

Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии

Реан А.А.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

Шагалов И.Л.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7503-6732>, e-mail: ishagalov@hse.ru

Коновалов И.А.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.konovalov@yandex.ru

Рассматривается связь агрессивности молодых людей и ретроспективных оценок школьного климата. Проведен обзор основных работ, посвященных связи различных проявлений агрессии и аспектов школьного климата (в частности, школьных правил). Анализируется связь компонентов школьного климата и агрессивности молодых людей на основе опроса студентов российских университетов. В частности, в работе оценивается медиативный эффект справедливых и понятных школьных правил на отношения между учащимися, взаимодействие учеников с учителями, отношения в педагогическом коллективе и влияние этих отношений на агрессивность. Проведенный анализ показывает, что школьные правила в существенной степени значимо связаны со школьными отношениями и агрессивностью молодых людей. Также установлено, что важную роль играют уважительные контакты учителей с учениками и между самими учащимися. При этом благополучие/неблагополучие школьных отношений значимо связано с агрессивностью молодых людей в будущем. Полученные данные рассмотрены в контексте дискуссии о критериях эффективности воспитательной работы образовательных учреждений.

Ключевые слова: школьный климат, школьные отношения, агрессивность, справедливые правила, подростки, студенты.

Для цитаты: Реан А.А., Шагалов И.Л., Коновалов И.А. Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 126—143. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250611>

Relationship Between Retrospective Estimations of School Climate and Readiness for Aggression in Young People

Artur A. Rean

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

Igor L. Shagalov

National Research University 'Higher School of Economics',
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7503-6732>, e-mail: ishagalov@hse.ru

Ivan A. Konovalov

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.konovalov@yandex.ru

The article focuses on the relationship between aggression and retrospective estimations of school climate in young people. It reviews the main publications on the topic of aggression/school climate relationship (especially in the aspect concerning school rules). We analyse links between school climate components and aggressiveness in young people basing on a survey of Russian university students. In particular, we assess the mediating effect of fair and clear school rules on the relations between students, interaction between students and teachers, teacher relations and the impact of these relations on aggressiveness. The analysis shows that school rules are significantly related to school relationships and aggressiveness of young people. Also, it was revealed that respectful contacts between teachers and students and between students themselves play an important role. At the same time, positive/troubled relationships in school are significantly correlated with aggressiveness in the future. The outcomes of the study are addressed in the context of a discussion about the criteria of effectiveness of educational work in schools.

Keywords: school climate, school relationships, aggressiveness, fair rules, adolescents, students.

For citation: Rean A.A., Shagalov I.L., Konovalov I.A. Relationship Between Retrospective Estimations of School Climate and Readiness for Aggression in Young People. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 126—143. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250611> (In Russ.)

Введение

Важным фактором, определяющим поведение и благополучие учащихся, является школьный климат. Уважительные отношения в школе между учениками и учителями способствуют высокой успеваемости [42; 53],

снижают вероятность буллинга [10; 30], суицидальных мыслей [35] и агрессивного поведения [36; 37].

Школьный климат — явление многогранное, обычно под этим термином понимают отношения между членами школьного сообще-

ства — эмоциональные и деловые качества педагогов, отношения между учащимися, учащимися и учителями и взаимоотношения в педагогическом коллективе [2; 28; 29; 34]. В более широком понимании — это постоянные характеристики образовательной организации, которые воспринимаются членами школьного сообщества, влияют на их поведение, отражают свойства организации, а также могут быть оценены количественно [20]. Вместе с тем в современных исследованиях к школьному климату также относят еще один компонент — школьные правила. Чаще всего под правилами понимают культурный конструкт [1; 19; 23; 28], характеризующий ценности, нормы и убеждения. Школьные отношения и правила взаимосвязаны друг с другом как компоненты школьного климата [54]. Последствия вовлеченности в качественно различные типы школьных отношений могут быть также различны: с одной стороны, в качестве положительного примера приведем высокие академические достижения учащихся или вероятность более частого проявления агрессии [32] — с другой стороны.

Исследования, посвященные социальному климату в образовательных организациях, имеют давнюю историю. Исходной точкой изучения указанного феномена можно считать работу J. Whithall 1949 года, в рамках которой была предложена техника измерения социально-эмоционального климата в классах, основанная на экспертной оценке различных действий учителя по отношению к классу или отдельным учащимся [56]. Предтечей данной работы выступили классические исследования лидерства Р. Липпита и Р.К. Уайта, выполненные в рамках подхода К. Левина [43].

В XX веке исследования школьного климата так или иначе были связаны с феноменом лидерства [55]. Поворотным моментом стало использование технологии опроса различных групп школьного сообщества, нацеленное на оценку норм, принятых в организации, и ожиданий от взаимодействия с иными членами школьного сообщества [25]. Также крайне важным моментом в развитии концепта и инструмента школьного климата становится включение Д. Ольвеусом оценки

параметров данного явления (в частности, восприятия учащимися школьных правил как понятных и непротиворечивых) в программу профилактики буллинга [40]. Дальнейшее развитие заключается в рассмотрении и уточнении связей школьного климата с различными показателями школьного благополучия и неблагополучия (детально представлено в метааналитических исследованиях [38; 44; 45]). Изучение этого феномена, как правило, сконцентрировано на двух направлениях — анализе последствий пребывания в школьном коллективе с качественно различными характеристиками отношений и структуре самого климата, то есть компонентах, входящих в его состав [20].

Отметим также, что параллельно западной традиции разрабатывалась отечественная линия изучения психологического климата школьного коллектива, представленная работами таких авторов, как Н.П. Аникеева [2] и А.О. Прохоров [11]. Представления о составляющих социально-психологического климата школьного коллектива разрабатывались в рамках изучения проблематики педагогической деятельности и педагогического общения. В частности, в работе Я.Л. Коломинского [8] рассматривается проблематика отношений между одноклассниками как проблема социальной психологии, также внимание уделяется различным методам оценки межличностных отношений. По сути, термин «психологическая структура класса» является концептуально близким понятию «школьный климат». Другой пример — работа Е.О. Смирновой и В.Н. Бутенко [16], в рамках которой на материале анализа разновозрастных и одновозрастных групп детского сада показано, что главным фактором, влияющим на детские отношения, является стиль педагогического общения воспитателя. Крайне важным направлением исследований, содержательно близким проблематике школьного климата, можно считать исследование феномена враждебности в ситуации межгруппового конфликта [7]. Следует подчеркнуть, что в настоящий момент в работах отечественных авторов происходит ассимиляция западной традиции изучения школьного климата [10;

20]. Во многом данная тенденция обусловлена включением показателей школьного климата в исследование PISA [49].

