д. В., Новикова М. А. (2020). Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта. *Современная аналитика образования*, 1 (31). Москва: НИУ ВШ.

Современные исследования подчёркивают роль интерактивных цифровых инструментов для мониторинга буллинга и вовлечения учащихся в самооценку школьного климата, что может повысить точность и оперативность оценки результатов. Дальнейшие исследования могут быть сосредоточены на идентификации механизмов, которые делают программы более эффективными для различных групп учащихся, включая различия по возрасту, социальной среде и психологическому профилю¹.

Таким образом, оценка эффективности профилактических стратегий буллинга должна быть комплексной, системной и ориентированной на несколько уровней: поведенческие изменения, школьный климат, профессиональную компетентность педагогов и участие семьи. Именно такая многоаспектная оценка позволяет не только измерить текущее влияние программ, но и спланировать их устойчивое развитие и адаптацию в будущем.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие подходы к профилактике буллинга вы знаете?
2. Как вы понимаете, что такое профилактика буллинга?
3. Каковы цель и задачи профилактики буллинга?
4. Сколько уровней профилактики буллинга? Охарактеризуйте каждый уровень.
5. Какие стратегии профилактики буллинга вы знаете?
6. Какова сущность SEL программ?
7. Почему важно вовлекать семью в профилактику буллинга?
8. Какие механизмы взаимодействия школы и семьи в профилактике буллинга существуют?
9. Почему оценка эффективности профилактических стратегий важна?
10. Каковы критерии эффективности стратегий профилактики буллинга?

Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте сравнительную таблицу профилактических стратегий буллинга в начальной школе по следующим параметрам:

- уровень профилактики;
- целевая группа;
- основные методы;
- ожидаемые результаты;
- роль учителя и школьного психолога.

Форма выполнения: таблица.

2. Разработайте план профилактического мероприятия для учащихся 1–4 классов (тренинг, классный час, игра, квест), направленного на: формирование эмпатии; развитие навыков ненасильственного общения; предупреждение агрессивного поведения. Структура плана:

1. Цель и задачи;
2. Возрастная группа;

¹ Gaffney H, Ttofi MM, Farrington DP. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Syst Rev.* 2021 Apr 5;17(2):e1143. doi: 10.1002/cl2.1143.

3. Методы и формы работы;
4. Ожидаемые результаты;
5. Критерии оценки эффективности.

3. Напишите эссе на тему: «Роль учителя начальной школы в профилактике буллинга».

Основная литература:

1. Гришина Н. В. (2015). Психология конфликта. 2-е изд. СПб : Питер. 576 с.
2. Жубакова С.С. Профилактика школьного буллинга. – Астана: ИП «А.Ж.Булатов», 2024. – 126с. ISBN 978-601-326-863-7
3. Нургалиева Г. К. (2012). Педагогические основы воспитательной системы общеобразовательной школы. Алматы: Рауан. 264 с.

Дополнительная литература:

1. Буллинг в образовательной среде, составитель Н.Звонко. – Курган, 2024. – 24с.
2. Бочкова О. Буллинг. Что должны знать и уметь взрослые, чтобы защитить детей. – Ростов н/Д, 2025.
3. Гриневич, Л. Е. (2020). Буллинг в образовательной среде: психолого-педагогические условия диагностики и профилактики. — Монография по отечественной практике оценки буллинга.
4. Smith, P. K. (2020). *Measuring bullying and victimization: Challenges and future directions. Aggression and Violent Behavior.*

6. Арт-терапия как способ профилактики буллинга

План:

1. Понятие арт-терапии и её место в системе профилактики буллинга
2. Виды арт-терапии в профилактике буллинга
3. Арт-терапевтические методы формирования благополучной образовательной среды и их применение в начальной школе

Основные понятия: арт-терапия, изотерапия, музыкотерапия, драматерапия, танцевально-двигательная терапия, песочная, куклотерапия, сказкотерапия и библиотерапия.

1. Понятие арт-терапии и её место в системе профилактики буллинга

Арт-терапия – одно из эффективных инструментов психолого-педагогической практики, основанное на использовании различных видов художественной деятельности в целях поддержки эмоционального благополучия, личностного развития и социальной адаптации личности. В научной литературе арт-терапия определяется как форма психотерапевтического воздействия, при которой творческий процесс используется как средство выражения, осознания и переработки внутреннего эмоционального опыта (Malchiodi, 2012¹; Rubin, 2001²). В отличие от

¹ Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.

² Rubin, J. A. (2001). *Approaches to art therapy: Theory and technique* (2nd ed.). Brunner-Routledge.

вербальных методов психологической помощи, арт-терапия опирается на символическое и образное мышление, что делает её особенно эффективной в работе с детьми младшего школьного возраста, для которых словесное выражение сложных эмоций часто затруднено.

В контексте начального образования арт-терапия рассматривается не только как коррекционный, но и как профилактический метод, направленный на формирование эмоциональной устойчивости, развитие эмпатии, саморегуляции и навыков конструктивного взаимодействия. Эти качества, как показывают многочисленные исследования, являются ключевыми факторами профилактики агрессивного поведения и буллинга в школьной среде (Olweus, 1993¹; Espelage & Swearer, 2010²). Буллинг, как систематическая форма агрессии, часто связан с дефицитом эмоционального интеллекта, неспособностью распознавать и регулировать собственные эмоции, а также низким уровнем эмпатии у участников образовательного процесса. В этом контексте арт-терапия занимает важное место в системе профилактики, так как позволяет воздействовать на глубинные эмоциональные и личностные механизмы поведения ребёнка.

Исследования в области психологии развития подчёркивают, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования социально-эмоциональных навыков (Denham et al., 2012³). Именно в этот период дети активно осваивают нормы социального взаимодействия, учатся распознавать эмоции других людей и регулировать собственные поведенческие реакции. Арт-терапевтические практики создают безопасное пространство для выражения чувств, связанных со страхом, тревогой, обидой или агрессией, что особенно важно для детей, вовлечённых в ситуации буллинга — как в роли жертв, так и в роли агрессоров. По данным Malchiodi (2015), регулярное участие в арт-терапевтических занятиях способствует снижению уровня тревожности, агрессивности и эмоционального напряжения у детей школьного возраста⁴.

Эмпирические исследования подтверждают эффективность арт-терапии в профилактике буллинга и улучшении школьного климата. Так, в исследовании Hu et al. (2019) было установлено, что арт-терапевтическая программа для учащихся начальной школы способствовала снижению уровня социальной тревожности и частоты агрессивных взаимодействий между детьми⁵. Авторы подчёркивают, что творческая деятельность позволяет детям безопасно «проигрывать» конфликтные ситуации и осваивать альтернативные, ненасильственные способы поведения⁷. Аналогичные выводы представлены в

¹ Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

² Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). *A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters*. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). Routledge.

³ Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). *The socialization of emotional competence*. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 590–613). Guilford Press.

⁴ Malchiodi, C. A. (2015). *Creative interventions with traumatized children*. Guilford Press.

⁵ Hu, X., Li, X., & Wang, Y. (2019). *Effects of art therapy on social anxiety and school adjustment among elementary school students*. *Frontiers in Psychology*, 10, 1989. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01989>

работах Slayton, D'Archer и Kaplan (2010), где отмечается положительное влияние арт-терапии на развитие эмпатии и социальной компетентности у детей¹.

Особое значение арт-терапия приобретает в рамках первичной профилактики буллинга, направленной на предупреждение агрессивного поведения до его систематического проявления. Включение арт-терапевтических элементов в образовательный процесс (классные часы, внеурочные занятия, групповые тренинги) способствует формированию позитивной атмосферы в классе, укреплению чувства принадлежности и взаимного уважения между учащимися. Совместные творческие задания, такие как коллективное рисование, драматизация или создание общих проектов, развивают навыки сотрудничества и снижают уровень межличностной напряжённости (Coholic, 2011)².

Кроме того, арт-терапия рассматривается как эффективный инструмент вторичной профилактики, направленной на поддержку детей, находящихся в группе риска по вовлечению в буллинг. Для таких учащихся арт-терапевтические занятия выполняют функцию эмоциональной разрядки и восстановления психологического равновесия. Исследования показывают, что дети, подвергавшиеся травле, часто испытывают трудности с вербализацией своих переживаний, и арт-терапия становится для них доступным способом выражения внутреннего опыта (Rubin, 2001)³. Через художественные образы ребёнок может безопасно выразить страх, гнев или чувство беспомощности, что является важным шагом на пути к психологической реабилитации.

Таким образом, арт-терапия в системе профилактики буллинга в начальной школе занимает особое место как гуманистически ориентированный, ненасильственный и возрастно-адекватный метод психолого-педагогического воздействия. Она способствует не только снижению агрессивных проявлений, но и формированию у детей устойчивых социально-эмоциональных компетенций, необходимых для построения безопасной и поддерживающей образовательной среды. Интеграция арт-терапевтических подходов в школьную практику позволяет рассматривать профилактику буллинга не как разовое мероприятие, а как системную работу по развитию эмоционального благополучия и культуры взаимодействия в детском коллективе.

2. Виды арт-терапии в профилактике буллинга

Существует различное множество видов арт-терапии: изотерапия, музыкотерапия, драматерапия, танцевально-двигательная терапия, песочная, куклотерапия, сказкотерапия и библиотерапия. Рассмотрим каждую из них как можно применить в профилактике буллинга.

¹ Slayton, S. C., D'Archer, J., & Kaplan, F. (2010). *Outcome studies on the efficacy of art therapy: A review of findings*. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(3), 108–118. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129660>

² Coholic, D. (2011). *Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness practices with young people in need: A pilot study*. *Child & Youth Care Forum*, 40(4), 309–332. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9139-7>

³ Rubin, J. A. (2001). *Approaches to art therapy: Theory and technique* (2nd ed.). Brunner-Routledge.

Одним из наиболее применяемых видов арт-терапии является *изотерапия*, основанная на работе с рисунком, живописью, графикой и коллажем. Изотерапия позволяет детям визуализировать свои эмоциональные переживания, отражать внутренние конфликты и исследовать отношения с окружающими через художественные образы (Malchiodi, 2012)¹. Практика изотерапии в профилактических программах по буллингу включает создание рисунков на темы дружбы, поддержки или конфликтных ситуаций, что помогает выявить эмоциональное состояние ребёнка и способствует развитию навыков саморегуляции. В ходе работы с изображениями психологи могут анализировать реакции детей, помогать им осознать свои эмоции и обсуждать альтернативные способы поведения. Коллажи и коллективные рисунки усиливают чувство принадлежности к группе и формируют позитивные социальные нормы (Rubin, 2001)¹.

Музыкотерапия представляет собой ещё один эффективный инструмент. Она использует музыкальные произведения, вокал и ритм для выражения эмоций и регулирования эмоционального состояния. В профилактических занятиях по буллингу музыкотерапия применяется как в пассивной форме — через прослушивание музыки и анализ её влияния на настроение, так и в активной — через совместное исполнение, ритмические упражнения и импровизации (Bruscia, 2014)². Такие занятия снижают уровень тревожности, развивают навыки саморегуляции и способствуют укреплению командного взаимодействия. Совместное музыкальное творчество создаёт атмосферу доверия и взаимопонимания, что уменьшает риск конфликтов и агрессивного поведения.

Драматерапия активно используется для формирования эмпатии и навыков конструктивного взаимодействия. Сюда включают ролевые игры, театральные этюды и инсценировки конфликтных ситуаций. Драматерапевтические упражнения позволяют детям «примерять» на себя различные роли, исследовать эмоции других участников и отрабатывать конструктивные стратегии поведения (Emunah, 1994)³. Например, разыгрывание сцен буллинга с последующим обсуждением действий и альтернативных решений помогает детям понять последствия своих поступков и развивает эмоциональную чувствительность. Применение драматерапии также улучшает способность к сотрудничеству и навыки социального взаимодействия в коллективе.

Танцевально-двигательная терапия (ТДТ) использует движение и танец для выражения эмоциональных состояний и укрепления психофизической гармонии. В рамках профилактики буллинга ТДТ способствует снижению напряжения, развитию уверенности в себе и укреплению навыков саморегуляции (Levy, 2005)⁴. Дети участвуют в упражнениях на импровизацию, коллективные движения и простые танцевальные последовательности, что

¹ Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.

² Bruscia, K. (2014). *Defining music therapy* (3rd ed.). Barcelona Publishers.

³ Emunah, R. (1994). *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance*. Routledge.

⁴ Levy, F. J. (2005). *Dance movement therapy: A healing art*. National Dance Association.

способствует формированию чувства принадлежности к группе и улучшает атмосферу взаимодействия между сверстниками. Танцевальные практики особенно полезны для детей, испытывающих трудности в вербализации эмоций, так как движение позволяет выразить внутренние переживания безопасным образом.

Песочная терапия применяется для визуализации отношений и эмоций через композиции в песочнице с использованием фигурок, символов и миниатюрных объектов. Такой метод помогает детям моделировать социальные ситуации, исследовать динамику отношений и безопасно выражать тревожные или агрессивные эмоции (Lowenfeld & Brittain, 1987)¹. Песочная терапия позволяет детям осознавать свои переживания, обсуждать их с психологом и вырабатывать стратегии конструктивного поведения в групповых взаимодействиях. Она особенно полезна для младших школьников, которые испытывают трудности в вербализации сложных эмоций.

Куклотерапия и работа с мягкими игрушками создают возможность для проигрывания социальных ситуаций и выражения эмоциональных переживаний через игру. Дети используют куклы или марионетки для воспроизведения конфликтов, проработки эмоциональных состояний и отработки навыков разрешения конфликтов (Kerr, 2003)². В ходе таких занятий дети безопасно экспериментируют с ролями и последствиями поведения, развивают эмпатию и способности к сотрудничеству. Игровая форма куклотерапии делает процесс эмоциональной проработки доступным и естественным для младших школьников.

Сказкотерапия и библиотерапия применяются для эмоционального осмысления переживаний через литературные тексты. Работа с сказками, рассказами или символическими историями позволяет детям отражать личные переживания через истории персонажей, развивать ассоциативное мышление и навыки рефлексии (Rogers, 1993)³. В профилактике буллинга сказкотерапевтические занятия включают обсуждение героев, их поступков и последствий, моделирование альтернативных сценариев поведения. Это способствует развитию эмпатии, пониманию границ допустимого поведения и формированию конструктивных стратегий взаимодействия со сверстниками.

