

Опросник поведенческих норм и школьного климата

Александра Бочавер, Алексей Корнеев,
Кирилл Хломов

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2022 г.

Бочавер Александра Алексеевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, директор Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10. E-mail: abochaver@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602> (контактное лицо для переписки)

Корнеев Алексей Андреевич — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: korneeff@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6389-8215>

Хломов Кирилл Данилович — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований Института общественных наук, Российская академия государственной службы и народного хозяйства при Президенте Российской Федерации. E-mail: khlomov-kd@ranepa.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1016-6154>

Аннотация

Социально-психологические характеристики школьной среды — значимый фактор формирования у учащихся ценностей, паттернов поведения, способов выстраивания отношений, а также ожиданий от будущего. В статье описан процесс разработки и валидизации Опросника поведенческих норм и школьного климата, который позволяет оценить субъективно воспринимаемое учащимися качество школьной среды с точки зрения ее психологической безопасности и благополучия. Опросник отличается от аналогичных инструментов в первую очередь процедурой разработки: при его создании использован экспертный опыт психологов-практиков, работавших с подростками в российских школах. Опросник включает 22 пункта, составляющих три шкалы: «антисоциальное поведение», «школьное благополучие» и «субъективная небезопасность». Выборка исследования суммарно составила 4776 человек. В опросе участвовали школьники в возрасте от 9 до 18 лет более чем из 35 регионов России. Конфирматорный факторный анализ и анализ конвергентной валидности показали, что опросник имеет трехфакторную структуру и характеризуется надежностью и валидностью, позволяющими использовать его для исследований в области психологии образования. Он может применяться в скрининговых исследованиях для оценки школьного климата и субъективного благополучия школьников. Также данная методика может использоваться при проектировании профилактических программ и интервенций, направленных на снижение тревоги и агрессивного поведения и улучшение качества отношений внутри школьного сообщества, и для оценки эффективности воздействия. Инструмент характеризуется лаконичностью и простотой в использовании, он расширяет возможности изучения вклада школьного климата в эффективность учебного процесса и социализацию учащихся в образовательной среде.

Ключевые слова школьный климат, оценка школьного климата, школьная среда, благополучие школьников, школьные нормы

Для цитирования Бочавер А.А., Корнеев А.А., Хломов К.Д. (2023) Опросник поведенческих норм и школьного климата. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 55–84. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16321>

Behavioral Norms and School Climate Questionnaire

Alexandra Bochaver, Aleksei Korneev, Kirill Khlomov

Alexandra A. Bochaver — PhD, Senior Researcher, Head of the Centre for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: abochaver@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602> (corresponding author)

Aleksei A. Korneev — PhD, Senior Researcher at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. E-mail: korneeff@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6389-8215>

Kirill D. Khlomov — PhD, Senior Researcher at the Institute for Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: khlomov-kd@ranepa.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1016-6154>

Abstract Socio-psychological characteristics of the school environment are a significant factor in the formation of students' values, behavioral patterns, ways of relationships constructing, as well as expectations from the future. The paper describes the process of developing and validating the Behavioral Norms and School Climate Questionnaire, which allows to assess the subjectively perceived quality of the school environment from the perspective of students' psychological safety and well-being. The questionnaire differs from the other resembling tools primarily by its creating procedure: the expertise of practicing psychologists working with teenagers in Russian schools was the basis for its development. The questionnaire includes 22 items that make up three scales: "Deviant Behavior", "School Well-being" and "Subjective Unsafety". The sample included 4,776 respondents. The survey involved schoolchildren aged 9 to 18 from more than 35 regions of Russia. Confirmatory factor analysis and convergent validity analysis have shown that the questionnaire has a three-factor structure and is characterized by reliability and validity, allowing it to be used for research in the field of educational psychology. It can be used in screening studies to assess the school climate and the subjective well-being of schoolchildren. Also, this tool can be used in the designing of preventive programs and interventions aimed at reducing anxiety and aggressive behavior and improving the quality of relationships within the school community, and to assess the effectiveness of the impact. The questionnaire is characterized by conciseness and ease of use. It expands the possibilities of studying the contribution of the school climate to the effectiveness of the educational process and the students' social adjustment in the educational environment.

Keywords school climate, school climate assessment, school environment, schoolchildren's well-being, school norms

For citing Bochaver A.A., Korneev A.A., Khlomov K.D. (2023) Oprosnik povedencheskikh norm i shkol'nogo klimata [Behavioral Norms and School Climate Questionnaire]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 55–84. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16321>

Роль школы в жизни детей не исчерпывается ее функцией образовательной организации, школьная среда представляет собой насыщенный социальный контекст, создающий условия для личностного развития ребенка и его социализации. Помимо предметных навыков дети усваивают в школе ценности, правила и социальные умения, учатся тому, как следует себя вести, как общаться со взрослыми и сверстниками, на что обращать внимание, заводя себе друзей, как действовать в ситуациях конфликтов и ссор, что делать, когда не хочется учиться. Школа как окружающий ребенка социальный контекст, в который вовлечены дети и взрослые, во многом формирует поведение ребенка в настоящем и его ожидания от сообществ, в которых он окажется в будущем [Crosnoe, 2011; Khlomov, Bochaver, Korneev, 2021].

Несмотря на то что в России за последние 10 лет разработаны несколько инструментов оценки безопасности и благополучия школьного климата и реализуются разнообразные программы по профилактике агрессивного поведения среди школьников, степень неблагополучия в школах остается достаточно высокой. Показатели вовлеченности школьников в буллинг, распространенности агрессивного, девиантного, в том числе аутоагрессивного и антисоциального, поведения [Андрианова и др., 2022], свидетельствуют о настоятельной необходимости поиска способов преодоления нарушений социализации у детей. Исследования показывают, что эффективно работающие психологические службы в российских школах — редкость, что сотрудники таких служб редко пользуются инструментами для оценки школьного климата и, возможно, недостаточно осведомлены о влиянии климата на академические достижения школьников. Чтобы облегчить психологам диагностику школьного климата и оценивание благополучия школьников, требуется разнообразный и практичный диагностический инструментарий [Бочавер, Горлова, Хломов, 2021].

В данной статье представлен обзор исследований школьного климата и результаты валидизации Опросника поведенческих норм и школьного климата, который позволяет оценивать переживание учащимися школьной среды как благополучной или неблагополучной и дает возможность составить представление о школьных нормах.

1. Понятие школьного климата

С позиций биоэкологической модели школа является важным компонентом микросистемы; взаимодействие между ребенком и школьной средой длительно и содержит влияния, направленные в обе стороны [Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, Morris, 2006; Ashiabi, O'Neal, 2015]. Для изучения разных аспектов школы как сложной социальной системы, предлагающей участникам образовательного процесса определенные ценности, убежде-

ния и установки, разработано множество инструментов [Olsen et al., 2018]. Для операционализации и измерения взаимодействий между ребенком и школьной средой наиболее часто используется конструкт «школьный климат» (*school climate*). Это сложный, объемный и многокомпонентный конструкт, объединяющий множество культурных, контекстуальных, перцептивных и поведенческих факторов [Bradshaw et al., 2021].

Школьный климат принято определять как «качество и характер школьной жизни, которые основаны на восприятии людьми опыта школьной жизни и отражают нормы, цели, ценности, межличностные отношения, практики учебы и обучения, а также организационную структуру» [Cohen et al., 2009. P. 182]. Существуют разные модели школьного климата, но большинство исследователей сходятся во мнении, что поведение учащихся определяется в большей степени субъективными показателями, характеризующими восприятие ими школьного климата, чем объективными индикаторами качества школьной среды [Thapa et al., 2013; O'Brennan, Bradshaw, 2017; Bradshaw et al., 2021]. Своеобразие и сложность конструкта «школьный климат» обусловлены тем, что он находится «на пересечении областей школьной структуры и культуры» [Федунина, 2014. С. 120]. Внимание исследователей школьного климата в основном сосредоточено на межличностных отношениях и характеристиках взаимодействий внутри школы, но нередко обсуждения школьного климата охватывают и вопросы безопасности, поддержки и вовлеченности учащихся [Bradshaw et al., 2021; Баева, 2002], их образовательных достижений [Чиркина, Хавенсон, 2017; Косарецкий, Мерцалова, Сенина, 2021; Кузнецова, 2017], благополучия и неблагополучия [Новикова, Реан, 2019; Федунина, Сугизаки, 2012; Кожухарь, 2014; Реан, Шагалов, Коновалов, 2020]. Экстремальные эпизоды применения насилия в системе образования могут рассматриваться как бунт против норм и структуры школы и как симптом утраты смысла: с одной стороны, речь идет о нормах и ценностях, которые поддерживаются и транслируются в образовательной организации, с другой — о структурных показателях, например о размере школы и численности учеников в классе [Федунина, 2014; Давыдов, Хломов, 2018].