Выборочно рассмотрим примеры исследований, предметом которых выступила структура компонентов школьного климата, и в ходе которых установлена связь с различными показателями школьного благополучия/неблагополучия. Так, например, медиативный эффект снижения моральных установок рассматривается в контексте восприятия различных аспектов школьного климата и распространенности буллинга в образовательных организациях [57]. Показано, что учащиеся, более высоко оценивающие школьный климат, значимо ниже вовлечены в ситуации школьной травли в роли агрессоров, моральные установки при этом играют опосредующую роль [57]. Параметр школьного климата в рамках данного исследования был представлен одной интегративной шкалой.

В другой работе [39] показано, что ясность и однозначность школьных правил способствуют установлению позитивного социально-психологического климата в классах и образовательных организациях. При этом «эффект» школьных правил имеет разные последствия в контексте наличия/отсутствия в классе учащихся с девиантным поведением.

Таким образом, в ряде исследований показана роль правил как одного из компонентов школьного климата. Их наличия не всегда достаточно для установления позитивных отношений в школьном коллективе. Для достижения последних необходимы также и иные формы организации воспитательного процесса.

В статье [46] параметр школьного климата был операционализирован через шкалы «The student disciplinary scale» и «The student support scale». В первом случае учащиеся оценивали действия педагогов и администрации школы, связанные с установлением и соблюдением дисциплины в образовательном учреждении. Во втором случае оценивалось то, насколько уважительно относятся педагоги к учащимся и насколько они готовы осуществить помощь и поддержку в случае необходимости. Отметим, что школьный климат в данном случае

представлен в виде двух различных компонентов, и данная структура является в некоторой степени упрощенной. В статье показано, что вовлеченность в конфликтные ситуации и эпизоды травмы негативно связана с восприятием школьного климата.

В работе [21] показана связь школьного климата с распространенностью ситуаций школьного буллинга. Также показана роль четырех медиаторов данного процесса: переживание идентичности со школьным коллективом, привязанность и принятие со стороны сверстников, ассертивность и эмпатия. Параметр школьного климата также представлен четырьмя шкалами: понятность и однозначность школьных правил, поддержка со стороны педагогов, позитивные взаимоотношения со сверстниками, возможность принятия решений учащимися. Результаты показали, что учащиеся, высоко оценивающие школьный климат, сообщали о значимо меньшей вовлеченности в различные ситуации школьной травли. Было также установлено, что более высокие показатели переменных-медиаторов вносят свой вклад в оценку показателей школьного климата. А более высокие показатели по шкале «эмпатия» свидетельствуют о готовности сообщать о ситуациях травли и тем самым принимать активное участие в улучшении школьного климата.

Обзорная статья [17] посвящена оценке роли учителя в предотвращении ситуаций школьной травли. В статье также отмечается важность введения единых школьных правил и применения различных практик воздействия на отношения внутри школьного сообщества в контексте задач профилактики буллинга.

В ряде исследований также показана связь негативного школьного климата и более низких показателей благополучия (удовлетворенность жизнью) [22; 41], агрессивность [52] в более старшем возрасте.

Таким образом, в рамках различных исследований школьный климат рассматривается как составной конструкт, состоящий из различных параметров, куда входят различные аспекты отношений между членами школьного сообщества и восприятие понятности и предсказуемости школьной среды

(в частности, в аспекте ясности школьных правил). При этом введение однозначных и понятных школьных правил и роль различных категорий участников школьного сообщества (по сути, различные аспекты отношений между учениками и педагогами, учителями и родителями и педагогическим коллективом в целом) являются неотъемлемыми компонентами большинства антибуллинговых программ в различных странах [9].

Принято считать, что правила задают стимулы для поведения людей [47; 48]. А значит, могут определять отношения между учителями и учащимися. Впоследствии такое взаимодействие ведет к определенным результатам. Мы проверяем настоящее предположение на модели связи школьного климата и агрессивности молодых людей. Агрессивность — свойство личности, выраженное в готовности человека проявлять агрессию по отношению к другому человеку. Агрессия, в свою очередь, — это целенаправленное, осознанное действие, направленное на нанесение ущерба другому [12]. Агрессивность формируется под влиянием различных факторов — семьи, сверстников, школы и пр. При этом школе, как фактору, следует уделить особое внимание. За последние несколько лет в российских школах происходили внезапные вспышки агрессии молодых людей [14; 15; 18], которые повлекли за собой серьезные жертвы. Такие случаи были зафиксированы в Республике Бурятия, Республике Коми, Московской области и других регионах. При этом жертвами становились не только учащиеся, но и учителя. Поводом к агрессии могут быть различные факторы. Например, по опросам российских преподавателей, тенденция к агрессии связана с желанием школьников повысить свой авторитет в глазах одноклассников [14]. В Улан-Удэ (Бурятия) поводом к агрессии учащегося по отношению к сверстникам и учителю стали неудовлетворительные оценки по русскому языку. Приведенные триггеры агрессии могут зависеть от правил учебного заведения, дефицита социального контроля в школе [6]. Справедливые и понятные правила, скажем, порядок оценивания знаний обучающихся,

поведения в коллективе, способны снижать вероятность проявления агрессии к окружающим. D. Cornell, F. Huang [30] в своем исследовании приходят к выводу, что строгость и справедливость правил сокращает риски употребления алкоголя, наркотиков, драк и буллинга среди молодежи. В нашей модели школьные правила рассматриваются в качестве медиатора. Иными словами, это параметр, который опосредует связь между школьными отношениями и агрессивностью молодых людей. Школьные правила действуют как медиатор в той степени, в которой они объясняют взаимосвязь двух переменных [24; 50].

Настоящая работа посвящена поиску ответов на следующие вопросы: в какой степени каждый из воспринимаемых компонентов школьного климата связан с агрессивностью в более старшем возрасте? Как различные компоненты школьного климата взаимодействуют друг с другом в ситуации ретроспективной оценки?

Мы полагаем, что связь между школьными отношениями (оцениваемыми ретроспективно) и агрессивностью в более старшем возрасте опосредована правилами, установленными в школе (в частности, их ретроспективным восприятием как понятных и однозначных). Если учащиеся считают такие правила справедливыми, уровень готовности к агрессии может быть значительно ниже в более старшем возрасте.

Программа исследования

Программа исследования опирается на опрос 716 студентов российских университетов, проведенный авторами работы в 2017—2018 годах. Вопросы анкеты прежде всего были нацелены на изучение прошлого опыта респондентов. Школьные отношения (учитель-ученик, ученик-ученик и ученик-родитель) и справедливость школьных правил характеризовали школьный климат во время обучения респондентов в средней школе, то есть до поступления в высшее учебное заведение. Агрессивность молодых людей оценивалась на момент их обучения в университете, то есть после окончания школы. Для

этого использовалась методика Басса-Дарки [5; 27]. Школьные правила рассматривались в качестве медиатора, который объясняет связь между школьными отношениями и агрессивностью.

Настоящая работа построена следующим образом. В первой части мы описываем данные, используемые в исследовании. Во второй части определяются типы агрессивности молодых людей с помощью факторного анализа методом главных компонент. В третьей части мы проверяем связь между элементами школьного климата — отношениями и справедливыми школьными правилами, а также какое влияние они оказывают на агрессивность подростков. Четвертая часть посвящена выводам исследования.