Комплексное применение различных видов арт-терапии в профилактике буллинга позволяет воздействовать на эмоциональную, когнитивную и социальную сферы ребёнка. Например, сочетание изотерапии и драматерапии даёт возможность сначала осознать свои чувства через рисунок, а затем проиграть их через ролевую игру, закрепляя навыки конструктивного поведения. Интеграция музыкотерапии и танцевально-двигательных практик способствует эмоциональной разрядке и улучшению физического и психоэмоционального состояния детей, снижая уровень тревожности и агрессивности. Песочная терапия и куклотерапия создают безопасные условия

¹ Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Macmillan.

² Kerr, K. (2003). *Puppets in therapy and education*. Jessica Kingsley Publishers.

³ Rogers, C. R. (1993). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

для экспериментирования с социальными ролями и выстраивания альтернативных сценариев поведения.

Исследования подтверждают эффективность арт-терапевтических методов в снижении проявлений буллинга и укреплении эмоциональной устойчивости детей. Hu, Li & Wang (2019) показали, что использование арт-терапевтической программы у учащихся младшей школы способствовало снижению социальной тревожности и агрессивного поведения¹. Slayton, D'Archer & Kaplan (2010) отмечают положительное влияние арт-терапии на развитие эмпатии и социально-эмоциональных навыков у детей, включая повышение способности к сотрудничеству и снижению конфликтности². Coholic (2011) подчеркивает, что арт-терапия способствует развитию эмоциональной грамотности и навыков саморегуляции, что является ключевым фактором профилактики буллинга³.

Таким образом, системное использование разных видов арт-терапии позволяет формировать у детей комплекс навыков, необходимых для предотвращения конфликтных ситуаций: саморегуляцию, эмпатию, уверенность в себе, социальное понимание и способность конструктивно решать конфликты. В образовательной практике такие методы могут интегрироваться как в регулярные занятия с психологом, так и в групповые тренинги, классные часы и внеурочные мероприятия, создавая безопасную, поддерживающую и развивающую среду для всех участников образовательного процесса. После освоения особенностей каждого вида арт-терапии важно рассмотреть, как эти методы интегрируются в образовательный процесс для формирования благополучной среды.

3. Арт-терапевтические методы формирования благополучной образовательной среды

Для формирования благополучной среды арт-терапевтические методы могут использоваться как отдельные занятия, так и встраиваться в классные часы, групповые тренинги и внеурочные программы. На этапе формирования класса учитель может использовать коллективное рисование или создание коллажей для совместного определения правил безопасного и уважительного общения. Например, учащиеся могут создавать рисунки «Мой безопасный класс» или «Дружба и поддержка», после чего работы обсуждаются в классе. Такая практика помогает детям осознать свои эмоциональные состояния, делиться переживаниями и видеть чувства других. Коллажи на тему положительных взаимодействий укрепляют коллективное чувство принадлежности и способствуют формированию уважительных отношений. При этом изотерапия помогает визуализировать социальные нормы, а

¹ Hu, X., Li, X., & Wang, Y. (2019). Effects of art therapy on social anxiety and school adjustment among elementary school students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1989. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01989>

² Slayton, S. C., D'Archer, J., & Kaplan, F. (2010). Outcome studies on the efficacy of art therapy: A review of findings. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(3), 108–118. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129660>

³ Coholic, D. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness practices with young people in need: A pilot study. *Child & Youth Care Forum*, 40(4), 309–332. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9139-7>

драматерапия — проиграть различные сценарии взаимодействия и закрепить навыки конструктивного поведения.

Для укрепления эмоционального климата класса полезны регулярные упражнения на выражение и обсуждение эмоций. Так, дети могут создавать «эмоциональные карты» своих переживаний с помощью рисунков или песочной терапии, а затем совместно обсуждать, какие стратегии помогут справиться с негативными эмоциями. Работа с музыкой в младшей школе может быть как коллективной, так и индивидуальной. Дети могут создавать «эмоциональный плейлист класса», в котором каждая песня отражает настроение ребёнка, или участвовать в ритмических играх и музыкальных импровизациях. Такие занятия развивают эмоциональную осознанность, помогают регулировать стресс и способствуют формированию единого командного духа. Музыкальные игры также можно интегрировать в классные часы для снятия напряжения и укрепления позитивного климата.

Арт-терапевтические методы также применяются для формирования навыков конструктивного разрешения конфликтов. Дети могут проигрывать конфликты через драматерапию или куклотерапию, затем обсуждать последствия действий персонажей и предлагать альтернативные стратегии. В начальной школе можно разыгрывать короткие сцены: например, как реагировать, если кто-то стал свидетелем конфликта или если кто-то обидел одноклассника. Дети через драматизацию учатся понимать последствия своих действий, пробуют безопасные стратегии поведения и учатся конструктивно взаимодействовать в коллективе.

Для младших школьников куклы и мягкие игрушки становятся инструментом проигрывания социальных и эмоциональных ситуаций. С помощью кукол дети разыгрывают сцены конфликтов, выражают чувства, которые трудно проговорить, и отрабатывают стратегии решения проблем. Куклотерапия развивает эмпатию, учит прогнозировать последствия действий и закрепляет навыки конструктивного взаимодействия. Такие упражнения формируют эмоциональную рефлексивность, повышают способность к эмпатии и развивают уверенность в себе при взаимодействии со сверстниками (Coholic, 2011)¹. Важно, чтобы педагог или психолог направлял обсуждение и помогал детям связывать опыт творческой деятельности с реальными школьными ситуациями.

Методически благополучная образовательная среда включает специально оформленные зоны для арт-терапевтических занятий. Например, в классе или школьном психологическом кабинете могут быть уголки для индивидуальной изотерапии и песочной терапии, музыкальные уголки для релаксации и совместных музыкальных импровизаций. В начальной школе можно создавать композиции на темы «Мой день в школе» или «Как мы дружим в классе», используя фигурки, символические предметы и песок. Дети моделируют ситуации взаимодействия с одноклассниками, проигрывают конфликты и

¹ Coholic, D. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness practices with young people in need: A pilot study. *Child & Youth Care Forum*, 40(4), 309–332.

обсуждают возможные решения. Песочная терапия помогает детям безопасно выражать эмоции, развивать навыки конструктивного поведения и учиться взаимодействовать в коллективе. Доступ к разнообразным арт-материалам и возможность выбирать формат работы (рисунок, движение, музыка, куклы) повышают мотивацию детей участвовать и выражать свои эмоции безопасным образом.

Чтение и обсуждение сказок позволяют детям младшего возраста отражать свои переживания через истории. После чтения сказки педагог вместе с детьми анализирует поступки героев, обсуждает моральные и социальные нормы, предлагает альтернативные решения. Это помогает детям осознавать эмоциональные реакции, развивать эмпатию и закреплять навыки безопасного взаимодействия с окружающими.

В младшей школе дети могут создавать коллективные коллажи или фотопроекты на тему «Что делает наш класс дружным». Совместная работа с фотографиями и визуальными материалами укрепляет чувство принадлежности к группе, способствует позитивной идентичности класса и формированию поддерживающей атмосферы.

Для формирования устойчивой благополучной среды важно, чтобы арт-терапевтические практики были систематичными и регулярными. Краткосрочные занятия дают лишь временный эффект, тогда как интеграция арт-терапии в учебный план на весь учебный год, с постепенным усложнением упражнений и расширением тематики (эмоции, конфликты, дружба, личные границы), обеспечивает развитие навыков саморегуляции и эмоциональной грамотности у всех учащихся. Такой подход позволяет превратить арт-терапию из разового мероприятия в инструмент формирования устойчивой культуры благополучия и уважения в классе.

Особенно эффективны комбинированные занятия, где дети последовательно используют несколько методов арт-терапии. Например, они могут сначала выразить эмоции через рисунок, затем проиграть ситуацию с помощью кукол или драматизации, и завершить занятие танцевальной или музыкальной импровизацией для снятия эмоционального напряжения. Такой комплексный подход позволяет детям осознавать эмоции, отрабатывать навыки взаимодействия и закреплять положительные модели поведения.

Приведем методические рекомендации для педагогов и психологов по применению методов арт-терапии:

1. Комбинировать методы — использование нескольких видов арт-терапии в одном занятии (например, рисунок + драматизация + музыка) усиливает эффект и помогает детям выразить эмоции через разные каналы.
2. Индивидуализировать процесс — учитывать эмоциональные потребности конкретного ребёнка; отдельные дети могут лучше реагировать на движение, другие — на рисунок или куклотерапию.
3. Обсуждение и рефлексия — после любого арт-задания необходимо проводить групповое обсуждение, чтобы закрепить навыки эмоциональной рефлексии и конструктивного взаимодействия.

4. Документирование прогресса — педагог или психолог может вести наблюдения и записи о поведении детей, эмоциональных реакциях и изменениях в социальном климате, что позволяет оценить эффективность программы.
5. Интеграция с SEL — арт-терапевтические методы должны поддерживать цели социально-эмоционального обучения: развитие самосознания, саморегуляции, социальных навыков и ответственности за поведение (CASEL, 2020).

Применение этих методических рекомендаций позволяет не только снижать негативные проявления в классе, такие как агрессия и травля, но и формировать устойчивую культуру взаимопонимания, поддержки и эмоционального благополучия, что является основой полноценного развития младших школьников.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое арт-терапия?
2. Почему использование арт-терапии является эффективным инструментом профилактики буллинга?
3. Какие виды арт-терапии вы знаете?
4. Как можно использовать изотерапию в профилактике буллинга?
5. Приведите примеры использования музыкотерапии в профилактике буллинга.
6. Назовите методы драмотерапии.
7. Как можно использовать танцевально-двигательную терапию в профилактике буллинга?
8. Для чего применяется песочная терапия?
9. Какие возможности предоставляет куклотерапия в профилактике буллинга?
10. Как можно использовать сказкотерпию в профилактике буллинга?

Задания для самостоятельной работы:

1. Разработайте занятие по профилактике буллинга с использованием арт-терапевтических методов.
2. Разработайте 10-15 упражнений для профилактики буллинга через арт-терапию с краткими инструкциями.
3. Разработайте памятку для учителя по применению методов арт-терапии в работе с классом по профилактике буллинга.

Основная литература:

1. Гришина Н. В. (2015). Психология конфликта. 2-е изд. СПб : Питер. 576 с.
2. Жубакова С.С. Профилактика школьного буллинга. — Астана: ИП «А.Ж.Булатов», 2024. — 126с. ISBN 978-601-326-863-7
3. Никитин В. (2025). Арт-терапия. Учебное пособие. Москва: ЛитРес.
4. Ю. Е. Шабышева, Л. А. Рассудова, И. Н. Рассказова, Л. Н. Антилогова (2023). Профилактика девиантного поведения подростков средствами арт-терапии : методические рекомендации. Омск: Изд-во ОмГПУ. 84 с.

Дополнительная литература:

1. Ворожцова О.А. (2004). Музыка и игра в детской психотерапии: музыкальная арт-терапия для детей. Москва: Ин-т Психотерапии, 89с.
2. Епанчинцева О.Ю. (2017). Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста: конспекты занятий, картотека игр : для педагогов, психологов и родителей. Санкт-Петербург: Детство-Пресс. 79 с.
3. Киселева М.В. (2020). Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. Москва; Санкт-Петербург: Речь. 159 с.
4. Лебедева Л.Д. (2021). Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург; Москва: Речь. 191 с.
5. Росал М.Л. (2022). Когнитивно-поведенческая арт-терапия / Марсия Л. Росал; пер. с англ. Л. Нехаева. Санкт-Петербург [и др.]: Питер. 317с.

Раздел 3. Сетевое взаимодействие в профилактике буллинга

1. Организация педагогического сотрудничества: единство взглядов и этических подходов

Организация педагогического сотрудничества в системе профилактики буллинга рассматривается как ключевое условие формирования устойчивой и безопасной школьной среды. Под педагогическим сотрудничеством понимается согласованное взаимодействие учителей, школьного психолога, администрации и родителей (законными представителями), основанное на единых ценностных ориентирах, профессиональной ответственности и соблюдении этических норм.

Исследования показывают, что школы, в которых педагогический коллектив демонстрирует согласованность требований и единый подход к реагированию на случаи травли, имеют более низкий уровень буллинга и более высокий уровень доверия со стороны учащихся (UNESCO *Revised edition*, 2023. *International Guidelines on School Violence and Bullying*, 2023).

Единство взглядов предполагает общее понимание педагогами сущности буллинга как системного группового явления, а не как «конфликта между детьми». Разрозненные реакции взрослых — игнорирование, минимизация проблемы или обвинение жертвы — усиливают виктимизацию и формируют у обучающихся ощущение небезопасности. Напротив, единая позиция педагогического коллектива, основанная на признании недопустимости любых форм психологического и физического насилия, формирует предсказуемую и справедливую среду. Исследование UNICEF подчёркивают, что согласованность действий взрослых является фактором, напрямую влияющим на чувство принадлежности и эмоциональное благополучие школьников (UNICEF. *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*. 2022).

Эффективное сетевое взаимодействие позволяет не только своевременно выявлять проявления школьного насилия, но и обеспечивать комплексную помощь пострадавшему и коррекционную работу с агрессором.

Современные исследования подтверждают, что ключевым условием профилактики насилия среди младших школьников является открытое и устойчивое партнерство между школой и семьей (Olweus, 1993; Espelage & Swearer, 2004). Задача педагога — выступать медиатором, способствующим повышению компетентности родителей в вопросах детской безопасности и психоэмоционального благополучия.

Формы взаимодействия с родителями:

- Профилактические родительские собрания
- Психолого-педагогические консультации
- Информационные памятки и интерактивные ресурсы
- Анкетирование родителей

Сетевое взаимодействие со специалистами предполагает междисциплинарный подход. Участие школьного психолога, социального педагога, при необходимости — внешних служб сопровождения, обеспечивает комплексную поддержку. Эффективной моделью взаимодействия является

«треугольник доверия»: педагог — родитель — специалист для успешности которой следует соблюдать следующие принципы взаимодействия.

