

Симдянкина Юлия Сергеевна

аспирант

Институт социально-гуманитарного образования

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-168973

КЕЙС-СТАДИ «ПЕРЕВЕДЕННЫХ» УЧЕНИКОВ: СМЕНА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РИСКА И РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ БУЛЛИНГА

***Аннотация:** в статье рассматривается феномен «переведенных» учеников – школьников, вынужденных сменить образовательную организацию вследствие систематической травли. На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований раскрываются два сценария развития событий: деструктивный, при котором смена школы усугубляет социальную изоляцию и идентификационный кризис, и ресурсный, при котором новый контекст становится катализатором личностного роста и успешной ресоциализации. Обосновывается необходимость дифференцированного педагогического сопровождения переведенных учащихся с учётом их виктимной истории и адаптационного потенциала.*

***Ключевые слова:** буллинг, переведенные ученики, смена школы, идентификационный разлом, социальная изоляция, посттравматический рост, педагогическое сопровождение, ресоциализация.*

Смена школы в разгар учебного года – одно из самых драматичных решений, которое могут принять родители школьника, столкнувшегося с систематической травлей. Как отмечают Тенхунен и коллеги, «смена школы чаще происходит среди подвергавшихся виктимизации учащихся и иногда используется как средство прекращения устойчивого буллинга» [1, р. 540]. Однако, как показывает практика, сам по себе перевод не является гарантией прекращения травли: «остается неясным, приносят ли эти изменения пользу подвергавшимся виктимизации ученикам, поскольку буллинг часто сохраняется в разных контекстах» [1, р. 541].

В российской практике такие случаи, к сожалению, не единичны: в Челябинске четвероклассник сменил школу из-за буллинга с позволения учителя, в Ярославле родители перевели ребёнка в другую школу, не найдя иного решения проблемы, в Казани прокуратура вмешалась в дело о буллинге, после чего для девочки было принято решение о переводе в другую школу. Однако, как показывает практика, в одном из случаев мать перевела сына в другую школу, однако проблемы в общении со сверстниками повторились и там.

Смена образовательной среды может привести к двум принципиально разным исходам, которые обозначим как деструктивный сценарий и ресурсный сценарий. В педагогической и психологической литературе принято различать нормативные и ненормативные школьные переходы. Нормативные переходы (например, из начальной школы в среднюю или из средней в старшую) являются ожидаемыми этапами образовательного маршрута и, как правило, сопровождаются соответствующей подготовительной работой. Как отмечают Тенхунен П.Ю., «даже эти ожидаемые переходы могут негативно влиять на стабильность дружеских отношений» [2, р. 1723]. Ненормативные переходы, к которым относится вынужденная смена школы вследствие буллинга, происходят внезапно, без должной психолого-педагогической подготовки и нередко в условиях психологической травмы: «подвергавшиеся виктимизации ученики изначально были более склонны к смене школы, чем не подвергавшиеся виктимизации» [1, р. 543]. Как показывают исследования Белеевой Р.И., «жертвы буллинга часто страдают от тревожных и депрессивных расстройств, им свойственна низкая самооценка» [10, с. 47], а их адаптационные свойства характеризуются повышенным уровнем дезадаптивности. Именно это исходное состояние психологического неблагополучия во многом определяет, по какому сценарию будет развиваться ситуация после перевода.