Результаты исследования

Исследование основывается на опросе 716 студентов российских университетов, отобранных квазислучайным образом в 6 крупных городах: Санкт-Петербург, Владимир, Ижевск, Саратов, Ярославль, Самара. Выборка смещена в сторону респондентов женского пола (83 мужчины, 633 женщины) в возрасте от 16 лет до 21 года. Это связано с тем, что в выборку преимущественно попали студенты гуманитарных специальностей, на которые, как правило, поступают девушки. Такой тренд также отмечается в других исследованиях [3]. Статистика показывает, что такая выборка является репрезентативной относительно генеральной совокупности «студенты гуманитарных специальностей».

В анкету вошли две группы вопросов (табл. 1). Первая группа характеризует уровень агрессивности молодых людей. Оценка агрессивности проводилась с помощью краткой версии теста агрессивности по А. Бассу и А. Дарки [26; 27]. Наконец, вторая группа содержала переменные, описывающие внутренний климат в учебном заведении. В работе использовались наиболее часто встречающиеся в исследованиях школ аспекты климата — отношения учителей с учащимися, взаимоотношения учеников между собой, контакты учителей друг с другом, а также дополнительный аспект — справедливость школьных правил.

Вопросы анкеты сформулированы в соответствии с отдельными утверждениями из New Jersey School Climate Survey [51].

Анализ показателей агрессивности

Как уже было сказано, в настоящем исследовании мы оцениваем связь элементов школьного климата с агрессивностью подростков. Для определения уровня агрессивности подростков использовался опросник Басса-Дарки. Опросник позволяет идентифицировать следующие виды агрессивности (т.е. показатели готовности к агрессии): физическая, вербальная и косвенная агрессия, негативизм, подозрительность, обида, раздражение и чувство вины. Базовый опросник включает в себя 75 вопросов. Мы используем 16 из них, которые наиболее явно репрезентуют все виды агрессивности. Настоящий факт накладывает ограничения на возможность применения методики для целей индивидуальной диагностики. По этой причине в нашем исследовании респонденты не сравниваются по уровню агрессивности. Исследование нацелено на выполнение других задач — определение связи между элементами школьного климата и оценка их связи с агрессивностью.

Ответы на вопросы, представленные в табл. 2, сильно коррелированы друг с другом (значения коэффициентов корреляций переменных расположились на уровне от 0,485 до 0,812 ($p < .01$)), вследствие чего в работе применяется метод главных компонент. Этим методом мы объединяем ответы на перечисленные вопросы в три компоненты. Первая и главная компонента — *враждебность*, характеризующая недоверие к людям, обиду на окружающих и чувство вины за совершенные и несовершенные поступки (факторные нагрузки первой и следующих за ней компонент приведены в табл. 2). Вторая компонента — *агрессия*, обуславливающая готовность к применению физической силы и/или осуществлению вербальной агрессии против другого лица или объекта. Третья компонента концептуально нами обозначена как *негативизм*. Манера в поведении, которая может выражаться

Таблица 1

Описательные статистики переменных

Переменная	Наблю- дений	Сред- нее	Стд. от- клонение	Мини- мум	Мак- симум
Переменные агрессивности					
Первая компонента «Враждебность»					
Часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться	650	2,06	0,974	1	4
Меня настораживают люди, которые относятся ко мне более дружелюбно, чем я это ожидаю	650	2,19	0,949	1	4
Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю	650	2,64	0,963	1	4
Хотя я не показываю этого, иногда меня гложет зависть	650	2,05	0,879	1	4
Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо	650	2,25	0,956	1	4
Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею	650	2,27	0,925	1	4
Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей	650	2,69	1,002	1	4
Часто думаю, что живу неправильно	651	2,43	0,970	1	4
Вторая компонента «Агрессия»					
Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо	654	1,46	0,705	1	4
Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь	654	1,62	0,812	1	4
Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение	654	1,55	0,837	1	4
Могу вспомнить случай, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее	654	1,73	0,896	1	4
Третья компонента «Негативизм»					
Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю	654	2,40	0,905	1	4
Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его	654	2,09	0,863	1	4
Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались	654	2,36	0,912	1	4
Легко раздражаюсь, но легко успокаиваюсь	654	2,67	0,953	1	4
Школьный климат					
Школьные отношения					
Учителя относятся к ученикам уважительно	699	2,97	0,749	1	4
Ученики относятся уважительно друг к другу	698	2,69	0,756	1	4
У учителей хорошие контакты между собой, многие дружат	698	3,14	0,739	1	4
Взрослые по отношению к ученикам в школе ведут себя справедливо	698	2,84	0,722	1	4
Справедливость школьных правил					
Для всех учеников есть понятные правила в школе и последствия их несоблюдения для всех одинаковы	698	2,97	0,857	1	4

от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. Переменные, вошедшие в состав этой компоненты, до определенной степени

Таблица 2

Факторные нагрузки компонент агрессивности

Агрессивность			
	1 компонента	2 компонента	3 компонента
Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо		0,733	
Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь		0,719	
Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение		0,665	
Могу вспомнить случай, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее		0,642	
Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю			0,712
Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его			0,586
Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались			0,745
Легко раздражаюсь, но легко успокаиваюсь			0,481
Часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться	0,570		
Меня настораживают люди, которые относятся ко мне более дружелюбно, чем я это ожидаю	0,551		
Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю	0,512		
Хотя я не показываю этого, иногда меня гложет зависть	0,661		
Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо	0,717		
Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею	0,736		
Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей	0,623		
Часто думаю, что живу неправильно	0,769		
Процент дисперсии фактора	32,854	11,852	7,028
Кумулятивный процент дисперсии	32,854	44,707	51,734
Критерий Кайзера-Мейера-Олкина		0,896	

Примечание. Значение моделей по критерию сферичности Бартлетта (критерий многомерной нормальности для распределения переменных) равно $p < .01$, то есть указывает на то, что данные вполне приемлемы для проведения факторного анализа.

соответствуют виду агрессии, установленной Бассом и Дарки.

Школьные отношения, справедливые правила и агрессивность

Мы исходим из предпосылки, что связь между школьными отношениями и агрессивностью может быть опосредована правилами, установленными в школе. Если учащиеся считают такие правила понятными и справедливыми, уровень агрессии в учебном заведении

может быть значительно ниже. Для проверки настоящей гипотезы и оценки связи между переменными школьного климата мы используем подход Барона и Кенни [24], тест Собела [50] и строим серию регрессионных моделей (рис. 1 и рис. 2). Справедливость школьных правил в моделях используется в качестве медиатора.