1.1. Позитивный и негативный школьный климат

Результаты многих исследований свидетельствуют о том, что позитивный школьный климат положительно связан с переживанием безопасности и другими показателями благополучия и успеха у школьников [Aldridge et al., 2016; Lombardi et al., 2019] и, напротив, отрицательно связан с антисоциальным, рисковым поведением и насилием [Capp, Astor, Gilreath, 2020; Bradshaw et al., 2021]. Для позитивного школьного климата характерны заботливое отно-

шение к учащимся со стороны взрослых, поддерживающий стиль отношений с учителями и сверстниками, нормы уважения различий [Ebbert, Luthar, 2021; Volk, 2020], низкий уровень буллинга и виктимизации в школах [Astor et al., 2002; Espelage, Swearer, 2003; Farina, 2019], а также делинквентного поведения и употребления психоактивных веществ [Thapa et al., 2013; Zullig et al., 2010]. Также показатель позитивного климата коррелирует с академическими достижениями учащихся [Demirtas-Zorbaz, Akin-Arikan, Terzi, 2021; Astor et al., 2013; Berkowitz et al., 2017; Ebbert, Luthar, 2021], показателями академической самооффективности [Zysberg, Schwabsky, 2021] и уровнем академической мотивации [Wang, Lee, Hoque, 2020; Volk, 2020]. Учащиеся воспринимают школьный климат как негативный, если чувствуют отчужденность учителей, недостаток поддержки со стороны сверстников и взрослых, толерантность школы к проявлениям буллинга [Ebbert, Luthar, 2021]. Негативный школьный климат связан с прогулами, невовлеченностью школьников в учебу, употреблением психоактивных веществ, с агрессивным поведением, буллингом, виктимизацией и другими поведенческими проблемами, а также тревожно-депрессивной симптоматикой у учащихся [Berkowitz et al., 2017; Thapa et al., 2013; Wang, Degol, 2016; Bradshaw et al., 2021; Astor et al., 2013; Gottfredson et al., 2005; Hong, Espelage, 2012; Kosciw et al., 2011; Ebbert, Luthar, 2021]. Значимость школьного климата обусловлена тем, что он отражает школьные нормы относительно желательного и допустимого поведения, которые во многом определяют субъективное благополучие или неблагополучие учащихся [Berger, Brotfeld, Espelage, 2022].

1.2. Измерения школьного климата

В одной из первых моделей школьного климата наиболее значимая роль отводилась позиции администрации школы и предполагалось, что школьный климат зависит в первую очередь от директора [Halpin, Croft, 1963]. В основе разработанного авторами данной модели опросника *Organizational Climate Description Questionnaire* (OCDQ) лежали восемь факторов: степень единства среди учителей, их отношения с директором школы, удовлетворенность учителей своей работой, отношения с коллегами, степень отчужденности директора, степень контроля со стороны директора, взаимообмен идеями между учителями и директором, уважительное отношение директора к учителям. В дальнейшем эти факторы были пересмотрены, опросник сократился. Версия с пятью факторами включала следующие шкалы: поддерживающее поведение директора, директивное поведение директора, вовлеченное поведение учителей, фрустрированное поведение учителей, степень близости учителей с коллегами [Hoy, Tarter, 1997]. Позже разрабатывались новые модели и новые инструменты, все

чаще в оценку школьного климата стали вовлекаться учащиеся, а не сотрудники школ. В современных работах среди компонентов школьного климата рассматриваются школьные нормы и ценности, правила и санкции, фон взаимоотношений, учет социально-психологических нужд учащихся, учебный климат, активность участников образовательного процесса и сообщества и др. [Чиркина, Хавенсон, 2017; Федунина, 2014].

Четыре показателя наиболее часто обсуждаются с точки зрения их вклада в школьный климат: безопасность (физическая и эмоциональная безопасность, поддерживающая среда, ясные правила), отношения (связь со сверстниками, поддерживающие отношения с учителями, нормы в отношении сотрудничества и принятия различий), учеба и обучение (качество обучения, участие школьников и педагогов в формировании образовательных целей, поощрения, ожидания от школьников в отношении академических достижений, социальное, эмоциональное, этическое обучение), среда/структура (характеристики физической среды школы, включая техническое обслуживание и функционирование помещений, их эстетические качества) [Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; La Salle et al., 2015; Wang, Degol, 2016; Capp, Astor, Gilreath, 2020].

Среди англоязычных инструментов для оценки школьного климата наиболее известными, надежными и простыми в использовании являются *Comprehensive School Climate Inventory*¹, *School Climate Assessment Instrument*², *California School Climate, Health, and Learning Survey*³ и *Meriden School Climate Survey* [Gage, Larson, Chafouleas, 2016]. Они различаются по факторной структуре и количеству шкал, но каждый из этих инструментов наряду с другими показателями оценивает межличностные отношения и безопасность или восприятие школьной среды [Olsen et al., 2018]. Широко известен также опросник *Effective School Battery* (ESB) [Gottfredson, 2011]. В целях оценки школьного климата опрос школьников может сочетаться с опросом учителей и экспертной оценкой школьной среды.

Среди русскоязычных инструментов оценивания школьного климата в первую очередь следует назвать Опросник школьного климата, Инструмент для измерения школьного климата научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург), опросник «Климат в классе», методику «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы».

¹ National School Climate Center: <https://schoolclimate.org/services/measuring-school-climate-csci/csci-report/>

² Alliance for the Study of School Climate: http://web.calstatela.edu/centers/schoolclimate/assessment/school_survey.html

³ WestEd: <https://calschls.org/>

Опросник школьного климата [Новикова, Реан, Коновалов, 2021] разработан на основе *New Jersey School Climate Survey* и сфокусирован на характеристиках школьного климата, наиболее существенных для снижения риска буллинга: уважении, готовности помочь, наличии единых для всех правил и последствий отказа им следовать, небезразличии, а также субъективном переживании безопасности. Психометрические характеристики инструмента пока не опубликованы. В опроснике 21 пункт, они составляют четыре шкалы, оценивающие отношения «ученик — учитель», отношения «ученик — ученик», атмосферу уважения и справедливости в школе, а также безопасность в школе. Примеры вопросов: «Я легко могу найти возможность поговорить с учителем один на один»; «Ученики относятся уважительно друг к другу»; «У учителей хорошие контакты между собой, многие дружат».

Инструмент для измерения школьного климата научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург) [Александров и др., 2018] разработан на основе ряда зарубежных шкал. Опросник состоит из 54 пунктов, измеряет шесть аспектов школьного климата, в том числе показатели самоэффективности и участия в буллинге, общее отношение к школе (чувство принадлежности и удовлетворенность школой), вовлеченность в учебный процесс (учебную мотивацию и антишкольные настроения), отношения с учителями, представления о собственных способностях, школьную дисциплину, буллинг (агрессивную подростковую среду). Психометрические показатели приводятся в публикации. Примеры вопросов: «Таким, как я, трудно в этой школе»; «Учеба мало готовит меня к взрослой жизни»; «Мои одноклассники издевались над другими школьниками и говорили о них гадости»; «Одноклассники долго с тобой не разговаривали, игнорировали тебя».

Опросник «Климат в классе» [Петрова, Щебланова, 2010; Шумакова, Щебланова, Сорокова, 2023] первоначально создавался для одаренных детей и включает самобытные вопросы, разработанные на основе практической работы в школе. Опросник включает 39 пунктов, составляющих шесть шкал: «поддерживающий учитель», «сотрудничество с одноклассниками», «организация работы в классе», «соперничество с одноклассниками», «давление школьной среды» и «вовлеченность одноклассников в учебу». Примеры вопросов: «Мы часто пытаемся затянуть урок вопросами и надуманными проблемами»; «Лучших учеников у нас часто пренебрежительно называют карьеристами»; «Некоторые учителя всегда приходят к нам на уроки с новыми идеями».

Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» [Баева, 2002] состоит из трех частей — из опросов учителей, учеников и родителей. Опросник позволяет оценить отношение респондентов к образовательной

среде в целом, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия внутри школы и степень защищенности от психологического насилия. В каждой версии опросника — для учителей, старшеклассников и родителей — 28–30 пунктов. Примеры вопросов: «Насколько защищенным от публичного унижения одноклассниками вы чувствуете себя в школе?»; «Оцените по пятибалльной шкале, какое настроение бывает у вас, когда вы посещаете школу, в которой учится ваш ребенок?».

Два из четырех приведенных русскоязычных опросников созданы в целях оценки распространенности буллинга, а в формулировках вопросов отражены по большей части повседневные реалии зарубежных школ. Третий опросник разработан с опорой на российскую действительность, однако изначально ориентирован на одаренных детей с уровнем интеллекта значительно выше среднего; в 2023 г. он был валидизирован на обширной выборке учащихся обычных школ с фокусом на климате в классе (не в школе в целом). Четвертый опросник создан более 20 лет назад и нацелен на диагностику психологической безопасности образовательной среды. Таким образом, каждый из этих инструментов не вполне отвечает актуальному запросу школьной практики на компактный и простой в использовании опросник школьного климата, который был бы пригоден для всех школьников и содержательно отражал реалии современных российских школ.

1.3. История разработки Опросника риска буллинга

В данной статье представлен практикоориентированный инструмент для оценки школьного климата и норм поведения. Своеобразие опросника состоит в том, что в основание его формулировок легли многолетние наблюдения психологов-практиков за событиями и ситуациями внутри школ. Пункты, включенные в опросник, представляют собой описание поведения школьников и учителей и поведенческих норм, распространенных в российских школах, и такая укорененность в российской культуре обеспечивает преимущество данного опросника перед методиками, представляющими собой адаптацию зарубежных инструментов.