Принцип 1. Родители — первые и главные воспитатели ребёнка

Этот принцип широко известен педагогам, но не всегда осознаётся самими родителями. Именно в семье закладываются базовые нормы общения, навыки эмоциональной саморегуляции и представления о приемлемом и неприемлемом поведении. Школа (или детский сад) не подменяют семью, а лишь дополняют и развивают воспитательные усилия родителей. Эффективное взаимодействие возможно тогда, когда родители не перекладывают всю ответственность на педагогов, а рассматривают себя как активных участников процесса.

Принцип 2. Образовательное учреждение — партнёр и помощник семьи

Этот принцип недостаточно осмысливается педагогами и, как правило, вовсе не артикулируется родителями. Детский сад или начальная школа создаются не как альтернатива домашнему воспитанию, а как структура, способствующая целостному развитию ребёнка в сотрудничестве с семьёй. Педагоги должны уважать ценности семьи, учитывать её воспитательные традиции и вместе с родителями формировать единое пространство поддержки.

Принцип 3. Взаимовлияние семьи и образовательного учреждения

Педагоги и родители взаимно отражают установки и практики друг друга: «какие педагоги — такие и родители, и наоборот». Поведение, стиль общения и ценности педагогов часто становятся образцом и для родителей, особенно в тех случаях, когда родители ищут ориентиры в воспитании. В то же время родители влияют на облик школы, через запросы, ожидания и своё участие в жизни класса или школы.

Принцип 4. Посредническая роль ребёнка

Этот принцип чаще всего вызывает споры и недопонимание. В реальности именно ребёнок становится носителем влияния обеих сторон. Педагоги воздействуют на семью через ребёнка и для ребёнка — через его поведение, эмоциональное состояние, успехи или трудности. Семья влияет на педагогов через стиль общения, сформированную самооценку, установки и реакции. Признание этой взаимосвязи помогает избежать конфликтов и перейти к конструктивному диалогу.

Формирование безопасной школьной среды требует согласованной деятельности всех педагогов. Особенно в начальной школе важно исключить противоречивость требований и обеспечить стабильную эмоциональную поддержку учащихся.

Ключевые условия сотрудничества:

Общая концепция ненасильственного воспитания

Совместное планирование воспитательной работы

Коллективное обсуждение сложных ситуаций

Формирование этического кодекса взаимодействия

Этические подходы в организации педагогического сотрудничества включают соблюдение принципов конфиденциальности, уважения к достоинству ребёнка, недопустимости стигматизации и профессиональной

ответственности. Особое значение в начальной школе имеет корректная коммуникация с родителями всех сторон ситуации — как пострадавших, так и проявляющих агрессивное поведение. Этическая позиция педагога предполагает отказ от публичного обсуждения деталей инцидента, ярлыков и эмоционально окрашенных оценок. Систематические обзоры практик школьной медиации и восстановительных подходов показывают, что применение этически выверенных стратегий реагирования способствует восстановлению отношений и снижению повторных случаев агрессии.

К этическим принципам относится: уважение к достоинству учащегося, отказ от ярлыков и публичного порицания, обязательность вмешательства при признаках буллинга. Учитель, обладая высоким авторитетом, может стать образцом экологичного поведения и эмпатии.

Оценить эффективность взаимодействия между родителями и педагогами можно по следующим критериям:

1. **Активность участников взаимодействия** проявляется в заинтересованности, готовности участвовать в совместных мероприятиях, инициировать обсуждение проблем, поддерживать предложения педагогов и предлагать собственные формы сотрудничества.
2. **Реализация субъектной позиции сторон** предполагает свободу принятия решений, право на инициативу, осознанную ответственность. Родители и педагоги признаются равнозначными субъектами взаимодействия, имеющими свою точку зрения и компетентность.
3. **Возможность принятия объектной позиции** выражается в готовности принимать влияние другой стороны: родители — рекомендации педагогов, педагоги — особенности и ожидания конкретной семьи.
4. **Результативность взаимодействия** оценивается через достижение поставленных целей: улучшение психологического климата, снижение конфликтности, развитие ребёнка. Важно учитывать соотношение затраченных усилий и достигнутых результатов.
5. **Продуктивность** отражает конкретные, «осязаемые» результаты совместной работы: реализация совместных проектов, участие родителей в школьной жизни, вклад педагогов в поддержку семей и другое.
6. **Удовлетворённость взаимодействием** предполагает отсутствие стресса и конфликтов, ощущение справедливости, доверия, соблюдение принципа «не навреди» как к ребёнку, так и взрослым участникам.
7. **Отсроченные результаты** отражаются в применении полученного опыта, знаний и моделей взаимодействия в будущем: в последующих учебных классах, в семье, в более широком социальном окружении.

2. Диагностика и мониторинг: анкеты, тесты и методы оценки школьного климата

Системная профилактика буллинга невозможна без регулярного отслеживания социально-психологического климата в школе и раннего выявления факторов риска. Диагностика и мониторинг позволяют своевременно фиксировать негативные изменения в поведении детей, выявлять случаи скрытого насилия, а также оценивать эффективность работы по формированию безопасной и поддерживающей образовательной среды.

Понятие и значение школьного климата. Школьный климат определяется как совокупность характеристик межличностных отношений, организационных условий и эмоциональной атмосферы, которая влияет на поведение, обучаемость и благополучие учащихся (National School Climate Council, 2007). Исследования показывают, что позитивный климат в школе прямо коррелирует с низким уровнем буллинга, высокой школьной мотивацией и психологическим комфортом детей (Thapa et al., 2013).

Цель диагностики школьного климата — системное измерение восприятия среды всеми участниками образовательного процесса (учениками, педагогами, родителями) для обеспечения благополучия и психологической безопасности младших школьников.

Основными направлениями мониторинга в области профилактики буллинга могут быть эмоциональное состояние учащихся; межличностные отношения в классе; восприятие детьми учителя и его роли; случаи агрессии, отверженности и изоляции; удовлетворённость школьной жизнью; уровень тревожности, самооценка и социальная адаптация.

Для диагностики благополучия ребенка и оценки психологического климата в классе можно использовать следующие методы:

Анкеты и опросники (шкала школьного климата, анкета «Буллинг в классе»)

- Социометрия и наблюдение
- Интервью и беседы
- Самооценка (дневники, шкалы настроения и др.)

Диагностика должна быть регулярной, этичной, включенной в систему внутришкольного контроля. Пример из практики ЮНИСЕФ показал эффективность комплексного мониторинга, позволяющего значительно снизить уровень конфликтов.

1. Анкетирование и опросники.

Опросник «Инструмент для измерения школьного климата» разработан в Научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» для измерения качества и характера школьной жизни (Д. А. Александров, В. А. Иванюшина и др.). Методика измеряет совокупность норм и ценностей, которые разделяются учениками, представления о школьной безопасности и дисциплине (Д. А. Александров, В. А. Иванюшина, Д. К. Ходоренко, К. А.

Тенишева. Школьный климат: концепция и инструмент измерения. М.: ВШЭ, 2018)

Анкета "Буллинг в классе" (по методике Дубровиной И.В., 2022) содержит закрытые и открытые вопросы, направленные на выявление ролей участников (жертва, агрессор, наблюдатель) и частоты агрессивных инцидентов.

Методика "Карта социального восприятия класса" (социограмма) используется для определения степени включённости ученика в коллектив, выявления детей-изгоев, лидеров и изолированных учеников.

Диагностический опросник "Эмоциональное состояние ученика" (разработан на основе шкал тревожности Спилбергера и теста Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина) помогает отслеживать динамику эмоционального благополучия учащихся.

Систематическое наблюдение за поведением детей в классной и внеурочной деятельности (перемены, кружки, обеденные перерывы) позволяет выявить неформальные группы, стили общения, доминирующее поведение отдельных учащихся. Фиксируются случаи насмешек, игнорирования, издевательств, а также реакция остальных учащихся на эти эпизоды.

Беседы и интервью. Индивидуальные и групповые беседы с детьми, родителями и педагогами позволяют прояснить скрытые конфликты и собрать качественную информацию о школьной атмосфере. Особенно ценными являются эмоциональные оценки детей: «Кого бы ты хотел видеть своим соседом по парте?», «С кем ты не хочешь играть?», «Кто тебя может обидеть?».

Методы самооценки. Применяются адаптированные формы дневников эмоций, цветовых тестов (например, методика М. Люшера) и простые шкалы (например, «термометр настроения»), доступные для младших школьников. Эти методы позволяют фиксировать изменение эмоционального фона, возникающего в результате травмирующих ситуаций.

Важно, чтобы диагностика не носила эпизодический характер. Она должна быть встроена в систему внутреннего контроля качества школьной среды.

Рекомендуется проведение диагностики не менее двух раз в учебном году: в начале и в конце, с возможностью промежуточных измерений при необходимости. Результаты мониторинга анализируются междисциплинарной группой (учитель, психолог, социальный педагог) и используются для корректировки воспитательной работы.

При диагностике важно соблюдать этические принципы: добровольность участия; анонимность и конфиденциальность данных; недопустимость публичного обсуждения результатов; использование результатов исключительно в целях помощи.

В одном из проектов ЮНИСЕФ в Казахстане (2023) была внедрена методика комплексной диагностики школьного климата, включающая анонимные опросы учащихся, педагогов и родителей. На основе полученных данных были выявлены «красные зоны» риска, организованы медиативные сессии, запущены тренинги для учителей и программы наставничества. В течение года уровень заявленных конфликтов снизился на 37%.

Таким образом, диагностика и мониторинг выступают необходимыми компонентами системы профилактики буллинга. Для будущего учителя начальных классов важно владеть не только методиками диагностики, но и уметь интерпретировать данные, действовать в рамках этических норм, сотрудничать с коллегами и родителями для улучшения школьного климата.

3.Рекомендации школьникам, родителям, учителям по профилактике буллинга

Дети младшего школьного возраста находятся на стадии активного социального развития, поэтому обучение их навыкам мирного взаимодействия, эмпатии и саморегуляции является приоритетной задачей. Профилактическая работа должна быть системной и включать:

1. Обучение навыкам ненасильственного общения. Через игры, инсценировки, групповую работу детям показывают, как выражать эмоции, просить помощи, отстаивать себя без агрессии.

2. Формирование понимания различий между конфликтом и буллингом. Важно научить детей отличать случайные ссоры от систематических и преднамеренных действий, причиняющих вред.

3. Развитие эмпатии и сочувствия. Упражнения на распознавание чувств, ведение "дневника добрых дел", обсуждение историй с моральной проблематикой способствуют пониманию эмоций других людей.

4. Формирование установки «скажи, если больно». Ребёнок должен понимать, что жалоба — это не стукачество, а способ защитить себя и других.

5. Поддержка роли "защитника". Поощрение детей, проявляющих активную позицию в случае буллинга, создает в классе атмосферу взаимной поддержки.

Рекомендации учителям:

Признайте проблему. Не оправдывайте насилие под видом «естественной динамики коллектива»

Учителю важно понимать, что буллинг — это не «детская шалость» и не «временная адаптация», а форма насилия, которая требует вмешательства. Фразы вроде «они сами разберутся» или «все проходят через это» могут быть восприняты как разрешение продолжать агрессию. Вместо этого необходимо осознанно занять **позицию взрослого, регулирующего и формирующего правила коллективной жизни**. До 12 лет у детей недостаточно развито чувство моральной ответственности, и они не могут самостоятельно остановить насилие. Именно взрослый задаёт рамки допустимого. Ошибкой будет называть участников травли по ролям и обсуждать их. Говорите о буллинге без имён. Дети часто не осознают, что именно делают. У них в голове это «мы его дразним», «мы так играем» или «мы его не любим». Детям нужно объяснить, что когда они так поступают, это называется «травля» и это – недопустимо.

2. Не перекладывайте вину на жертву

Избегайте фраз: «он сам виноват», «он провоцирует», «если бы он вел себя иначе, его бы не обижали». Подобные утверждения навязывают ребёнку

ложную вину и лишают его веры в справедливость. Задача учителя — **поддержать пострадавшего** и сфокусироваться на **динамике коллектива**. Ребёнок, ставший жертвой буллинга, и без того переживает стресс. Обвиняя его, учитель усиливает травму и способствует развитию чувства беспомощности, изоляции и внутренней вины.

3. Не используйте жалость или угрозы как метод воздействия на агрессоров. Обозначьте травлю как проблему группы. Скажите, «наш класс заболел». Если человек не следит за чистотой рук, он может подхватить инфекцию. А если класс не следит за чистотой отношений, она может заболеть насилием. Это очень грустно, вредно и плохо. Давайте вместе срочно лечиться. Такой подход снимает противопоставление между жертвами, агрессорами и свидетелями – они все в одной лодке - проблема общая.

Избегайте попыток «пронять» буллеров жалостью к жертве или угрозами наказания. Это усиливает их ощущение власти и может привести к ещё более скрытому, но жестокому насилию. Вместо этого следует **работать с нормами группы**, изменяя отношение к допустимому поведению и поддерживая тех, кто демонстрирует уважение и эмпатию.

Буллеры воспринимают силу как ценность. Давление извне усиливает их статус, а жалость воспринимается как слабость жертвы, которую можно использовать.

4. Формируйте коллектив через позитивное сплочение, а не через конфронтацию. Важно вывести детей из «стайного» азарта в личную осознанную позицию, включить моральную оценку.

Если группа ещё не сложилась, учителю важно **вовремя направить её энергию на конструктивные цели**: проекты, совместные игры, традиции класса. Если же коллектив уже сложился на основе исключения кого-либо, важно изменить эту динамику через совместную работу, ролевые игры, обсуждение правил, тренинги и индивидуальные беседы. Если потребность в сплочённости не удовлетворена, она реализуется за счёт противопоставления — часто через поиск «козла отпущения». В таких условиях буллинг становится формой групповой самоорганизации.

5. Не ждать, пока «пройдёт само» — действовать сразу

При первых признаках отвержения, игнорирования, издевательств — **вмешиваться открыто, системно и грамотно**. Включать в работу психолога, использовать диагностику, вовлекать родителей обеих сторон, организовывать занятия по социальным навыкам. Например, можно предложить детям оценить их вклад в болезнь класса под названием «травля». 1 балл – это «я никогда в этом не участвую», 2 балла – «я иногда это делаю, но потом жалею», 3 балла – «травил, травлю и буду травить, это здорово». Затем пусть все одновременно покажут на пальцах, сколько баллов поставили бы себе. Если это не подростки, «троек» не будет даже у самых отпетых агрессоров. Здесь важно не пытаться уличить их в неправде, а наоборот, сказать: «Я очень рад! Никто из вас не считает, что травить – это хорошо. Значит, нам будет нетрудно вылечить свой класс». Так моральная оценка травли становится не внешней, навязанной взрослым, – её дают сами дети.

