

МЕТОДИКИ

ОПРОСНИК РИСКА БУЛЛИНГА (ОРБ)

А.А. БОЧАВЕР, В.Б. КУЗНЕЦОВА, Е.М. БИАНКИ, П.В. ДМИТРИЕВСКИЙ,
М.А. ЗАВАЛИШИНА, Н.А. КАПОРСКАЯ, К.Д. ХЛОМОВ

Статья посвящена описанию нового метода оценки риска буллинга в школе. Приводятся некоторые результаты мировых исследований в области школьной травли. Обосновывается необходимость разработки инструментов исследования и программ профилактики буллинга в России. Описывается процесс разработки, апробации и валидации методики для оценки риска буллинга среди школьников. Выборка составила 285 детей и подростков (53% девочки) в возрасте от 10 до 18 лет. Показана четырехфакторная структура опросника, которая наиболее оптимально соответствует эмпирическим данным и включает шкалы небезопасности, благополучия, разобщенности и равноправия.

Ключевые слова: буллинг, профилактика школьной травли, опросник риска буллинга.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ
РИСКА БУЛЛИНГА

Актуальная для российских образовательных практик задача создания и поддержания безопасной среды предполагает необходимость изучения различных аспектов отношений между участниками образовательного процесса, которые субъективно могут переживаться как источник поддержки или угрозы и оказывать влияние на фоновое переживание безопасности/небезопасности образовательной среды. Как отмечают И.А. Баева и Е.Б. Лактионова, «в образовательной среде тесно переплетены объективные и субъективные условия и предпосылки для развития, что приводит к необходимости глубже анализировать именно субъективную (психологическую) составляющую, которая и является предметом психологической экспертизы» (Баева, Лактионова, 2013, с. 7). Мы остановимся на феномене буллинга (травли), который является весомым, но мало отрефлексируемым фактором переживания школы как небезопасной среды. При высокой значимости задачи прекращения и предотвраще-

ния ситуаций буллинга в школе до сих пор не создано валидного практического метода диагностики риска буллинга, на результатах которого строилась бы ясная научно обоснованная система профилактики.

Буллинг — это целенаправленное регулярно повторяющееся агрессивное поведение, основанное на неравенстве социальной власти или физической силы (Olweus, 1993a). Это явление с большой вероятностью возникает в любых искусственно созданных по формальному признаку коллективах — школьных классах, военных подразделениях, тюремных камерах и т.п. Для России отношения в форме травли достаточно характерны и распространены в разных коммуникативных контекстах: принуждение в условиях неравенства власти традиционно присутствует в вертикальных отношениях (родитель—ребенок, учитель—ученик, начальник—подчиненный). Горизонтальные отношения (коллеги, сверстники, супругов, сиблингов) также часто тяготеют к выстраиванию вертикали (Бочавер, Хломов, 2013). Феномен буллинга в российской культуре входит в обыденный опыт и мало осознается, в силу чего его проявления часто не прерываются, а последствия и эффекты остаются вне фокуса внимания специалистов и участников ситуаций травли.

Травля в школе – это прямое (через физическую и вербальную агрессию, принуждение, обзывание и т.п.) или косвенное (распространение слухов и сплетен, игнорирование, отвержение, преследование ребенка другим ребенком или группой детей). От 10 до 32% подростков сталкиваются в школе с ситуациями травли. Кросс-культурное исследование в 40 европейских странах показало большой разброс частот: от 9% школьников (в Норвегии) до 45% (в Литве) сталкиваются с ситуациями травли два или больше раз в месяц (Craig et al., 2009). В 2007 г. 32% американских школьников 12–18 лет становились предметом травли – насмешек, слухов, физической агрессии (Robers et al., 2007). Немногочисленные российские исследования показывают сходные цифры: около 13% школьников имеют опыт жертв травли и 20% – агрессоров (Ениколопов, 2010b); исследование в Волгограде показало, что 13,5% школьников более одного-двух раз сталкивались с насилием в школе (Думов, 2005); 25% российских подростков хотя бы раз участвовали в буллинге (Собкин, Маркина, 2009). По данным кросскультурного социологического исследования, в Москве лишь 42,8% учащихся не подвергались ни психическому, ни физическому насилию со стороны одноклассников; при этом 46,6% подвергаются психическому насилию (насмешкам, издевательствам, игнорированию) эпизодически (Собкин, Смыслова, 2012).