Теоретически мы опирались на представление о школьном климате как о сложном многоаспектном понятии, которое описывает субъективное восприятие целостной школьной среды и тесно связано с субъективным благополучием учащихся и их поведением [Thapa et al., 2013; Cohen et al., 2009], и рассматривали школу в рамках модели экологических систем У. Бронфенбреннера как одну из важнейших систем, в которой взрослеет ребенок [Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, Morris, 2006].

Первая версия инструмента была создана в рамках проекта, поддержанного Департаментом образования г. Москвы. Первоначально предполагалось, что опросник будет использован для прогнозирования случаев буллинга и проведения профилакти-

ческой работы в школах. Разработанный командой сотрудников подразделения МГППУ, центра «Перекресток», инструмент включал вопросы, сформулированные с опорой на профессиональные наблюдения педагогов-психологов и психологов-консультантов, проводивших тренинги, профилактические программы, семинары, консультации и супервизии для школьников и педагогов. В ходе такой работы участники исследовательской команды наблюдали школьные конфликты, буллинг, могли оценить учебную мотивацию и вовлеченность учащихся, получили представление о характере дружеских отношений между школьниками, распространенности среди них одиночества, девиантного, самоповреждающего, суицидального поведения. Они также участвовали во взаимодействии школ с комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав, получали запросы на проведение в классах профилактической и тренинговой работы и оценивали эффективность этой работы, рассматривали жалобы учащихся и педагогов на отношения среди участников образовательного процесса. Участники исследовательской команды получили также опыт работы в благополучных школьных средах с высоким уровнем сплоченности и вовлеченности и дружескими отношениями среди школьников. На основании своих наблюдений они смогли выделить поведенческие признаки, характерные для школ с благополучным и неблагополучным школьным климатом. Буллинг фигурировал как почти обязательный компонент неблагополучного школьного климата, что соответствует данным исследований и теоретическим моделям, например [Espelage, Swearer, 2003; Hong, Espelage, 2012]. Выделенные показатели формулировались в виде пунктов опросника, которые предлагались для обсуждения подросткам — участникам психологических групп для дополнительной проверки их валидности. В задачи опросника не входила оценка восприятия школы учителями и другими участниками учебного процесса, несмотря на то что их поведение и принимаемые ими решения, безусловно, вносят вклад в школьный климат, в том числе в динамику ситуаций, в которых имеют место проявления агрессии [Olsen et al., 2018; Yoon, Sulkowski, Vautman, 2016]. Первоначально предполагалось представить часть вопросов о школьном климате и школьных нормах в виде рисунков, но пилотажное исследование выявило серьезные расхождения в интерпретации рисунков респондентами, и от рисуночной части опросника было решено отказаться. В итоговый опросник вошли четыре шкалы: «благополучие», «небезопасность», «разобщенность», «равноправие». Он показал удовлетворительные психометрические свойства и был опубликован под названием «Опросник риска буллинга» в 2015 г. [Бочавер и др., 2015].

Выдвинутую инициаторами создания этого опросника задачу — создать инструмент, дающий возможность прогнозировать

возникновение ситуаций буллинга, — решить не удалось. Во-первых, для оценки риска буллинга нужны экспериментальные условия, жесткий контроль переменных и лонгитюдное исследование; во-вторых, такой эксперимент представляется неэтичным. От идеи измерения риска буллинга было решено отказаться, однако ценность выделенных в Опроснике риска буллинга поведенческих паттернов и лежащего за ними профессионального опыта, а также актуализировавшаяся потребность в инструменте для оценки школьного климата побудили нас к ревизии опросника — к пересмотру его задач и объекта оценивания, корректировке вопросов и смене названия.

2. Дизайн исследования

Исследование, проведенное с целью переработки Опросника риска буллинга в инструмент для оценки поведенческих норм и школьного климата, а также его валидации на выборке российских школьников, включало следующие этапы: повторная оценка психометрических свойств первоначальной версии опросника на той же выборке (285 человек); проведение двух фокус-групп с подростками с обсуждением опубликованной версии опросника; сокращение опросника по результатам фокус-групп; подготовка батареи методик для онлайн-опроса и вычисления конвергентной валидности опросника; формирование выборки, проведение опросов и сбор данных; проверка структурной и конвергентной валидности опросника; окончательная формулировка Опросника поведенческих норм и школьного климата.

2.1. Процедура

Сбор данных включал три этапа, и состав инструментов по этапам различался. На первом этапе задействованы данные первоначального опроса (285 респондентов). После принятия решения о ревизии опросника на втором этапе проведены фокус-группы и затем организован пилотажный сбор данных в Красноярске и Красноярском крае, в котором участвовали 205 респондентов. Наконец, основной массив данных собран в рамках проекта по профилактике агрессии, осуществлявшегося командой Института изучения детства, семьи и воспитания РАО. В нем участвовали 4286 респондентов. Суммарно в исследовании приняли участие 4776 респондентов в возрасте от 9 до 18 лет ($M_{age} = 13,63$, $SD_{age} = 1,80$), среди них 2728 девочек/девушек ($M_{age} = 13,70$, $SD_{age} = 1,81$) и 2048 мальчиков/юношей ($M_{age} = 13,54$, $SD_{age} = 1,79$).

2.2. Выборка

Основная выборка (третий этап) включала школьников из разных регионов РФ: Амурской, Белгородской, Владимирской, Воронежской, Ивановской, Иркутской, Калининградской, Кемеровской,

Кировской областей, Краснодарского края, Красноярска и Красноярского края, Липецкой области, Москвы и Московской области, Мурманской, Нижегородской, Пензенской областей, Пермского края, Псковской области, Республики Коми, Республики Саха (Якутия), Ростовской, Саратовской, Свердловской, Смоленской, Тамбовской областей, Хабаровского края, Челябинской области, Чувашской Республики. Основной опрос проводился в рамках сотрудничества школ в качестве экспериментальных площадок с Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО. В проекте участвовали как городские, так и сельские школы. Данные собирались онлайн при помощи учителей, с использованием платформы 1ka⁴ на территории школ. Родители или законные представители школьников предоставляли в школы письменное согласие на участие детей в опросе.

2.3. Инструменты

При проведении исследования мы использовали следующие инструменты: Опросник поведенческих норм и школьного климата, опросник «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга», Шкалу психологического благополучия (*Warwick — Edinburgh Mental Well-Being Scale, WEMWBS*), Шкалу академической мотивации.

Опросник поведенческих норм и школьного климата (см. Приложение 1) в первоначальном виде включал 48 пунктов, после сокращения остались 22 пункта. Примеры пунктов: «Ваш класс имеет репутацию хулиганов»; «В вашем классе принято шутить над кем-нибудь так, чтобы смеялся весь класс». Пример исключенных пунктов: «Ценные вещи оставляю в раздевалке». Вариантов ответа два: «да» или «нет». Мы сознательно оставили исходный вариант вариантов ответа и не стали использовать шкалу Ликерта и вариант «затрудняюсь ответить». Мы полагаем, что каждый школьник имеет представление о климате в школе, в которой он учится, и увеличение количества вариантов ответа привело бы не к дифференциации структуры измеряемого конструкта, а к размыванию представлений и усилению проявлений социальной желательности в ответах.

Опросник «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга» представляет собой адаптацию опросника Д. Ольвеуса [Бушина, Муминова, 2021] и включает две шкалы — шкалу виктимизации и шкалу агрессии, в каждой по восемь пунктов. Примеры пунктов: «Мне давали неприятные прозвища, надо мной смеялись или обидно дразнили»; «Я давал(а) обидные прозвища, смеялся(лась) или обидно дразнил(а)». Ответная шкала представляет собой модификацию шкалы Ликерта с вариантами ча-

⁴ <https://www.1ka.si>

стоты обсуждаемых событий: 1 — ничего подобного не случилось в последние месяцы; 2 — подобное случилось один или два раза; 3 — два-три раза в месяц; 4 — примерно раз в неделю; 5 — несколько раз в неделю. Другие вопросы носят информационный характер, не включены в шкалы и были исключены из дальнейшего анализа. Этот опросник выбран как единственный на тот момент инструмент, позволяющий оценить распространенность буллинга — явления, которое обсуждается исследователями как важнейший показатель школьного климата [Hong, Espelage, 2012; Espelage, Swearer, 2003].

Шкала психологического благополучия WEMWBS [Robinson et al., 2013; Tennant et al., 2007] измеряет психологическое благополучие, фокусируясь на положительных аспектах психического здоровья. Включает 14 пунктов. Примеры пунктов: «Я доволен(ьна) собой»; «Я чувствую свою близость с другими людьми»; «Я хорошо справляюсь с проблемами». Для ответов используется шкала Ликерта от 1 (никогда) до 5 (всегда). Шкала выбрана для валидации как компактный и надежный инструмент, позволяющий оценить психологическое благополучие как ключевой показатель школьного климата [Aldridge et al., 2016; Lombardi et al., 2019].

Шкала академической мотивации [Гордеева, Сычев, Осин, 2014] включает 28 пунктов, относящихся к семи шкалам, измеряющим разные типы мотивации: познавательную мотивацию, мотивацию достижения, мотивацию саморазвития, мотивацию самоуважения, интроецированную мотивацию, экстермальную мотивацию, амотивацию. Шкала разработана для студентов, однако с одобрения авторов была минимально модифицирована для школы. Примеры пунктов: «Учеба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи»; «У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается»; «Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания». Для ответов используется шкала Ликерта из пяти вариантов: от 1 (совсем не соответствует) до 5 (вполне соответствует).

