

Школьная цифровая травля как предиктор трудностей социализации и адаптации первокурсников педагогического вуза

Ломовская С.А.

Томский государственный педагогический университет

(ФГБОУ ВО ТГПУ), г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2915-0347>

e-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru

Исследование посвящено влиянию школьного опыта кибербуллинга на социализацию и адаптацию первокурсников педагогического вуза. В группу вошли 17 студентов (9 юношей и 8 девушек, 17–19 лет); данные собраны в рамках очного полуструктурированного группового интервью с соблюдением базовых этических процедур и использованием анонимных карточек для снижения социальной желательности ответов. На этапе обучения в вузе последствия чаще проявляются в трех направлениях: проявление осторожности в общении и намеренное молчание в цифровых каналах группы, сдержанность в публичных высказываниях на занятиях и усиление практик приватности/цифровой гигиены. Полученные данные подчеркивают наличие «следа» школьного опыта кибербуллинга в начале обучения и описывают некоторые затруднения в дальнейшей социализации.

Ключевые слова: кибербуллинг; цифровая травля; адаптация первокурсников; социализация; цифровая коммуникация; психологическая поддержка; высшая школа

Для цитаты: Ломовская С.А. Школьная цифровая травля как предиктор трудностей социализации и адаптации первокурсников педагогического вуза // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2025): сб. статей VI международной научно-практической конференции. 13–14 ноября 2025 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. 477–487 с.

Введение

Цифровая трансформация повседневной коммуникации сделала цифровую травлю (кибербуллинг) устойчивой формой межличностной агрессии, выходящей за пределы школьного пространства

и сопровождающей молодых людей в дальнейших образовательных траекториях. В классическом определении кибербуллинг – «намеренное и повторяющееся причинение вреда средствами электронных коммуникаций» (Путинцева, 2020), что придает ему свойства постоянства, масштабируемости и часто – анонимности, усиливая психологический ущерб по сравнению с офлайн-формами травли. Это определение и его последствия для подростков последовательно обобщены в обзорах первого десятилетия XXI века (Tokunaga, 2010).

Зарубежные исследования фиксируют широкую распространенность кибербуллинга среди школьников и формирование устойчивых негативных эффектов – например, повышение тревожности, возникновение депрессии и суицидальных мыслей, снижение академической успешности, проблемы в социальной адаптации (Bottino et al, 2015). Обзорные и эмпирические работы (Kowalski et al, 2012; Patchin, Hinduja, 2015) показывают, что цифровая агрессия в большинстве случаев связана с проблемным поведением изначально в офлайн-среде, а роль онлайн-среды заключается не только в «переносе» травли, но и в ее усилении за счет круглосуточной доступности и массовой аудитории участников (Ломовская, Синогина, 2025).

В отечественных исследованиях изучение цифровой среды и рисков для детей и подростков активно развивалось в работах Г.В. Солдатовой, показавшей специфику российских подростков как пользователей интернета, спектр киберагрессии и дефициты «цифровой компетентности» у семей и школ (Soldatova et al., 2013; Soldatova et al., 2020). Эти исследования подчеркивают, что уязвимость к кибербуллингу определяется не только индивидуальными чертами, но и культурно-институциональными условиями социализации.

Теоретическим основанием для интерпретации перехода «школа – вуз» служит концепт киберсоциализации, рассматривающий интернет как системного агента социализации с собственными факторами и институтами (Плешаков, 2010). В этой логике опыт цифровой травли – часть биографии личности в онлайн-среде, чей «след» проявляется в последующих этапах жизненного пути, в том числе и при обучении в высшем учебном заведении.

При этом подавляющее большинство исследовательских работ сосредоточены на школьном уровне, в то время, как работы, напрямую исследующие влияние школьного опыта кибербуллинга на обучение в вузе, практически отсутствуют. Систематические обзоры

программ профилактики также преимущественно анализируют школьные контексты и редко выходят на студенческую популяцию, что создает исследовательский разрыв именно на этапе «перехода» – периоде повышенной социальной и академической уязвимости.