Первый наиболее распространенный сценарий развития событий связан с тем, что смена школы не только не решает проблему буллинга, но и усугубляет социальную изоляцию ученика. Ключевым понятием для понимания деструктивного сценария является «идентификационный разлом» (identity fracture). Как

показывают исследования китайских ученых Янг Ли, Чен Бин и Лю Янь, «перемещение между классами создает идентификационный разлом, и учащиеся, меняющие классы, сталкиваются с двойным кризисом идентичности» [3, с. 52]. Этот феномен заключается в том, что переведенный ученик одновременно теряет принадлежность к прежней группе и не может обрести принятие в новой. Описывая опыт «переведенных» учеников, исследователи отмечают: «Учащиеся, переходящие из одного класса в другой, сталкиваются с дилеммой «предательства» старой группы и «непринятия» новой, что ставит их в состояние социальной идентификационной приостановки и делает их легкой мишенью для буллинга» [3, с. 53]. Ученик оказывается в социальном вакууме: в прежней школе его уже нет, а в новой он – чужой. Как подчеркивается в исследовании, «классовые перемещения порождают разрыв идентичности, а межклассовые мигранты сталкиваются с двойным кризисом идентичности: с одной стороны, происходит размывание принадлежности к исходной классной группе, с другой – возникают препятствия для принятия в новой» [3, с. 54].

Эмпирические исследования подтверждают, что статус «новичка» сам по себе является фактором риска. В двух исследованиях, охвативших в общей сложности более 64 000 учащихся, «новички сообщали о более высоком уровне виктимизации со стороны сверстников по сравнению с уже существующими учениками» [2, р. 1725]. Как объясняют авторы исследования, «новички, входящие в уже сложившийся класс, не подвергались воздействию предшествующих социальных норм и динамики группы и поэтому не имели возможности стать совместимыми членами группы. Прежде чем новички интегрируются в группу сверстников, они могут рассматриваться как несовместимые члены группы, или «изгои» [2, р. 1726]. Согласно теории социального несоответствия (*social misfit theory*), которая получила развитие в работах Салмивалли К., «индивиды, отклоняющиеся от того, что считается нормативным в группе, подвергаются повышенному риску отвержения со стороны членов группы» [5, р. 115]. Особую тревогу вызывает тот факт, что «все причины мобильности, за исключением перехода в более подходящую школу, предсказывали несколько более высокий уровень

виктимизации, причем наибольший риск был у тех, кто менял школу из-за предыдущего опыта виктимизации» [1, р. 545]. Это означает, что ученик, переведенный именно из-за травли, оказывается в зоне наибольшего риска повторной виктимизации. Как отмечают исследователи, «наиболее сильным предиктором виктимизации в новой школе является именно смена школы из-за предыдущей виктимизации» [1, р. 546]. Парадокс заключается в том, что ученик оказывается в ситуации двойного риска: во-первых, он приходит в новый коллектив с уже сформированными психологическими защитами, тревожностью и сниженной самооценкой; во-вторых, сам факт его «новизны» делает его уязвимым для агрессии со стороны уже сложившихся групп. Переход в новую школу почти неизбежно сопровождается разрывом существующих дружеских связей. Исследователи отмечают, что «у жертв буллинга недостаточно развиты коммуникативные способности» [10, с. 48], что делает установление новых дружеских отношений в незнакомой среде крайне затруднительным. Качественный анализ, проведенный в рамках финского исследования, показал «более сложную реальность: некоторые из ранее подвергавшихся виктимизации новичков испытывали страхи и потерю установленных дружеских связей» [1, р. 547]. Одна из учениц в исследовании китайских ученых описала свой опыт следующим образом: «Друзья обычно заводятся с первого года обучения в старшей школе, постепенно становясь близкими. Я постоянно переводилась, приходила в новый класс уже на втором или третьем году обучения, у всех уже были свои круги общения... Завести хороших друзей было довольно трудно» [3, с. 55]. Она также рассказала, что в новом классе чувствовала себя «чужой», сталкивалась с отчуждением и травлей со стороны некоторых одноклассников, у неё появилась бессонница. Как подчеркивается в исследованиях, «школьные переходы могут негативно влиять на стабильность дружеских отношений» [2, р. 1728], а «многопрофильные школьные переходы, при которых учащиеся переходят в одну школу из нескольких feeder-школ, изначально нарушают существующие дружеские связи» [4, р. 5].