2.4. Анализ Данные по Опроснику поведенческих норм и школьного климата, полученные в трех модулях, собраны в одну базу данных и анализировались целиком. Оценка надежности проводилась с помощью коэффициента α Кронбаха [Cronbach, 1951]. Для проверки факторной структуры (структурной валидности) опросника использован конфирматорный факторный анализ (КФА) [Brown, 2006]. Так как ответы респондентов представляют собой бинарные шкалы, для оценки качества модели использовался метод диагонально взвешенных наименьших квадратов (*diagonally weighted least squares*, DWLS), применимый при обработке данных, измеренных в порядковой шкале [DiStefano, Morgan, 2014]. Для оцен-

ки качества моделей использовались критерий согласия модели CFI, индекс Такера — Льюиса TLI, квадратичная средняя ошибка аппроксимации RMSEA и средний квадрат остатков SRMR.

Качество моделей оценивалось на основании следующих рекомендаций: для CFI и TLI значения выше 0,90 отражают хорошее соответствие модели; для RMSEA и SRMR значение менее 0,08 указывает на близкое соответствие [Schumacker, Lomax, 2010]. Проверка конвергентной валидности осуществлялась с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Анализ проводился в R версии 4.2.0 [R Core Team, 2022] с использованием пакетов *lavaan* (версия 0.6-12) [Rossee, 2012] и *psych* (версия 1.9.12.31).

На разных этапах анализа состав выборки различался, поскольку не все респонденты заполняли все опросники. Конфирматорный факторный анализ проводился на выборке из 4776 респондентов. Опросник «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга» заполнили 3380 человек, при этом часть из них проигнорировали отдельные вопросы, относящиеся к шкале агрессии, в силу чего по этой шкале анализировались данные 3279 респондентов. Опросники психологического благополучия и академической мотивации заполнили 195 респондентов, и конвергентная валидность с этими методиками рассчитывалась на этой относительно небольшой выборке.

3. Результаты

3.1. Факторный анализ

Для уточнения структуры и оценки структурной валидности разработанного опросника проведена серия конфирматорных анализов. Сначала была сформирована модель, включающая 48 пунктов исходной версии опросника. Показатели качества этой модели оказались низкими: $\chi^2(1028) = 15\,964,322$, CFI = 0,783, TLI (Tucker — Lewis Index) = 0,772, RMSEA = 0,055 [0,054; 0,056], SRMR = 0,091. Для ряда утверждений получены низкие показатели факторной нагрузки (например, «В вашем классе есть кто-то, кто никогда не прогуливает»; «Ваш класс имеет репутацию самого обычного, ничем не отличающегося от других классов в школе»).

Помимо психометрического анализа опросника для корректировки и сокращения количества вопросов с учетом ограничений, обусловленных в том числе пандемией, осенью 2021 г. проведены две фокус-группы суммарно с участием 21 подростка в возрасте 12–17 лет (12 девушек, 9 юношей). С участниками фокус-групп обсуждались все пункты Опросника риска буллинга с точки зрения их ясности, релевантности опыту школьников и соответствия обучению в условиях самоизоляции при пандемии. По итогам обсуждения ряд утверждений был маркирован как неудовлетворительные по причине несоответствия опыту школьников или неоднозначности формулировок. Например, пункт «Когда в школе происходит драка, вы присоединяетесь, встав на чью-то

сторону» участники фокус-группы прокомментировали как полностью нерелевантный («Нет! Это ненормально, пытаемся остановить, все можно решить словами, никогда не присоединяемся»). Пункт «Перемену я провожу... — захожу к друзьям в другие классы» респонденты сочли неудачным, поскольку в ситуации пандемии возможность свободно перемещаться между классами периодически была ограничена. Пункт «В вашем классе есть кто-то, на кого хочется быть похожим» также был выделен, поскольку вызвал вопросы, в связи с чем может возникать такое желание сходства. По итогам фокус-групп и статистического анализа из 48 исходных пунктов 26 были удалены.

Таблица 1. Факторные нагрузки

Фактор	Пункт	Факторные нагрузки* (стандартная ошибка)
Антисоциальное поведение	В вашем классе есть кто-то, с кем даже учитель не может справиться	0,662 (0,015)
	В вашей школе мат, ругательства звучат на переменах в личных разговорах	0,856 (0,011)
	В вашей школе мат, ругательства не приняты вообще	-0,748 (0,013)
	В вашей школе курят в туалетах, под лестницами	0,616 (0,016)
	В вашей школе стены, мебель испачканные, испачканные	0,563 (0,018)
	Если кто-то начинает орать, драться, класс «встает на уши». Что нужно, чтобы это прекратилось? Должен прийти директор	0,354 (0,02)
	Если кто-то начинает орать, драться, класс «встает на уши». Что нужно, чтобы это прекратилось? Это прекратится, когда все устанут	0,295 (0,02)
	Ваш класс имеет репутацию хулиганов	0,601 (0,017)
Школьное благополучие	Ценные вещи стараюсь не носить в школу вообще	0,058 (0,021)
	В вашем классе принято вместе развлекаться после уроков	0,402 (0,021)
	В вашем классе принято заступаться за своих	0,663 (0,021)
	В вашем классе принято не мешать друг другу заниматься, чем захочется	0,498 (0,021)
	В вашем классе есть кто-то, кого все уважают	0,353 (0,022)
	Если кто-то начинает орать, драться, класс «встает на уши». Что нужно, чтобы это прекратилось? Кто-то из учеников должен сказать «хватит»	0,626 (0,019)
	В школе вам в целом нравится, приятно, интересно	0,742 (0,016)
	В школе вам в целом не нравится, плохо, никто ни с кем не дружит	-0,802 (0,02)
Субъективная небезопасность	Ваш класс имеет репутацию отличников	0,37 (0,021)
	В вашем классе принято шутить над кем-нибудь так, чтобы смеялся весь класс	0,694 (0,014)
	В вашем классе принято драться	0,803 (0,014)
	В вашем классе принято обзывать	0,92 (0,009)
	В вашем классе принято мешать друг другу, лезть, приставать	0,821 (0,012)
Когда в школе происходит драка, вы не обращаете внимания, это обычное дело	0,618 (0,017)	

* Все факторные нагрузки значимы на уровне $p < 0,001$.

Затем был проведен анализ наиболее надежных и важных пунктов, в результате чего сформирована модель, качество которой оказалось гораздо выше, чем у первой модели: $\chi^2(206) = 2069,759$, CFI = 0,931, TLI = 0,922, RMSEA = 0,048 [0,046; 0,050], SRMR = 0,050. Эти оценки можно считать высокими, и мы использовали эту модель как основной результат. Стандартизованные коэффициенты (факторные нагрузки этой модели) представлены в табл. 1.

Корреляция между показателями антисоциального поведения и школьного благополучия составила $-0,634$, между показателями школьного благополучия и субъективной небезопасности — $-0,669$, между антисоциальным поведением и субъективной небезопасностью — $0,791$.

3.2. Надежность Оценка надежности проводилась на основании коэффициента α Кронбаха. Для шкалы «антисоциальное поведение» этот показатель составил $0,62$ при 95%-ном доверительном интервале [0,61; 0,64], для шкалы «школьное благополучие» — $0,59$ [0,58; 0,61], для шкалы «субъективная небезопасность» — $0,72$ [0,71; 0,74].

Обнаружилось, что надежность увеличивается при удалении пункта «Ценные вещи стараюсь не носить в школу вообще» из шкалы «антисоциальное поведение» (до $0,66$), и пункта «Когда в школе происходит драка, вы не обращаете внимания, это обычное дело» из шкалы «субъективная небезопасность» (до $0,73$). Удаление других пунктов приводило к снижению надежности. Мы приняли решение не исключать упомянутые два пункта, так как они были оценены как содержательно важные по результатам проведенной фокус-группы.

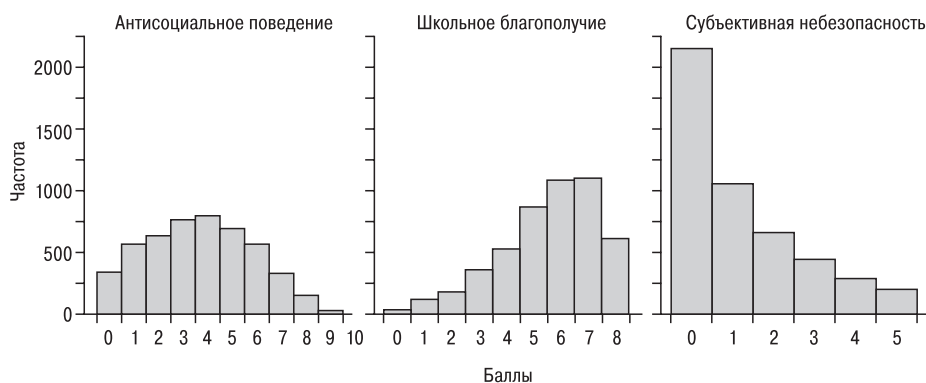
3.3. Описательная статистика баллов по шкалам Описательная статистика суммарных (средних) баллов по трем шкалам приведена в табл. 2.