Конечно, если группа уже погрязла в насилии, конфронтация может быть более жёсткой. Здесь можно попытаться обратиться к агрессору. Например, напомнить детям историю про гадкого утёнка и её конец. Утёнок стал прекрасным лебедем, а птицы, что травили его в детстве, так и остались злобными курами. А затем предложить каждому найти свою роль в этой истории.

Буллинг никогда не проходит сам по себе в младшем школьном возрасте. Затягивание приводит к нормализации агрессии и формированию устойчивых деструктивных ролей в группе.

6. Слушайте и доверяйте детям

Если ребёнок рассказал о буллинге, **ваша первая задача — услышать и поддержать**, а не сомневаться, обвинять или умалять значение сказанного. Он доверился вам — и это уже важный шаг. Жертвы чаще всего молчат, пока ситуация не становится невыносимой. Осуждение или игнорирование усиливает травму и может привести к эмоциональному срыву.

7. Сформулируйте позитивные правила жизни в коллективе

Сделать это должен авторитетный взрослый. Нельзя запретить детям прежние способы реакций и не дать другие. Достаточно вместе с детьми сформулировать новые правила. Например: «У нас никто не выясняет отношения кулаками. Не оскорбляют друг друга. Не смотрят спокойно, если двое дерутся – их разнимают». Можно использовать прием «подписание контракта». Когда новые «правила» записываются на большом листе, затем за них голосуют и каждый подписывается, обязуясь выполнять. Поддерживайте каждое позитивное изменение.

8. Травлю легче предупредить, чем лечить

Самый простой и эффективный способ предотвратить травлю – это дать понять детям, что авторитетный человек не приемлет и не допустит такое явление: буллинг не приемлем. Ни в каком виде. Ни по каким причинам. Ни над кем.

Если педагог сразу доносит позицию однозначного неприятия травли, травли не произойдёт. Если взрослый сразу работает на сплочённость группы, то в таком коллективе травля не возникнет, а если возникнет, группа сама это искоренит до вмешательства взрослых. Если же вы столкнулись с явлением травли, важно пройти этот путь вместе с детьми и помочь им найти выход. Если нужно, привлекайте **независимых** специалистов и экспертов

Формирование безопасной образовательной среды возможно только при активной позиции семьи. Родители — первые защитники ребёнка. Именно они способны заметить изменения в его состоянии, создать пространство доверия и начать процесс преодоления ситуации насилия.

Рекомендации родителям: если ребёнок столкнулся с буллингом

1. Сохраняйте спокойствие

Реакция родителя — это ориентир для ребёнка. Важно не поддаваться панике, не проявлять раздражения или страха. Избегайте критики, морализаторства и попыток быстро «разобраться». Лучше всего — слушать больше, чем говорить. Постарайтесь собрать подробности: кто участвует, что

происходит, где и когда. Это поможет объективно оценить ситуацию и спланировать действия.

Ваша задача — транслировать уверенность, а не тревогу. Ребёнку важно знать: он не один.

2. Поддержите ребёнка и расскажите, что такое буллинг

Объясните, что буллинг — это систематическое и намеренное причинение вреда, и в нём **виноват не он**. Жертвой может стать любой ребёнок — это не показатель слабости или «неправильности». Подчеркните, что **обращение за помощью — это сила**, а не стыд. *Ребёнок не ябеда — он просит о защите.*

3. Внимательно обсудите, где и как это происходит

Обсудите, в каких местах в школе чаще возникают опасные ситуации (раздевалки, туалеты, коридоры). Если их невозможно избежать — подумайте, как можно находиться там не в одиночку. Участие ребёнка в планировании усиливает его ощущение контроля.

4. Подготовьтесь к визиту в школу

Сообщите о своём визите заранее. Не приходите с ребёнком: он не должен слышать обвинения в свой адрес или наблюдать за конфронтацией взрослых. Постарайтесь не входить в класс — это может спровоцировать буллеров на месть. *Цель вашего визита — не жалоба, а решение.*

5. Назовите происходящее своими именами

Избегайте эвфемизмов вроде «конфликт», «дети не ладят». Если ребёнка дразнят, бьют, изолируют, систематически обижают — это **травля**. И только чёткое признание проблемы поможет найти эффективное решение.

6. Обращайтесь к должностному лицу, владеющему полномочиями

Поговорите с классным руководителем или воспитателем. Это именно тот взрослый, который должен владеть ситуацией в группе. При отсутствии реакции обращайтесь к школьному психологу, социальному педагогу, администрации. Если отклика нет — действуйте на уровне управления образованием. *Каждый день промедления — дополнительный стресс и риск для ребёнка.*

7. Поддерживайте диалог с учителем, а не обвиняйте

Если педагог признаёт проблему, но не знает, как её решать — это нормально. Попросите его изучить рекомендации, предложите действовать сообща. Важно, чтобы ребёнок знал, что к этому взрослому можно обратиться за помощью в любой момент.

8. Не общайтесь напрямую с родителями буллеров

Такое общение крайне редко приводит к результату. Чаще — к конфликту, обвинениям или усилению давления на ребёнка. Решение проблемы должно происходить в профессиональной среде.

9. Не давайте ребёнку вредных советов

Не нужно просить «подружиться» с буллерами, «не обращать внимания» или «дать сдачи». Эти фразы транслируют бессилие и перекладывают ответственность на ребёнка. Важно, чтобы он чувствовал: **его защищают, а не учат выживать в одиночку.**

10. Укрепляйте уверенность ребёнка

Проводите с ним больше времени. Участвуйте в его интересах. Помогите найти кружок или группу, где он почувствует принятие. Поощряйте проявление силы, инициативы, отстаивание своего мнения. Давайте проживать успех — это восстанавливает самооценку и снижает уязвимость.

11. При необходимости — обратитесь к психологу

Если ребёнок замыкается, становится тревожным, уходит в себя или страдает соматически — это может быть следствием сильного стресса. Не стесняйтесь обращаться за профессиональной помощью.

12. Доведите ситуацию до конца

Если наступило временное затишье, это не значит, что проблема решена. Продолжайте наблюдать, держите контакт с педагогами, уточняйте ситуацию. Ваша цель — **устойчивое и безопасное положение ребёнка в коллективе.**

Главное послание ребёнку: *«Я рядом. Ты не виноват. Вместе мы обязательно справимся».*

Что можно посоветовать ребёнку:

1. Если тебе не нравится что-то, скажи сразу: «Стоп, мне это неприятно».
2. Старайся заводить друзей и держаться поближе к ним.
3. Если ситуация не меняется, веди записи, делай фотографии (порванный рюкзак или тетрадь). Если это кибербуллинг и травля происходит в Сети, делай скрины.
4. Расскажи ситуацию родителям и учителю
5. Ты — не ябеда, а обращаешься за помощью.

Практические упражнения и кейсы

Кейс 1: «Тихоня»

Ситуация:

В 3 классе появилась новенькая ученица Дана. Она очень спокойная, стеснительная, не сразу влилась в коллектив. Несколько учеников начали дразнить её: называли «молчунья», не брали в игры, а однажды кто-то подложил записку «Ты никому не нужна» в её пенал. Учительница отчитала класс, но ситуация повторилась.

Вопросы для обсуждения:

- Как вы расцениваете поведение учеников — как конфликт или буллинг?
- Что могло спровоцировать такую реакцию класса?
- Какова роль учителя в этой ситуации?

Решение:

- Провести индивидуальную беседу с Даной, выяснить, кто её обижает, как она себя чувствует, кто может её поддержать.
- Организовать серию занятий на сплочение класса (например, «Круг безопасности», упражнения на эмпатию).
- Поддержать Дану в проявлении активности: поручить ей роль в проекте, включить в учебное задание в паре с активным учеником.
- Обсудить с родителями класса правила уважительного общения.
- Периодически отслеживать динамику через наблюдение и психолога.

Кейс 2: «Мемы против Максима» (Кибербуллинг)

Ситуация:

Ученику Максиму (9 лет) одноклассники создали «фотожабу» — наложили его лицо на смешную картинку и разослали в общий чат класса. Максим узнал об этом от друга и перестал приходить в школу. Родители возмущены, учитель в растерянности: «Ну это же просто шутка!».

Вопросы для обсуждения:

- Почему ситуация не является «безобидной шуткой»?
- Какие риски несёт кибербуллинг в младшем школьном возрасте?
- Что должен делать учитель, если дети общаются в чатах вне школы?

Решение:

- Признать ситуацию как форму кибербуллинга и донести это до родителей класса.
- Провести с детьми беседу о цифровой этике и последствиях интернет-действий.
- Удалить изображения, поддержать Максима (в т.ч. через школьного психолога).
- Объяснить детям разницу между юмором и насмешкой.
- Установить школьные правила общения в мессенджерах — в том числе с участием родителей.

Кейс 3: «Дай списать — или ты ботан»

Ситуация: Ученица 4 класса, Амина, хорошо учится и не даёт списывать. Несколько одноклассников начали её дразнить: «ботанка», «училка», игнорируют, не включают в совместные игры. Учитель считает: «Это зависть. Пусть закаляется».

Вопросы для анализа:

- В чём ошибка взрослого?
- Какие действия нужно предпринять?

Решение:

- Проведение беседы с детьми о зависти, уважении и ценности разных способностей.
- Поддержка Амины — закрепление за ней роли помощника учителя, модератора группы.
- Обновление системы групповой работы с чередованием партнёров.
- Проведение занятий о сотрудничестве и разнообразии.

Форма работы со студентами: Стратегия RWCT: «Толстые и тонкие вопросы»

Задание: сформулируйте 3 «тонких» и 2 «толстых» вопроса по кейсу, а затем обсудите в парах.

Кейс 4: «Реакция не по сценарию»

Ситуация:

Мальчик Данияр стал объектом насмешек — его обувь считалась «не модной», и это высмеивалось. Однажды он вспылел, толкнул одноклассника, и теперь учителя и родители считают виноватым именно Данияра: «Он первый ударил!».

Вопросы для обсуждения:

- Что скрыто за «первым ударом»?
- Почему важно рассматривать предысторию ситуации?
- Как действовать учителю в подобных ситуациях?

Решение:

- Изучить контекст: учесть поведение группы до инцидента.
- Поговорить с Данияром и другими детьми, выяснить причинно-следственные связи.
- Признать, что агрессия может быть ответом на травлю, но не оправдать её — предложить конструктивные способы реагирования.
- Организовать встречу с психологом для участников.
- Объяснить родителям и педагогам, что важно выявлять «скрытые формы» агрессии, а не судить только по финальной реакции.

Кейс 5: «Аружан говорит по-другому»

Ситуация: Аружан — ученица 2 класса, недавно переехала из другого региона и немного иначе произносит некоторые звуки. Одноклассники стали подражать её речи в насмешливой форме. Девочка перестала поднимать руку, замкнулась.

Вопросы для анализа:

- Какова природа происходящего?

- Что почувствует ребёнок в такой ситуации?
- Как должен действовать учитель?

Решение:

- Педагог организует разговор о ценности различий и уважении к индивидуальности.
- Проводится занятие по теме: «Мы разные — и это здорово!».
- Включение Аружан в творческую деятельность, где она может проявить себя.
- Наблюдение за изменением климата в классе.

Форма работы со студентами:

Стратегия RWCT: «Инсценировка ситуации»

Группы готовят короткую сценку: как НЕ надо и как НАДО реагировать в такой ситуации. Обсуждение, рефлексия.

Кейс 6: «Кто не в танке — тот не с нами»

Ситуация: Группа детей из 4 класса объединяется в чат по онлайн-игре. Троих одноклассников, которые в неё не играют, исключают из общения. Начинаются насмешки и изоляция. Один мальчик перестаёт общаться с классом, падает учебная мотивация.

Вопросы для анализа:

Данная ситуация буллинг или конфликт?

Какую ответственность несёт школа за поведение в онлайн?

Какие шаги предпринять?

Решение:

- Педагог проводит беседу о цифровой этике, уважении, правах каждого.
- Интеграция темы в классные часы: «Как быть другом в реальности и в сети».
- Создание совместных игровых и учебных проектов с включением всех.
- Установление правил цифрового поведения.

Форма работы со студентами:

Стратегия RWCT: «Двухчастный дневник»

Левая колонка — факты из кейса; правая — личная реакция, возможное решение. Обсуждение в мини-группах, составление памятки «Правила класса в онлайн».

Кейс 7: «Никто с ним не дружит»

Ситуация:

Петя — ребёнок с особенностями поведения: часто задаёт много вопросов, нарушает инструкции, слишком громко говорит. Его начали избегать: никто не садится рядом, на перемене от него убегают, иногда называют «странным». Учитель замечает, что Петя всё чаще бывает один и говорит «я никому не нужен».

Какой подход наиболее конструктивен?

А) Организовать занятие о дружбе, обсудить, как проявляется уважение и принятие в классе, понаблюдать за реакциями, вовлекать Петю в парную/групповую работу.

В) Призвать весь класс немедленно подружиться с Петей и поставить условие: «будете продолжать — поставлю двойки по поведению».

С) Дать понять Пете, что если он не изменит поведение, то и не стоит ожидать, что к нему будут хорошо относиться.

✓ **Верный ответ: А**

Кейс 8: «Картинка в классе» (Кибербуллинг)

Ситуация:

На доске в классе кто-то незаметно прикрепил распечатанную картинку — монтаж фотографии ученицы Леры в смешной и некрасивой обработке. Дети засмеялись, Лера расплакалась. Учитель снял картинку и сказал: «Кто повесил — пусть сам снимет. Такие вещи недопустимы. И всё». На следующий день в школьной группе появилась та же картинка, но уже с подписями.

Какое поведение учителя было бы наиболее грамотным?

А) Сразу же обозначить произошедшее как недопустимое поведение, побеседовать с классом, обозначить последствия кибербуллинга, сообщить об инциденте родителям и школьному психологу.