Однако было бы глубоко ошибочным полагать, что смена школы всегда ведет к ухудшению положения переведенного ученика. Второй сценарий –

ресурсный – демонстрирует, что при определенных условиях смена образовательной среды может стать точкой бифуркации, запускающей процессы личностного роста и успешной ресоциализации. Ключевой механизм ресурсного сценария заключается в разрыве сложившихся деструктивных социальных паттернов. Как отмечают исследователи, «согласно теории постепенных когнитивных изменений – феномену, при котором восприятие одноклассниками жертвы меняется со временем, что потенциально ведет к сохранению или даже усилению травли, – виктимизация может продолжаться или даже усиливаться, если контекст остается неизменным» [1, р. 542]. Смена школы разрушает эти устоявшиеся негативные стереотипы и дает ученику шанс начать «с чистого листа». В лучшем случае «ученик может избежать виктимизации и начать заново в новой группе сверстников, которая формирует новое восприятие ученика и снижает вероятность продолжения виктимизации» [2, р. 1729]. Новый коллектив не знает прошлого ученика, его виктимной истории, и это создает возможность для конструирования новой, более позитивной социальной идентичности. Как отмечают Ашикян А. и Газарян А., «социальный опыт, формирующийся в образовательной среде, может либо способствовать, либо препятствовать успешной интеграции старшеклассника в общество» [8, с. 16], и в случае ресурсного сценария новый социальный опыт становится именно способствующим фактором.

Масштабное финское исследование с участием 58 799 школьников с 4-го по 9-й класс показало, что эффективность смены школы зависит от истории виктимизации ученика. «Новички, которые подвергались наиболее устойчивой травле, с «постоянной» историей виктимизации, сообщали о меньшем уровне виктимизации по сравнению с учениками, которые подвергались аналогичной травле, но остались в том же классе» [1, р. 546]. Этот эффект был особенно выражен среди учеников начальной школы: «среди почти постоянно подвергавшихся виктимизации учеников начальной школы уровень виктимизации был ниже у тех, кто сменил школу, по сравнению с теми, кто остался» [1, р. 547]. В средней школе этот эффект был слабее, что, вероятно, связано с более сложной социальной структурой и устоявшимися групповыми иерархиями. Качественный анализ показал, что

«некоторые из ранее подвергавшихся виктимизации новичков имели сильные устремления к лучшему будущему» [1, р. 547]. Таким образом, успешность ресурсного сценария во многом определяется внутренней мотивацией ученика к изменениям и его способностью к активному социальному конструированию. Ключевым условием реализации ресурсного сценария является способность ученика быстро установить новые дружеские связи. Как показало исследование, «наличие как минимум одного друга играло решающую роль. Если в новом классе был хотя бы один друг, виктимизация была менее стабильной, чем когда дети переходили без друга» [4, р. 8]. «Жертвы, которые переходят в новый класс с другом, могут с меньшей вероятностью быть быстро идентифицированы как жертвы» [1, р. 548]. Наличие хотя бы одного поддерживающего сверстника в новом коллективе служит социальным «буфером», снижающим риск повторной виктимизации. Исследователи также отмечают, что «после перехода задиры могут выбирать в качестве жертв тех, у кого отсутствует поддержка сверстников» [2, р. 1730]. «Если жертвы переходят вместе с другом, они могут быть менее уязвимыми, так как друг может обеспечить защиту и поддержку» [4, р. 9]. Следовательно, «жертвы, которые переходят в новый класс с другом, могут с меньшей вероятностью быть быстро восприняты как мишень для буллинга в новом классе» [1, р. 548].