Таблица 2. **Описательная статистика шкал опросника**

Шкала	Среднее	Стандартное отклонение	95%-ный дов. интервал	Асимметрия	Эксцесс
Антисоциальное поведение	3,654	2,125	[3,594; 3,714]	0,116	$-0,778$
Школьное благополучие	5,593	1,766	[5,543; 5,643]	$-0,728$	0,099
Субъективная небезопасность	1,209	1,451	[1,168; 1,251]	1,091	0,180

Распределения суммарных баллов по трем шкалам представлены на рис. 1.

Рис. 1. Распределение баллов по шкалам



Как видно из табл. 2 и рис. 1, распределение баллов по шкале «школьное благополучие» имеет отрицательную асимметрию, большая часть респондентов оказались на верхнем полюсе шкалы, что свидетельствует о большей чувствительности этой шкалы в ее нижней части. Шкалы «антисоциальное поведение» и «субъективная небезопасность», напротив, имеют положительную асимметрию, т.е. более чувствительны на верхнем полюсе.

Значимых различий результатов по шкалам опросника между респондентами мужского и женского пола не получено. Описательная статистика и результаты статистического сравнения средних представлены в табл. 3.

Таблица 3. Сравнение значений шкал опросника у респондентов мужского и женского пола

Шкала	Пол	Мужской		Женский		Оценка различий*
		Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Антисоциальное поведение		3,595	2,106	3,690	2,113	$t(4807) = -1,615$, $p = 0,106$
Школьное благополучие		5,625	1,691	5,581	1,782	$t(4920) = 0,909$, $p = 0,363$
Субъективная небезопасность		1,171	1,424	1,244	1,464	$t(4866) = -1,171$, $p = 0,072$

* Для оценки различий использовался *t*-критерий Стьюдента с поправкой на неравенство дисперсий.

Корреляции показателей по всем шкалам опросника с возрастом респондентов оказались близкими к нулю, хотя и значимыми за счет большого объема выборки: $r = -0,15$, $r = 0,05$ и $r = -0,09$ для шкал «антисоциальное поведение», «школьное благополучие» и «субъективная небезопасность» соответственно ($p < 0,001$ во всех трех случаях).

Таким образом, можно в целом говорить о независимости результатов опросника от пола и возраста респондентов, поэтому мы предлагаем использовать единые нормы для всех возрастов и обоих полов. Для оценки уровня трех выделенных показателей можно использовать границы квартилей, приведенные в табл. 4.

Таблица 4. **Квартильные значения шкал, полученные на выборке подростков**

Шкала	25% квартиль	50% квартиль (медиана)	75% квартиль
Антисоциальное поведение	4	5	7
Школьное благополучие	1	2	3
Субъективная небезопасность	3	4	5

Если ориентироваться по квартилям, то за низкий уровень выраженности показателя девиантного поведения может быть принято значение ниже 5 баллов, за средний — от 5 до 6, за высокий — 7 баллов. Для шкалы «школьное благополучие» за низкий уровень могут быть приняты значения 0 и 1, за средний — 2 балла, за высокий — 3 и выше. Наконец, по шкале субъективной небезопасности низкий уровень — это значения от 0 до 3, средний — 4 балла, высокий — 5.

3.4. Конвергентная валидность

Корреляции показателей по шкалам разработанного опросника с показателями виктимизации, агрессии, психологического благополучия и академической мотивации представлены в табл. 5.

Таблица 5. **Корреляция Пирсона между шкалами разработанного опросника и показателями виктимизации, агрессии, психологического благополучия и академической мотивации**

Шкалы	n^1	Антисоциальное поведение	Школьное благополучие	Субъективная небезопасность
Виктимизация	3380	0,220***	-0,212***	0,289***
Агрессия	3279	0,171***	-0,153***	0,234***
Психологическое благополучие	195	-0,184*	0,509***	-0,187**
Познавательная мотивация	195	-0,288***	0,439***	-0,311***
Мотивация достижения	195	-0,157*	0,359***	-0,207**
Мотивация саморазвития	195	-0,223**	0,415***	-0,236***
Мотивация самоуважения	195	-0,073	0,334***	-0,125
Интроецированная мотивация	195	0,038	0,030	-0,040
Экстернальная мотивация	195	0,201**	-0,208**	0,169*
Амотивация	195	0,295***	-0,324***	0,294***

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

¹ n – число респондентов, заполнивших оба опросника.

В силу большого размера выборки значимыми оказались и небольшие корреляции, поэтому мы остановимся только на тех, которые превысили по абсолютному значению 0,2. Выявлены не-сильная, но значимая положительная корреляция показателей шкалы «антисоциальное поведение» со шкалами виктимизации, агрессии и внешней мотивации, а также отрицательная — со шкалами познавательной мотивации и мотивации саморазвития. Эти результаты соответствуют теоретическим представлениям о неблагоприятном школьном климате, а также имеющимся исследовательским данным о связи опыта агрессии и виктимизации у школьников с поведенческими проблемами и со снижением учебной мотивации и с заменой внутренней мотивации на внешнюю [Berkowitz et al., 2017; Thapa et al., 2013; Wang, Degol, 2016; Bradshaw et al., 2021; Ebbert, Luthar, 2021].

Шкала школьного благополучия показала умеренную положительную корреляцию с показателями психологического благополучия, познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития и самоуважения, а также умеренную отрицательную корреляцию со шкалой амотивации. Слабые отрицательные корреляции со шкалой школьного благополучия получены также для шкал виктимизации, агрессии и внешней мотивации. Эти корреляции вполне соответствуют данным о благополучном школьном климате [Zysberg, Schwabsky, 2021; Wang, Lee, Hoque, 2020; Volk, 2020].

Шкала субъективной небезопасности слабо, но значимо положительно коррелирует с показателями виктимизации, агрессии, внешней мотивации и амотивации и отрицательно — с познавательной мотивацией, мотивацией достижения, мотивацией саморазвития, что также совпадает с данными предшествующих исследований [Astor et al., 2002; Espelage, Swearer, 2003; Farina, 2019].

В целом полученные результаты свидетельствуют, на наш взгляд, о достаточной конвергентной валидности сформированных нами шкал при сопоставлении с показателями виктимизации, агрессии, психологического благополучия и академической мотивации и позволяют считать пересмотренную версию опросника надежным и валидным инструментом оценки школьного климата.

4. Обсуждение

В статье представлена история разработки и валидизации Опросника поведенческих норм и школьного климата, включающего 22 вопроса, которые составляют три шкалы. Дополняя существующий набор инструментов оценки школьного климата, предлагаемый опросник расширяет возможности изучения этого конструкта в психолого-педагогических исследованиях, а также применения полученных данных при подготовке программ улучшения школь-

ного климата, снижения уровня агрессии и тревоги, повышения психологического благополучия учащихся. Опросник отвечает потребности профессионального сообщества в компактном надежном инструменте, который бы содержательно опирался на российский контекст и мог применяться на широкой популяции школьников для оценки их субъективного восприятия безопасности и качества отношений в школьной среде.

Корреляционное исследование включало проверку надежности, структурной и конвергентной валидности опросника. Согласно конфирматорному факторному анализу, Опросник поведенческих норм и школьного климата, как и ожидалось, имеет трехфакторную структуру. Надежность инструмента удовлетворительная (α составляет от 0,59 до 0,72). Таким образом, разработанный опросник позволяет оценить три фактора школьного климата — антисоциальное поведение, школьное благополучие и субъективную небезопасность. Фактор антисоциального поведения дает возможность судить о том, насколько соблюдаются в школе социальные нормы, которые обеспечивают более или менее комфортную атмосферу в классе и в школе в целом. Фактор школьного благополучия отражает воспринимаемое психологическое благополучие школьной среды. Фактор субъективной небезопасности характеризует уровень безопасности, защищенности в социальном пространстве школы. Ожидается, что эти три фактора будут коррелировать друг с другом, что является следствием их взаимозависимости. Например, высокий уровень антисоциального поведения может повышать субъективную небезопасность в школе. Тем не менее мы считаем важным разделить эти три компонента для всесторонней оценки школьного климата.

Опросник дает возможность охарактеризовать как позитивную, ресурсную сторону школьного климата (шкала школьного благополучия), так и его негативные, проблемные аспекты — носящие интрапсихический характер, например тревога, депрессия, низкая самооценка, виктимизация (шкала субъективной небезопасности) и проявляющиеся в межличностных отношениях, например в агрессии, травле (шкала антисоциального поведения). Анализ конвергентной валидности показал, что все три шкалы Опросника поведенческих норм и школьного климата коррелируют со шкалами виктимизации и агрессии из опросника Д. Ольвеуса [Бушина, Муминова, 2021]. Эти результаты согласуются с данными других исследований [Astor et al., 2002; Espelage, Swearer, 2003; Thapa et al., 2013; Berkowitz et al., 2017; Hong, Espelage, 2012; Kosciw et al., 2011]. Получены значимые корреляции шкал Опросника поведенческих норм и школьного климата с показателями разных типов академической мотивации. Шкала школьного благополучия положительно связана с внутренней мотивацией, тогда как шкалы субъективной небезопасности и

антисоциального поведения связаны с внешней мотивацией и амотивацией, что согласуется с результатами других исследований [Wang, Lee, Hoque, 2020; Volk, 2020; Berkowitz et al., 2017]. Наконец, шкала школьного благополучия имеет сильную положительную корреляцию со Шкалой психологического благополучия (WEMWBS), тогда как шкалы антисоциального поведения и субъективной небезопасности имеют с ней слабые, но значимые отрицательные корреляции. Эти данные согласуются с выводами [Lombardi et al., 2019; Aldridge et al., 2016] и большого числа других работ, подтверждающих связь позитивного школьного климата со снижением распространенности деструктивного поведения, с одной стороны, и повышением показателей субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью учащихся — с другой. Таким образом, результаты свидетельствуют о хорошей конвергентной валидности Опросника поведенческих норм и школьного климата.