В установлении опосредования применяются 4 шага [24] с использованием метода регрессионного анализа. На первом шаге де-

монстрируется, что независимые переменные связаны с зависимой переменной. В нашей работе — это связь между переменными школьных отношений и агрессивностью. На втором шаге проверяется связь школьных отношений с медиатором — справедливыми школьными правилами. На третьем шаге показывается влияние медиатора на зависимую переменную, при этом модель контролируется школьными отношениями. В ходе четвертого шага демонстрируется, что справедливые правила действительно опосредуют связь между школьными отношениями и агрессивностью. Важно отметить, что в перечисленных шагах прежде всего анализируются абсолютные коэффициенты, а не статистическая значимость переменных¹. Полное опосредование наблюдается, когда коэффициент независимой переменной равен нулю. Дополнительно для проверки непрямого влияния в исследовании применяется тест Собеда, основывающийся

на использовании стандартных ошибок независимых переменных и медиатора. Он наиболее распространен и рекомендуется при оценке связи. Абсолютная величина коэффициента в тесте Собеда должна быть больше 1,96 на уровне значимости 0,05. В таком случае можно утверждать о существовании опосредования связи переменных.

Ниже приведена таблица корреляции используемых в анализе переменных.

Фактически все переменные, включенные в матрицу парных корреляций, связаны между собой, за двумя исключениями. Враждебность молодых людей не коррелирована с дружелюбными отношениями между учителями, а негативизм — со школьным климатом. Мы объясняем это следующим образом. Враждебность в большей степени может быть обусловлена отношениями, складывающимися за пределами школы, со сверстниками, семьей, и не зависеть от качества контактов

Таблица 3

Корреляции переменных школьного климата и агрессивности

	Уважительные отношения учителей к ученикам	Уважительные отношения между учениками	Дружные отношения между учителями	Справедливые и понятные правила для учащихся
Уважительные отношения учителей к ученикам	1			
Уважительные отношения между учениками	0,473** (0,000)	1		
Дружные отношения между учителями	0,402** (0,000)	0,337** (0,000)	1	
Справедливые и понятные правила для учащихся	0,464** (0,000)	0,352** (0,000)	0,358** (0,000)	1
Агрессия	-0,145** (0,000)	-0,141** (0,000)	-0,095* (0,015)	-0,122** (0,002)
Враждебность	-0,091* (0,020)	-0,167** (0,000)	-0,024 (0,541)	-0,123** (0,002)
Негативизм	-0,001 (0,973)	0,015 (0,706)	0,038 (0,329)	-0,013 (0,735)

Примечание. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ — корреляция значима на 5%, 1%-ном уровне соответственно.

¹ Поскольку в больших выборках могут оказываться значимыми небольшие коэффициенты, а довольно большие коэффициенты оказываются незначимыми в малых выборках, эти шаги не следует рассматривать в терминах статистической значимости [24].

между учителями. Негативизм — вид агрессивности, который характеризует отрицание, непринятие правил молодыми людьми. В нашем исследовании это свойство личности связано с возрастными особенностями респондентов, изменяющимися с течением времени². Тем самым негативизм может быть не связан с внешним контекстом, окружающим индивида, таким как школьный климат. Наряду с этим отсутствие связи переменных может быть также обусловлено малым процентом дисперсии, объясненной данным фактором.

Ввиду того, что негативизм не коррелирован с остальными переменными, не выполня-

ется условие шагов 1 и 3. Следовательно, настоящая переменная не может быть включена в модель опосредования.

Оценка эффектов медиации представлена на рис. 1 и 2. В табл. 4 и 5 приведены результаты теста Собела для каждой из моделей.

Первая модель описывает влияние школьных отношений на агрессию, медируемое справедливыми и понятными школьными правилами. Все переменные напрямую отрицательно связаны с агрессией. Согласно модели, уважительные отношения между учащимися и дружные отношения в учитель-

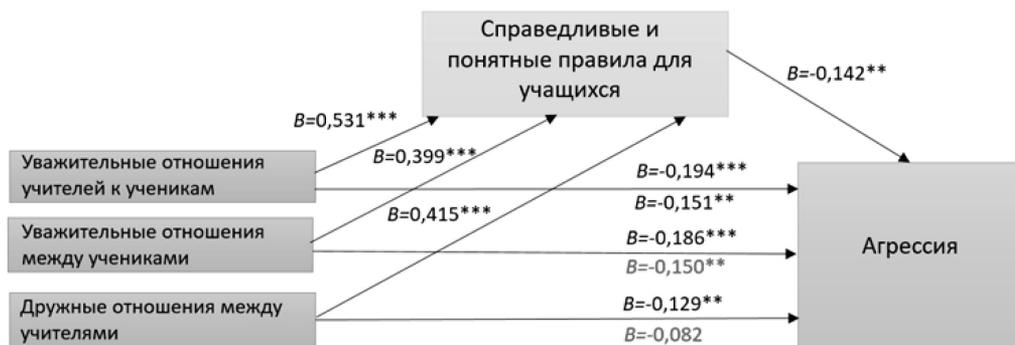


Рис. 1. Регрессионные модели медиации, демонстрирующие влияние школьных отношений на агрессию, опосредованных справедливыми школьными правилами

Примечание. Для расчетов моделей используется линейная регрессия методом наименьших квадратов. На рисунках показаны абсолютные значения коэффициентов и их значимость. Светло-серым шрифтом выделены коэффициенты школьных отношений, медируемые справедливыми школьными правилами. *, **, *** — оценка значима на 10%, 5%, 1%-ном уровне.

Таблица 4

Результаты теста Собела и показатели устойчивости моделей для рисунка 1

Агрессия (зависимая переменная)			
	Тест Собела. Sobel Z statistic (значимость медиации)	R ²	F
Медиатор — справедливые и понятные правила для учащихся			
Уважительные отношения учителей к ученикам	-1,578	0,025	8,26***
Уважительные отношения между учениками	-2,000**	0,026	8,70***
Дружные отношения между учителями	-2,342***	0,018	5,93**

Примечание. *, **, *** — оценка значима на 10%, 5%, 1%-ном уровне. Жирным шрифтом выделены значимые коэффициенты.

² Анализ корреляции негативизма и возраста респондентов показал отрицательную связь на уровне значимости <0,05%. Таким образом, с возрастом выраженность этого свойства личности снижается.