Опыт успешной адаптации описан в исследовании ученика по имени Цзяи, который перешел из обычного класса в класс для одаренных детей: «В новом классе он быстро завел новых друзей через баскетбол, учебное общение и другие способы, и в новом классе не столкнулся с травлей» [3, с. 56]. Ключевыми факторами успеха здесь стали наличие общего интереса (спорт), активная социальная позиция и отсутствие закрепленного виктимного поведения. Интересно, что «учащиеся без истории виктимизации ожидали смену школы более негативно (вероятно, им было больше что терять), в то время как те, кто подвергался виктимизации в прошлом, склонны были рассматривать перемены более позитивно в момент их осуществления» [1, р. 547]. Это парадоксальное наблюдение подтверждает, что для жертв буллинга смена школы может восприниматься как

долгожданное освобождение. В отдельных случаях переживание травмы и последующая смена среды могут запустить механизмы посттравматического роста (post-traumatic growth). Исследования показывают, что у жертв буллинга может развиваться когнитивная эмпатия – способность понимать чувства и переживания других людей, что в долгосрочной перспективе становится ресурсом для личностного развития [6]. Пережитая травма, будучи переосмысленной в новом безопасном контексте, может трансформироваться в опыт, обогащающий личность: формируется более зрелое отношение к социальным отношениям, развивается эмоциональный интеллект, укрепляется способность к саморефлексии. Однако важно подчеркнуть, что посттравматический рост не является автоматическим следствием травмы – он требует наличия поддерживающей среды и психологических ресурсов.

Анализ двух сценариев развития событий для «переведенных» учеников позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций для педагогов и психологов. Прежде всего, необходимо отказаться от упрощенного понимания перевода как универсального решения проблемы буллинга. Как справедливо отмечают исследователи, смена школы «не должна рассматриваться как основное решение проблемы буллинга. Наиболее эффективный способ решения проблемы буллинга – вмешательство сразу же в момент его возникновения, стремление разрешить ситуацию в той школе, где она впервые возникла» [1, р. 548]. Перевод должен рассматриваться лишь как крайняя мера, когда все локальные интервенции исчерпаны. Как подчеркивают авторы исследования, «смена школы должна рассматриваться только в том случае, если локальные вмешательства оказались безуспешными» [1, р. 548]. Учитывая, что эффект смены школы зависит от истории виктимизации, педагогическое сопровождение должно быть дифференцированным. Ученики с наиболее тяжелой виктимной историей нуждаются в усиленной психологической поддержке в первые месяцы после перевода. Как отмечают исследователи, «школьный переход может усиливать интернализирующие проблемы и ставить учащихся в зону риска для жестокого обращения со стороны сверстников, а также повышать чувствительность к социальной угрозе и снижать

порог интерпретации взаимодействий как оскорбительных» [4, р. 10]. Как отмечают Новикова М. А., Реан А. А., «именно потенциал классного коллектива определяет наличие и отсутствие буллинга в группе, а также возможность его предотвращения на ранних стадиях» [7, с. 85]. Особое внимание следует уделять формированию позитивной Я-концепции и преодолению «ярлыка жертвы», развитию социальных навыков и коммуникативной компетентности, созданию условий для быстрого установления дружеских связей (например, через включение в кружки по интересам, спортивные секции, проектную деятельность), а также мониторингу социального статуса ученика в новом коллективе. Классный руководитель принимающей школы должен быть проинформирован о виктимной истории ученика (с соблюдением этических норм) и целенаправленно работать над его интеграцией в классный коллектив. Важно не оставлять процесс адаптации на самотек. Особого внимания заслуживает ситуация, когда переведенный ученик сталкивается с травлей в новой школе. Как показывает практика, «проблемы в общении со сверстниками могут повториться» [3, с. 57]. В этом случае требуется незамедлительное вмешательство, а не повторный перевод, который лишь закрепит у ученика представление о себе как о «вечной жертве». Как показывают исследования Шмыгина К. А., Нестер Е. Ф., существует прямая взаимосвязь между выбранной стратегией поведения в буллинге и образом «Я – другие» в старшем подростковом возрасте [9, с. 264], поэтому критически важно обеспечить системное психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах адаптационного периода, чтобы помочь ученику сформировать позитивный образ себя и успешно интегрироваться в новый социальный контекст.