В) Не вмешиваться в ситуацию с группой в интернете — учитель не несёт ответственности за общение вне школы.

С) Провести проверку на наличие телефона у каждого ученика, наказать класс за неподобающее поведение.

✓ **Верный ответ: А**

Заключение

Проблема создания благополучной и безопасной образовательной среды в современной школе приобретает особую актуальность в условиях усложнения социальных взаимодействий, распространения цифровых коммуникаций и роста психологических нагрузок на детей.

Младший школьный возраст является важным этапом становления личности ребёнка, формирования его самооценки, системы ценностей и навыков социального взаимодействия. Именно в этот период закладываются основы уважительного общения, сотрудничества и принятия различий между людьми. В этой связи профилактика буллинга и формирование позитивного школьного климата становятся важнейшими задачами профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Курс «Профилактика школьного буллинга» направлен на развитие компетенций, необходимых для создания благополучной образовательной среды в начальной школе. В пособии раскрыты теоретические основы школьного благополучия, принципы организации безопасной и поддерживающей образовательной среды, психолого-педагогические аспекты профилактики буллинга и кибербуллинга, а также представлены подходы к организации сотрудничества педагогов, родителей и специалистов. Гуманистическая направленность личности учителя выступает как основной ориентир, обеспечивающий психологическую атмосферу в классе, а благоприятный школьный климат как результат согласованных усилий всех участников образовательного процесса — учителей, администрации школы, школьных специалистов, родителей и самих учащихся.

Комплексный подход к профилактике буллинга позволяет не только снижать риски агрессивного поведения, но и создавать условия для развития социально-эмоциональных компетенций, уверенности в себе и чувства принадлежности к школьному сообществу.

Несмотря на развитие научных исследований и внедрение профилактических программ, проблема школьного буллинга остаётся сложной и многогранной. К числу рисков относятся влияние цифровой среды и распространение кибербуллинга, недостаточная готовность педагогов к выявлению скрытых форм травли, вопросы взаимодействия школы и семьи в вопросах воспитания и др. Актуальной остаётся задача разработки эффективных диагностических инструментов, адаптированных к условиям начальной школы. Перспективы развития данной проблемы связаны с дальнейшим изучением факторов школьного благополучия, совершенствованием профилактических программ с использованием арт-терапевтических и игровых методов работы с детьми младшего школьного возраста.

Таким образом, представленное учебное пособие ориентировано на развитие психологического благополучия учащихся, культуры уважительного взаимодействия и формированию позитивного школьного климата в начальной школе.

Список литературы

1. Абдрахманов А.Э., Абдрахманова Р.Б., Жапаров Э.Ж. (2024). Психолого-педагогические особенности проблемы буллинга современных школьников. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки*. 81, 1 (мар. 2024), 362–370. DOI:<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.81.1.031>.
2. Аймагамбетова, М. (2025). Как предотвратить буллинг и насилие в школах (policy brief)? CABAR.asia <https://cabar.asia/ru/kak-predotvratit-bulling-i-nasilie-v-shkolah-policy-brief>
3. Алимбекова А.А. Практические аспекты профилактики буллинга. *Вестник КарГУ им. Букетова*, 4(112), 116-122. <https://doi.org/10.31489/2023ped4/116-122>
4. Алимбекова, А., Асылбекова, М., Утемисова, Г., & Нургалиева, Д. (2024). Профилактика буллинга в казахстане: swot-анализ условий возникновения и развития проблемы в общеобразовательных организациях. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 410(4), 47–65. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.786>
5. Байгазанова Р.Т. (2024). Буллинг в контексте коммуникативных процессов. *Международный научно-исследовательский журнал*, 6 (144). URL: <https://research-journal.org/archive/6-144-2024-june/10.60797/IRJ.2024.144.140> (дата обращения: 14.01.2026). — DOI: 10.60797/IRJ.2024.144.140
6. Бандура А. (2000). Теория социального научения. СПб.: Евразия. 320 с. Белошистая А. В., Левитес В. В. (2020). Развитие логического мышления младших школьников: учебное пособие. Москва: Юрайт
7. Боулби, Дж. (2003)Привязанность. М.: Гардарики.
8. Бронфенбреннер У. (2002). Экология человеческого развития: эксперименты по природе и дизайну. Москва: Смысл. 336 с.
9. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Петровский А.М. Показатели школьного благополучия учащихся//[Проблемы современного педагогического образования](#). – 2024.- №85 (4). – С.79-81
10. Бурмистрова М.Н., Васильева Л.Л., Петрова Л.Ю., Кашеева А.В. и др. Социально- педагогический словарь. 2016. // <https://didacts.ru/slovari/socialno-pedagogicheskii-slovar-2016-g.html>
11. Бухарова И.С. (2023). *Исследование самоидентификации детей младшего школьного возраста с помощью метода проективной беседы*. Уральский вестник образования сетевое издание, 2, 61-71 https://www.irro.ru/upload/pdf/urvo/uvo_2307.pdf
12. Вайдорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. (2004). Педагогика. Москва: Юрайт. С.77
13. Волкова И.В. (2019). Характеристики субъектности и психологического благополучия у подростков-защитников в ситуации буллинга в школе. *Психология человека в образовании*, 1(2), 110-117. doi:10.33910/2686-9527-2019-1-2-110-116
14. Выготский, Л.С. (1978). *Собрание сочинений в 6 томах*. Москва: Педагогика.

15. Галиев Д.З., Беловол Е.В. (2025). Психологические маркеры уязвимости подростков к кибербуллингу. *Сборник научных разработок аспирантов ММА*, 1, 42-48
16. Ганузин В.М., Борохов Б.В. (2023). Психотравмирующие факторы в школьном возрасте: постдидактическое стрессовое расстройство. Психологическая газета 1-3 февраля. https://psy.su/pubs/11017/?utm_source=chatgpt.com
17. Гаффорова, М.И. (2024). Проблема изучения буллинга в образовательной среде, Nordic_Press: Том 3 № 0003: Nordic Studies in Academic Research, 1- 3
18. Головачева Н.П. Психологические особенности детей младшего школьного возраста. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2015/02/14/psikhologicheskie-osobennosti-detey-mladshego>
19. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. - 2019. - Том 24. - № 3. - С. 32–42 [doi:10.17759/pse.2019240303](https://doi.org/10.17759/pse.2019240303)
20. Горлова Н.В., Бочавер А.А., Хломов К.Д. (2021) . Предикторы буллинга, кибербуллинга и виктимизации: обзор современных исследований. *Национальный психологический журнал* № 4 (44). – С. 3-15
21. Готтман Дж., Деклер, Д. (2014) Эмоциональный интеллект ребенка. Москва: Миф.
22. Гришина Н. В. (2015). Психология конфликта. 2-е изд. СПб : Питер. 576 с.
23. Есекешова М.Д., Кочкарбаева Э.Ш. Педагогика. – Астана: Изд-во КАТУ им. С. Сейфулина, 2016.-199 с. - С.99
24. Жолдошбаева А.Д., Жолдошбаев Д.А. (2023). Ученический коллектив как фактор социализации младших школьников. *Бюллетень науки и практики. Педагогические науки*, 11(9), 429-432. doi: 10.33619/2414-2948/96/57
25. Жубакова С.С. (2025) Профилактика буллинга: монография. – Астана: ИП «Булатов А.Ж.». – 112с. – С.17
26. Жубакова С.С., Шалгынбаева К.К., Албытова Н.П., Шолпанкулова Г.К. (2024) Проблема школьного буллинга: диагностика, особенности, рекомендации. *Вестник КазНПУ имени Абая «Педагогическая серия»*, №4(84), 358-370.
27. Закон РК Об образовании от 27 июля 2007г.
28. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология. Электронный учебник
29. Калиева С. К. (2015). Теория и практика воспитания личности в современной школе : монография / С. К. Калиева. Алматы: Қазақ университеті. 280 с.
30. Канонир Т.Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений// Психология.Журнал высшей школы экономики. - 2019. - Т. 16. - № 2. - С. 378–390 <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-378-390>

31. Кожаметова Ж. К. (2014). Методология педагогических исследований : учебное пособие. Алматы : Казак университет. 312 с.
32. Кон И. С. (2006). Психология ранней юности. Москва: Просвещение. 256 с.
33. Кукуев Е.А. (2022). Субъективное благополучие обучающихся в школе в условиях инклюзивного образования//Вестник Югорского государственного университета, 3, 189-200. <https://doi.org/10.18822/byusu202203189-200>
34. Кусаинов А. К. (2016). Современные тенденции развития образования в Республике Казахстан. Астана: ЕҰУ им. Л. Н. Гумилёва. 248 с.
35. Лашкова Г.Н., Чистякова Н.Н. (2024). Диагностика проявления буллинга у младших школьников. *Cherapovets State University Bulletin*, 6, 198-208. doi: [10.23859/1994-0637-2024-6-123-18](https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-6-123-18)
36. Леонтьев, А. Н. (2009). *Психологические основы развития ребёнка и обучения* [сборник]. Издательство «Смысл».
37. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Юрайт, 2001. – 607с. – С.158
38. Ломов Б. Ф. (1984). Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука. 226с.
39. Макаренко, А. С. (2024). *Педагогическая поэма: полное издание* (ISBN 978-5-17-158919-6). Москва: АСТ
40. Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет). https://koi.tspu.ru/koi_books/belyaeva/str17.htm?utm_source=chatgpt.com
41. Макарова, О. П. (2022). Соціально-психологічна профілактика булінгу в освітньому середовищі. *Modern scientific developments in pedagogy and psychology*”: conference proceedings (Riga, the Republic of Latvia, 3–4 November 2022). Polonia University in Częstochowa. Riga: Baltija Publishing, 42-47. doi: <https://doi.org/10.30525/9978-9934-26-259-3-9>.
42. Молчанова Д. В., Новикова М. А. (2020). Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта. Современная аналитика образования, 1 (31). Москва: НИУ ВШ.
43. Назаров В.Л., Авербух Н.В., Буйначева А.В. (2025). Связь между типом межличностного поведения и стратегиями участников кибербуллинга: жертвы и свидетели. *Образование и наука*, 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-mezhdu-tipom-mezhlichnostnogo-povedeniya-i-strategiyami-uchastnikov-kiberbullinga-zhertvy-i-svideteli> (дата обращения: 23.12.2025).
44. Нургалиева Г. К. (2012). Педагогические основы воспитательной системы общеобразовательной школы. Алматы: Рауан. 264 с.
45. Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 декабря 2022 года № 506.
46. О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам обеспечения прав женщин и безопасности детей. Закон РК от 15 апреля 2024. №72-VIII

47. Об утверждении Концепции цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023 - 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 269.

48. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249.

49. Об утверждении пилотного национального проекта в области образования "Комфортная школа" Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 ноября 2022 года № 963.
<https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000963>

50. Об утверждении пилотного национального проекта в области образования "Комфортная школа" Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 ноября 2022 года № 963.
<https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000963>

51. Ожегов С.И. Толковый словарь//<https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=1768>

52. <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

53. Педагогика/ под ред. Н.Д.Хмель. – Алматы: Нұрлы Әлем, 2003. – 368с. - С.103

54. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Гуманит.изд.центр Владос, 2002. – Кн.2: Процесс воспитания, - 256с. - С.40

55. Николаева Е.И. Качество жизни, благополучие и обучение в школе// Народное образование. – 2019. - №1. – С.115-121

56. Психологические особенности младших школьников.
https://old.gou160.ru/ru/school/soc-psix/82-osobennosti?utm_source=chatgpt.com Реан А.А., Новикова М.А., Коновалов И.А., Молчанова Д.В. (2019). Руководство для родителей про буллинг: Что делать, если ваш ребенок вовлечен? Москва.

57. Ровнова Д.В. Школьный буллинг: причины и профилактика. *Наука в мегаполисе*. Выпуск: №7(63).

58. Саттарова А.Ф. Международный опыт профилактики школьного буллинга. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39416620&pos=6;-106#pos=6;-106

59. Семенова Н.Б. Влияние буллинга на здоровье подростков: ассоциация с психосоматическими жалобами. *Профилактическая медицина*. 2024;27(3):52-58.
<https://doi.org/10.17116/profmed20242703152>

60. Сламбекова Т.С., Махадиева А.К., Албытова Н.П., Махадиева А.К. (2023). Ролевые позиции участников буллинга. *Журнал «Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки», том 70, №3, 1-13.* doi: 10.48371/PEDS.2023.70.3.023

61. Слостенин В.А. (2013). Педагогика. Москва: Издательский центр "Академия". 576 с.