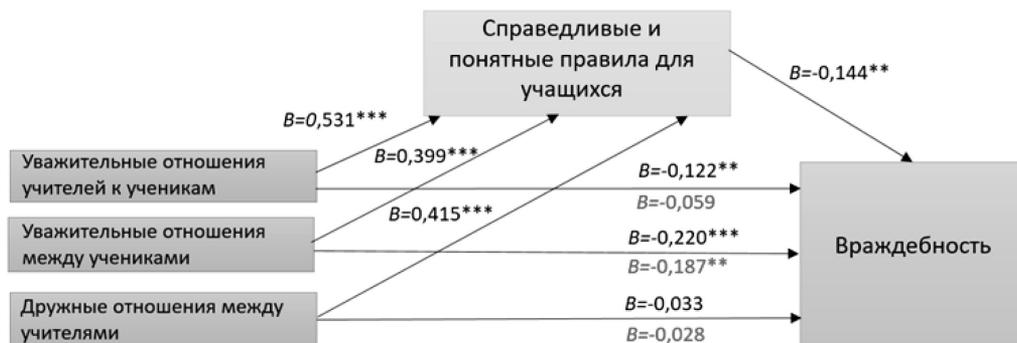


Рис. 2. Регрессионные модели медиации, демонстрирующие влияние школьных отношений на враждебность, опосредованных справедливыми школьными правилами

Примечание. Для расчетов моделей используется линейная регрессия методом наименьших квадратов. На рисунках показаны абсолютные значения коэффициентов и их значимость. Светло-серым шрифтом выделены коэффициенты школьных отношений, медируемые справедливыми школьными правилами. *, **, *** — оценка значима на 10%, 5%, 1%-ном уровне.

Таблица 5

Результаты теста Собеда и показатели устойчивости моделей для рисунка 2

Враждебность (зависимая переменная)			
	Тест Собеда. Sobel Z statistic (значимость медиации)	R ²	F
Медиатор — справедливые и понятные правила для учащихся			
Уважительные отношения учителей к ученикам	-2,320**	0,017	5,48**
Уважительные отношения между учениками	-1,822*	0,033	11,03***
Дружные отношения между учителями	-2,965***	0,015	5,08*

Примечание. *, **, *** — оценка значима на 10%, 5%, 1%-ном уровне. Жирным шрифтом выделены значимые коэффициенты.

ской среде опосредуются справедливыми школьными правилами. В большей степени этот эффект выражен в благополучных отношениях между преподавателями, где зафиксировано наиболее существенное снижение абсолютного коэффициента B (на 0,047 п.). Уважительные отношения учитель-ученик демонстрируют только прямой эффект на агрессию. Школьные правила в этом случае не играют значимой роли.

Вторая модель демонстрирует связь между школьными отношениями и враждебностью молодых людей, опосредованную справедливыми правилами. Отрицательное прямое статистически значимое влияние на враждебность показывают все переменные, кроме отношений учитель-учитель. Вероятно,

такое положение обусловлено закрытостью отношений между учителями и нераспространенностью влияния на враждебность учащихся. В то же время учительские отношения остаются положительно коррелированными со справедливыми правилами. Эффект медиации наблюдается для переменных, характеризующих отношения учитель-ученик (уменьшение коэффициента B на 0,063 п.) и ученик-ученик (понижение B на 0,033 п.).

Результаты теста Собеда подтвердили существование опосредования связи между переменными в рассматриваемых моделях (см. табл. 3, 4).

Таким образом, анализ медиационных моделей демонстрирует, во-первых, отрицательное влияние позитивных школьных отно-

шений на агрессивность, во-вторых, эффект частичного опосредования таких отношений справедливыми и открытыми правилами для учащихся.

Заключение

Полученные результаты позволяют подтвердить предположение о том, что благоприятный школьный климат отрицательно связан с уровнем агрессивности учащихся в школе. Прежде всего, важна роль уважительных отношений учителей с учениками и между самими учащимися. Более того, благополучие таких отношений отрицательно связано с агрессивностью молодых людей в будущем. В частности, во время обучения в высших учебных заведениях.

Центральной задачей настоящего исследования было выявление связи разных компонент школьного климата — показателей отношений между различными участниками образовательного процесса и справедливых школьных правил, рассматриваемых в контексте ретроспективной оценки. Результаты проведенного анализа показывают, что компоненты школьного климата связаны между собой. При этом положительная связь ретроспективно воспринимаемых школьных отношений между учителями-учащимися и учащимися-учащимися и агрессивностью в более позднем возрасте опосредована восприятием справедливости школьных правил. Вместе с тем такое свойство, как негативизм, оказалось не связанным со школьным климатом.

Иными словами, полученный результат вносит вклад в подтверждение тезиса о том, что школьные правила и их справедливость по отношению ко всем ученикам без исключения являются значимым компонентом школьного климата [54], и восприятие школьного климата как позитивного положительно связано с благополучием, в т.ч. в более старшем возрасте, в частности, с более низкими показателями агрессивности [32]. Важно заметить, что по результатам исследований

PISA³ российские школьники существенно отстают от своих сверстников из стран ОЭСР по показателю «ощущение причастности к школе». Данный показатель в рамках указанного исследования, по сути, репрезентирует интегральный показатель школьного климата. В рамках исследования PISA был оценен эмоциональный комфорт молодых людей, было выявлено, что те, кто чаще сталкиваются с ситуациями травли и агрессии, сообщали о более низком уровне эмоционального комфорта в образовательной организации и значимо менее выраженном чувстве принадлежности [49]. И данные Российской Федерации в этом контексте свидетельствуют о наличии проблемы — 37% 15-летних школьников в России подвергались буллингу несколько раз в месяц или чаще (против 23% в среднем по ОЭСР) [49]. В контексте приведенных данных уточнение представлений о роли школьных правил, их восприятии как справедливых/несправедливых и связи с «отсроченной» готовностью к агрессии является крайне важным.

Сделанные нами выводы согласуются с результатами других исследований [30; 31; 33], в которых отмечается влияние школьного климата на агрессивность молодежи.

Как было отмечено, школьный климат является составным конструктом, который включает различные компоненты, характеризующие внутреннюю среду образовательного учреждения. В нашей работе мы анализируем лишь некоторые из них, наиболее часто используемые в исследованиях. По этой причине полученные нами результаты отражают лишь часть существующих аспектов и связь между ними. В то же время важность вклада школьного климата в формирование здоровой личности обучающегося не оставляет сомнений. В этой связи сделанные в исследовании выводы являются крайне актуальными в контексте дискуссии, касающейся перечня критериев оценки эффективности функционирования школ. Неоднократно звучали высказывания, касающиеся необходимости

³ PISA — Programme for International Student Assessment. Проводится Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). См. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-russia.htm>.

включения показателей школьного климата в перечень показателей эффективности работы образовательных учреждений. Так, например, Е.А. Бунимович в рамках семинара «Проблемы профилактики асоциального поведения» указал, «что несмотря на то, что общий уровень подростковой преступности в школах падает, возрастает жестокость преступлений, если они все же происходят.

Важно, чтобы показатели школьного климата также вошли в индексы школ в рейтингах, на текущий момент они в них не отражены» [4]. Схожая точка зрения обоснована в работе [13]: показатели школьного климата должны войти в список индикаторов эффективности работы образовательных учреждений как один из способов оценки воспитательной деятельности школы.