Актуальность исследований буллинга обусловлена тем, что опыт столкновения с травлей влияет на поведение и мироощущение всех участников, формируя у них привычку к отношениям доминирования/подчинения и устойчивые паттерны поведения. Дети, осуществляющие травлю, привыкают к безнаказанности и чаще сверстников демонстрируют девиантные формы поведения (драки, воровство, вандализм, хранение оружия, прогулы школы, употребление психоактивных веществ).

Дети, подвергающиеся травле, чаще страдают от тревоги и депрессии, апатии, головных болей и энуреза, демонстрируют снижение учебной успеваемости, у них формируется представление о том, что мир полон опасностей и они неспособны повлиять на происходящее. Так называемые провоцирующие жертвы, дети, что ведут себя агрессивно и одновременно подвергаются агрессии со стороны других детей, показывают наиболее высокий риск по суицидам и другому аутоагрессивному поведению. Дети, ставшие свидетелями травли, испытывают страх, беспомощность, стыд и одновременно желание присоединиться к преследованию; никем не прекращенная травля ведет к снижению у них способности к эмпатии, выработке безразличия и позиции «молчаливого большинства» (Кон, 2009; Кравцова, 2005; Ениколопов, 2010a; Kowalski, Limber, Agatston, 2011).

Профилактика буллинга возможна только при наличии эффективных диагностических инструментов, позволяющих оценить вероятность его возникновения в конкретном коллективе. В настоящий момент данные на русском языке о травле извлекаются из немногочисленных прямых вопросов, которые дают представление о распространенности определенных негативных ситуаций в группе (Собкин, Смыслова, 2012; Обеспечение..., 2006; Гусейнова, Ениколопов, 2014). Недостатки существующих методов изучения буллинга состоят в их ретроспективной направленности (на уже совершившиеся факты), прямых вопросах, которые не учитывают деликатность темы и могут побуждать участников к социально желательным ответам, отсутствию внимания к социальному контексту изучаемых эпизодов, ориентации на числовые, а не содержательные характеристики. Эти обстоятельства указывают на необходимость разработки инструмента, который бы позволял оценивать травлю косвенно, измеряя сопряженные показа-

тели, и был бы ориентирован на будущее, давая возможность оценки рисков.

Несмотря на многочисленные данные о вкладе индивидуально-личностного и семейного контекста в развитие отношений травли среди детей (Olweus, 1993b; Cook et al., 2010; Ahmed, Braithwaite, 2004; Kowalski, Limber, Agatston, 2011), ни индивидуально-личностные, ни семейные особенности не доступны для «широкополосной» психологической работы со школьными классами, поэтому мы сосредоточились на школьном контексте как наиболее доступном для изменений и предприняли попытку разработать диагностический инструмент для оценки риска буллинга в учебной группе, отказавшись от идеи непосредственного замера частоты и интенсивности ситуаций травли ради идеи оценки его предпосылок для последующей профилактики.

РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА РИСКА БУЛЛИНГА (ОРБ)

Базовым положением, на основе которого выстраивалась работа, было представление о травле как инструменте выстраивания социальной иерархии и преодоления социальной неопределенности. В ситуациях психологического напряжения, страха, неуверенности, тревоги насилие может становиться способом самоорганизации группы, что подтверждается исследованиями не только травли в школе, но и дедовщины в армейских подразделениях (Ачитаева, 2010; Банников, 2000; Белановский, Марзеева, 1991); оно же отчасти позволяет справиться с негативными переживаниями от принудительного присутствия в классе. Разница во власти начинает использоваться для поддержания послушания и в таком ракурсе становится выгодной учителям, которые могут ее поддерживать. Помимо неопределенности, как правило, социальная среда предлагает группе образцы отношений,

построенных на доминировании/подчинении (авторитарные учителя, домашнее насилие, разнообразные проявления агрессии в социальном контексте). Таким образом, ключевой предпосылкой для возникновения школьного буллинга становится фоновое чувство небезопасности в классе, обусловленное неопределенностью статусов, напряжением от насильственного объединения групп без учета персональных предпочтений, предлагаемыми средой в качестве образца отношениями, построенными на неравенстве власти.

Разработка опросника риска буллинга в школе (ОРБ) происходила в несколько этапов. Команда специалистов центра «Перекресток», опираясь на многолетний опыт работы с подростками, в том числе в школьной среде, в процессе цикла фокус-групп выделяла ключевые эмпирически подтверждающиеся факторы школьной травли. Первоначально обсуждались трехуровневая модель рисков. *Риски на уровне класса*: собственно травля; травля со стороны учителей; драки; воровство; хулиганство; повышенный интерес к темам секса и употребления психоактивных веществ. *Риски на уровне школы*: субъективное ощущение небезопасности; отчужденность между учениками; безнадзорность; стигматизация класса. *Риски на уровне семьи*: безнадзорность; насилие.