Таким образом, кейс-стади «переведенных» учеников демонстрирует, что смена школы вследствие буллинга является сложным и неоднозначным феноменом. С одной стороны, она может стать источником «идентификационного разлома», социальной изоляции и повторной виктимизации. С другой – при благоприятных условиях она способна разорвать устойчивые деструктивные паттерны и запустить механизмы посттравматического роста. Ключевым фактором, определяющим исход, является не сам факт перевода, а качество педагогического

сопровождения и способность ученика к активному социальному конструированию в новой среде. Как показывают результаты исследований, «смена школы может принести как разочарования, так и награды, в зависимости от способности учеников заводить новых друзей и избегать буллинга» [1, р. 548]. Задача педагогов и психологов – не просто обеспечить формальный переход ученика из одной школы в другую, но создать условия для его полноценной ресоциализации, превратив травматический опыт в ресурс личностного развития.

Список литературы

1. Tenhunen E.-L. Can changing schools help peer-victimized students escape their plight? A mixed-methods study / E.-L. Tenhunen, I.-L. Kuusiahio, C. Salmivalli // *International Journal of Behavioral Development*. – 2025. – Vol. 49, No. 6. – P. 539–548. – DOI: 10.1177/01650254241289308. EDN YUNRXB
2. Entering the classroom: Do newcomers experience more peer victimization than their established peers? / E.-L. Tenhunen, I.-L. Kuusiahio, M. Sainio [et al.] // *Research on Child and Adolescent Psychopathology*. – 2024. – Vol. 52. – P. 1721–1736. – DOI: 10.1007/s10802-024-01225-6. EDN VOIFIH
3. 杨梨. 分班教学制度下学生欺凌的差异逻辑——班级文化、群体异质与身份断裂的三重机制研究 / 杨梨, 陈彬, 刘艳 // *中国青年研究*. – 2025. – №9. – С. 45–58.
4. Co-transitioning peers impact the continuation of victimization across the transition from primary to secondary school / S. J. Lorijn [et al.] // *Social Development*. – 2025. – Vol. 35, No. 1. – DOI: 10.1111/sode.70047. EDN QMJRVY
5. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review / C. Salmivalli // *Aggression and Violent Behavior*. – 2010. – Vol. 15, No. 2. – P. 112–120.
6. Reciprocal relations between cognitive empathy and post-traumatic growth in school bullying victims / F. Liu, B. Chen, X. Liu [et al.] // *Behavioral Sciences*. – 2024. – Vol. 14, No. 6. – P. 435. – DOI: 10.3390/bs14060435. EDN PXKOJX
7. Новикова М. А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования / М. А. Новикова, А. А. Реан //

Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2019. – №2. – С. 78–89. DOI 10.17323/1814-9545-2019-2-78-97. EDN ICBEUY

8. Ashikyan A. Bullying as an obstacle to personality socialization and identity formation in high school / A. Ashikyan, A. Ghazaryan // Education in the 21st Century. – 2025. – Vol. 7, No. 2. – P. 15–26. – DOI: 10.46991/educ-21st-century.v7.i2.015.

9. Шмыгина К. А. Взаимосвязь выбранной стратегии поведения в буллинге и образа «я – другие» в старшем подростковом возрасте / К. А. Шмыгина, Е. Ф. Нестер // Наука – практике: материалы V Международной научно-практической конференции. – Ч. 2. – Барановичи: БарГУ, 2024. – С. 264–265.

10. Белеева И. Д. Буллинг как социально-психологическое явление: анализ теоретических подходов и эмпирических исследований / И. Д. Белеева, Т. А. Заглодина, Л. Э. Панкратова, Н. Б. Титова // Педагогическое образование в России. – 2020. – №5. – С. 131–136. – DOI: 10.26170/po20-05-15. EDN FVEMHT