Литература

1. Алесина А., Джулиано П. Культура и институты. Часть I // Вопросы экономики. 2016. № 10. С. 82—111. DOI:10.32609/0042-8736-2016-10-82-111
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989.
3. Баскакова М.Е. Мужчины и женщины в системе образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 276—302.
4. Безопасен ли тихий мальчик с последней парты: первый межвузовский семинар «Проблемы профилактики асоциального поведения в семье и школе» прошел в Институте образования [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/lsp/news/214591623.html> (дата обращения: 22.09.2020).
5. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2001. 352 с.
6. Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (32). С. 62—76. DOI:10.11621/npj.2018.0406
7. Ениколов С.Н., Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Агрессия в обыденной жизни // Политическая энциклопедия. 2014. 496 с.
8. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. Минск, 2003.
9. Молчанова Д.В., Новикова М.А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта // Современная аналитика образования. 2020. № 1. С. 1—72.
10. Новикова М.А., Реан А.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 78—97. DOI:10.17323/1814-9545-2019-2-78-97
11. Прохоров А.О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 68—74.
12. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 5. С. 3—18.
13. Реан А.А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 3—12. DOI:10.11621/npj.2018.0201
14. Российские школьники стали чаще проявлять агрессию. 70% учителей сталкиваются с травлей и насилием со стороны учеников [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3593471> (дата обращения: 12.12.2019).
15. Случаи нападения в российских школах в 2017-2018 годах. Досье [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/info/4885783> (дата обращения: 12.12.2019).
16. Смирнова Е.О., Бутенко В.А. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 27—37.
17. Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В. Позиция учителя в школьном буллинге // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 45—52. DOI:10.17759/jmpf.2019080305
18. Учителя спрашивали: «А что бы вы сделали, если бы такое произошло?» Старшеклассники из разных городов России — о нападениях на школы в Перми и Улан-Удэ [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/feature/2018/01/19/uchitelya-sprashivali-a-chto-by-vy-sdelali-esli-by-takoe-proizoshlo> (дата обращения: 12.12.2019).
19. Федунина Н.Ю. Психологический климат в школе: к вопросу о структуре понятия // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 1. С. 117—124.
20. Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 207—229. DOI:10.17323/1814-9545-2017-1-207-229
21. Acosta J., Chinman M., Ebener P., Malone P.S., Phillips A. & Wilks A. Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis // Journal of school violence. 2019. Vol. 18. № 2. P. 200—215. DOI:10.1080/15388220.2018.1453820
22. Aldridge J.M., McChesney K., Afari E. Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors // Learning Environments Research. 2019. P. 1—22. DOI:10.1007/s10984-019-09296-9

23. Anderson C.S. The Search for School Climate: A Review of the Research // *Review of Educational Research*. 1982. Vol. 52. № 3. P. 368—420. DOI:10.3102/00346543052003368
24. Baron R.M., Kenny D.A. The moderator—mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. № 51 (6). P. 1173—1182. DOI:10.1037/0022-3514.51.6.1173
25. Brookover W.B. et al. Elementary school social climate and school achievement // *American educational research journal*. 1978. Vol. 15. № 2. C. 301—318. DOI:10.3102/00028312015002301
26. Buss A.H. *The psychology of aggression*. Wiley, 1961. DOI:10.1037/11160-000
27. Buss A.H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility // *Journal of Consulting Psychology*. 1957. № 21 (4). P. 343—349. DOI:10.1037/h0046900
28. Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., Pickeral T. School climate: Research, policy, practice, and teacher education // *Teachers College Record*. 2009. № 111. P. 180—213.
29. Coleman J., Hoffer T., Kilgore S. Cognitive Outcomes in Public and Private Schools // *Sociology of Education*. 1982. Vol. 55. № 2. P. 65—76. DOI:10.2307/2112288
30. Cornell D., Huang F. Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports // *J Youth Adolescence*. 2016. № 45. P. 2246—2259. DOI:10.1007/s10964-016-0424-3
31. Cornell D., Shukla K., Konold T. Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach // *Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol. 107. № 4. P. 1186—1201. DOI:10.1037/edu0000038
32. Espelage D.L., Delgado A.V., Hatchel T., Ingram K., Huang Yu., Torgal C. A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents // *Aggression and violent behavior*. 2019. Vol. 45. P. 98—110. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.003
33. Estévez E., Inglés C.J., Martínez-Monteagudo M.C. School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2013. № 1. P. 22—32. DOI:10.1989/ejihpe.v3i1.20
34. Freiberg H.J. *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer, 1999.
35. Hatzenbuehler M.L. The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth // *Pediatrics*. 2011. № 127. P. 896—903. DOI:10.1542/peds.2010-3020
36. Hawkins J.D., Oesterle S., Brown E.C., Abbott R.D., Catalano R.F. Youth problem behaviors 8 years after implementing the communities that care prevention system: A community randomized trial // *JAMA Pediatrics*. 2014. № 168 (2). P. 122—129. DOI:10.1001/jamapediatrics.2013.4009
37. Henrich C.C., Brookmeyer K.A., Shahar G. Weapon violence in adolescence: Parent and school connectedness as protective factors // *Journal of Adolescent Health*. 2005. № 37. P. 306—312. DOI:10.1016/j.jadohealth.2005.03.022
38. Huang F., Anyon Y. The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school // *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2020. Vol. 64. № 3. P. 212—222. DOI:10.1080/1045988X.2020.1722940
39. Ingemarson M., Rosendahl I., Bodin M.C., Birgegård A. Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students // *Social Psychology of Education*. 2020. Vol. 23. № 1. P. 217—232. DOI:10.1007/s11218-019-09520-7
40. Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (ed.). *International handbook of school bullying: An international perspective*. Routledge, 2009.
41. Lázaro-Visa S., Palomera R., Briones E., Fernández-Fuertes A.A., Fernández-Rouco N. Bullied adolescent's life satisfaction: personal competencies and school climate as protective factors // *Frontiers in psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01691
42. Lee J.S. The effects of the teacher—student relationship and academic press on student engagement and academic performance // *International Journal of Educational Research*. 2012. № 53. P. 330—340. DOI:10.1016/j.ijer.2012.04.006
43. Lippitt R., White R.K. The “social climate” of children's groups // In R.H. Barker, J.S. Kounin & H.F. Wright (eds.). *Child behavior and development: A course of representative studies*. McGraw-Hill. 1943. P. 485—508. DOI:10.1037/10786-028
44. McGrath K.V. et al. Using integrative data analysis to investigate school climate across multiple informants // *Educational and Psychological Measurement*. 2020. Vol. 80. № 4. P. 617—637. DOI:10.1177/0013164419885999
45. Mertens E. et al. Components of School-Based Interventions Stimulating Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains: A Meta-analysis // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2020. P. 1—27. DOI:10.1007/s10567-020-00328-y
46. Mischel J., Kitsantas A. Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping // *Social Psychology of Education*. 2020. Vol. 23. № 1. P. 51—72. DOI:10.1007/s11218-019-09522-5
47. North D.C. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge and N.Y.: Cambridge University Press, 1990.
48. North D.C. *Institutions* // *Journal of Economic Perspectives*. 1991. Vol. 5. No. 1. P. 97—112. DOI:10.1257/jep.5.1.97