Итак, существовавшая ранее психодиагностическая методика переработана в инструмент для измерения трех основных аспектов школьного климата. Этот инструмент расширяет возможности для исследований в области психологии образования в России и может быть использован как для изучения специфики школьного климата в разных организациях, так и для сравнения показателей в отдельных регионах или странах.

5. Выводы В статье описан процесс разработки нового валидного, надежного и удобного инструмента, предназначенного для оценки школьного климата с точки зрения школьников. Опросник поведенческих норм и школьного климата включает 22 вопроса. Как и предполагалось, он имеет трехфакторную структуру. В соответствии с результатами, полученными в других исследованиях, шкалы опросника коррелируют с показателями виктимизации, агрессии, психологического благополучия и академической мотивации. Цель исследования достигнута. Мы предполагаем, что этот инструмент может быть использован, во-первых, в исследованиях в сфере психологии образования; во-вторых, при разработке и внедрении профилактических программ, для первичных замеров и оценки эффективности интервенций и других прикладных разработок.

Наиболее серьезное из ограничений данного исследования состоит в дефиците информации о конкретных образовательных организациях, в перспективе можно было бы его преодолеть, добавив в базу данных больше объективной информации о школьной среде, а также интегрировав в нее показатели школьного климата с точки зрения школьного персонала [Olsen et al., 2018]. Тем не менее новый инструмент может быть рекомендован для использования в психологических исследованиях, в которых оцени-

вается психологическое благополучие школьников, рассматриваются проблемы эмоционального выгорания, стресса, адаптации к школе и другие вопросы психологии образования.

Благодарности Авторы благодарны Е.М. Бианки, М.А. Завалишиной, П.В. Дмитриевскому, Н.А. Капорской и В.Б. Кузнецовой за участие в разработке первоначальной версии опросника, а также Н.В. Горловой и команде Института изучения детства, семьи и воспитания РАО за помощь в сборе данных.

Приложение
Опросник
школьного
климата

Инструкция: Мы предлагаем вам поучаствовать в исследовании, потому что нам хочется понять, насколько комфортно ученики себя ощущают в школе. Исследование анонимно, никто не сможет узнать, чьи это ответы. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Мы понимаем, что люди в школах не только учат и учатся, но и общаются, дружат, дерутся, спорят, делают что-то вместе. Нам как раз интересно, насколько приятно и легко в школе с кем-то взаимодействовать, или тяжело и сложно. Спасибо, что принимаете участие в нашем исследовании. Отметьте, пожалуйста, для каждого пункта, согласны или не согласны вы с этими утверждениями.

№	Формулировка вопроса	ДА	НЕТ
	В вашем классе есть кто-то, с кем даже учитель не может справиться	ДА	НЕТ
	В вашей школе мат, ругательства звучат на переменах в личных разговорах	ДА	НЕТ
	В вашей школе мат, ругательства не приняты вообще	ДА	НЕТ
	В вашей школе курят в туалетах, под лестницами	ДА	НЕТ
	В вашей школе стены, мебель исписанные, испачканные	ДА	НЕТ
	Если кто-то начинает орать, драться, класс «встает на уши», что нужно, чтобы это прекратилось? Должен прийти директор	ДА	НЕТ
	Если кто-то начинает орать, драться, класс «встает на уши», что нужно, чтобы это прекратилось? Это прекратится, когда все устанут	ДА	НЕТ
	Ваш класс имеет репутацию хулиганов	ДА	НЕТ
	Ценные вещи стараюсь не носить в школу вообще	ДА	НЕТ
	В вашем классе принято вместе развлекаться после уроков	ДА	НЕТ
	В вашем классе принято заступаться за своих	ДА	НЕТ
	В вашем классе принято не мешать друг другу заниматься, чем захочется	ДА	НЕТ
	В вашем классе есть кто-то, кого все уважают	ДА	НЕТ
	Если кто-то начинает орать, драться, класс «встает на уши», что нужно, чтобы это прекратилось? Кто-то из учеников должен сказать «хватит»	ДА	НЕТ
	В школе вам в целом нравится, приятно, интересно	ДА	НЕТ
	В школе вам в целом не нравится, плохо, никто ни с кем не дружит	ДА	НЕТ
	Ваш класс имеет репутацию отличников	ДА	НЕТ

№	Формулировка вопроса	ДА	НЕТ
	В вашем классе принято шутить над кем-нибудь так, чтобы смеялся весь класс	ДА	НЕТ
	В вашем классе принято драться	ДА	НЕТ
	В вашем классе принято обзывать	ДА	НЕТ
	В вашем классе принято мешать друг другу, лезть, приставать	ДА	НЕТ
	Когда в школе происходит драка, вы не обращаете внимания, это обычное дело	ДА	НЕТ

Ключи:

Шкала 1. Антисоциальное поведение: пункты 1–9. Реверсивный вопрос: 3.

Шкала 2. Школьное благополучие: пункты 10–17. Реверсивный вопрос: 16.

Шкала 3. Субъективная небезопасность: пункты 18–22.

При анализе результатов ответы на опросник кодируются 0 при ответе «нет», 1 — при ответе «да». По реверсивным пунктам ответы кодируются наоборот: 1 при ответе «нет», 0 — при ответе «да». После этого по каждой из шкал полученные баллы суммируются в общую оценку. Интерпретация результатов осуществляется с опорой на квартильные значения по шкалам.

Литература

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Тенишева К.А. (2018) *Школьный климат: концепция и инструмент измерения*. М.: Изд. дом ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1737-6>
2. Андрианова Р.А., Бочавер А.А., Гурьянова М.П., Лобынцева С.В. и др. (2022) *Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде*. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО.
3. Баева И.А. (2002) *Психологическая безопасность в образовании*. СПб.: Союз.
4. Бочавер А.А., Горлова Н.В., Хломов К.Д. (2021) Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ. *Психологические исследования*, т. 14, № 76. <https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.138>
5. Бочавер А.А., Кузнецова В.Б., Бианки Е.М., Дмитриевский П.В., Завалишина М.А., Капорская Н.А., Хломов К.Д. (2015) Опросник риска буллинга (ОРБ). *Вопросы психологии*, № 5, сс. 146–157.
6. Бушина Е.В., Муминова А.М. (2021) Адаптация русскоязычной версии опросника Ольвеуса «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга». *Социальная психология и общество*, т. 12, № 2, сс. 197–216. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120212>
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. (2014) Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, т. 35, № 4, сс. 96–107.
8. Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. (2018) Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика. *Национальный психологический журнал*, № 4, сс. 62–76. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0406>
9. Кожухарь Г.С. (2014) Феноменология разных форм психологического насилия в молодежной среде: зарубежные исследования. *Психологическая наука и образование PSYEDU.ru*, № 1.

10. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. (2021) Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 6, сс. 69–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605>
11. Кузнецова О.Е. (2017) Анализ зарубежных исследований организационной культуры школы. *Психологическая наука и образование*, т. 22, № 3, сс. 28–36. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220303>
12. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. (2021) Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
13. Новикова М.А., Реан А.А. (2019) Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
14. Петрова С.О., Щебланова Е.И. (2010) Оценка психологического климата в школе одаренными учащимися средних и старших классов. *Психология и школа*, № 1, сс. 3–23.
15. Реан А.А., Шагалов И.Л., Коновалов И.А. (2020) Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии. *Психологическая наука и образование*, т. 25, № 6, сс. 126–143. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250611>
16. Федунина Н.Ю. (2014) Психологический климат в школе: к вопросу о структуре понятия. *Современная зарубежная психология*, № 1, сс. 117–124.
17. Федунина Н.Ю., Сугизаки Э. (2012) Насилие в школе. Осмысление проблемы в зарубежных источниках. *Современная зарубежная психология*, т. 1, № 3, сс. 71–85.
18. Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. (2017) Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 207–229. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-207-229>
19. Шумакова Н.Б., Щебланова Е.И., Сорокова М.Г. (2023) «Климат в классе» — стандартизация русскоязычной версии модифицированного опросника «Школьный климат». *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 20, № 2, сс. 231–256. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-231-256>
20. Aldridge J.M., Fraser B.J., Fozdar F., Ala'i K., Earnest J., Afari E. (2016) Students' Perceptions of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity. *Improving Schools*, vol. 19, no 1, pp. 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
21. Ashabi G.S., O'Neal K.K. (2015) Child Social Development in Context: An Examination of Some Propositions in Bronfenbrenner's Bioecological Theory. *SAGE Open*, vol. 5, no 2, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244015590840>
22. Astor R.A., Benbenishty R., Zeira A., Vinokur A. (2002) School Climate, Observed Risky Behaviors, and Victimization as Predictors of High School Students' Fear and Judgments of School Violence as a Problem. *Health Education and Behavior*, vol. 29, iss. 6, pp. 716–736. <https://doi.org/10.1177/109019802237940>
23. Astor R.A., De Pedro K.T., Gilreath T.D., Esqueda M.C., Benbenishty R. (2013) The Promotional Role of School and Community Contexts for Military Students. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 16, September, pp. 233–244. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0139-x>
24. Berger C., Brotfeld C., Espelage D.L. (2022) Extracurricular Activities and Peer Relational Victimization: Role of Gender and School Social Norms. *Journal of School Violence*, vol. 20, no 4, pp. 611–626. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2026226>