Цель исследования: определение влияния опыта кибербуллинга в школьные годы на социально-эмоциональную адаптацию студентов первого курса педагогического университета. В соответствии с целью исследования были определены исследовательские вопросы: Какие аспекты школьного опыта цифровой травли первокурсники называют значимыми для своего текущего самочувствия в университете? Как этот опыт влияет на коммуникативные стратегии в студенческой группе и поведение в цифровых каналах (например, чате группы)? Какие формы поддержки со стороны кураторов и преподавателей первокурсники считают эффективными?

Методы

Исследование носило качественный характер и было встроено в учебный процесс – данные получены во время семинарского занятия по дисциплине «Концептуальные основы безопасности жизнедеятельности» на второй учебной неделе у первокурсников технологического факультета Томского государственного педагогического университета. Целенаправленного отбора не проводилось, участниками стали все, кто присутствовал на занятии. Необходимо отметить, что часть студентов не имела личного опыта участия в кибербуллинге, что позволило сопоставить различные взгляды на цифровую травлю в общей дискуссии.

Занятие проходило очно (90 минут) и было организовано как групповое полуструктурированное интервью. В начале модератор (преподаватель) кратко обозначил тему, зафиксировал правила безопасного общения и напомнил о праве не отвечать на вопросы, если обучающиеся не хотят. Дальнейшая беседа строилась вокруг нескольких логически связанных блоков: воспоминания о школьных эпизодах цифровой травли и их контексты (каналы, длительность, публичность/анонимность, реакция взрослых и сверстников); переживаемые последствия и отголоски этого опыта в университете (доверие к группе, участие в общих чатах, готовность к публичным высказываниям); текущие стратегии совладания и источники поддержки на первом курсе; предложения

по организации «безопасных цифровых пространств» в учебной группе. Дополнительно студентам было предложено использовать анонимные карточки: любой студент мог коротко описать ситуацию кибербуллинга без указания конкретных имен, затем карточки зачитывались модератором для дальнейшего обсуждения. Это позволило снизить эффект социальной желательности.

Все процедуры соответствовали базовым этическим требованиям качественных исследований. Перед началом занятия обучающиеся получили краткую информацию о целях и формате, дали согласие на участие. Уточнялось, что участие добровольное, отказ или пропуск любого вопроса не повлияет на учебные отношения и оценивание. С учетом потенциальной чувствительности темы был предусмотрен «протокол безопасности»: возможность приостановить обсуждение, сменить тему, выйти из аудитории; по завершении занятия участникам была предоставлена информация о доступных ресурсах психологической поддержки в университете. Для достижения комфортной обстановки в начале занятия специально оговаривалось отсутствие связи участия с оцениванием, использовалась круговая посадка, нейтральная лексика и анонимные карточки; модератор воздерживался от оценочных комментариев и содержательно уравнивал реплики присутствующих, предоставляя равное время для добровольных высказываний.

Результаты

В обсуждении участвовали 17 студентов первого курса бакалавриата (9 юношей и 8 девушек, 17–19 лет). По самоописаниям ролей в школьных эпизодах цифровой травли распределение оказалось неоднородным и с частичным перекрытием: жертвами называли себя 7 человек (41%), агрессорами – 5 (29%), наблюдателями – 10 (59%). При этом мульти-роль отметили 7 участников (41%): часть сочетала роли «жертва/наблюдатель», «агрессор/наблюдатель», реже – «жертва/агрессор»; один студент описал опыт всех трех позиций. Трое сообщили об отсутствии личного вовлечения (18%) и говорили преимущественно о наблюдениях и текущем восприятии безопасности в цифровых каналах университета. Это перекрытие ролей задает важный контекст о том, что школьный кибербуллинг редко переживается в статике; многие описывали

динамику, где позиции могли меняться в зависимости от ситуации, круга общения и цифровой платформы.