62. Солдатова, Г.У. (2019). Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (3), 17-31. doi:10.11621/npj.2019.0303
63. Сухомлинский, В.А. (1971). *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа
64. Сухомлинский, В. А. Воспитание личности в советской школе / В. А. Сухомлинский. — Киев: Радянська школа, 1965. — 213 с.
65. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. — Москва: Просвещение, 1981. — 192 с
66. Сухомлинский В. А. (1980). В 3-х т. Т. 2 / 22 см. Москва: Педагогика, Москва: Педагогика. 383 с.
67. Таланов С.Л. (2021). Буллинг в образовательной среде: причины, формы, профилактика. *Alma mater (Вестник высшей школы)*, 6, 30-42. doi: [10.20339/AM.06-21.030](https://doi.org/10.20339/AM.06-21.030)
68. Талызина Н.Ф. (1998). Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников. Москва: Академия.
69. Хмель, Н.Д. (2019). *Педагогика: учебник*. Алматы: Казахский национальный педагогический университет.
70. Холдоров Ч.Х. (2024). Школьное благополучие как фактор академических успехов обучающихся // *Inter education & global study*, 10(1), 539-543
71. Чаусенко Л.А. Возрастные особенности младших школьников. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2014/01/31/vozrastnye-osobennosti-mladshikh-shkolnikov>
72. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Характеристики школьного благополучия и тревожности подростков с ограниченными возможностями здоровья // *Образование и наука*. – 2022. – Т.24. - №10. – С. 165-199 <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-10-165-199>
73. Эльконин, Д.Б. (1989). *Психология развития*. Москва: Просвещение.
74. Acosta J, Chinman M, Ebener P, Malone PS, Phillips A, Wilks A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *J Sch Violence*. 18(2), 200-215. doi: 10.1080/15388220.2018.1453820
75. Ainley, M. (2022). *Designing for Meaningful Learning*. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*
76. Alwi, N. A., Dona, T. R., Nasution, D. E., & Lestari, E. E. (2023). Why do students engage in bullying? Other factors found to contribute to student bullying. *JP (Jurnal Pendidikan) : Teori Dan Praktik*, 8(2), 161–171. <https://doi.org/10.26740/jp.v8n2.p161-171>
77. Akimbekova S., Kulekenova Z., Yeshimbetova Z., Agabekova B., Arystanbekova B. (2023) Identifying the impact of bullying in school. *Pedagogy and Psychology*, 3(56), 40–47: DOI: 10.51889/2960-649.2023.15.3.004

78. Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978.
79. Aldridge J.M., Blackstock M.J., MaLure F.I. (2024). School climate: Using a person–environment fit perspective to inform school improvement// Learning Environments Research, 27, 411-430. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09490-w>
80. APA Dictionary of Psychology. (2023). *Bullying*. American Psychological Association.
81. Arkhireeva, T.V. (2015). Dynamics of Learning Motivation in Early School Age Children. *Cultural-Historical Psychology*, 11(2), 38–47. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110204>
82. Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: “Much ado about nothing”? *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. doi:10.1017/S0033291709991383
83. Arslan, G., Allen, KA. & Tanhan, A. (2021). School Bullying, Mental Health, and Wellbeing in Adolescents: Mediating Impact of Positive Psychological Orientations. *Child Ind Res* 14, 1007–1026. [https://doi.org/10.1007/s12187-020-09780-](https://doi.org/10.1007/s12187-020-09780-0)
84. Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3–42
85. Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
86. Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.
87. Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
88. Barnett T, Tollit M, Ratnapalan S, Sawyer SM, Kelahe M. (2023). *Education support services for improving school engagement and academic performance of children and adolescents with a chronic health condition*. Cochrane Database of Systematic Reviews, 2, Art. No.: CD011538. doi: 10.1002/14651858.CD011538.pub2
89. Beaumont J., Putwain D., Gallard D. Students’¹ Govorova E., Benítez I., Muñiz J. ow Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries// *Frontiers in Psychology*. – 2020. - №11. – C. 246–256 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>
90. Bloom C. (2023) Understanding the Roots of Bullying Behavior in Children: Parental Influences and Interventions. Apr 10. https://standforthesilent.org/understanding-the-roots-of-bullying-behavior-in-children-parental-influences-and-interventions/?utm_source=chatgpt.com
91. Bien-être et santé des étudiants // <https://www.education.gouv.fr/bien-etre-et-sante-des-eleves-12323> (дата обращения 08.04.2025)

92. Bishnu P. (2025) The Role Of Cooperative Learning In Enhancing Social Skills At The Primary Level. *International Journal of Creative Research Thoughts*, vol.12 (11), 556- 558
93. Bretag, T. (2016). *Defining and supporting academic integrity*.
94. Bretherton I. The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology* 1992, \fol. 28, No. 5,759-775
95. Bowes L, Arseneault L, Maughan B, Taylor A, Caspi A, Moffitt TE. School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2009 May;48(5):545-553. doi: 10.1097/CHI.0b013e31819cb017.
96. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
97. Bruscia, K. (2014). *Defining music therapy* (3rd ed.). Barcelona Publishers.
98. Bushina, E., Karimova A. (2022). The Relationship of Acculturation and Bullying in Russian Schools. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2 (July), 33-59. doi:10.17323/1814-9545-2022-2-33-59.
99. Calp S. Peaceful and Happy Schools: How to Build Positive Learning Environments// *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2020. Vol.12(4). P.311-320
100. Camodeca M, Nava E. (2022). The Long-Term Effects of Bullying, Victimization, and Bystander Behavior on Emotion Regulation and Its Physiological Correlates. *J Interpers Violence*,37(3-4). doi: 10.1177/0886260520934438.
101. CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield, MA: CAST.
102. CDC. (2023). *Youth Risk Behavior Surveillance. United States*.
103. Chen, L., Chen, Y., Ran, H. *et al*. Social poverty indicators with school bullying victimization: evidence from the global school-based student health survey (GSHS). *BMC Public Health* 24, 615 (2024). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18119-3>
104. Christ BR, Malhotra B, Moustaid G, Chapman O, Perrin PB. (2025). Relationships Among Childhood Bullying, Academic Satisfaction, and Mental Health Outcomes in Adults with Disabilities. *Diseases*,23,13(6), 165. doi: 10.3390/diseases13060165.
105. Climat scolaire et prévention des violences. <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>
106. Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.
107. Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 12, 2024. Art. No.: CD011677.pub4. DOI:10.1002/14651858.CD011677.pub4
108. Coholic, D. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness practices with young people in need: A pilot study. *Child & Youth Care Forum*, 40(4), 309–332. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9139-7>
109. Cohen, A. (2024) Bullying. https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/bullying?utm_source=chatgpt.com

110. Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., et al. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: HBSC international report*. WHO Regional Office for Europe.
111. CDC. (2014). *School Health Guidelines*.
112. Demircioğlu A., Cüneyit Akar. (2-24) Examination of Peer Bullying in Primary School Students in Terms of Various Variables. *TAY Journal*, 8(1), 98-122 doi: <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2024.625.04>
113. Demina V.A., Ananyeva K.I. (2024). Individual peculiarities of perception of cyberbullying situations // *Cognition and experience*, 5(1), 18-43. doi: 10.51217/cogexp_2024_05_01_02
114. Denham S., Zinsler K. (2014). Social and Emotional Learning During Early Childhood. In book: *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. doi: [10.1007/978-1-4614-5999-6_144](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5999-6_144)
115. Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). *The socialization of emotional competence*. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 590–613). Guilford Press.
116. Deming, W. E. *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT Press, 1982.
117. Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). *The socialization of emotional competence*. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 590–613). Guilford Press.
118. Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916.
119. Drucker, P. F. *The Practice of Management*. New York: Harper & Row, 1954.
120. Gao, H., Guan, Y., Pei, W., Gao, Y., Mao, J., Liao, S., & Zeng, C. (2025). Emotion Socialization Under One Roof: How Parental Response Patterns Shape Adolescent Emotional Well-Being. *Behavioral Sciences*, 15(8), 999. <https://doi.org/10.3390/bs15080999>
121. Geneva charter for well-being//[https://cdn.who.int/media/docs/default-source/health-promotion/geneva-charter-4-march-2022.pdf?sfvrsn=](https://cdn.who.int/media/docs/default-source/health-promotion/geneva-charter-4-march-2022.pdf?sfvrsn=source/health-promotion/geneva-charter-4-march-2022.pdf?sfvrsn=)
122. George P, Cosgrove J, Taylor J, Rao N, Marshall T, Ghose SS, Patel NA. Antibullying Interventions in Schools: Assessing the Evidence Base. *Psychiatr Serv*. 2024 Sep 1;75(9):908-920. doi: 10.1176/appi.ps.20230541.
123. Goodenow, C. (1993). *Classroom belonging and motivation among adolescents*. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
124. Elevenes skolemiljø//<https://ndla.no/r/produktivitet-og-kvalitetsstyring-tp-tip-vg1/elevenes-skolemiljo/0f6c3ffe87> (дата обращения 08.04.2025)
125. Emelyanova, I.V., Kulagina, I.Y. (2020). Features of Development of Social Intelligence in Primary School Age. *Psychological-Educational Studies*, 12(2), 91–107. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120206>
126. Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed.). Routledge.
127. Emotion Regulation and School-Related Well-Being: Longitudinal Models Juxtaposing Between- and Within-Person Perspectives//*Journal of Educational Psychology*. – 2023. -№ 115(7) <https://doi.org/10.1037/edu0000800>

128. Emunah, R. (1994). *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance*. Routledge.
129. Encyclopedia Britannica (2025). https://www.britannica.com/topic/bullying?utm_source=chatgpt.com
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.
130. Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships*.
131. Erginoz E, Alikasifoglu M, Ercan O, Uysal O, Alp Z, Ocak S, Oktay Tanyildiz G, Ekici B, Yucel IK, Albayrak Kaymak D. (2015). The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement: results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia Pac J Public Health*, 27(2), NP1591-603. doi: [10.1177/1010539512473144](https://doi.org/10.1177/1010539512473144)
132. Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). *A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters*. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). Routledge.
133. Espelage, D. & De La Rue, L. (2012). School bullying: its nature and ecology. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 3–10. doi:10.1515/ijamh.2012.002
134. European Union. (2016). *General Data Protection Regulation (GDPR)*.
135. European Commission. (2024). *Wellbeing at School: European Education Area Guidelines*. Brussels: European Commission.
136. Evans CBR, Smokowski PR, Rose RA, Mercado MC, Marshall KJ. (2018). Cumulative Bullying Experiences, Adolescent Behavioral and Mental Health, and Academic Achievement: An Integrative Model of Perpetration, Victimization, and Bystander Behavior. *J Child Fam Stud*, 27,10.1007/s10826-018-1078-4. doi: 10.1007/s10826-018-1078-4.
137. Evidence for Learning. (2022). *Student health and wellbeing interventions: Systematic review*. London: Evidence for Learning
138. Faris R.W. Encyclopedia Britannica (2025). https://www.britannica.com/topic/bullying?utm_source=chatgpt.com
139. Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(6), 1–148.
140. Fayol, H. *General and Industrial Management*. London: Pitman, 1916.
141. Felmlee D. Encyclopedia Britannica (2025). https://www.britannica.com/topic/bullying?utm_source=chatgpt.com
142. Gaffney H, Ttofi MM, Farrington DP. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Syst Rev*. Apr 5;17(2), e1143. doi: 10.1002/cl2.1143. PMID: 37131921; PMCID: PMC8356322.
143. Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065.

144. Gorlova, N. V., Bochaver, A.A., Khlomov, K.D. (2021). Predictors of Bullying, Cyberbullying and Victimization: Review of Current Research. *National Psychological Journal*, (4) , 3-14. doi:10.11621/npj.2021.0401
145. Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2002). *A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer rejection. Development and Psychopathology*, 14(1), 69–85.
146. Hascher T., Waber J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019// *Educational Research Review*. Vol. 34, November 2021, 100411 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
147. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
148. Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455.<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
149. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Международный отчет «Поведение в отношении здоровья у детей школьного возраста» по результатам исследования 2021/2022 года: Том 7.
150. Healy, K.L., Scott, J.G. & Thomas, H.J. The Protective Role of Supportive Relationships in Mitigating Bullying Victimization and Psychological Distress in Adolescents. *J Child Fam Stud* 33, 3211–3228 (2024). doi:10.1007/s10826-024-02891-2
151. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Sage.
152. Honda, T., Tran, T., Popplestone, S., Draper, C.E., Yousafzai, A.K. Romero, L., Fisher, J. (2023) Parents' mental health and the social-emotional development of their children aged between 24 and 59 months in low-and middle-income countries: A systematic review and meta-analyses. *Mental Health*, 3, 100197. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2023.100197>
153. Hu, X., Li, X., & Wang, Y. (2019). Effects of art therapy on social anxiety and school adjustment among elementary school students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1989. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01989>
154. Hu, X., Li, X., & Wang, Y. (2019). *Effects of art therapy on social anxiety and school adjustment among elementary school students*. *Frontiers in Psychology*, 10, 1989. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01989>
155. Huang, X., Li, Q., Hao, Y., & An, N. (2024). The Relationship between a Competitive School Climate and School Bullying among Secondary Vocational School Students in China: A Moderated Mediation Model. *Behavioral Sciences*, 14(2), 129. doi:10.3390/bs14020129
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152–173.
156. Hurrell K.E., Houwing F. L., Hudson J.L. (2017) Parental Meta-Emotion Philosophy and Emotion Coaching in Families of Children and Adolescents with an Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol.45, 569-582. doi: [10.1007/s10802-016-0180-6](https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6)

157. Ivana & Farrington, David P., 2010. "The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully/victims a special category?," *Children and Youth Services Review*, Elsevier, vol. 32(12), pages 1758-1769, December.
158. International Baccalaureate (IB). (2025). *Whole School Approach: Literature Review on Student Wellbeing*. Cardiff: IB Publications.
159. International Center for Academic Integrity (ICAI). *The Fundamental Values of Academic Integrity* (3rd ed.). 2021.
160. Jumra, Mukhawas Rasyid, Andi Baharuddin, & Arifullah. (2025). The Dynamics of Bullying in Schools: Causes, Impacts, and Prevention Strategies. *Journal of Indonesian Scholars for Social Research*, 5(1), 83–91. doi:10.59065/jissr.v5i1.176
161. Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2014). *Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims*. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
162. Kalimatusyaro, M., & Qurrota 'Ayun, D. (2025). Enhancing the Analysis of Bullying's Impact on Socio-Emotional Development Among Elementary School Children. *Journal of Social Science and Economics*, 4(2), 178-187. <https://doi.org/10.37812/josse.v4i2.2028>
163. Kalymbetova E. K., Kassen G. A., Mukhatayeva D. I., Bekaidar A. B. (2020). Studying and prevention of bullying in the school environment: results of a mini research. Вестник Казну имени аль Фараби, серия психология. Социальные науки: социология, 2(73), 55-66. <https://doi.org/10.26577/jpss.2020.v73.i2.07>
164. Kaliyeva S. (2025). The Prevalence of Different Types of Bullying and Their Predictors Among 8th Graders in Post-Soviet Countries: Cross-National Insights From Kazakhstan and Russia. Findings From Trends in International Mathematics and Science Study 2019. *Psychology in the Schools*, 1-18. doi: [10.1002/pits.70121](https://doi.org/10.1002/pits.70121)
165. Khalikova, L.R. (2019). The Problem of Bullying in Educational Organizations through the Look of Children and Teachers. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 16(3), 74–82. <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160304>
166. Kerr, K. (2003). *Puppets in therapy and education*. Jessica Kingsley Publishers.
167. Kok, R, Luijk, M P C M, Lucassen, N, Prinzie, P, Jongerling, J, van IJzendoorn, M H, Tiemeier, H & Bakermans-Kranenburg, M J 2022, 'The role of supportive parenting and stress reactivity in the development of self-regulation in early childhood', *Journal of Child and Family Studies*, vol. 31, no. 9, pp. 2424-2435. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02360-8>
168. Konu A., Alanen E., Lintonen T., Rimpelä M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model // *Health Education Research*, 17(6), 732–742, <https://doi.org/10.1093/her/17.6.732>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2014). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
169. Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2014). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

170. Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). *Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and peer rejection?* *Developmental Psychology*, 37(2), 173–185.
171. Lee S, Kim CJ, Kim DH. A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *J Child Health Care*. 2015 Jun;19(2):136-53. doi: 10.1177/1367493513503581. Epub 2013 Oct 3. PMID: 24092871.
172. Lee D.C.W, O'Brien K.M, McCrabb S., Wolfenden L., Tzelepis F., Barnes C., Yoong S., Bartlem K.M., Hodder R.K. (2024). *Strategies for enhancing the implementation of school-based policies or practices targeting diet, physical activity, obesity, tobacco or alcohol use*. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 12, Art. No.: CD011677. doi: 10.1002/14651858.CD011677.pub4
173. Levkova T, Pribík A, Klocek A, Kollerova L. (2025). Associations Between School Bullying or Victimization and Students' Sleep Problems-A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma Violence Abuse*, Sep 9:15248380251361451. doi: 10.1177/15248380251361451.
174. Levy, F. J. (2005). *Dance movement therapy: A healing art*. National Dance Association.
175. Liu, X., Zhang, L., Wu, Y. (2025). . The impact of school bullying on the mental health of boarding secondary school students: the mediating roles of school belongingness and resilience. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 19, 32. doi:10.1186/s13034-025-00887-4
176. Lucas S, Jernbro C, Tindberg Y, Janson S. Bully, bullied and abused. Associations between violence at home and bullying in childhood. *Scand J Public Health*. 2016 Feb;44(1):27-35. doi: 10.1177/1403494815610238.
177. Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Macmillan.
178. Macaulay, P., Betts, L., Stiller, J., Kellezi, B. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of cyberbullying, and victim response. *Computers in Human Behavior*, 131, 107238. doi: 10.1016/j.chb.2022.107238
179. Mahmudah M., Tamjidnor T. (2025). Evaluation of anti-bullying programs in primary schools: strategies and their impact on safe learning environments. *International Journal of Society Reviews*, 3(4), 413-424
180. Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
181. Malchiodi, C. A. (2015). *Creative interventions with traumatized children*. Guilford Press.
182. Marsh, V. L. (2018). *Bullying in School: Prevalence, Contributing Factors, and Interventions*. Center for Urban Education Success, October, 1-27
183. Mayer, R.E. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press
184. Menabò L, Caravita SCS, Skrzypiec G, Slee P, Guarini A. (2024). Effects of victimization and perpetration in observing bullying scenes: an eye-tracker study{es}: Efectos de la victimización y la perpetración en la observación de escenas

de acoso: un estudio con eye-tracker. *Int J Clin Health Psychol*, 24(2),100451. doi: 10.1016/j.ijchp.2024.100451.

185. Midgett A, Doumas DM. (2019). Witnessing Bullying at School: The Association between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms. *School Ment Health*,11(3), 454-463. doi: 10.1007/s12310-019-09312-6.

186. Miljkovitch R, de Terrasson D, Awad S, Sirparanta AE, Mallet P. Moderating effect of attachment to parents on the association between bullying and self-esteem among early adolescents aged 10 to 12. *Br J Dev Psychol*. 2025 Sep;43(3):691-706. doi: 10.1111/bjdp.12543.

187. Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.

188. Moore SE, Norman RE, Suetani S, Thomas HJ, Sly PD, Scott JG. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World J Psychiatry*,7(1), 60-76. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60.

189. Mouttapa, M., Valente, T. W., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). *Social network predictors of bullying and victimization*. *Adolescence*, 39(156), 315–335.

190. Mucherah, W., Finch, H., White, T., Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*,62, 128-139.

191. Murray C., Gabriel F., Kennedy J.P. Factors that promote student well-being in schools: a scoping review of Australian and Aotearoa New Zealand literature// *Humanities and Social Sciences Communications* volume 11, Article number: 1542 (2024)

192. Myrzapeissova M.T., Taner A., Atemova K.T., Mamadaliyev S., Kumatova Z.Z. Collaborative roles in schoolwide bullying prevention: teachers', psychologists', and school principals' shared responsibilities. *Frontieriest in Education*, 10, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1677350>

193. Nazir, T., & Özçiçek, A. (2022). *Gaslighting: Confronting hypocritical kind of emotional abuse*. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(3), 241–250.doi: 10.34056/aujef.1015105

194. Nickerson, A; Fredrick, S; Allen, K; Jenkins, L. “Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization”, *Journal of School Psychology*, (73) 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>

195. Nurbavliyev, O., Kaymak, S., & Sydykov, B. (2022). *The effect of active learning method on students' academic success, motivation and attitude towards mathematics*. *Journal of Language and Linguistic Studies*.

196. Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.

197. OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, doi:10.1787/acd78851-en.

198. OECD. (2017, 2019). *School well-being; School safety reports*.

199. OECD. (2017, 2019). *School well-being; School safety reports*.

200. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
201. Olweus, D. (2013). *School bullying: Development and some important challenges*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.
202. Olweus Program. <https://clemsonolweus.org/olweusinfo.php>
203. Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., Casas, J. A., & Genta, M. L. (2019). TEI program (Teacher–Peer Interaction): Social-emotional skills development and bullying prevention. *Social Sciences*, 13(1), 51. <https://doi.org/10.3390/socsci13010051>
204. Ozden S. (2025). Peer Bullying: Causes and Mechanisms of Emergence. *Psychology times*. 22 August. https://psychologytimes.co.uk/peer-bullying-causes-and-mechanisms-of-emergence/?utm_source=chatgpt.com
205. Parenteau AM, Alen NV, Deer LK, Nissen AT, Luck AT, Hostinar CE. Parenting matters: Parents can reduce or amplify children's anxiety and cortisol responses to acute stress. *Dev Psychopathol*. 2020 Dec;32(5):1799-1809. doi: 10.1017/S0954579420001285.
206. Pina, A., Gannon, T. A., & Saunders, B. (2009). An overview of the literature on sexual bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 126–135.
207. Pishkin M. (2002). School bullying: Definition, types, related factors, and strategies to prevent bullying problems// *Educational Sciences Theory & Practice*, 2(2), 531-562
208. PISA (2018). *Programme for International Student Assessment*. OECD.
209. Qian M, Jin R, Lu C, Zhao M. Parental emotional support, self-efficacy, and mental health problems among adolescents in Hong Kong: a moderated mediation approach. *Front Psychiatry*. 2024 Oct 14;15:1458275. doi: 10.3389/fpsyt.2024.1458275.
210. Renick J, M Reich S. Best friends, bad food, and bullying: How students' school perceptions relate to sense of school belonging. *J Community Psychol*. 2021 Mar;49(2):447-467. doi: 10.1002/jcop.22471.
211. Raab E.L. 5 Design Principles of Schools that Foster Human Flourishing//
212. <https://erinraab.medium.com/5-design-principles-of-schools-that-foster-human-flourishing-e6c654fa35>Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: And What to Do About It*. Melbourne: ACER Press.
213. Rigby, K. (2013). Opinion: Bullying in schools and its relation to parenting and family life. *Family Matters*, 92, 61-67.
214. Robson L. Mental Health Early Intervention and Prevention in Schools Everything You Need to Know// <https://www.worthit.org.uk/guides-resources/intervention-prevention-school-mental-health> (дата обращения 08.04.2025)
215. Rogers, C. R. (1993). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
216. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2019). The influence of cooperative learning on peer relationships and bullying prevention in

primary education: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31(2), 345–372. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30911200/>

217. Rubeena Learning with happiness – A positive Education
<https://doi.org/10.25215/9781483430386>

218. Rubin, J. A. (2001). *Approaches to art therapy: Theory and technique* (2nd ed.). Brunner-Routledge.

219. Rune O., Linda S. Reidar S. J., Ribe F. C., Indra S., Sverd R. S., Bjerregaard B. T. Effects of emotionally oriented parental interventions: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-19. DOI=10.3389/fpsyg.2023.1159892

220. Sainz V, Martín-Moya B. (2023). The importance of prevention programs to reduce bullying: A comparative study. *Front Psychol.* Jan 12;13, 1066358. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1066358.

221. Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

222. Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.

223. Salohiddinova, X. A. (2025). *Boosting student involvement with active learning techniques in higher education*. Scientific Journal of Education.

224. Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khatlab, N. (2021). How Can Bullying Victimisation Lead to Lower Academic Achievement? A Systematic Review and Meta-Analysis of the Mediating Role of Cognitive-Motivational Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2209. doi:10.3390/ijerph18052209

225. Savash, V. (2024) The silent shadow in primary school: The invisible face of bullying. *Children and Youth Services Review*, 166, 107924 doi: 10.1016/j.childyouth.2024.107924

226. Scherbakov V.V. (2023). Consequences of school harassing for witnesses. *Научное обозрение. Педагогические науки*, 1, 36-41. doi: 10.17513/srps.2468

227. Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J., & Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), Article 2. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-2Sekol>,

228. Sidera F, Serrat E, Collell J, Perpiñà G, Ortiz R, Rostan C. Bullying in Primary School Children: The Relationship between Victimization and Perception of Being a Victim. *Int J Environ Res Public Health*. 2020 Dec 20;17(24):9540. doi: 10.3390/ijerph17249540.

229. Sideridis G, Alghamdi MH. (2023). Profiling Experiences of Bullying in the Elementary School: The Role of Gender. *Children (Basel)*. Mar 23;10(4), 610. doi: 10.3390/children10040610.

230. Slayton, S. C., D’Archer, J., & Kaplan, F. (2010). Outcome studies on the efficacy of art therapy: A review of findings. *Art Therapy: Journal of the*

American Art Therapy Association, 27(3), 108–118.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129660>

231. Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2008). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.

232. Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. London: Sage.

233. Smith, P. K., Sundaram, S., Spears, B. A., Blaya, C., Schäfer, M., & Sandhu, D. (Eds.) (2018). *Bullying, Cyberbullying and Student Well-Being in Schools: Comparing European, Australian and Indian Perspectives*. Cambridge University Press.

234. Sigurdson, J.F., Undheim, A.M., Wallander, J.L. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 9, 42 doi:10.1186/s13034-015-0075-2

235. Social Personal and Health Education (SPHE)/(<https://spnenetwork.ie/about-us/> (дата обращения 08.04.2025))

236. Social Personal & Health Education 1999 г., стр. 2.
https://www.curriculumonline.ie/getmedia/462570f8-27cc-4f5b-a13e-d1e2de8c18d2/PSEC06_SPHE_curriculum.pdf)

237. Solas-Martínez, J. L., Rusillo-Magdaleno, A., Garrote-Jurado, R., & Ruiz-Ariza, A. (2025). Association of High Levels of Bullying and Cyberbullying with Study Time Management and Effort Self-Regulation in Adolescent Boys and Girls. *Education Sciences*, 15(5), 563. <https://doi.org/10.3390/educsci15050563>

238. Sobering' study reveals extent of bullying and mental health problems for children in Wales. (2026). The School Health Research Network (SHRN). The Gardian. 12 nov. https://www.theguardian.com/society/2025/nov/12/sobering-study-reveals-extent-of-bullying-and-mental-health-problems-for-children-in-wales?utm_source=chatgpt.com

239. Sonja Pečjaka, Tina Pirceb,*, Rene Markovičc, Tanja Špesd, Katja Košir (2024). Psychosocial and Moral Factors of Bystanders in Peer Bullying. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16 (5), 617-629. doi:10.26822/iejee.2024.357 Social and Emotional Learning and Bullying Prevention. American Institute for Research

240. Sourander A, Jensen P, Rønning JA, (2007). Childhood Bullies and Victims and Their Risk of Criminality in Late Adolescence: The Finnish From a Boy to a Man Study. *Arch Pediatr Adolesc Med.*,161(6), 546–552. doi:10.1001/archpedi.161.6.546

241. Stempel, H., Brown, S., & Lambert, R. (2019). School belonging as a mediator of bullying and peer collaboration: Evidence from PISA 2018. *Children*, 11(1), 11. <https://doi.org/10.3390/children11010011>

242. Sterzing PR, Auslander WF, Ratliff GA, Gerke DR, Edmond T, Jonson-Reid M. (2020). Exploring Bullying Perpetration and Victimization Among Adolescent Girls in the Child Welfare System: Bully-Only, Victim-Only, Bully-Victim, and Noninvolved Roles. *J Interpers Violence*,35(5-6),1311-1333. doi: 10.1177/0886260517696864.

243. Sturiale, G., & Espino-Díaz, L. (2024). *Школьное благополучие учащихся средней школы и факторы, его обуславливающие: систематический обзор*. Журнал образования, культуры и общества, 15(2), 287-299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>
244. Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2010). *Bullying Prevention and Intervention: Realistic Strategies for Schools*. Guilford Press.
245. The School Health Research Network (SHRN). <https://www.shrn.org.uk/>
246. Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Soc Psychol Educ*, 23, 563–581 (2020). doi: 10.1007/s11218-020-09549-z
247. Tian X, Huebner ES, Tian L. (2025). Defending Behavior in Bullying and Defenders' Psychosocial Outcomes among Children and Adolescents: A Series of Three-Level Meta-Analyses. *J Youth Adolesc*, 54(7), 1615-1645. doi: 10.1007/s10964-025-02176-x.
248. Tiiri, E., Uotila, J., Elonheimo, H. (2023). Bullying at 8 years and violent offenses by 31 years: the Finnish nationwide 1981 birth cohort study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 32, 1667–1678 (2023). doi: 10.1007/s00787-022-01964-1
249. Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.
250. Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
251. Trivsel og helse: Kartlegging av eget skolemiljø//<https://www.miljolare.no/aktiviteter/by/ressurs/br28/> (дата обращения 08.04.2025)
252. Tsitsika AK, Barlou E, Andrie E, Dimitropoulou C, Tzavela EC, Janikian M, Tsolia M. (2014). Bullying behaviors in children and adolescents: "an ongoing story". *Front Public Health*, 10 (2), 7. doi: 10.3389/fpubh.2014.00007.
253. UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
254. UNESCO. (2015). *Safe and inclusive schools*.
255. UNICEF (2018) «Bullying among children in Kazakhstan».
256. UNICEF. (2021). *Data protection and child privacy*.
257. UNICEF. (2022). *How to include the whole school in foundational education for health and well-being*. New York: UNICEF.
258. Uteeva K.Zh., Kasymova G.K., Sadibekov A.K. (2025). Overview of the Formation of National Identity through Education in the Digital Age. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*. <https://doi.org/10.32014/2025.2518-1467.1004>
259. van Verseveld MDA, Fekkes M, Fekkes RG, Oostdam RJ. Effects of Implementing Multiple Components in a School-Wide Antibullying Program: A Randomized Controlled Trial in Elementary Schools. *Child Dev*. 2021 Jul;92(4):1605-1623. doi: 10.1111/cdev.13529.
260. Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E. and Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A

Retrospective Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>

261. Vadukapuram R, Trivedi C, Desai S, Mansuri Z, Jain S, Reddy A. (2024). Bullying Victimization in Children and Adolescents and Its Impact on Academic Outcomes. *J Nerv Ment Dis.*,1;212(8), 407-411. doi: 10.1097/NMD.0000000000001782.