49. OECD, PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. DOI:10.1787/acd78851-en
50. Sobel M.E. Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models // Sociological Methodology. 1982. № 13. P. 290—321. DOI:10.2307/270723
51. Summary of New Jersey School Climate Survey Domain Scale Validation [Электронный ресурс]. URL: http://www.state.nj.us/education/students/safety/behavior/njscs/NJSCS_FactSheet.pdf (дата обращения: 16.12.2019).
52. Teng Z., Bear G.G., Yang C., Nie Q., Guo Ch. Moral disengagement and bullying perpetration: A longitudinal study of the moderating effect of school climate // School psychology. 2020. Vol. 35. № 1. P. 99—109. DOI:10.1037/spq0000348
53. Thapa A.S., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. A review of school climate research // Review of Educational Research. 2013. № 83. P. 357—385. DOI:10.3102/0034654313483907
54. Varela J.J., Sirlopi D., Melipillán R., Espelage D., Green J., Guzmán J. Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being // Child Indicators Research. 2019. Vol. 12. № 6. P. 2095—2110. DOI:10.1007/s12187-019-09631-9
55. Wiggins T.W. A comparative investigation of principal behavior and school climate // The Journal of Educational Research. 1972. Vol. 66. № 3. P. 103—105. DOI:10.1080/00220671.1972.10884419
56. Withall J. The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms // The journal of experimental education. 1949. Vol. 17. № 3. P. 347—361. DOI:10.1080/00220973.1949.11010391
57. Yang J., Wang X., Lei L. Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 109. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104716

References

1. Alesina A., Dzhuliano P. Kul'tura i instituty. Chast' I [Culture and Institutions. Part 1]. *Voprosy ekonomiki = Economic Issues*, 2016, no. 10, pp. 82—111. DOI:10.32609/0042-8736-2016-10-82-111 (In Russ.).
2. Anikeeva N.P. Psihologicheskij klimat v kollektive [Psychological climate in a team]. Prosveshchenie, 1989. (In Russ.).
3. Baskakova M.E. Muzhchiny i zhenshchiny v sisteme obrazovaniya [Men and women in the education system]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2005, no. 1. (In Russ.).
4. Bezopasen li tikhii mal'chik s poslednei party: pervyi mezhvuzovskii seminar «Problemy profilaktiki asotsial'nogo povedeniya v sem'e i shkole» proshel v Institute obrazovaniya [Is the quiet boy from the back desk safe: the first interuniversity seminar "Problems of preventing asocial behavior in the family and school" was held at the Institute of Education] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://ioe.hse.ru/lsp/news/214591623.html> (Accessed: 22.09.2020).
5. Baron R., Richardson D. Agressiya [Aggression]. Sankt-Peterburg, 2001. 352 p. (In Russ.).
6. Davydov D.G., Hlomov K.D. Massovyе ubijstva v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: mekhanizmy, prichiny, profilaktika [Massacres in educational institutions: mechanisms, causes, prevention]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2018, no. 4 (32), pp. 62—76. (In Russ.). DOI:10.11621/npj.2018.0406
7. Enikolopov S.N., Kuznecova Ju.M., Chudova N.V. Agressiya v obydennoj zhizni [Aggression in everyday life]. Politicheskaja jenciklopedija, 2014. P. 496. (In Russ.).
8. Kolominskij Ja.L. Social'naja psihologija shkol'nogo klassa [Social psychology of school class]. Minsk, 2003. (In Russ.).
9. Molchanova D.V., Novikova M.A. Protivodejstvie shkol'nomu bulling: analiz mezhdunarodnogo opyta [Countering school bullying: analysis of international experience]. *Sovremennaja analitika obrazovaniya = Contemporary Education Analytics*, 2020, no. 1, pp. 1—72. (In Russ.).
10. Novikova M.A., Rean A.A. Vliyanie shkol'nogo klimata na vozniknovenie travli: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt issledovaniya [Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2019, no. 2. (In Russ.). DOI:10.17323/1814-9545-2019-2-78-97
11. Prohorov A.O. Psihicheskie sostojaniya shkol'nikov i uchitelja v processe ih vzaimodejstvija na uroke [Psychological states of students and teachers in the process of their interaction at the lesson]. *Voprosy psihologii*, 1990, no. 6, pp. 68—74. (In Russ.).
12. Rean A.A. Agressiya i agressivnost' lichnosti [Aggression and Aggressiveness of Personality]. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 1996. Vol. 17, no. 5, pp. 3—18. (In Russ.). DOI:10.11621/npj.2018.0201
13. Rean A.A. Profilaktika agressii i asocial'nosti nesovershennoletnih [Prevention of aggression and antisocial behaviour in adolescents]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2018, no. 2 (30), pp. 3—12. (In Russ.).
14. Rossiiskie shkol'niki stali chashche proyavlyat' agressiyu. 70% uchitelei stalkivayutsya s travlei i nasiliem so storony uchenikov [Russian schoolchildren