Типичные каналы школьного кибербуллинга – групповые чаты класса и неофициальные школьные сообщества в мессенджерах и соцсетях; часть эпизодов происходила в комментариях к публичным постам. *«Про меня кинули мем в общем чате, а потом пошли «шутки», я просто перестала туда писать»* (Ж, 18). Участники подчеркивали, что в Интернете травля приобретает массовый характер: *«Сначала один, потом все подключились, и уже непонятно, кто начал»* (М, 19). В закрытых переписках чаще звучал мотив контроля и угрозы разглашением личной информации: *«Мне писали в личку с фейка – что скинут мои фотки всем»* (Ж, 18).

Описания последствий для текущей адаптации к обучению в вузе сводились к трем устойчивым линиям. Первая – осторожность и «самоцензура» в цифровых каналах: *«В чат группы почти не пишу, обычно сразу лично старосте»* (Ж, 18); *«Уведомления выключил, захожу раз в пару дней проверить, есть ли что-то важное по учебе»* (М, 18). Вторая – напряженность в устной коммуникации и публичных высказываниях: *«Я не всегда отвечаю (на занятиях), даже когда знаю ответ, чтобы потом не обсуждали в чате»* (Ж, 19). Третья – изменения в привычках цифровой гигиены: *«После школы я закрыл профиль в социальной сети»* (М, 18). Для части бывших агрессоров звучала тема переоценки: *«Ну, мне казалось, что она заслужила. Хотя сейчас я думаю, что человеку было плохо»* (М, 19). Некоторые наблюдатели описывали напряжение от вины постфактум: *«У меня в классе девочку травили, но я ничего не делал. Сейчас бы помог, наверное»* (М, 18). Один из студентов с опытом всех трех ролей описал классическую ситуацию: *«Сначала я участвовал в травле, потому что мои друзья были. Мне потом надоело, и они переключились на меня»* (М, 19).

По эмоциональному фону групповая беседа проходила с заметной динамикой. В первые 10–15 минут наблюдалась настороженность, короткие реплики, отсутствие желания глубже обсудить предложенную тему; к середине сессии обучающиеся перешли к более развернутым рассказам, появлялись фразы по типу *«да, у меня похоже было...»*. Несколько анонимных карточек, заполненных по желанию в Яндекс-формах содержали лаконичные, но тяжелые эпизоды (*«скинули номер телефона в общий чат»*; *«сделали*

фейковую страницу от моего имени»), которые позволили заметно снизить барьер в дальнейшем обсуждении. К концу обсуждения студенты общались достаточно открыто, доверительно. Итоговое самочувствие участники описывали как *«неприятно вспоминать, но стало понятнее, почему я так веду себя сейчас»* (Ж, 18) и *«стало легче, когда понял, что я не один такой»* (М, 18).

Содержательно в данных выделяются четыре тематических блока. Первый – структура эпизодов: чаще всего это публичные «шутки» и мемы в общем чате, затяжные «цепочки» насмешек; реже – оскорбления в личных сообщениях и распространение приватной информации. Второй – последствия при обучении в университете: ограниченность общения в цифровых каналах, уход в «режим чтения», снижение готовности к публичным ответам на семинарах, осторожность в добавлении одноклассников в личных соцсетях. Третий – стратегии совладания: технические (настройки приватности, выключение уведомлений, «черные списки»), поведенческие (перенос обсуждений в малые группы, выбор «безопасного» времени для сообщений) и социальные (поиск одного-двух «своих» для быстрой проверки спорного поста: *«Я кидаю сообщение подруге и спрашиваю, норм или лучше не писать»* (Ж, 18)). Четвертый – критический дефицит поддержки: большинство никогда не обращались к школьным учителям, родителям или другим взрослым, считая это бессмысленным и боясь усугубить ситуацию. *«Если бы я сказал маме, она бы в школе скандал устроила. Логично, что стало бы еще хуже для меня»* (М, 17). Абсолютное большинство студентов также не знали о существующей в университете поддержке для обучающихся: *«Про центр (Центр социально-психологической поддержки и профилактики обучающихся ТГПУ) только сейчас узнал. Кураторы не рассказывали»* (М, 19).