25. Berkowitz R., Moore H., Astor R.A., Benbenishty R. (2017) A Research Synthesis of the Associations between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, vol. 87, iss. 2, pp. 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
26. Bradshaw C.P., Cohen J., Espelage D.L., Nation M. (2021) Addressing School Safety through Comprehensive School Climate Approaches, *School Psychology Review*, vol. 50, no 2–3, pp. 221–236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
27. Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University.
28. Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006) The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* (eds R.M. Lerner, W. Damon), New York: John Wiley & Sons, pp. 793–828. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470147658.chps0114>
29. Brown T.A. (2006) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: Guilford.
30. Capp G., Astor R.A., Gilreath T.D. (2020) Advancing a Conceptual and Empirical Model of School Climate for School Staff in California. *Journal of School Violence*, vol. 19, no 2, pp. 107–121. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1532298>
31. Cohen J., McCabe E.M., Michelli N.M., Pickeral T. (2009) School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, vol. 111, no 1, pp. 180–213. <http://dx.doi.org/10.1177/016146810911100108>
32. Cronbach L.J. (1951) Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, vol. 16, no 8, pp. 297–334.
33. Crosnoe R. (2011) Schools, Peers, and the Big Picture of Adolescent Development. *Adolescent Vulnerabilities and Opportunities: Developmental and Constructivist Perspectives* (eds E. Amsel, J. Smetana), New York, NY: Cambridge University, pp. 182–204. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139042819.011>
34. Demirtas-Zorbaz S., Akin-Arikan C., Terzi R. (2021) Does School Climate that Includes Students' Views Deliver Academic Achievement? A Multilevel Meta-Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 32, no 4, pp. 543–563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1920432>
35. DiStefano R., Morgan G.B. (2014) A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 21, no 3, pp. 425–438. <http://dx.doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
36. Ebbert A.M., Luthar S.S. (2021) Influential Domains of School Climate Fostering Resilience in High Achieving Schools. *International Journal of School and Educational Psychology*, vol. 9, no 4, pp. 305–317. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1898501>
37. Espelage D.L., Swearer S.M. (2003) Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, vol. 32, no 3, pp. 365–383. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
38. Farina K.A. (2019) Promoting a Culture of Bullying: Understanding the Role of School Climate and School Sector. *Journal of School Choice*, vol. 13, no 1, pp. 94–120. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1526615>
39. Gage N.A., Larson A., Chafouleas S.M. (2016) The Meriden School Climate Survey-Student Version: Preliminary Evidence of Reliability and Validity. *Assessment for Effective Intervention*, vol. 41, no 2, pp. 67–78. <https://doi.org/10.1177/1534508415596960>
40. Gottfredson G.D. (2011) *The Effective School Battery: User's Manual*. Adelphi, MD: University of Maryland.
41. Gottfredson G.D., Gottfredson D.C., Payne A.A., Gottfredson N.C. (2005) School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delin-

- quency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 42, iss. 4, pp. 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
42. Halpin A.W., Croft D.B. (1963) *The Organizational Climate of Schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
43. Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17, iss. 4, pp. 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
44. Hoy W.K., Tarter C.J. (1997) *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change. Middle and Secondary School Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
45. Khlomov K.D., Bochaver A.A., Korneev A.A. (2021) Well-Being and Coping with Stress among Russian Adolescents in Different Educational Environments. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 14, no 3, pp. 68–80. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0305>
46. Kosciw J.G., Greytak E.A., Bartkiewicz M.J., Boesen M.J., Palmer N.A. (2011) *The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
47. La Salle T.P., Meyers J., Varjas K., Roach A. (2015) A Cultural-Ecological Model of School Climate. *International Journal of School and Educational Psychology*, vol. 3, no 3, pp. 157–166. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1047550>
48. Lombardi E., Traficante D., Bettoni R., Offredi I., Giorgetti M., Vernice M. (2019) The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study with High-School Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, November, Article no 2482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
49. O'Brennan L., Bradshaw C.P. (2017) The Transactional Association between School Climate and Bullying. *Handbook of Bullying Prevention: A Life Course Perspective* (ed. C. Bradshaw), Washington, DC: National Association of Social Workers, pp. 165–176.
50. Olsen J., Preston A.I., Algozzine B., Algozzine K., Cusumano D. (2018) A Review and Analysis of Selected School Climate Measures. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 91, no 2, pp. 47–58. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999>
51. R Core Team (2022) *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
52. Robinson O.C., Lopez F.G., Ramos K., Nartova-Bochaver S. (2013) Authenticity, Social Context, and Wellbeing in the United States, England, and Russia: A Three Country Comparative Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 44, iss. 5, pp. 719–737. <https://doi.org/10.1177/0022022112465672>
53. Rosseel Y. (2012) Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling and More. Version 0.5–12 (BETA). *Journal of Statistical Software*, vol. 48, no 2, pp. 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
54. Schumacker R.E., Lomax R.G. (2010) *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York: Routledge.
55. Tennant R., Hiller L., Fishwick R., Platt S., Joseph S., Weich S., Parkinson J., Secker J., Stewart-Brown S. (2007) The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Development and UK Validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, vol. 5, Article no 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
56. Thapa A., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. (2013) A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, vol. 83, no 3, pp. 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
57. Volk T. (2020) *An Examination of the Relationship between School Climate, Self-Determined Academic Motivation, and Academic Outcomes among Middle and High School Students* (PhD Thesis), Storrs: University of Connecticut.

58. Wang M.-T., Degol J.L. (2016) School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, vol. 28, no 2, pp. 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
59. Wang Q., Lee K.C.S., Hoque K.E. (2020) The Effect of Classroom Climate on Academic Motivation Mediated by Academic Self-Efficacy in a Higher Education Institute in China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 19, no 8. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.11>
60. Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. (2016) Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, vol. 15, no 1, pp. 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
61. Zullig K.J., Koopman T.M., Patton J.M., Ubbes V.A. (2010) School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 28, no 2, pp. 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>
62. Zysberg L., Schwabsky N. (2021) School Climate, Academic Self-Efficacy and Student Achievement. *Educational Psychology*, vol. 41, no 4, pp. 467–482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>

References

- Aldridge J.M., Fraser B.J., Fozdar F., Ala'i K., Earnest J., Afari E. (2016) Students' Perceptions of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity. *Improving Schools*, vol. 19, no 1, pp. 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Alexandrov D.A., Ivaniushina V.A., Khodorenko D.K., Tenisheva K.A. (2018) *Shkol'ny klimat: kontseptsiya i instrument izmereniya* [School Climate: Concept and Measurement Tool]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1737-6>
- Andrianova R.A., Bochaver A.A., Gurianova M.P., Lobyntseva S.V. et al. (2022) *Kompleksnaya profilaktika agressivnogo povedeniya v obrazovatel'noy srede* [Comprehensive Prevention of Aggressive Behavior in the Educational Environment]. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education.
- Ashiabi G.S., O'Neal K.K. (2015) Child Social Development in Context: An Examination of Some Propositions in Bronfenbrenner's Bioecological Theory. *SAGE Open*, vol. 5, no 2, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244015590840>
- Astor R.A., Benbenishty R., Zeira A., Vinokur A. (2002) School Climate, Observed Risky Behaviors, and Victimization as Predictors of High School Students' Fear and Judgments of School Violence as a Problem. *Health Education and Behavior*, vol. 29, iss. 6, pp. 716–736. <https://doi.org/10.1177/109019802237940>
- Astor R.A., De Pedro K.T., Gilreath T.D., Esqueda M.C., Benbenishty R. (2013) The Promotional Role of School and Community Contexts for Military Students. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 16, September, pp. 233–244. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0139-x>
- Baeva I.A. (2002) *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological Safety of Educational Environment]. Saint Petersburg: Soyuz.
- Berger C., Brotfeld C., Espelage D.L. (2022) Extracurricular Activities and Peer Relational Victimization: Role of Gender and School Social Norms. *Journal of School Violence*, vol. 20, no 4, pp. 611–626. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2026226>
- Berkowitz R., Moore H., Astor R.A., Benbenishty R. (2017) A Research Synthesis of the Associations between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, vol. 87, iss. 2, pp. 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bochaver A.A., Gorlova N.V., Khlomov K.D. (2021) Problema bullinga v kontekste obrazovatel'noy srede: opros sotrudnikov shkol [Bullying within Educational Environment: Survey of School Staff]. *Psychological Studies*, vol. 14, no 76. <https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.138>