- began to show aggression more often. 70% of teachers experience bullying and student violence] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3593471> (Accessed: 12.12.2019).
15. Sluchai napadenii v rossiiskikh shkolakh v 2017-2018 godakh. Dos'e [Cases of attacks in Russian schools in 2017-2018. Dossier] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://tass.ru/info/4885783> (Accessed: 12.12.2019).
 16. Smirnova E.O., Butenko V.A. Issledovanie mezhlchnostnyh otnoshenij v raznovozrastnyh gruppah doshkol'nikov. *Voprosy psichologii*, 2007, no. 1, pp. 27—37. (In Russ.).
 17. Stratijchuk E.V., Chirkina R.V. Pozicija uchitelja v shkol'nom bullinge [Teacher's position in school bullying]. *Sovremennaja zarubezhnaja psichologija = Modern and Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 45—52. (In Russ.). DOI:10.17759/jmfp.2019080305
 18. Uchitelya sprashivali: «A chto by vy sdelali, esli by takoe proizoshlo?» Starsheklassniki iz raznykh gorodov Rossii — o napadeniyakh na shkoly v Permi i Ulan-Ude [The teachers asked: “What would you do if this happened?” High school students from different cities of Russia — about attacks on schools in Perm and Ulan-Ude] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://meduza.io/feature/2018/01/19/uchitelya-sprashivali-achto-by-vy-sdelali-esli-by-takoe-proizoshlo> (Accessed: 12.12.2019).
 19. Fedunina N.YU. Psihologicheskij klimat v shkole: k voprosu o strukture ponyatiya [Psychological Climate at School: to the Question About the Concept Structure]. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya = Modern Foreign Psychology*, 2014. Vol. 3, no. 1, pp. 117—124. (In Russ.).
 20. Chirkina T.A., Havenson T.E. SHkol'nyj klimat. Istoriya ponyatiya, podhody k opredeleniyu i izmereniyu v anketah PISA [School climate. History of concept, approaches to definition and measurement in PISA questionnaires]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*, 2017, no. 1. (In Russ.). DOI:10.17323/1814-9545-2017-1-207-229
 21. Acosta J., Chinman M., Ebener P., Malone P.S., Phillips A., Wilks A. Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of school violence*, 2019. Vol. 18, no. 2, p. 200—215. DOI:10.1080/15388220.2018.1453820
 22. Aldridge J.M., McChesney K., Afari E. Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 2019, p. 1—22. DOI:10.1007/s10984-019-09296-9
 23. Anderson C.S. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 1982. Vol. 52, no. 3, pp. 368—420. DOI:10.3102/00346543052003368
 24. Baron R.M., Kenny D.A. The moderator—mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, no. 51 (6), pp. 1173—1182. DOI:10.1037/0022-3514.51.6.1173
 25. Brookover W.B. et al. Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, 1978. Vol. 15, no. 2, p. 301—318. DOI:10.3102/00028312015002301
 26. Buss A.H. The psychology of aggression. Wiley, 1961. DOI:10.1037/11160-000
 27. Buss A.H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 1957, no. 21 (4), pp. 343—349. DOI:10.1037/h0046900
 28. Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., Pickeral T. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 2009, no. 111, pp. 180—213.
 29. Coleman J., Hoffer T., Kilgore S. Cognitive Outcomes in Public and Private Schools. *Sociology of Education*, 1982. Vol. 55, no 2, pp. 65—76. DOI:10.2307/2112288
 30. Cornell D., Huang F. Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *J Youth Adolescence*, 2016, no. 45, pp. 2246—2259. DOI:10.1007/s10964-016-0424-3
 31. Cornell D., Shukla K., Konold T. Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 2015. Vol. 107, no. 4, pp. 1186—1201. DOI:10.1037/edu0000038
 32. Espelage D.L., Delgado A.V., Hatchel T., Ingram K., Huang Yu., Torgal C. A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and violent behavior*, 2019. Vol. 45, pp. 98—110. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.003
 33. Estévez E., Inglés C.J., Martínez-Monteagudo M.C. School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2013, no. 1, pp. 22—32. DOI:10.1989/ejihpe.v3i1.20
 34. Freiberg H.J. School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments. London: Falmer, 1999.
 35. Hatzenbuehler M.L. The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth. *Pediatrics*, 2011, no. 127, pp. 896—903. DOI:10.1542/peds.2010-3020
 36. Hawkins J.D., Oesterle S., Brown E.C., Abbott R.D., Catalano R.F. Youth problem behaviors 8 years after implementing the communities that care prevention system: A community randomized trial. *JAMA Pediatrics*, 2014, no. 168 (2), pp. 122—129. DOI:10.1001/jamapediatrics.2013.4009
 37. Henrich C.C., Brookmeyer K.A., Shahar G. Weapon violence in adolescence: Parent and school

- connectedness as protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 2005, no. 37, pp. 306—312. DOI:10.1016/j.jadohealth.2005.03.022
38. Huang F., Anyon Y. The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 2020. Vol. 64, no. 3, pp. 212—222. DOI:10.1080/1045988X.2020.1722940
39. Ingemarson M., Rosendahl I., Bodin M.C., Birgegård A. Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, 2020. Vol. 23, no. 1, pp. 217—232. DOI:10.1007/s11218-019-09520-7
40. Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (ed.). *International handbook of school bullying: An international perspective*. Routledge, 2009.
41. Lázaro-Visa S., Palomera R., Briones E., Fernández-Fuertes A.A., Fernández-Rouco N. Bullied adolescent's life satisfaction: personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in psychology*, 2019. Vol. 10, pp. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01691
42. Lee J.S. The effects of the teacher—student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 2012, no. 53, pp. 330—340. DOI:10.1016/j.ijer.2012.04.006
43. Lippitt R., White R.K. The “social climate” of children's groups. In R.G. Barker, J.S. Kounin & H.F. Wright (eds.). *Child behavior and development: A course of representative studies*. McGraw-Hill, 1943, pp. 485—508. DOI:10.1037/10786-028
44. McGrath K.V. et al. Using integrative data analysis to investigate school climate across multiple informants. *Educational and Psychological Measurement*, 2020. Vol. 80, no. 4, pp. 617—637. DOI:10.1177/0013164419885999
45. Mertens E. et al. Components of School-Based Interventions Stimulating Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains: A Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2020, pp. 1—27. DOI:10.1007/s10567-020-00328-y
46. Mischel J., Kitsantas A. Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 2020. Vol. 23, no. 1, pp. 51—72. DOI:10.1007/s11218-019-09522-5
47. North D.C. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge and N.Y.: Cambridge University Press, 1990.
48. North D.C. Institutions. *Journal of Economic Perspectives*, 1991. Vol. 5, no. 1, pp. 97—112. DOI:10.1257/jep.5.1.97
49. OECD, PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. DOI:10.1787/acd78851-en
50. Sobel M.E. Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models. *Sociological Methodology*, 1982, no. 13, pp. 290—321. DOI:10.2307/270723
51. Summary of New Jersey School Climate Survey Domain Scale Validation [Electronic resource]. URL: http://www.state.nj.us/education/students/safety/behavior/njscs/NJSCS_FactSheet.pdf (Accessed: 16.12.2019).
52. Teng Z., Bear G.G., Yang C., Nie Q., Guo Ch. Moral disengagement and bullying perpetration: A longitudinal study of the moderating effect of school climate. *School psychology*, 2020. Vol. 35, no. 1, pp. 99—109. DOI:10.1037/spq0000348
53. Thapa A.S., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 2013, no. 83, pp. 357—385. DOI:10.3102/0034654313483907
54. Varela J.J., Sirlopú D., Melipillán R., Espelage D., Green J. & Guzmán J. Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 2019. Vol. 12, no. 6, pp. 2095—2110. DOI:10.1007/s12187-019-09631-9
55. Wiggins T.W. A comparative investigation of principal behavior and school climate. *The Journal of Educational Research*, 1972. Vol. 66, no. 3, pp. 103—105. DOI:10.1080/00220671.1972.10884419
56. Withall J. The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *The journal of experimental education*, 1949. Vol. 17, no. 3, pp. 347—361. DOI:10.1080/00220973.1949.11010391
57. Wang J., Wang X., Lei L. Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 109. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104716

Информация об авторах

Реан Артур Александрович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

Шагалов Игорь Львович, младший научный сотрудник Института институциональных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),

г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7503-6732>, e-mail: ishagalov@hse.ru

Конвалов Иван Александрович, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.kononov@yandex.ru

Information about the authors

Artur A. Rean, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the RAE, Head of Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

Igor L. Shagalov, Junior Research Fellow, Center for Institutional Studies, National Research University 'Higher School of Economics', Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7503-6732>, e-mail: ishagalov@hse.ru

Ivan A. Kononov, Research Analyst, Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.kononov@yandex.ru

Получена 21.02.2020

Received 21.02.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020