В разрабатываемую методику вошли те компоненты модели, на которые есть возможность повлиять в рамках психологической работы в школе. Исключили блок, связанный с семейной ситуацией, поскольку психокоррекционная работа с семьей на основе школьной диагностики практически невозможна. Исключили вопросы о сексе и психоактивных веществах, так как в формате диагностики в школе подобные вопросы провоцируют социально желательные или также не отражающие реальности ответы; кроме того, они вызывают тревогу со стороны педагогов и администрации, за которой с

высокой вероятностью следует явное или скрытое прекращение психодиагностики. Сократили список вопросов, посвященных качеству отношений с учителями, чтобы не повышать тревогу у последних. Таким образом, от анализа частных рисков был сделан переход к анализу более общего эмоционального фона – тревоги, напряженности, небезопасности, при учете большей части первоначальных рисков в виде отдельных вопросов. В итоговый опросник вошли утверждения, связанные с факторами риска травли внутри класса и внутри школы.

МЕТОДИКИ И ИСПЫТУЕМЫЕ

Опросник риска буллинга (ОРБ) разработан на основе экспертных мнений специалистов центра «Перекресток» и состоит из 14 вопросов, к которым предлагается от одного до восьми ответов с возможностью множественного выбора. Часть предлагаемых ответов характеризует риск буллинга, часть, напротив, свидетельствует о психологической безопасности. Предполагается, что наиболее часто выбираемые в классе паттерны ответов соответствуют существующей в классе атмосфере и могут интерпретироваться с точки зрения указания на субъективно переживаемую безопасность или небезопасность и соответствующий риск буллинга.

Участники. Исследование охватило 285 детей (53% девочки) в возрасте от 10 до 18 лет (средний возраст $14;9 \pm 1;7$ года). Для изучения возрастных различий выборку разделили на две группы: младшие (10–15 лет, $N = 150$) и старшие подростки (16–18 лет, $N = 133$).

В пилотажном исследовании для проверки первичных характеристик опросника приняли участие 42 подростка 15–17 лет (26 девушек, 16 юношей). Они заполняли опросник в первоначальной форме и расширенную батарею методик: шкалу *ситуативной тревожности* из теста тревожности

Спилбергепа (State-Trait Anxiety Inventory – Spielberger, 1983); шкалу *социальной изоляции* (UCLA Loneliness Scale – Russell, 1996) для изучения уровня субъективного ощущения одиночества и степени выраженности чувства социальной изоляции; опросник агрессивного поведения Баса–Дарки (Hostility Inventory – Buss, Durkee, 1957).

ПРОЦЕДУРА ОСНОВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Обследование проводилось в 14 образовательных учреждениях Москвы и в общеобразовательной школе поселка Лыткарино: к подросткам обращались с предложением принять участие в исследовании школьной атмосферы и анонимно заполнить батарею опросников.

Инструменты

- Опросник агрессивного поведения (Hostility Inventory – Buss, Durkee, 1957) – опросник для изучения агрессивности и ее проявлений, состоящий из 75 вопросов в формате «да/нет» и включающий восемь подшкал, основанных на клинических критериях, – физическую агрессию, косвенную агрессию, раздражение, негативизм, обиду, подозрительность, вербальную агрессию, чувство вины. Коэффициенты внутренней согласованности шкал колебались в пределах от 0,45 до 0,59 (в среднем 0,53).

- Шкала *социальной изоляции* (UCLA Loneliness Scale – Russell, 1996) – инструмент для измерения чувства одиночества и социальной изоляции. Она состоит из 20 вопросов, таких, например, как «Для меня невыносимо быть таким одиноким», ответы на которые ранжируются от 0 – «никогда» до 3 – «часто». Внутренняя согласованность шкалы (альфа Кронбаха) – $\alpha = 0,93$.

- Шкала *ситуативной тревожности* из теста тревожности (State-Trait Anxiety Inventory – Spielberger, 1983) состоит из 20 вопросов, оценивающих состояние тревоги в настоящий момент по шкале от 1 –

«совершенно не верно» до 4 – «совершенно верно» (при помощи таких вопросов, как «Я не нахожу себе места»). Внутренняя согласованность шкалы (альфа Кронбаха) – $\alpha = 0,83$.