- Bochaver A.A., Kuznetsova V.B., Bianki E.M., Dmitrievskiy P.V., Zavalishina M.A., Kaporskaya N.A., Khlomov K.D. (2015) Oprosnik riska bullings (ORB) [Bullying Risk Questionnaire (BRQ)]. *Voprosy Psichologii*, no 5, pp. 146–157.
- Bradshaw C.P., Cohen J., Espelage D.L., Niation M. (2021) Addressing School Safety through Comprehensive School Climate Approaches, *School Psychology Review*, vol. 50, no 2–3, pp. 221–236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006) The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* (eds R.M. Lerner, W. Damon), New York: John Wiley & Sons, pp. 793–828. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470147658.chps0114>
- Brown T.A. (2006) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: Guilford.
- Bushina E.V., Muminova A.M. (2021) Adaptatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika Olveusa “Roli zhertvy i agressora v situatsii shkol’nogo bullinga [Adaptation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire — Russian version]. *Social Psychology and Society*, vol. 12, no 2, pp. 197–216. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120212>
- Capp G., Astor R.A., Gilreath T.D. (2020) Advancing a Conceptual and Empirical Model of School Climate for School Staff in California. *Journal of School Violence*, vol. 19, no 2, pp. 107–121. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1532298>
- Chirkina T.A., Khavenson T.E. (2017) Shkol’ny klimat. Istoriya ponyatiya, podkhody k opredeleniyu i izmerenie v anketakh PISA [School Climate: The History of the Concept, Approaches to Defining, and Measurement in PISA Questionnaire]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 207–229. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-207-229>
- Cohen J., McCabe E.M., Michelli N.M., Pickeral T. (2009) School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, vol. 111, no 1, pp. 180–213. <http://dx.doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cronbach L.J. (1951) Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, vol. 16, no 8, pp. 297–334.
- Crosnoe R. (2011) Schools, Peers, and the Big Picture of Adolescent Development. *Adolescent Vulnerabilities and Opportunities: Developmental and Constructivist Perspectives* (eds E. Amsel, J. Smetana), New York, NY: Cambridge University, pp. 182–204. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139042819.011>
- Davydov D.G., Khlomov K.D. (2018) Massovye ubijstva v obrazovatel’nykh uchrezhdeniyakh: mekhanizmy, prichiny, profilaktika [Massacres in Educational Institutions: Mechanisms, Causes, Prevention]. *National Psychological Journal*, no 4, pp. 62–76. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0406>
- Demirtas-Zorbaz S., Akin-Arikan C., Terzi R. (2021) Does School Climate that Includes Students’ Views Deliver Academic Achievement? A Multilevel Meta-Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 32, no 4, pp. 543–563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1920432>
- DiStefano C., Morgan G.B. (2014) A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 21, no 3, pp. 425–438. <http://dx.doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
- Ebbert A.M., Luthar S.S. (2021) Influential Domains of School Climate Fostering Resilience in High Achieving Schools. *International Journal of School and Educational Psychology*, vol. 9, no 4, pp. 305–317. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1898501>
- Espelage D.L., Swearer S.M. (2003) Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, vol. 32, no 3, pp. 365–383. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>

- Farina K.A. (2019) Promoting a Culture of Bullying: Understanding the Role of School Climate and School Sector. *Journal of School Choice*, vol. 13, no 1, pp. 94–120. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1526615>
- Fedunina N.Yu. (2014) Psikhologicheskiy klimat v shkole: k voprosu o structure ponyatiya [Psychological School Climate: On the Structure of the Notion]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya / Journal of Modern Foreign Psychology*, no 1, pp. 117–124.
- Fedunina N.Yu., Sugizaki E. (2012) Nasilie v shkole. Osmyslenie problemy v zarubezhnykh istochnikakh [Violence in School. Foreign Sources Comprehension]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya / Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 1, no 3, pp. 71–85.
- Gage N.A., Larson A., Chafouleas S.M. (2016) The Meriden School Climate Survey-Student Version: Preliminary Evidence of Reliability and Validity. *Assessment for Effective Intervention*, vol. 41, no 2, pp. 67–78. <https://doi.org/10.1177/1534508415596960>
- Gordeeva T., Osin E., Sychev O. (2014) Oprosnik “Shkaly akademicheskoy motivatsii” [Academic Motivation Scales Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal / Psychological Journal*, vol. 35, no 4, pp. 96–107.
- Gottfredson G.D. (2011) *The Effective School Battery: User’s Manual*. Adelphi, MD: University of Maryland.
- Gottfredson G.D., Gottfredson D.C., Payne A.A., Gottfredson N.C. (2005) School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 42, iss. 4, pp. 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Halpin A.W., Croft D.B. (1963) *The Organizational Climate of Schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17, iss. 4, pp. 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hoy W.K., Tarter C.J. (1997) *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change. Middle and Secondary School Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Khlomov K.D., Bochaver A.A., Korneev A.A. (2021) Well-Being and Coping with Stress among Russian Adolescents in Different Educational Environments. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 14, no 3, pp. 68–80. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0305>
- Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. (2021) Preodolenie shkol’noy neuspeshnosti: vozmozhnosti i defitsity rossijskikh shkol [Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 26, no 6, pp. 69–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605>
- Kosciw J.G., Greytak E.A., Bartkiewicz M.J., Boesen M.J., Palmer N.A. (2011) *The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation’s Schools*. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Kozhukhar G.S. (2014) Fenomenologiya raznykh form psikhologicheskogo nasiliya v molodyozhnoy srede: zarubezhnye issledovaniya [Phenomenology of Different Forms of Psychological Violence among Youth: Foreign Studies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru / Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, no 1.
- Kuznetsova O.Ye. (2017) Analiz zarubezhnykh issledovaniy organizatsionnoy kul’tury shkoly [Analysis of Foreign Research on Organisational Culture in Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 22, no 3, pp. 28–36. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220303>
- La Salle T.P., Meyers J., Varjas K., Roach A. (2015) A Cultural-Ecological Model of School Climate. *International Journal of School and Educational Psychology*, vol. 3, no 3, pp. 157–166. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1047550>

- Lombardi E., Traficante D., Bettoni R., Offredi I., Giorgetti M., Vernice M. (2019) The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study with High-School Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, November, Article no 2482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. (2021) Bulling v rossijskikh shkolakh: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostey I svyazi so shkol'nym klimatom [Measuring Bullying in Russian Schools: Prevalence, Age and Gender Correlates, and Associations With School Climate]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- Novikova M.A., Rean A.A. (2019) Vliyaniye shkol'nogo klimata na vozniknoveniye travli: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt issledovaniya [Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
- O'Brennan L., Bradshaw C.P. (2017) The Transactional Association between School Climate and Bullying. *Handbook of Bullying Prevention: A Life Course Perspective* (ed. C. Bradshaw), Washington, DC: National Association of Social Workers, pp. 165–176.
- Olsen J., Preston A.I., Algozzine B., Algozzine K., Cusumano D. (2018) A Review and Analysis of Selected School Climate Measures. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 91, no 2, pp. 47–58. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999>
- Petrova S.O., Shcheblanova E.I. (2010) Otsenka psikhologicheskogo klimata v shkole odarennymi uchashchimisya srednikh i starshikh klassov [Assessment of the Psychological Climate at School by Gifted Middle and High School Students]. *Psikhologiya i shkola*, no 1, pp. 3–23.
- R Core Team (2022) *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Rean A.A., Shagalov I.L., Konovalov I.A. (2020) Svyaz' retrospektivnykh otsenok shkol'nogo klimata s gotovnost'yu molodykh lyudey k agressii [Relationship between Retrospective Estimations of School Climate and Readiness for Aggression in Young People]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 25, no 6, pp. 126–143. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250611>
- Robinson O.C., Lopez F.G., Ramos K., Nartova-Bochaver S. (2013) Authenticity, Social Context, and Wellbeing in the United States, England, and Russia: A Three Country Comparative Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 44, iss. 5, pp. 719–737. <https://doi.org/10.1177/0022022112465672>
- Rosseel Y. (2012) Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling and More. Version 0.5–12 (BETA). *Journal of Statistical Software*, vol. 48, no 2, pp. 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Schumacker R.E., Lomax R.G. (2010) *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York: Routledge.
- Shumakova N.B., Shcheblanova E.I., Sorokova M.G. (2023) "Klimat v klasse" — standartizatsiya russkoyazychnoy versii modifitsirovannogo oprosnika "Shkol'ny klimat" ["Classroom Climate" — Standardization of the Russian Version of the Modified Questionnaire "School Climate"]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 20, no 2, pp. 231–256. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-231-256>
- Tennant R., Hiller L., Fishwick R., Platt S., Joseph S., Weich S., Parkinson J., Secker J., Stewart-Brown S. (2007) The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Development and UK Validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, vol. 5, Article no 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Thapa A., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. (2013) A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, vol. 83, no 3, pp. 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

- Volk T. (2020) *An Examination of the Relationship between School Climate, Self-Determined Academic Motivation, and Academic Outcomes among Middle and High School Students* (PhD Thesis), Storrs: University of Connecticut.
- Wang M.-T., Degol J.L. (2016) School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, vol. 28, no 2, pp. 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang Q., Lee K.C.S., Hoque K.E. (2020) The Effect of Classroom Climate on Academic Motivation Mediated by Academic Self-Efficacy in a Higher Education Institute in China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 19, no 8. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.11>
- Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. (2016) Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, vol. 15, no 1, pp. 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
- Zullig K.J., Koopman T.M., Patton J.M., Ubbes V.A. (2010) School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 28, no 2, pp. 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>
- Zysberg L., Schwabsky N. (2021) School Climate, Academic Self-Efficacy and Student Achievement. *Educational Psychology*, vol. 41, no 4, pp. 467–482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>