262. von Bertalanffy, L. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller, 1968.

263. Wang H, Wang Y, Wang G, Wilson A, Jin T, Zhu L, Yu R, Wang S, Yin W, Song H, Li S, Jia Q, Zhang X, Yang Y. (2021). Structural family factors and bullying at school: a large scale investigation based on a Chinese adolescent sample. *BMC Public Health*, 11,21(1), 2249. doi: [10.1186/s12889-021-12367-3](https://doi.org/10.1186/s12889-021-12367-3)

264. Wang, H., Wang, Y., Wang, G. (2021). Structural family factors and bullying at school: a large scale investigation based on a Chinese adolescent sample. *BMC Public Health*, 21, 2249. doi:10.1186/s12889-021-12367-3

265. Wan Z, Huang S. The relationship between parental emotional warmth and school bullying: The chain mediation role of social support and emotional regulation. *PLoS One*. 2025 May 7;20(5):e0323261. doi: 10.1371/journal.pone.0323261.

266. Wang R, Chen Y, Zhao Z, Zhao M, Wang Z, Luo H, Li L. The impact of college students' parent-child attachment on bullying behavior: the mediating role of external expression of anger. *Front Psychol*. 2024 Dec 11;15:1467625. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1467625.

267. Wang, Y.-J., & Chen, I.-H. (2024). Effect of School Bullying on Students' Peer Cooperation: A Moderated Mediation Model. *Children*, 11(1), 11. <https://doi.org/10.3390/children11010011>

268. Wasito, I. D. R., & Indrijati, H. (2025). *The effectiveness of cooperative learning to improve social skills of kindergarten students*. *Jurnal Psikologi Ulayat*.

269. Wellbeing at school// <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school> (дата обращения 05.04.2025)

270. Williams, K. R., Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., & Laporte, L. (2003). Risk models of victimization and bullying. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(4), 616–622.

271. Wilson BJ, Petaja H, Yun J, King K, Berg J, Kremmel L, Cook D. Parental Emotion Coaching: Associations With Self-Regulation in Aggressive/Rejected and Low Aggressive/Popular Children. *Child Fam Behav Ther*. 2014 Jan 1;36(2):81-106. doi: 10.1080/07317107.2014.910731.

272. Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). *Long-term effects of bullying*. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667

273. Wu X, Zhen R, Shen L, Tan R, Zhou X. Patterns of Elementary School Students' Bullying Victimization: Roles of Family and Individual Factors. *J Interpers Violence*. 2023 Feb;38(3-4):2410-2431. doi: 10.1177/08862605221101190

274. WHO. (2020). *Injury prevention in schools*.

275. WHO & UNESCO. (2023). *Global Standards for Health-Promoting Schools*. Geneva: WHO
276. Yang, Jiping, Wang, Xingchao, Lei, Li (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 109, 104716. doi:10.1016/j.chidyouth.2019.104716
277. Yang L, Li Y, Yan F, Li J. (2025). The rising trend of emotional bullying in an Eastern Chinese City: a five-year epidemiological study among school-aged children (2020-2024). *Front Public Health*. 2025 Nov 6;13:1715737. doi: 10.3389/fpubh.2025.1715737.
278. Yu, Shuang, Zhao, Xiaojun (2021). The negative impact of bullying victimization on academic literacy and social integration: Evidence from 51 countries in PISA. *Social Sciences & Humanities Open*, 4, 100151
- Zhang, J., Duan, X., Yan, Y., Tan, Y., Wu, T., Xie, Y., Yang, B. X., Luo, D., & Liu, L. (2024). Family Functioning and Adolescent Mental Health: The Mediating Role of Bullying Victimization and Resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 664. doi:10.3390/bs14080664
- Zhao Na, Shenglong Yang, Qiangjian Zhang, Jian Wang, Wei Xie, Youguo Tan, Tao Zhou (2023). School Bullying Results in Poor Psychological Conditions: Evidence from a Survey of 95,545 Subjects. *Physics and Society*, 11
279. Zahl-Olsen R, Severinsen L, Stiegler JR, Fernee CR, Simhan I, Rekdal SS, Bertelsen TB. Effects of emotionally oriented parental interventions: a systematic review and meta-analysis. *Front Psychol*. 2023 Jul 13;14:1159892. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1159892. PMID: 37519350; PMCID: PMC10374204.
280. Zahrani, Yousef. (2024). Systematic Literature Review: The Effects of Bullying on Students. *King Khalid University Journal of Health Sciences*, 9(2), 80-97. doi: 10.4103/KKUJHS.KKUJHS_12_24
281. Zhou, Q., Lin, Ch., Guo, X.(2025). Family dysfunction, parenting stress, and child mental health: associations with bullying involvement and the moderating role of neighborhood support. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2025.1644696
282. Zhou T., Zhou X., Wang B. (2025) Latent profiles of learning engagement and anxiety in high school students: the mediating role of academic self-efficacy. *BMC Psychology*, vol.13, 784. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03114-z>
283. Zhusupova D. Y., Ukueva B. K. (2025). Age-specific characteristics of creative thinking development in primary school children. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук* . Педагогические науки, 7-2(106), 81-85. doi: 10.24412/2500-1000-2025-7-2-81-85
284. Zero – et program mot mobbing i skolen.https://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=197474
285. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en.html

Глоссарий

Академическое благополучие - успешность в учебе, чувство компетентности, интерес к познанию нового.

Арт-терапия в профилактике буллинга – инструмент психолого-педагогической практики, основанное на использовании различных видов художественной деятельности в целях поддержки эмоционального благополучия, личностного развития и социальной адаптации личности.

Безопасная инфраструктура образовательной организации предполагает физическую защищённость зданий и территорий, соответствие санитарным и техническим нормам, а также готовность к чрезвычайным ситуациям.

Благополучие - состояние, позволяющее личности самореализовываться и достигать успеха во всех сферах жизнедеятельности: личностном, межличностном, профессиональном.

Буллер - лицо, которое систематически проявляет агрессивное поведение по отношению к другому человеку или группе, стремясь установить доминирование, подчинение или контроль, что может выражаться через физическое, вербальное, социальное или психологическое насилие.

Буллинг – это специально организованное систематическое насилие над одним и тем же человеком с целью причинения ему страданий, которое приводит к деформации личности всех участников буллинга.

Вербальный буллинг – форма буллинга, включающая словесные оскорбления, угрозы, насмешки, издевательства, прозвища и унижительные комментарии, направленные на подрыв самооценки и эмоционального благополучия жертвы, а также шутки в ущерб репутации

Вторичная профилактика буллинга направлена на своевременное выявление и работу с детьми, у которых уже появились первые признаки проблемных взаимодействий или риск вовлечения в буллинг.

Газлайтинг — форма психологического давления, при которой жертву заставляют сомневаться в адекватности собственных восприятий, воспоминаний и чувств.

Гуманистическая направленность - признание личности ребенка высшей ценностью и обеспечение психологической безопасности.

Доступность обучения – принцип благополучной школьной среды, который обеспечивает равные возможности для всех учеников независимо от их физических, психических или социальных особенностей.

Жертва буллинга (виктим) — это участник, подвергающийся систематическому негативному воздействию со стороны других, который в силу своей социальной, эмоциональной или физической уязвимости оказывается неспособным эффективно защитить себя.

Защитники жертвы — это участники, которые предпринимают попытки вмешаться, поддержать, утешить или защитить жертву от агрессии.

Здоровый учебный микроклимат – микроклимат школы, где соблюдаются нормы уважительного общения, сотрудничества и взаимопомощи.

Зонирование архитектурного пространства – принцип, обеспечивающий функциональную организацию пространства, которое предполагает разделение школьной среды на несколько зон: учебную, исследовательскую, социально-коммуникативную, спортивную, творческую, рекреационную.

Индивидуальное сопровождение жертв буллинга - психотерапевтическая и психологическая поддержка, направленная на восстановление эмоционального благополучия ребёнка, укрепление самооценки и формирование адаптивных стратегий поведения.

Инклюзивность – учет потребностей всех обучаемых и создание безбарьерной среды.

Кибербуллинг - форма травли, осуществляемая с использованием информационно-коммуникационных технологий, и сопровождается распространением оскорбительных сообщений, мемов и фотографий, что усиливает эффект публичного унижения.

Компетентность педагогов и психологов по выявлению буллинга – уровень подготовки персонала, его способности распознавать ранние признаки травли, использовать методы разрешения конфликтов и поддерживать позитивные отношения внутри класса.

Культурная и социальная чувствительность – принцип благополучной школьной среды, направленный на учет этнических, культурных и социальных различий школьников, создание среды, свободной от дискриминации, и укрепление социального взаимодействия.

Личностно-ориентированная направленность образования – принцип образования, направленная на создание условий, при которых учащиеся чувствуют себя значимыми и способными к самостоятельному выбору, что повышает их мотивацию и вовлечённость.

Младший школьный возраст — это важный этап развития ребёнка, который обычно охватывает период примерно от 6–7 до 10–11 лет.

Мониторинг школьного климата — мониторинг совокупности межличностных отношений, уровня доверия, безопасности и восприятия справедливости среди участников образовательного процесса.

Наблюдатели буллинга - участники, которые остаются нейтральными — они не вмешиваются в акт травли, но своим присутствием или бездействием могут способствовать сохранению агрессивной ситуации.

Принцип уважения к личности подразумевает признание достоинства и ценности каждого ученика, уважение его прав, мнений и индивидуальных особенностей.

Принцип опоры на положительное ориентирован на выявление и развитие сильных сторон ученика, поддержание его успехов и позитивной мотивации к обучению.

Принцип диалогичности и партнёрства предполагает построение образовательных отношений на основе взаимного уважения, активного взаимодействия и сотрудничества между участниками школьного процесса.

Позитивная атмосфера школы – условие, которое обеспечивает сочетание эмоционального благополучия, социальной адаптации и высокой учебной мотивации, что создает прочную основу для дальнейшего образовательного и личностного роста.

Помощники буллеров — те, кто поддерживает травлю, активно вовлекаясь в агрессию или поощряя агрессора.

Профилактика буллинга в начальной школе — это системная, комплексная и целенаправленная деятельность всех субъектов образовательного процесса (учителей, школьных психологов, родителей и обучающихся), направленная на предупреждение агрессивных форм взаимодействия, формирование благополучной и поддерживающей образовательной среды, развитие социально-эмоциональных навыков учащихся и укрепление ценностных ориентиров уважения, толерантности и ответственности.

Первичная профилактика буллинга ориентирована на предупреждение появлений буллинга до того, как поведение станет проблемой.

Принцип – руководящая идея, основное правило, требование к осуществлению деятельности и поведению.

Принцип технологичного оснащения – принцип, при котором реализуется полный набор учебного оборудования, а образовательный процесс обеспечивается техническими средствами, которые повышают эффективность, качество и доступность образования.

Психологический буллинг – форма буллинга, представляющая скрытую угрозу эмоциональному благополучию жертвы. Он характеризуется систематическим воздействием одного или нескольких агрессоров на пострадавшего посредством различных стратегий психологического давления, включая манипулирование, игнорирование, газлайтинг, обесценивание и иные формы эмоционального воздействия, направленные на подрыв самооценки и формирование у жертвы чувства уязвимости и беспомощности.

Социальное благополучие – хорошие отношения с одноклассниками и учителями, ощущение принадлежности к коллективу, умение сотрудничать и разрешать конфликты, способность общаться, участвовать в активной жизни школы, развивать значимые отношения с другими и создавать собственную сеть эмоциональной поддержки.

Социальный буллинг (иногда называемый реляционным или социальным исключением) – форма буллинга, которая включает умышленное изоляцию жертвы от социальной группы, распространение слухов, бойкот, игнорирование, манипуляции дружбой и другие действия, подрывающие социальный статус и связь индивида с группой.

Социальная изоляция - исключение ребёнка из совместных игр, групповых заданий и внеклассных мероприятий, а также в отсутствии поддержки со стороны сверстников.

Третичная профилактика буллинга ориентирована на работу с уже произошедшими случаями буллинга и направлена на снижение тяжести последствий, предотвращение рецидивов и реабилитацию участников.

Физическое благополучие – здоровье, достаточная двигательная активность, соблюдение режима дня и здорового питания, способность улучшать функционирование своего тела.

Физический буллинг – форма буллинга, которая включает прямые агрессивные действия: удары, толчки, шлепки, лишение личных вещей, порча имущества жертвы.

Формы буллинга – это конкретные способы реализации видов буллинга. На основе предложенной выше классификации видов буллинга: физический, вербальный, социальный и психологический рассмотрим его формы.

Школьное благополучие – явление школы, отражающее безопасное и комфортное пребывание ребенка в образовательной среде.

Школьный климат — это совокупность восприятий учащихся относительно атмосферы в школе, качества отношений между учениками и преподавателями, уровня дисциплины и безопасности.

Эмоциональное благополучие – позитивный настрой, интерес к учебе, умение справляться со стрессом и тревогой, управлять своими эмоциями и генерировать эмоции, которые приводят к хорошим чувствам.

Эмпатия — способность понимать и разделять эмоции другого человека.

Эргономичность – принцип соответствия образовательной среды возрастным, психофизиологическим особенностям обучаемых, способствующий их оптимальному и комфортному развитию, обучению, воспитанию.