Статистический анализ

Для изучения структуры ОРБ применяли эксплораторный факторный анализ методом главных осей с вращением варимакс, а также тест «каменистой осыпи» (scree plot), который демонстрирует собственные значения факторов, полученных в результате анализа главных компонент до вращения матрицы.

Также для изучения структуры опросника применяли конфирматорный факторный анализ, используя программу AMOS 4 (Arbuckle, Worthke, 1999). Этот метод позволяет оценить, насколько модель, положенная в основу опросника, соответствует эмпирическим данным. Для оценки соответствия использовали несколько критериев. Основным критерием точного соответствия является недостоверность критерия χ^2 (Bentler, 2007), однако в литературе указывается на то, что показатель CMIN/DF, представляющий собой нормализованный χ^2 , является более предпочтительным для определения соответствия модели эмпирическим данным. Значения CMIN/DF ниже 3 указывают на удовлетворительное соответствие модели эмпирическим данным (Arbuckle, 2008). Кроме того, применяли сравнительный индекс соответствия (CFI), нормированный индекс соответствия (NFI), квадратный корень ошибки приближения (RMSEA). Значения CFI и NFI выше 0,90 и RMSEA ниже 0,08 указывают на хорошее соответствие модели (Arbuckle, Worthke, 1999).

Надежность шкал опросника определяли с помощью коэффициента внутренней согласованности альфа Кронбаха.

Значение пола и возраста оценивали с помощью Т-критерия. Взаимосвязи опросника буллинга с агрессивностью, ситуативной тревожностью и социальной изолированностью анализировали с помощью корреляционного анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Структура опросника риска буллинга в школе

Эксплораторный факторный анализ структуры опросника, изучающего травлю в школе, показал, что наиболее адекватным является четырехфакторное решение, включающее шкалу *небезопасности* (16 вопросов, например, «В вашем классе есть кто-то, над кем все смеются»), шкалу *благополучия* (11 вопросов, таких как «Ценные вещи спокойно оставляю в классе»), шкалу *разобщенности* (10 вопросов, например, «В школе вам в целом не нравится, плохо, никто ни с кем не дружит») и шкалу *равноправия* (11 вопросов, например, «В вашем классе есть кто-то, кого все уважают»); их внутренняя согласованность (коэффициент альфа Кронбаха) была достаточно высокой: 0,73, 0,60, 0,67 и 0,56.

Конфирматорный факторный анализ показал, что четырехфакторная модель опросника удовлетворительно соответствовала эмпирическим данным согласно индексам относительного соответствия NFI, CFI, IFI и RMSEA, включая недостоверность критерия χ^2 (табл. 1). Следовательно, эта модель адекватно отражает структуру опросника.

Таблица 1

Индексы соответствия моделей структуры опросника травли по результатам конфирматорного анализа

Модель	χ^2	df	CMIN/DF	NFI	CFI	RMSEA	PCLOSE
Четырехфакторная модель	1928	2	0,96	0,98	1,000	0,000	0,599

Содержание шкал. Четыре шкалы соответствуют нашим предположениям о рисках внутри класса и рисках внутри школы. Так, шкалы *небезопасности* и *благополучия* отражают контекстуальное отношение к принятым правилам и психологическим границам, т.е. реализацию бытующих в школе (и в следующую очередь – в классе) установок относительно уважительного отношения к личности, персональной безопасности, имуществу и др. Шкалы *разобщенности* и *равноправия*, напротив, характеризуют качество отношений внутри класса, содержащиеся в них риски и ресурсы.

Шкала *небезопасности* измеряет степень нормализации неуважения, небезопасности и пренебрежения правилами и границами. Высокие показатели по этой шкале говорят об усилении субъективного ощущение небезопасности у участников группы и повышенном риске различных дезадаптивных способов совладания с тревогой, в том числе травли, других форм агрессивного поведения, употребления психоактивных веществ.

Шкала *благополучия* характеризует устойчивость границ, соблюдение правил и утверждение уважения как нормы в группе. Высокие показатели по этой шкале указывают на реализацию ценности уважения, которая представляет собой каче-

ственную альтернативу ценности власти и силы и служит фактором защиты от риска развития ситуаций буллинга.

Шкала *разобщенности* направлена на оценку отсутствия сплоченности, величины дистанции между подростками, а также между ними и учителями, связанными с отсутствием инструментов влияния друг на друга. Высокие показатели характеризуют неконтролируемость группы и выбор стратегии избегания контактов среди участников в силу отсутствия поддержки и возможности диалога. Это не обуславливает буллинг напрямую, однако при развитии ситуации травли снижает вероятность его прекращения, поскольку в группе отсутствуют взаимовыручка и поддержка.