Отдельно отметим различия в зависимости от пола участников исследования. Девушки чаще говорили о контроле собственной репутации (*«я всегда отслеживаю, кто смотрит мои сторис и не выставляю что попало»*), юноши чаще рефлексировали «шутливую агрессию» как норму школьной группы (*«ну все же так делают. Это нормально»*). Эти различия в нашем качественном исследовании трактуются как тенденции и нуждаются в количественной проверке на расширенных выборках.

Несколько студентов, хотя и не имели опыта участия в ситуациях кибербуллинга, активно поддерживали разговор, проявляли сочувствие к жертвам. Интересно, что именно эта группа студентов в финале обсуждения инициировала формулирование правил безопасной цифровой коммуникации. В частности, они подали такие идеи, как «закрепить общие правила чата», «закрепить контакты вузовского психолога в чате».

Обсуждение

Полученные данные показывают, что школьный опыт цифровой травли продолжает «работать» в университете и действительно влияет на способы коммуникации первокурсников. Характерным является не столько наличие устойчивых «типов» (жертва, агрессор, наблюдатель), сколько их подвижность и частичное перекрытие. Подобная пластичность согласуется с исследованиями, где фиксируется профиль «агрессивной жертвы» (Pichel et al., 2021).

Последствия школьного опыта в университете проявились в трех поведенческих стратегиях: экономия речи в цифровых каналах («немой режим» чтения чатов), осторожность в офлайн-высказываниях (страх постфактум-обсуждения в чатах) и усиление практик приватности. Действительно, в большинстве исследований отмечается, что кибервиктимизация устойчиво ассоциирована с тревожностью и депрессией, а также проблемами в учебе у молодежи (Kasturiratna et al., 2025; Ломовская, Синогина, 2025).

В контексте высшей школы наши наблюдения переключаются с имеющимися данными по первокурсникам. Исследования фиксируют распространенность кибертравли среди студентов и связь кибервиктимизации с намерением взять академический отпуск или отчислиться у первокурсников и студентов начальных курсов (Bernardo et al., 2022; Bernardo et al., 2025). Это напрямую поддерживает наш вывод о «самоцензуре» и снижении включенности в образовательный и социальный процессы как факторах риска для адаптации.

Отмеченный дефицит поддержки и барьеры, не позволяющие студентам попросить о ней, соответствуют качественным и количественным исследованиям помощи при кибербуллинге: молодые люди нередко предпочитают справляться самостоятельно, опасаясь негативной реакции взрослых или усиления проблемы (Dennehy et al., 2020; Kaiser et al., 2020). Это объясняет, почему простые призывы

«обратиться за помощью» недостаточны и должны быть подкреплены конкретными алгоритмами действий, адресными указаниями на источник помощи.

Практические рекомендации, сформулированные студентами – прозрачные правила цифровой коммуникации, видимые контакты куратора и психолога – согласуются с результатами исследований о работе с поведением наблюдателей конфликта, где отмечено, что подобная работа является важным механизмом профилактики кибербуллинга (Chen et al., 2025; Machackova et al., 2018).

Школьный опыт цифровой травли выступает значимым предиктором трудностей социализации и коммуникации в начале обучения в вузе, тем не менее, пластичность ролей и готовность к переоценке открывают пространство для изменений и нивелируют частоту проявлений кибербуллинга.