Шкала *равноправия* оценивает способность группы к принятию различий участников, распределение ролей и возможность конструктивных, позитивных коммуникаций. Высокие показатели по этой шкале означают, что в группе распределены роли, есть от-refлексированная социальная определенность и есть диалогичные отношения, что снижает тревогу и защищает группу от риска разворачивания травли на фоне выстраивания системы социальных статусов.

Значение пола и возраста. В табл. 2 приведены средние значения и показатели

Таблица 2

Средние (*M*) и средние квадратичные отклонения (*SD*) шкал опросника изучения травли в школе

Распределение по группам	Шкала небезопасности		Шкала благополучия		Шкала разобщенности		Шкала равноправия	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Общая выборка <i>N</i> = 285	8,51	3,20	6,10	2,20	2,55	2,14	3,98	2,19
Девочки <i>N</i> = 152	8,26	3,29	6,46	2,35	2,42	2,11	3,79	1,88
Мальчики <i>N</i> = 130	8,84	3,06	5,68	1,97	2,69	2,13	4,18	2,49
Младшие подростки <i>N</i> = 155	9,21	2,14	5,30	1,88	2,64	2,18	4,00	2,17
Старшие подростки <i>N</i> = 133	8,20	3,19	6,47	2,25	2,47	2,04	3,98	2,18

разнообразия шкал в общей выборке и в подгруппах разного пола и возраста.

По шкале *благополучия* девочки оценивали класс выше, чем мальчики ($T(284) = 3,04; p = 0,003$); по другим шкалам различий между мальчиками и девочками не было выявлено. Что касается возрастных различий, по шкале *небезопасности* младшие подростки оценивали класс как более небезопасный по сравнению со старшими подростками (кодировка 2), ($T(278) = 2,51; p = 0,013$, в то время как по шкале *разобщенности*, наоборот, старшие подростки оценивали класс как более благополучный, чем младшие подростки ($T(278) = 4,56; p = 0,000$). В целом шкала *небезопасности* отрицательно коррелировала с возрастом ($r = -0,20; p = 0,001$), шкала *благополучия* положительно коррелировала с возрастом ($r = 0,29; p = 0,000$), шкалы *разобщенности* и *равноправия* не связаны с возрастом. Более сильное проявление в младшем подростковом возрасте факторов, способствующих буллингу (шкала *небезопасности*), а в старшем — защищающих от буллинга (шкала *благополучия*), соответствует теоретическим и эмпирическим представлениям о том, что важнейшей задачей младших подростков

является выстраивание психологических границ и поиск группы для идентификации, в связи с чем они экспериментируют в коммуникациях, пробуют разные, в том числе агрессивные способы поведения и активно собирают обратную связь; старшие подростки лучше умеют поддерживать длительные близкие отношения, они менее агрессивны и более эмоционально стабильны, и поэтому они менее уязвимы и сами могут внести больший вклад в предупреждение ситуаций травли.

Исследование конвергентной валидности

Коэффициенты корреляции между шкалами создаваемого нами опросника риска буллинга, с одной стороны, и опросников агрессивности, ситуативной тревожности и социальной изоляции, с другой, приведены в табл. 3. Шкала *небезопасности* положительно связана со шкалами *раздражения*, *негативизма*, *обиды* и *подозрительности*, входящими в опросник агрессивности, а также с социальной изоляцией. Шкала *благополучия* отрицательно связана со шкалами *раздражения*, *негативизма* и *подозрительности*. Шкала *разобщенности* положительно коррелирует со шкалами *физической агрессии*, *раздражения*, *обиды* и *подозрительности* из

Таблица 3

Корреляции опросника риска буллинга с агрессивностью, тревожностью и уровнем социальной изоляции

Шкалы опросника Басса–Дарки	Шкала небезопасности	Шкала благополучия	Шкала разобщенности	Шкала равноправия
Физическая агрессия	0,11	-0,06	0,12*	0,12*
Косвенная агрессия	0,07	-0,06	0,05	0,03
Раздражение	0,17**	-0,15*	0,12*	0,05
Негативизм	0,13*	-0,12*	0,05	0,06
Обида	0,17**	-0,10	0,13*	0,07
Подозрительность	0,28***	-0,12*	0,18**	-0,09
Вербальная агрессия	0,10	0,01	0,03	0,17**
Чувство вины	0,06	-0,10	-0,12	-0,03
Опросник Спилбергера	0,10	-0,04	0,29***	0,04
Социальная изоляция	0,14*	-0,08	0,32***	-0,01

Примечание. * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$, $N = 279$.

опросника агрессивности, с ситуативной тревожностью и социальной изоляцией. И наконец, шкала *равноправия* связана с физической и вербальной агрессией из опросника агрессивности. Эти связи отвечают нашим представлениям о субъективном переживании небезопасности как ключевом предикторе ситуаций травли и о том, что его проявлениями являются социальная изоляция, тревожность, раздражение и др. Можно говорить о высокой конвергентной и содержательной валидности ОРБ. В то же время полученные корреляции неполные, что указывает на самостоятельность феномена, измеряемого ОРБ, и его нетождественность объектам измерения остальных опросников.

Дадим краткое описание шкал опросника.

Шкалы-предикторы

- Шкала *небезопасности* отражает негативные аспекты психологической атмосферы, фонового напряжения в группе, которое связано с низким качеством отношений и соблюдения правил общения, что ведет к негативным установкам в отношении общения: обид из прошлого, раздражения, негативизма и разобщенности в актуальности и подозрительности относительно перспектив коммуникации.

- Шкала *разобщенности* оценивает не фоновое, а актуальное и имеющее непосредственные ситуативные причины напряжение (вызываемое, например, драками), которое отражается и в негативных, агрессивных установках по отношению к общению, и одновременно в высокой степени тревоги в сочетании с переживанием одиночества.

Шкалы-антипредикторы

- Шкала *благополучия* выявляет факторы, способствующие климату доверия и открытого диалога в школе и, как следствие, снижению вероятности травли. Она оценивает устойчивость границ и правил коммуникаций в среде, что обеспечивает снижение уровня негативных установок

по отношению к взаимодействию и общению.

- Шкала *равноправия* также оценивает возможные пути стабилизации межличностных отношений в группе: несмотря на то что эта шкала связана с физической и вербальной агрессией, она не коррелирует с другими показателями агрессивности или тревожности. Можно говорить о том, что в группе присутствуют, причем систематически, проявления агрессивности, однако они имеют такую форму, что не пугают членов группы и не способствуют их изоляции друг от друга, а, напротив, сочетаются с уважительными и принимающими разнообразие отношениями.

Для применения опросника среди школьников ему дано обобщенное название «Опросник атмосферы в школе», которое позволяет избежать акцентирования темы травли на этапе опроса и снижает возможность «наведенных» ответов.

Ключи к опроснику выглядят следующим образом (буквой *R* обозначены реверсивные пункты).

Шкала *небезопасности*: 1,1; 1,3; 1,7; 1,8R; 2,3; 2,4; 2,8; 3,4; 4,1R; 7,1; 7,2R; 8,1; 9,1; 10,1R; 10,2; 14,2;

Шкала *благополучия*: 2,7; 3,1; 3,3R; 5,1R; 5,2; 5,3; 5,4R; 13,1; 13,4R; 14,3; 14,4R;

Шкала *разобщенности*: 1,2R; 1,4; 1,5R; 1,6R; 4,2; 10,3; 11,1R; 11,2; 13,2R; 13,3;

Шкала *равноправия*: 2,1; 2,2; 2,5; 2,6; 3,2; 4,3; 4,4; 5,5; 6,1; 12,1; 14,1.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В силу того что буллинг является многоуровневым конструктом, мы разработали многошкальный инструмент для оценки риска буллинга в подростковых коллективах, соответствующий ключевым положениям о буллинге в научной литературе. Возвращаясь к критериям буллинга (целенаправленность, регулярность, неравенство силы/власти) (Olweus, 1999), можно говорить о том, что шкалы *небезопасно-*

сти и разобщенности указывают на высокую выраженность риска буллинга, поскольку характеризуют высокий уровень агрессивности, тревожности и социальной изоляции, что служит предпосылкой к появлению систематических аутсайдеров (изгоев, жертв травли) и выстраиванию иерархических, властных отношений, где у всех участников высок уровень тревоги относительно собственного статуса в группе. Шкалы *благополучия* и *равноправия*, напротив, характеризуют наличие ресурсов, защищающих от возникновения буллинга, поскольку при существовании определенных агрессивных проявлений они, тем не менее, указывают на отсутствие фона напряжения и агрессии, связанного с раздражением, подозрительностью и негативизмом, и не демонстрируют связей с тревожностью или социальной изоляцией, в то же время предлагая выстраивание отношений на уважении и соблюдении правил, что служит весомой альтернативой отношениям буллинга.

Итак, способ конструирования банка утверждений опросника, исследование конвергентной валидности, оценка соответствия структуры опросника теоретической модели буллинга с помощью эксплораторного и конфирматорного факторного анализа, оценка внутренней согласованности шкал позволяют сделать вывод о хорошей диагностической силе нового метода, актуального для решения таких прикладных задач, как выявление коллективов с повышенным риском ситуаций буллинга, оценка ресурсов предупреждения буллинга в группе, профилактика ситуаций травли и создание безопасной атмосферы в учебных подростковых группах, а также образовательная и консультативная работа с учителями и школьной администрацией.

1. *Ачитаева И.Б.* Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
2. *Баева И.А., Лактионова Е.Б.* Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психол. наука и образование. 2013. № 6. С. 5–13.
3. *Банников К.Л.* В армии, как на зоне: насилие и унижение стали нормой // НП НИА «Наследие отечества». 30.03.2000. [Электронный ресурс]. URL: http://old.nasledie.ru/voenpol/14_14/article.php?art=17
4. *Белановский С.А., Марзеева С.Н.* Дедовщина в советской армии // ИПП РАН. 1991. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sbelan.ru/content/дедовщина-в-советской-армии>
5. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журн. ВШЭ. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.
6. *Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н.* Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку // Психол. наука и образование. psyedu.ru. [Электронный ресурс] 2014. Т. 6. № 2. С. 246–256. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n2/70326.shtml (дата обращения: 23.09.2014).
7. *Ениколопов С.Н.* Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридич. психол. 2010а. Т. 2. С. 37–47.
8. *Ениколопов С.Н.* Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма) // Мат-лы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки. Психологические проблемы безопасности в школе». 2010b. [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278_full.shtml
9. *Кон И.С.* Мальчик – отец мужчины. М., 2009.
10. *Кравцова М.М.* Дети-изгои: психологическая работа с проблемой. М.: Генезис, 2005.
11. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Бавевой. СПб.: Речь, 2006.
12. *Собкин В.С., Маркина О.С.* Влияние опыта переживаний «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестн. практ. психол. образования. 2009. № 1. С. 48–57.
13. *Собкин В.С., Смылова М. М.* Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Труды по социологии образования. М.: Ин-т социологии образования РАО, 2012. Т. 16. Вып. 28. С. 130–136.
14. *Ahmed E., Braithwaite V.* Bullying and victimization: Cause for concern for both families and

- schools // Soc. Psychol. of Education. 2004. V. 7. P. 35–54.
15. *Arbuckle J.L.* Amos 17.0 User's Guide. Chicago, IL: SPSS Inc, 2008.
 16. *Arbuckle J.L., Worthke W.* Amos 4.0 User's Guide. Chicago, IL: Smallwaters Corporation, 1999.
 17. *Bentler P.M.* On tests and indices for evaluating structural models // Pers. and Individ. Diff. 2007. V. 42 (5). P. 825–829.
 18. *Buss A., Durkee A.* An inventory for assessing different kinds of hostility // J. of Consult. Psychol. 1957. V. 21. P. 343–349.
 19. *Cook C.R.* et al. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation / Cook C.R., Williams K.R., Guerra N.G., Kim T.E., Sadek S. // School Psychol. Quart. 2010. V. 25. P. 65–83.
 20. *Craig W.* et al. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries / Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Dostaler S., Hetland J., Simons-Morton B., Molcho M., de Mato M.G., Overpeck M., Due P., Pickett W; HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group; HBSC Bullying Writing Group // Intern. J. of Public Health. 2009. V. 54. P. 216–224.
 21. *Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W.* Cyberbullying: Bullying in the digital age. N.Y.: Wiley-Blackwell, 2011.
 22. *Olweus D.* Bullying at school: What we know what we can do. N.Y.: Wiley-Blackwell, 1993a.
 23. *Olweus D.* Sweden // Smith K.P., Junger-Tas J.M., Olweus D., Catalano R., Slee P. (eds). The nature of school bullying: A cross-natural perspective. L.: Routledge, 1999. P. 7–27.
 24. *Olweus D.* Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes // Rubin K.H., Asendorff J.H.B. (eds). Social withdrawal, inhibition, and shyness. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993b. P. 315–341.
 25. *Robers S.* et al. Indicators of school crime and safety / Robers S., Zhang J., Truman J., Snyder T.D. 2010. URL: <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011002.pdf>
 26. *Russell D.* UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure // J. of Pers. Assessment. 1996. V. 66. P. 20–40.
 27. *Spielberger C.D.* Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y). Palo Alto, CA: Mind Garden, 1983.

Приложение

Опросник риска буллинга в школе

Добрый день! 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 или тяжело и сложно в школе с кем-то взаимодействовать. Спасибо, что принимаете участие в нашем исследовании.

Сообщите, пожалуйста, данные о себе:

Пол..... Возраст..... Класс..... Дата.....
Школа/колледж.....

Отметьте, пожалуйста, для каждого пункта, согласны или не согласны вы с этими утверждениями.

УТВЕРЖДЕНИЯ		ДА	НЕТ
1	В вашем классе принято...		
1.1.	мешать друг другу, лезть, приставать?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	вместе развлекаться после уроков	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	шутить над кем-нибудь так, чтобы смеялся весь класс	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4.	даться	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5.	ходить друг к другу в гости	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6.	заступаться за своих	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7.	обзывать	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8.	не мешать друг другу заниматься, чем захочется	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	В вашем классе есть кто-то...		
2.1.	кого все уважают	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.	кого все боятся	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.	над кем все смеются	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.	кем часто недовольны учителя	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5.	на кого хочется быть похожим	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6.	с кем лучше не спорить	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.	кто никогда не прогуливает	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8.	с кем даже учитель не может справиться	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Как к вам в классе обращаются обычно учителя?		
3.1.	по имени	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.	по имени и отчеству	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.	по фамилии	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.	по прозвищам	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Когда в школе происходит драка, вы...		
4.1.	удивляетесь	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.	не обращаете внимания, это обычное дело	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	присоединяетесь, встав на чью-то сторону	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4.	много это потом обсуждаете между собой в классе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ценные вещи ...		
5.1.	стараюсь не носить в школу вообще	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2.	спокойно оставляю в классе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3.	можно оставить в коридоре	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4.	был случай, что украли	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5.	оставляю в раздевалке	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Вызов к директору – это...		
6.1.	хотят за что-то похвалить	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	В вашей школе мат, ругательства...		
7.1.	звучат на переменах в личных разговорах	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.	не приняты вообще	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	В вашей школе...		
8.1.	курят в туалетах, под лестницами	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	В вашей школе стены, мебель...		
9.1.	исписанные, испачканные	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Если кто-то начинает орать, драться, класс «встает на уши»; что нужно, чтобы это прекратилось:		
10.1.	кто-то из учеников должен сказать «хватит»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2.	должен прийти директор	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3.	это прекратится, когда все устанут	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11	В школе вам...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.1.	в целом нравится, приятно, интересно	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2.	в целом не нравится, плохо, никто ни с кем не дружит	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Перемену я провожу:		
12.1.	захожу к друзьям в другие классы	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Когда ваш класс едет куда-то с учителями:		
13.1.	это обычная ситуация	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2.	вам это нравится, это весело	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.	вы стараетесь не ездить	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.4.	учителям это сложно, они каждый говорят, что это «в последний раз»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ваш класс имеет репутацию		
14.1.	отличников	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.2.	хулиганов	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.3.	самого обычного, ничем не отличающегося от других классов в школе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.4.	класса, в котором никто не хочет быть классным руководителем	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Поступила в редакцию 22. X 2014 г.

МЕТОДИКА ИЗМЕРЕНИЯ ВРЕМЕНИ РЕАКЦИИ ОПЕРАТОРА УПРАВЛЕНИЯ

М.В. АЛЮШИН, В.М. АЛЮШИН

*Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва
National Research Nuclear University MEPHI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow*

Предложен подход к решению проблемы оценки времени реакции (ВР) оператора управления важным либо опасным объектом непосредственно в процессе выполнения им своих производственных или служебных обязанностей. Подход основывается на использовании дистанционных неконтактных технологий регистрации биопараметров человека, а также создаваемой базе персональных данных. Даны оценки возможности и целесообразности использования прямых и косвенных методов измерения ВР на различных этапах работы с оперативным персоналом.

Ключевые слова: время реакции, дистанционные неконтактные технологии, мониторинг текущего психоэмоционального состояния.

Одним из важных показателей, характеризующих готовность человека осуществлять функции управления опасным либо важным объектом и позволяющих гарантировать при этом низкий уровень возможных ошибок, а также неправильных действий, является скорость реакции. Данный показатель — неотъемлемая

составляющая такого понятия, как человеческий фактор, управление которым необходимо для обеспечения безопасного безаварийного функционирования важных военных и народнохозяйственных объектов. В этом плане данный показатель имеет принципиальное значение для мониторинга состояния оперативного состава