Список источников

1. Ломовская, С.А., Синогина, Е.С. (2025) Исследование психологических особенностей участников кибербуллинга. *Cifra. Педагогика*, 1(7), 1–5. <https://doi.org/10.60797/PED.2025.7.8>.
2. Плешаков, В.А. (2010). Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 2, 15–18.
3. Путинцева, А.В. (2020). Развитие феномена «Кибербуллинг»: анализ подходов к определению. *Вестник Уфимского юридического института МВД России*, 3(89), 51–57.
4. Bernardo, A.B., Cervero, A., Dobarro, A., Herrero, F.J. (2025). Cyberbullying behaviors as predictors of the intention to drop out at university. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-08222-y>
5. Bernardo, A.B., Galve-González, C., Cervero, A., Tuero, E. (2022). Cyberbullying in first-year university students and its influence on their intentions to drop out. *Higher Education Research & Development*, 41, 275–289. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057447>
6. Bottino, S.M.B., Bottino, C.M.C., Regina, C.G., Correia, A.V.L., Ribeiro, W.S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: Systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(3), 463–475. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00036114>
7. Chen, Q., Li, W., Wu, Q., Chan, K.L. (2025). The effectiveness of interventions on bullying and cyberbullying

- bystander: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*. <https://doi.org/10.1177/15248380241297362>
8. Dennehy, R., Meaney, S., Cronin, M., Arensman, E. (2020). The psychosocial impacts of cybervictimisation and barriers to seeking social support: Young people's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 111, 104872. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104872>
 9. Kaiser, S., Kyrrestad, H., Fossum, S. (2020). Help-seeking behavior in Norwegian adolescents: The role of bullying and cyberbullying victimization in a cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8(1), 81–90. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-008>
 10. Kasturiratna, K.T.A.S., Hartanto, A., Chen, C.H.Y., Tong, M.W., Majeed, N.M. (2025). Umbrella review of meta-analyses on the risk factors, protective factors, consequences and interventions of cyberbullying victimization. *Nat Hum Behav* 9, 101–132 (2025). <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02011-6>
 11. Kowalski, R.M., Limber, S.P., Agatston, P.W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age (2nd ed.)*. Wiley Blackwell.
 12. Machackova, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., Cerna, A. (2018). Bystanders' supportive and passive responses to cyberaggression. *Journal of School Violence*, 17, 99–110. <http://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222499>
 13. Patchin, J.W., Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
 14. Pichel, R., Foody, M., O'Higgins Norman, J., Feijóo, S., Varela, J., Rial, A. (2021). Bullying, cyberbullying and the overlap: What does age have to do with it? *Sustainability*, 13(15), 8527. <https://doi.org/10.3390/su13158527>
 15. Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., Chigarkova, S.V. (2020). Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 191–206. <http://doi.org/10.11621/pir.2020.0413>
 16. Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., Zotova, E.Y. (2013). Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: Digital Competence Index. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), 65–74. <http://doi.org/10.11621/pir.2014.0406>
 17. 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

Информация об авторах

Ломовская Софья Анатольевна, аспирант, преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности, Томский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ТГПУ), г. Томск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2915-0347>, e-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru

Cyberbullying at School as a Predictor of Difficulties in Socialization and Adaptation among First-Year Students at a Pedagogical University

Sofia A. Lomovskaya

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2915-0347>

e-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru

The study examines the influence of school cyberbullying experiences on the socialization and adaptation of first-year students at a pedagogical university. The group comprised 17 students (9 males and 8 females, aged 17–19); data were collected through an in-person semi-structured group interview, with core ethical procedures observed and anonymous cards used to mitigate social desirability bias. At the university stage, consequences most often manifested in three areas: exercising caution in communication and deliberate silence in the group's digital channels, restraint in public statements during classes, and strengthened privacy/digital-hygiene practices. The findings underscore the presence of a «trace» of school cyberbullying experience at the beginning of higher education and describe certain difficulties in subsequent socialization.

Keywords: cyberbullying; digital harassment; first-year students; adaptation; socialization; digital communication; psychological support; higher education

For citation: Lomovskaya S.A. Cyberbullying at school as a predictor of difficulties in socialisation and adaptation among first-year students at a pedagogical university // *Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2025): Collection of Articles of the V International Scientific and Practical Conference. November 13–14, 2025 / V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (Eds). Moscow: Publishing house MSUPE, 2025. 477–487 p. (In Russ., abstr. in Engl.).*

Information about the authors

Sofia A. Lomovskaya, postgraduate, lecturer in the department of Life Safety, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2915-0347>, e-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru