

# Взаимосвязь аккультурации и буллинга в российских школах

Е.В. Бушина, А.М. Каримова

Статья поступила  
в редакцию  
в апреле 2022 г.

**Бушина Екатерина Валерьевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: [evbushina@hse.ru](mailto:evbushina@hse.ru) (контактное лицо для переписки)

**Каримова Азхария Мухамадовна** — стажер-исследователь Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: [amuminova@hse.ru](mailto:amuminova@hse.ru)

Аннотация

Дети из этнических меньшинств в российских школах сталкиваются с рядом проблем в адаптации, включая буллинг. Проведено исследование с целью оценить взаимосвязь стратегий аккультурации школьников из этнических меньшинств и аккультурационных ожиданий российских школьников с их ролями в ситуации школьного буллинга. В социально-психологическом опросе приняли участие 429 школьников: 200 русских в возрасте от 14 до 18 лет ( $M_{\text{возраст}} = 16,18$ ,  $SD_{\text{возраст}} = 1,43$ ) и 229 представителей этнических меньшинств в возрасте от 13 до 18 лет ( $M_{\text{возраст}} = 15,67$ ,  $SD_{\text{возраст}} = 1,65$ ). Использованы шкалы из MIRIPS и *Revised Olweus Bully Victim Questionnaire* (русская версия). Между русскими школьниками и представителями этнических меньшинств обнаружены значимые различия в уровне виктимизации. Выявлена положительная взаимосвязь аккультурационных ожиданий сегрегации с виктимизацией ( $\beta = 0,24$ ,  $p\text{-value} < 0,01$ ) и агрессией ( $\beta = 0,18$ ,  $p\text{-value} < 0,01$ ) у русских школьников. У представителей этнических меньшинств аккультурационная стратегия сепарации положительно взаимосвязана с виктимизацией ( $\beta = 0,40$ ,  $p\text{-value} < 0,01$ ), стратегия ассимиляции положительно ( $\beta = 0,07$ ,  $p\text{-value} < 0,01$ ), а стратегия интеграции отрицательно ( $\beta = -0,05$ ,  $p\text{-value} < 0,05$ ) взаимосвязаны с агрессией. Полученные данные обсуждаются с точки зрения социокультурного подхода к исследованию буллинга.

Ключевые слова

школьный буллинг, школьная травля, адаптация, аккультурация, русские школьники, школьники из этнических меньшинств.

Для цитирования

Бушина Е.В., Каримова А.М. (2022) Взаимосвязь аккультурации и буллинга в российских школах // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 33–59. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-33-59>

# The Relationship of Acculturation and Bullying in Russian Schools

E.V. Bushina, A.M. Karimova

**Ekaterina V. Bushina** — PhD in Psychology, Senior Research Fellow at the Center for Sociocultural Research of the National Research University Higher School of Economics. E-mail: ebushina@hse.ru (corresponding author)

**Azkhariya M. Karimova** — Research Intern at the Center for Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics. Address: 20, Myasnikskaya Str., Moscow 101000, Russian Federation. E-mail: amuminova@hse.ru

**Abstract** Russian schools have been characterized by its ethnic diversity over the past decade. Children from ethnic minorities in Russia face problems in acculturation, including school bullying. The purpose of this article is to determine the relationship between the acculturation strategies of ethnic minority students, acculturation expectations of Russian students, and their roles in school bullying situations. We conducted a social psychological survey among a sample of 429 students, 200 of whom were Russian ( $M_{age} = 16.18$ ,  $SD_{age} = 1.43$ ) and 229 were members of ethnic minorities ( $M_{age} = 15.67$ ,  $SD_{age} = 1.65$ ). It was used scales from the MIRIPS and the Revised Olweus Bully Victim Questionnaire (Russian version). The results of the study showed significant differences in the level of victimization. It was also found that acculturation expectation of segregation was positively related to victimization ( $\beta = 0.24$ ,  $p$ -value  $< 0.01$ ), and aggression ( $\beta = 0.18$ ,  $p$ -value  $< 0.01$ ) among Russian students, whereas acculturation strategy of segregation was positively related to victimization ( $\beta = 0.40$ ,  $p$ -value  $< 0.01$ ), assimilation strategy positively ( $\beta = 0.07$ ,  $p$ -value  $< 0.01$ ), and integration strategy negatively ( $\beta = -0.05$ ,  $p$ -value  $< 0.05$ ) related to aggression among ethnic minorities. The results of the study are discussed in terms of a sociocultural approach using psychological theories and research.

**Keywords** school bullying, adaptation, acculturation, Russian students, ethnic minority students.

**For citing** Bushina E.V., A.M. Karimova A.M. (2022) Vzaimosvyaz' akkul'turatsii i bulling v rossijskikh shkolakh [The Relationship of Acculturation and Bullying in Russian Schools]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 33–59. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-33-59>

Согласно последней переписи, 20% населения России составляют представители этнических меньшинств<sup>1</sup>. Культурная и этническая гетерогенность России задана не только многочисленностью коренных народов, но и притоком иммигрантов, преимущественно из стран СНГ<sup>2</sup>. В последние годы они приезжают в Россию преимущественно не в одиночку, а семьями, и классы в российских школах становятся этнически гетероген-

<sup>1</sup> Всероссийская перепись населения. ВПН-2010. [https://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/perepis\\_itogi1612.htm](https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm)

<sup>2</sup> Федеральная служба государственной статистики. Витрина статистических данных. <https://showdata.gks.ru/report/278004/>

ными за счет поступления в них детей мигрантов<sup>3</sup> [Деминцева и др., 2017]. Согласно данным МВД, в 2020 г. в России зарегистрированы 800 тыс. несовершеннолетних иностранных граждан, из которых только 140 тыс. включены в систему российско-го школьного образования<sup>4</sup>.

При взаимодействии сверстников из разных этнических групп начинается процесс аккультурации, который включает этапы психологической и социокультурной адаптации [Berry et al., 2013; Sam, Berry, 2006]. Социокультурная дезадаптация представителей этнических меньшинств в школьной среде проявляется в низкой академической успеваемости, в неусвоении новых школьных правил и в затруднениях в установлении контакта со сверстниками [Деминцева и др., 2017; Schachner, van de Vijver, Noack, 2016]. Один из наиболее распространенных видов нарушений межличностных отношений в этнически гетерогенных классах — буллинг. Согласно результатам *Programme for International Student Assessment (PISA)* [OECD, 2019] и UNESCO [Attawell, 2019] в 2018 г. каждый третий российский школьник сообщил, что над ним издевались в школе по крайней мере несколько раз за последний месяц. По данным российских психологов, в среднем 15% учащихся 6–9-х классов подвергаются травле в школе, а разброс показателей частоты буллинга в разных школах варьирует от 0 до 40% [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021]. Дети, представляющие этнические меньшинства, как правило, вовлекаются в ситуацию школьной травли в качестве жертвы, тогда как школьники из этнического большинства чаще всего выступают агрессорами [Kozmus, Pšunder, 2017; Morozov, 2010; Rigby, 2012; Vitoroulis, Vaillancourt, 2015; 2018]. Виктимизацию представителей этнических меньшинств, как правило, провоцируют их внешний вид, особенности речи и поведения [Qin, Way, Rana, 2008; Russell et al., 2012; Smokowski, Rose, Bacallao, 2009], а доминирующее социальное положение этнического большинства часто выступает фактором, запускающим агрессию [Rigby, 2012].

Мы предполагаем, что в распределение ролей в ситуации школьного буллинга определенный вклад вносят аккультурационные ожидания и установки. Работ, посвященных роли аккультурации в порождении и протекании школьного буллинга, крайне мало, на этом основании настоящее исследование представляется актуальным.

---

<sup>3</sup> Девятый ежегодный демографический доклад «Население России — 2001». [http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/ns\\_r01/razdel5g5\\_9.html](http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/ns_r01/razdel5g5_9.html)

<sup>4</sup> <https://minobrnauki.gov.ru>; [https://tass.ru/obschestvo/11095469?utm\\_source=google.com&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=google.com&utm\\_referrer=google.com](https://tass.ru/obschestvo/11095469?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com)

Цель исследования — выявление взаимосвязи аккультурационных ожиданий этнического большинства и аккультурационных стратегий представителей этнических меньшинств с их ролями в ситуации школьной травли.

Исследование основано на теории аккультурации Дж. Берри и дополняет ее, полученные данные представляют интерес для психологии межгрупповых отношений и психологии образования. Результаты исследования могут найти применение в практике адаптации учащихся как из этнического большинства, так и из этнических меньшинств, в профилактике буллинга в школах, в разработке методических рекомендаций для учителей, преподающих в этнически гетерогенных классах, и в работе со сложными подростками.

## **1. Обзор литературы**

### **1.1. Теория аккультурации Дж. Берри**

В кросс-культурной психологии аккультурация рассматривается как процесс психологических и культурных изменений при контакте представителей разных этнических групп [Berry et al., 2013]. Культурные изменения понимаются широко: и как смена культурных традиций, и как перемены в экономической и политической жизни групп. Психологические изменения включают смену установок, ценностей и преобразование идентичности индивидов [Sam, Berry, 2006].

Согласно теории Д. Берри аккультурация является двунаправленным процессом: это взаимная адаптация этнических групп при межгрупповом контакте [Berry et al., 2013; Sam, Berry, 2006]. В ходе аккультурации индивиды решают две задачи: они стремятся сохранить свое культурное наследие и самобытность и при этом наладить отношения с другими группами, чаще всего с группой принимающего населения. На основании сочетаний способов решения этих задач выделяются четыре стратегии аккультурации [Berry, 1992; Sam, Berry, 2006]. У представителей этнического меньшинства выделяют стратегию интеграции — наиболее благоприятный вариант аккультурации с сохранением культурной идентичности и стремлением взаимодействовать с принимающим населением; стратегию ассимиляции, характеризующуюся отрицанием своей самобытности и полным принятием культуры этнического большинства; стратегию сепарации, которая состоит в поддержании собственной культурной идентичности при отсутствии стремления взаимодействовать с принимающим населением; стратегию маргинализации как нежелательный вариант аккультурации с отвержением как собственной культуры, так и культуры принимающего населения [Ibid.].

Стратегии принимающего населения принято называть аккультурационными ожиданиями. Так, ассимиляция, предло-

женная этническим большинством, называется «плавильным котлом», сепарация — «сегрегацией», интеграция, проводимая принимающим населением, — «мультикультурализмом», а стратегия маргинализации, навязанная доминирующей группой, носит название «исключение» [Berry, 1992; Berry et al., 2013; Sam, Berry, 2006].

Результатом аккультурации становится адаптация представителей этнических меньшинств к принимающему обществу. Как правило, в рамках данной модели выделяют два вида адаптации: психологическую и социокультурную [Berry et al., 2013]. Успешная психологическая адаптация характеризуется удовлетворенностью жизнью, адекватной самооценкой и отсутствием психологических проблем. О состоявшейся социокультурной адаптации судят по тому, насколько успешно индивид справляется с ежедневными запросами и проблемами [Berry, 2005; Sam, 2000]. В рамках международного сравнительного исследования Дж. Берри выяснил, что разные стратегии аккультурации в разной степени эффективны для достижения психологической и социокультурной адаптации [Berry et al., 2006]. Интеграция в наибольшей степени способствует и психологической, и социокультурной адаптации, а маргинализация — в наименьшей. Ассимиляция ведет к умеренной социокультурной адаптации и относительно плохой психологической, в то время как сепарация, наоборот, дает умеренную психологическую адаптацию и социокультурную адаптацию низкого качества [Ibid.].

## 1.2. Социокультурный подход к изучению буллинга

Школьный возраст является сензитивным периодом в становлении личности ребенка, когда у детей формируются социальные навыки и интериоризируются социальные нормы поведения [Bornstein, Nahn, Naunes, 2010]. Межличностные конфликты, возникающие в школе, могут перерасти в буллинг — систематическое насилие, направленное на причинение физического и психологического ущерба жертве и провоцируемое дисбалансом власти между его участниками [Olweus, 1994]. Некоторые авторы выдвигают комплексную классификацию участников буллинга [Caravita et al., 2019; Salmivalli, 1999], но в научной литературе наибольшее распространение получило изучение ролей агрессора, жертвы и наблюдателей буллинга [Vitoroulis, Vailancourt, 2015; 2018].

В рамках социокультурного подхода дети из иммигрантских семей зачастую рассматриваются в качестве жертвы буллинга, поскольку они не занимают доминирующую позицию в обществе, тогда как дети — представители этнического большинства чаще рассматриваются как агрессоры [Rigby, 2012]. Такое распределение ролей подтверждается во многих иссле-

дованиях на разных выборках иммигрантских подростков с использованием как количественной, так и качественной методологии [Clubb et al., 2001; Kozmus, Pšunder, 2017; Morozov, 2010]. В частности, анализ базы данных Лонгитюдного исследования австралийских детей (*Longitudinal Study of Australian Children*, LSAC) выявил в когорте 12–13-летних более высокий уровень этнической виктимизации у представителей этнических меньшинств [Priest et al., 2016]. Аналогичные результаты получены на выборке словенских и иммигрантских школьников в Словении [Kozmus, Pšunder, 2017]. Русские подростки, проживающие в США, судя по материалам их интервью, часто сталкиваются с этнической виктимизацией в школе, т.е. вовлекаются в ситуацию школьной травли в качестве жертвы [Morozov, 2010]. Оказавшись в такой социальной позиции, они не могут завести друзей в школе, потому что их игнорируют или исключают из групп сверстников [Muratore, 2014]. В то же время недавний метаанализ исследований, посвященных распространенности травли среди молодежи, принадлежащей к этническому большинству и меньшинствам, показал, что этническая принадлежность слабо связана с ролями участников в ситуации школьного буллинга [Vitoroulis, Vaillancourt, 2015; 2018]. В метаанализ были включены исследования, проведенные на американских и европейских выборках. Специфика такого рода отношений в российском контексте остается малоизученной.

Буллинг, обусловленный этнической принадлежностью, активно изучается, гораздо меньше внимания уделяется характеристикам межэтнических отношений, особенно их проявлениям со стороны этнического большинства. Один из наиболее важных факторов риска виктимизации — социальное исключение [DeRosier, Mercer, 2009; Juvonen, Graham, 2001]. Судя по данным лонгитюдных исследований, оно является скорее предиктором, чем следствием травли со стороны сверстников [Salmivalli, Isaacs, 2005]. На выборке 7272 финских школьников установлено, что социальное исключение и отсутствие друзей предсказывает виктимизацию иммигрантов [Strohmeier, Kärnä, Salmivalli, 2011]. При этом предиктором социального исключения сверстниками, ведущего к виктимизации, может быть воспринимаемая атипичность поведения [DeRosier, Mercer, 2009]. У детей, которые в начале учебного года ведут себя «не как все», больше вероятность к концу учебного года быть исключенными сверстниками из круга общения и подвергаться травле. Подтверждение значимости поведения подростков как фактора виктимизации получено в австрийском исследовании: 280 школьников (62% — из семей иммигрантов) в возрасте около 12 лет напрямую спрашивали о причинах, по которым, как они считают, ученики в их школе становятся жертвами

травли со стороны сверстников. Чаще других причин опрошенные указывали то или иное отклонение от принятых норм в поведении подростков и их неприятие сверстниками [Strohmeier, 2007]. В Испании и Англии опрос 620 школьников в возрасте от 11 до 16 лет (15% — из семей иммигрантов), показал, что «потому что он другой» — наиболее частая причина виктимизации детей из национальных меньшинств [Monks, Ortega-Ruiz, Rodríguez-Hidalgo, 2008].

Таким образом, результаты проведенных исследований дают основания предполагать, что поведение иммигрантов воспринимается сверстниками как нетипичное, отличающееся от устоявшихся норм, и эта нетипичность становится фактором риска социального исключения и виктимизации со стороны сверстников — представителей этнического большинства.

Иммигранты могут внешне отличаться от представителей коренного населения, некоторые из них не владеют свободно языком, что затрудняет общение внутри группы сверстников. Как показывают исследования, сверстники и учителя считают, что у детей, подвергшихся издевательствам, недостаточно развиты социальные навыки, что они слабые, несчастные и поддаются влиянию — а значит, «легкая мишень». И сами дети, ставшие жертвами травли, оценивают себя так же [Fox, Boulton, 2005]. В отечественных исследованиях у детей из семей иммигрантов выявлен низкий уровень знаний о русской культуре и владения русским языком, который создает языковой и социокультурный барьер в общении. Среди препятствий к продуктивному вовлечению детей-иммигрантов в различные виды образовательной и социальной деятельности Деминцева и коллеги [2017] выделяют сложность включения в русскую культурную среду, тяжело дающееся многим иностранным детям освоение русского языка, отсутствие представлений о нормах и ценностях российского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности в освоении учебного материала.

Протекание процесса аккультурации — значимый фактор возникновения этнической виктимизации и агрессии. Как правило, выбор мультикультурных стратегий аккультурации и аккультурационного ожидания, таких как мультикультурализм и интеграция, «плавильный котел» и ассимиляция, благоприятен с точки зрения выстраивания отношений между школьниками из разных этнических групп, тогда как предпочтение этноцентричных стратегий и ожиданий, таких как сегрегация и сепарация, исключение и маргинализация, чревато риском враждебных отношений, включая школьный буллинг [Berry et al., 2013; Bourhis et al., 1997].

### 1.3. Взаимосвязь аккультурации и школьного буллинга

Аккультурация в школьной среде очень важна для детей из этнических меньшинств, она способствует их психологической и социокультурной адаптации, которая проявляется в гармоничных и доброжелательных отношениях со сверстниками из других этнических групп.

Взаимосвязь отношений со сверстниками с выбором аккультурационных стратегий изучается в ряде исследований. В интервью с 12 российскими подростками в возрасте от 15 до 18 лет — иммигрантами в США в первом поколении установлено, что они выбирали стратегии ассимиляции или сепарации в зависимости от того, каковы были аккультурационные ожидания американских подростков, с которыми они взаимодействовали, — «плавильный котел» или сегрегация [Morozov, 2010]. На выбор стратегии аккультурации влияли также такие факторы, как стереотипизация со стороны американских подростков, связанная с недостатком информации об этнической группе, и виктимизация, проявляющаяся в основном в игнорировании. Влиянию стратегий аккультурации на виктимизацию посвящено исследование, в котором участвовали представители этнических меньшинств Австралии [Roberts, Ali, 2013]. Авторы предполагали, что самооценка уровня виктимизации будет выше у тех представителей этнических меньшинств, которые избирали стратегии сепарации и маргинализации. Однако с более высоким уровнем виктимизации оказался связан выбор стратегии ассимиляции. Авторы объясняют полученный результат тем, что стратегии сепарации и маргинализации предпочли немногие респонденты, и у исследования не хватало статистической мощности для выявления связи между опытом виктимизации и стратегиями аккультурации. Взаимосвязи между аккультурацией и виктимизацией не удалось выявить и в исследовании, проведенном на выборке мексиканцев, проживающих среди этнического большинства американцев [Bauman, 2008]. Автор также связывает полученный результат с небольшим размером выборки ( $N = 118$ ), в которой всего 12% респондентов сообщили о виктимизации.

Взаимосвязи стратегий аккультурации с проявлениями агрессии исследуются на выборках иммигрантской молодежи в США. Установлено, что кубинские мальчики из семей иммигрантов более склонны к девиантному поведению, чем их родители [Szarocznik, Herrera, 1978]. Результаты данного исследования интерпретировались исходя из аккультурационных ориентаций респондентов на сохранение своей или на принятие новой культуры. Как правило, между разными поколениями одной семьи иммигрантов существуют различия в аккультурационных ориентациях: дети в большей степени, чем родители, склонны к ассимиляции. Укорененность подростков в собствен-

ной культуре коррелирует с менее агрессивным поведением [Smokowski, Rose, Bacallao, 2008]. Выбор стратегии ассимиляции у молодежи из этнических меньшинств положительно взаимосвязан с девиантным и делинквентным поведением. В проведенном в США исследовании семей иммигрантов из Мексики установлено, что более склонны к правонарушениям представители третьего поколения мигрантов [Buriel, Calzada, Vasquez, 1982]. Взаимосвязь между аккультурацией и делинквентным поведением опосредована рядом семейных факторов и характеристик межличностных отношений: на нее влияют негативные взаимоотношения со сверстниками, семейные конфликты и контроль со стороны матери [Samaniego, Gonzales, 1999]. Семейные взаимоотношения независимо от конфликтов со сверстниками значимо опосредуют взаимосвязь между аккультурацией и правонарушениями — исследователи видят причину в том, что при отсутствии контроля со стороны родителей дети чаще заводят девиантных друзей [Samaniego, Gonzales, 1999]. Таким образом, в целом ряде исследований ориентация на культуру принимающей страны, как правило, на стратегию ассимиляции, рассматривается в качестве фактора риска агрессивного поведения, употребления алкоголя и наркотиков, делинквентного поведения и других форм девиаций.

Итак, с одной стороны, аккультурационные стратегии интеграция и ассимиляция ведут к социокультурной адаптации в школьной среде, которая способствует академической успеваемости, формированию эффективных стратегий обучения, усвоению навыков жизни в новой культуре и гармоничным взаимоотношениям со сверстниками [Kim, Chao, 2009; Kim, 2017]. С другой стороны, выбор стратегии ассимиляции представителями этнических меньшинств является фактором риска агрессивного поведения. Выбор стратегий сепарации и маргинализации с высокой вероятностью приводит к негативным последствиям, в том числе к низкой академической успеваемости и дисгармоничным отношениям со сверстниками.

Аккультурационные ожидания принимающего большинства также оказывают влияние на характер взаимоотношений сверстников в этнически гетерогенных группах. Так, выбор представителями этнических меньшинств стратегии аккультурации может зависеть от того, каковы ожидания этнического большинства. Как правило, наиболее благоприятные условия создает ожидание мультикультурализма. Ожидания «плавильного котла», сегрегации и исключения различаются по уровню этноцентричности.

Эмпирически подтверждена взаимосвязь аккультурации с виктимизацией [Bauman, 2008; Palladino et al., 2020] и с агрессией в школе [Buriel, Calzada, Vasquez, 1982; Szapocznik, Herre-

га, 1978]. На этом основании мы предполагаем, что дезадаптивные аккультурационные стратегии и ожидания положительно взаимосвязаны как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора в ситуации буллинга.

На основании анализа литературы в данном исследовании выдвинуты следующие гипотезы.

1. Школьники из этнических меньшинств чаще сообщают о роли жертвы в ситуации буллинга, чем русские школьники.
2. Русские школьники чаще сообщают о роли агрессора в ситуации буллинга, чем школьники из этнических меньшинств.
3. Аккультурационные ожидания русских школьников взаимосвязаны с их ролями в ситуации школьного буллинга.
  - А. Ожидание мультикультурализма отрицательно взаимосвязано как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора среди русских школьников.
  - Б. Ожидание «плавильного котла», сегрегации и исключения положительно взаимосвязано как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора среди русских школьников.
3. Аккультурационные стратегии школьников из этнических меньшинств взаимосвязаны с их ролями в ситуации школьного буллинга.
  - А. Стратегия интеграции отрицательно взаимосвязана как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора среди школьников из этнических меньшинств.
  - Б. Стратегии ассимиляции, сепарации и маргинализации положительно взаимосвязаны как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора среди школьников из этнических меньшинств.

## **2. Программа и методы исследования**

### **2.1. Выборка**

В исследовании приняли участие 429 учащихся российских школ: 200 русских и 229 представителей этнических меньшинств. Все они учатся в этнически гетерогенных классах.

Среди русских школьников 43 юноши (21,5%) и 157 девушек (78,5%), возраст — от 14 до 18 лет ( $M = 16,18$ ,  $SD = 1,43$ ). В 11-м классе обучаются 39,5%, в 10-м классе — 30,5%, в 9-м — 15,5%, в 8-м — 14%. 110 респондентов (55%) проживали в Москве, 6 респондентов (3%) — в Санкт-Петербурге, 4 респондента (2%) — в Иркутске, 4 респондента (2%) — в Нижнем Новгороде, другие города России представлены минимально.

Школьники из этнических меньшинств представляют как мигрантов, так и народы, проживающие в России. Иммигранты: таджики (55 респондентов), узбеки (12 респондентов), киргизы (7 респондентов), казахи (10 респондентов), азербайджанцы (9 респондентов), армяне (17 респондентов), грузины (7 респон-

дентов), корейцы (6 респондентов). Этнические меньшинства, проживающие в России: татары (37 респондентов), башкиры (1 респондент), аварцы (3 респондента), даргинцы (2 респондента), ингуши (2 респондента), лакцы (1 респондент), лезгины (2 респондента), табасаранцы (1 респондент), чеченцы (1 респондент), чувашаи (1 респондент). Возраст представителей этнических меньшинств — от 13 до 18 лет ( $M = 15,82$ ,  $SD = 1,65$ ). В 11-м классе обучались 24,2% респондентов, в 10-м классе — 30,7%, в 9-м — 14,4%, в 8-м — 30,5%. Юноши составили 40,6% выборки (93 респондента), девушки — 59,4% (136 респондентов). 69 респондентов (29,7%) проживали в Москве, далее в порядке численности респондентов: Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Воронеж, Саратов, Красногорск и Подольск (4 респондента — 1,7%).

## 2.2. Процедура

До начала исследования получено заключение Комиссии по этической оценке эмпирических исследовательских проектов департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ о соответствии дизайна исследования всем этическим нормам.

Для сбора данных на онлайн-платформе *1ka.si* через различные школьные и родительские сообщества в социальных сетях распространен опросник. В инструкции участников информировали о конфиденциальности их данных, о добровольности участия в исследовании и о возможности прекратить участие в опросе в любой момент. Фильтрующий вопрос в начале опросника относительно национальности респондентов распределял их на две группы — русские школьники и школьники других национальностей, эти группы заполняли разные варианты опросника.

## 2.3. Методики исследования

*Шкала стратегий аккультурации (для представителей этнических меньшинств)* [Berry, 2017; Лебедева, Татарко, 2009]. Данная шкала из опросника MIRIPS (*Mutual Intercultural Relations In Plural Societies*) включает четыре субшкалы, измеряющие каждую из стратегий аккультурации: интеграция, ассимиляция, сепарация, маргинализация. Каждая субшкала состоит из четырех утверждений, которые оцениваются по 5-балльной шкале Ликерта. Примеры утверждений: «Для меня важно владеть в совершенстве и родным языком, и русским языком», «Я предпочитаю виды деятельности, в которые включены только русские», «Я считаю, что этнические меньшинства, живущие в России, должны придерживаться своих культурных традиций и не перенимать русские», «Я предпочитаю иметь друзей как среди русских, так и среди своей этнической группы».

*Шкала аккультурационных ожиданий (для представителей этнического большинства)* [Berry, 2017; Лебедева, Татарко,

2009]. Данная шкала из опросника MIRIPS состоит из четырех субшкал, измеряющих аккультурационные ожидания: ожидание мультикультурализма, «плавильного котла», сегрегации и исключения. Каждая из шкал состоит из четырех утверждений, которые оцениваются по 5-балльной шкале Ликерта. Примеры утверждений: «Я считаю, что мигранты должны придерживаться своих культурных традиций и не перенимать русские», «Мигранты должны владеть в совершенстве и родным, и русским языком», «Мигрантам следует дружить только с россиянами».

*Шкалы виктимизации/агрессии* [Bushina, Muminova, 2021; Solberg, Olweus, 2003]. Данные шкалы взяты из адаптированного опросника *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* (ROBVQ), предназначенного для изучения буллинга и имеющего хорошие психометрические показатели надежности и валидности. Шкалы включают восемь утверждений, которые оцениваются по 5-балльной шкале частоты, где 1 — «ничего подобного не случилось в последние месяцы», а 5 — «это случается несколько раз в неделю». Роль жертвы или агрессора в школьной травле приписывается респонденту исходя из частоты попадания в ситуацию виктимизации или агрессии. Утверждения шкал направлены на оценку физического, вербального и косвенного видов буллинга. Пример утверждений: «Мне давали неприятные прозвища, надо мной смеялись или обидно дразнили» / «Давал(а) обидные прозвища, смеялся(лась) или обидно дразнил(а)», «Другие ученики говорили неправду или распространяли слухи обо мне и пытались настроить ребят против меня» / «Распространял(а) ложные слухи и настраивал(а) других против него/нее».

*Демографические переменные.* Опросник включает социально-демографический блок с вопросами о поле, возрасте, национальности, городе проживания и классе, в котором учится респондент.

Все исследуемые переменные созданы согласно ключам к методикам на основе расчета средних значений шкал.

#### 2.4. Обработка данных

Статистическая обработка данных проведена с помощью программы *RStudio* с использованием пакета *psych*<sup>5</sup>. Применялись следующие статистические процедуры: описательные статистики, сравнение средних с применением критерия *U*, корреляция переменных с поправкой Холма и линейный регрессионный анализ с поэтапным добавлением переменных<sup>6</sup>. Регрессионный анализ осуществлен в два этапа: первый включает социаль-

<sup>5</sup> Revelle W. (2021) *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. <http://CRAN.R-project.org/package=psych>

<sup>6</sup> Речь идет не об иерархической регрессии. Иерархическая регрессия представляет собой сравнение вложенных друг в друга моделей.

но-демографические показатели и необходим для контроля пола и возраста, второй — аккультурационные стратегии и ожидания.

### 3. Результаты

В табл. 1 и 2 представлены средние значения, стандартные отклонения, коэффициенты корреляции Спирмена с поправкой Холма для исследуемых переменных, а также показатели согласованности шкал по выборке русских школьников и школьников из этнических меньшинств соответственно. Ввиду неудовлетворительных показателей внутренней согласованности субшкал маргинализации и исключения данные переменные удалены из дальнейшего анализа.

Для сравнения русских школьников ( $N = 200$ ) и школьников из этнических меньшинств ( $N = 229$ ) по уровню виктимизации и агрессии применен непараметрический критерий Манна — Уитни. Обнаружены статистически значимые различия между выборками по уровню виктимизации: у школьников из этнических меньшинств показатели виктимизации выше ( $U = 16\ 624$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ,  $r = -0,22$ ), тогда как значимых различий в уровне агрессии не выявлено ( $U = 18\ 202$ ,  $p\text{-value} = 0,20$ ,  $r = 0,14$ ).

Проведен линейный регрессионный анализ с поэтапным добавлением переменных с двумя шагами для каждой целевой переменной в каждой выборке. Первый шаг регрессии включает пол и возраст, на втором шаге добавлены аккультурационные стратегии и ожидания<sup>7</sup>. По результатам теста внутренней согласованности из анализа исключены аккультурационная стратегия маргинализации ( $\alpha = 0,40$ ) и аккультурационное ожидание исключения ( $\alpha = 0,40$ ). Результаты регрессии на выборке русских школьников приведены в табл. 3, на выборке школьников из этнических меньшинств — в табл. 4.

Согласно результатам регрессионного анализа пол и возраст не являются значимыми предикторами, из чего мы делаем вывод об отсутствии взаимосвязи между этими показателями и виктимизацией/агрессией. Аккультурационное ожидание сегрегации положительно взаимосвязано с виктимизацией ( $\beta = 0,24$ ,  $p\text{-value} < 0,01$ ) и агрессией ( $\beta = 0,18$ ,  $p\text{-value} < 0,01$ ) у русских школьников. Аккультурационная стратегия сепарации положительно взаимосвязана с виктимизацией ( $\beta = 0,40$ ,  $p\text{-value} < 0,01$ ), стратегия ассимиляции положительно ( $\beta = 0,07$ ,  $p\text{-value} < 0,01$ ), а стратегия интеграции отрицательно ( $\beta = -0,05$ ,  $p\text{-value} < 0,05$ ) взаимосвязаны с агрессией у представителей этнических меньшинств.

---

<sup>7</sup> Проверка мультиколлинеарности показала приемлемые коэффициенты инфляции дисперсии для каждого из предикторов (Variation inflation factor — VIF;  $VIF < 10$ ), варьирующие от 1,01 до 1,88, среднее значение — 1,22.

Регрессионные модели сравнивались с помощью ANOVA, показатели изменения  $R^2$  и  $F$ -статистика для  $\Delta R^2$  включены в табл. 3 и 4.

Таблица 1. Средние, стандартные отклонения и корреляции с доверительными интервалами переменных по выборке русских школьников

Переменные*	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Пол									
2. Возраст	16,18	1,43	-0,15* [-0,29; -0,02]						
3. Мультикультурализм ( $\alpha = 0,75$ )	4,00	0,77	0,15* [0,01; 0,28]	-0,03 [-0,16; 0,11]					
4. «Плавильный котел» ( $\alpha = 0,60$ )	2,02	0,64	-0,13 [-0,27; 0,01]	0,16* [0,02; 0,29]	-0,27** [-0,39; -0,13]				
5. Сегрегация ( $\alpha = 0,67$ )	1,82	0,84	-0,28** [-0,40; -0,14]	0,04 [-0,10; 0,18]	-0,50** [-0,60; -0,39]	0,53** [0,43; 0,63]			
6. Исключение ( $\alpha = 0,40$ )	1,77	0,74	-0,20** [-0,33; -0,07]	0,00 [-0,13; 0,14]	-0,47** [-0,57; -0,35]	0,58** [0,48; 0,66]	0,70** [0,62; 0,77]		
7. Витимизация ( $\alpha = 0,86$ )	1,25	0,52	-0,08 [-0,22; 0,05]	-0,05 [-0,18; -0,09]	-0,09 [-0,23; 0,05]	0,10 [-0,04; 0,24]	0,31** [0,18; 0,43]	0,21** [0,07; 0,34]	
8. Агрессия ( $\alpha = 0,90$ )	1,16	0,41	-0,10 [-0,24; 0,04]	-0,07 [-0,21; 0,07]	-0,25** [-0,37; -0,11]	0,07 [-0,07; 0,21]	0,34** [0,21; 0,46]	0,14 [-0,00; 0,27]	0,64** [0,55; 0,72]

Примечание. Значения в квадратных скобках указывают 95%-ный доверительный интервал для каждой корреляции.  
\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ . В скобках указана внутренняя согласованность шкал ( $\alpha$ ).

Таблица 2. Средние, стандартные отклонения и корреляции с доверительными интервалами переменных по выборке школьников из этнических меньшинств

Переменные	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Пол									
2. Возраст	15,65	1,32	0,07 [-0,06; 0,20]						
3. Интеграция ( $\alpha = 0,84$ )	3,69	0,86	0,03 [-0,10; 0,16]	-0,16* [-0,29; -0,03]					
4. Ассимиляция ( $\alpha = 0,82$ )	2,42	0,90	-0,03 [-0,17; 0,10]	-0,05 [-0,18; 0,08]	-0,35** [-0,46; -0,23]				
5. Сепарация ( $\alpha = 0,74$ )	2,47	0,80	-0,07 [-0,20; 0,06]	-0,05 [-0,18; 0,08]	0,03 [-0,10; 0,16]	0,09 [-0,05; 0,21]			

Переменные	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
6. Маргинализация ( $\alpha = 0,40$ )	2,20	0,54	-0,08 [-0,21; 0,05]	-0,05 [-0,18; 0,08]	-0,01 [-0,14; 0,12]	0,24** [0,11; 0,36]	0,25** [0,12; 0,37]		
7. Викимизация ( $\alpha = 0,94$ )	1,41	0,57	-0,09 [-0,22; 0,04]	-0,03 [-0,16; 0,11]	0,04 [-0,09; 0,17]	-0,04 [-0,17; 0,09]	0,56** [0,47; 0,65]	0,21** [0,08; 0,33]	
8. Агрессия ( $\alpha = 0,85$ )	1,18	0,29	-0,00 [-0,13; 0,13]	-0,04 [-0,17; 0,10]	-0,22** [-0,34; -0,09]	0,27** [0,14; 0,39]	-0,04 [-0,17; 0,10]	-0,16* [-0,29; -0,03]	0,07 [-0,06; 0,21]

*Примечание.* Значения в квадратных скобках указывают 95%-ный доверительный интервал для каждой корреляции.

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ . В скобках указана внутренняя согласованность шкал ( $\alpha$ ).

Таблица 3. Результаты линейных регрессий с поэтапным добавлением переменных, предсказывающих виктимизацию и агрессию, у русских школьников

Предикторы	Виктимизация — Модель 1		Виктимизация — Модель 2	
	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]
Пол (женский)	-0,12	[-0,30; 0,06]	-0,01	[-0,19; 0,17]
Возраст	-0,02	[-0,07; 0,03]	-0,02	[-0,07; 0,03]
Мультикультурализм			0,05	[-0,05; 0,16]
«Плавильный котел»			-0,06	[-0,19; 0,07]
Сегрегация			0,24**	[0,13; 0,35]
$R^2$	0,011 95% CI[0,00; 0,05]		0,108** 95% CI[0,02; 0,17]	
<i>F</i> -статистика для $\Delta R^2$			7,05***	
$\Delta R^2$			0,097** 95% CI[0,02; 0,17]	
	Агрессия — Модель 1		Агрессия — Модель 2	
Пол (женский)	-0,11	[-0,25; 0,03]	-0,01	[-0,15; 0,12]
Возраст	-0,02	[-0,07; 0,02]	-0,02	[-0,06; 0,02]
Мультикультурализм			-0,05	[-0,13; 0,03]
«Плавильный котел»			-0,09	[-0,19; 0,01]
Сегрегация			0,18**	[0,09; 0,26]
$R^2$	0,017 95% CI[0,00; 0,06]		0,144** 95% CI[0,05; 0,22]	
<i>F</i> -статистика для $\Delta R^2$			9,58***	
$\Delta R^2$			0,127** 95% CI[0,04; 0,21]	

*Примечание.*  $\beta$  представляет собой стандартизированные коэффициенты регрессии. LL и UL указывают нижний и верхний пределы доверительного интервала соответственно.

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

Таблица 4. Результаты линейных регрессий с поэтапным добавлением переменных, предсказывающих виктимизацию и агрессию, у школьников из этнических меньшинств

Предикторы	Виктимизация — Модель 1		Виктимизация — Модель 2	
	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]
Пол (женский)	-0,12	[-0,26; 0,05]	-0,07	[-0,19; 0,06]
Возраст	-0,02	[-0,07; 0,05]	0,00	[-0,05; 0,05]
Интеграция			-0,02	[-0,08; 0,07]
Ассимиляция			-0,05	[-0,13; 0,02]
Сепарация			0,40**	[0,32; 0,48]
<i>R</i> <sup>2</sup>	0,009 95% CI[0,00; 0,04]		0,327** 95% CI[0,22; 0,41]	
<i>F</i> -статистика для $\Delta R^2$			33,97***	
$\Delta R^2$			0,320** 95% CI[0,22; 0,42]	
	Агрессия — Модель 1		Агрессия — Модель 2	
Пол (женский)	0,00	[-0,08; 0,08]	0,03	[-0,07; 0,08]
Возраст	-0,02	[-0,04; 0,02]	-0,01	[-0,04; 0,02]
Интеграция			-0,05*	[-0,10; -0,00]
Ассимиляция			0,08**	[0,03; 0,12]
Сепарация			-0,02	[-0,06; 0,03]
<i>R</i> <sup>2</sup>	0,001 95% CI[0,00; 0,02]		0,097** 95% CI[0,02; 0,16]	
<i>F</i> -статистика для $\Delta R^2$			7,22***	
$\Delta R^2$			0,094** 95% CI[0,02; 0,17]	

Примечание.  $\beta$  представляет собой стандартизированные коэффициенты регрессии. LL и UL указывают нижний и верхний пределы доверительного интервала соответственно.

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

#### 4. Обсуждение

По данным Министерства просвещения, в 2021 г. численность иностранных учащихся в российских школах увеличилась на 147 тыс. человек, что создает новый вызов как всей системе образования, так и каждой школе и каждому классу, в которых учатся представители этнических меньшинств<sup>8</sup>. В гетерогенных классах складываются специфические межгрупповые отношения. Чтобы процесс обучения оставался успешным, учителю необходимо учитывать культурные особенности всех учащихся. [Carter, 2019]. От школьников требуются новые коммуникативные компетенции для выстраивания отношений с представи-

<sup>8</sup> Министерство науки и высшего образования РФ. <https://minobrnauki.gov.ru>

телями других культур, при несформированности таких компетенций возникают конфликты, чаще встречается буллинг на основании этнической принадлежности [Forghani-Arani, Cerna, Bannop, 2019].

Целью исследования было выявить взаимосвязи аккультурационных ожиданий у представителей этнического большинства с их ролями в ситуации школьной травли и взаимосвязи аккультурационных стратегий представителей этнических меньшинств с их ролями в школьной травле.

Первая гипотеза — о том, что представители этнических меньшинств чаще сообщают о своем участии в школьном буллинге в роли жертвы, — подтвердилась. Согласно социокультурному подходу, школьники из этнического большинства занимают в классе доминирующее положение и обладают большей властью [Rigby, 2012]. Соответственно школьники из этнического меньшинства более уязвимы и чаще становятся мишенью для дискриминации. В качестве факторов, предрасполагающих к буллингу, обычно выделяют те или иные признаки, в которых проявляется культурная нетипичность школьников из этнических меньшинств [DeRosier, Mercer, 2009]. Среди таких признаков — языковые компетенции, особенности внешности, незнание культурных традиций и социальных норм доминирующего общества, иногда низкая академическая успеваемость [Деминцева и др., 2017; Fox, Boulton, 2005; Juvonen, Graham, 2001; Salmivalli, Isaacs, 2005; Bornstein, Hahn, Haynes, 2010]. Эти признаки становятся «маркерами» уязвимого положения в ситуации школьной травли. Полученные нами данные согласуются с результатами ряда исследований, в которых представители этнических меньшинств также чаще сообщали о своем участии в школьном буллинге в роли жертвы [Bauman, 2008; Kozmus, Pšunder, 2017; Morozov, 2010; Roberts, Ali, 2013].

Гипотеза о том, что представители этнического большинства чаще сообщают о своем участии в буллинге в роли агрессора, не подтвердилась. Возможно, полученный результат стал следствием выбора социально-психологического опроса в качестве метода исследования. У школьников могли сработать защитные механизмы, вследствие чего они давали социально приемлемые ответы на вопросы. Средние значения по шкале агрессии низкие: 1,16 из максимально возможных 5 баллов, они могут свидетельствовать и о действительно низком уровне агрессии среди школьников, и о том, что данным опросником сложно выявить реальный уровень агрессии. Проведенный в 2020 г. опрос ВЦИОМа показывает, что все возрастные группы респондентов оценивают современную российскую молодежь скорее как доброжелательную (51%), чем как агрессивную

(34%)<sup>9</sup>. Вполне возможно, что школьники из разных этнических групп не заинтересованы в школьной травле и не вовлекаются в нее в качестве агрессоров.

Гипотеза о взаимосвязи аккультурационных ожиданий русских школьников с их ролями в ситуации школьного буллинга подтвердилась частично. Только стратегия сепарации оказалась значимо положительно взаимосвязана как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора. Таким образом, те русские школьники, которые ожидают от представителей этнических меньшинств стремления сохранять свои культурные особенности без принятия русской культуры, чаще сообщают о вовлеченности в школьную травлю. Аккультурационное ожидание сепарации оценивается исследователями как наиболее этноцентричное и негативно сказывающееся на межэтнических взаимоотношениях [Лебедева, Татарко, Берри, 2016; Berry, 2005; Berry et al., 2013; Kalin, Berry, 1996]. Аккультурационное ожидание сегрегации, как правило, коррелирует с этноцентризмом, приверженностью авторитарной идеологии, восприятием присутствия иммигрантов как угрозы своей социальной идентичности, небольшим числом друзей или контактов среди иммигрантов [Montreuil, Bourhis, 2004]. Школьники из этнического большинства могут чувствовать угрозу со стороны своих иноэтничных одноклассников, из-за чего сами проявляют агрессию или вовлекаются в школьную травлю как жертвы [Stephan, 2014; Stephan, Diaz-Loving, Duran, 2000]. Более того, авторитаризм, связанный с сегрегацией, является характеристикой буллинга, поскольку травля возникает при дисбалансе власти между жертвой и агрессором [Olweus, 1994; Bilewicz et al., 2015]. Таким образом, можно предположить, что агрессоры из этнического большинства могут быть приверженцами авторитарной идеологии.

Гипотеза о взаимосвязи аккультурационных стратегий школьников из этнических меньшинств с их ролями в ситуации школьного буллинга также подтверждена частично. Роль жертвы в школьной травле у представителей этнических меньшинств положительно взаимосвязана со стратегией сепарации, тогда как роль агрессора положительно взаимосвязана с ассимиляцией и отрицательно — с интеграцией. Полученные данные согласуются с результатами ряда исследований, в которых сепарация рассматривается как стратегия, ведущая к социальной дезадаптации [Bauman, 2008; Palladino et al., 2020; Roberts, Ali, 2013; Berry et al., 2013; Birman, Trickett, 2001]. Респонден-

<sup>9</sup> ВЦИОМ (2020) Молодая Россия: автопортрет и взгляд со стороны. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/molodaya-rossiya-avtoportret-i-vzglyad-so-storony>

ты, придерживающиеся стратегии сепарации, склонны сохранять свою культурную идентичность, и такие установки отрицательно сказываются на взаимоотношениях с принимающим населением. Дети из этнического большинства более позитивно настроены по отношению к иноэтничным сверстникам, которые принимают нормы поведения коренного населения и следуют им [Morozov, 2010; Birman, Trickett, 2001]. Есть данные, свидетельствующие о том, что сепарация и исключение со стороны сверстников являются значимым фактором виктимизации [DeRosier, Mercer, 2009; Morozov, 2010; Salmivalli, Isaacs, 2005; Strohmeier, Kärnä, Salmivalli, 2011]. С другой стороны, те представители этнических меньшинств, которые подвергаются дискриминации, с большей вероятностью склонны выбирать стратегию сепарации — она дает им групповую поддержку в ситуации ущемления их прав [Berry, 2005; Berry et al., 2013]. Отрицательная взаимосвязь стратегии интеграции с ролью агрессора объясняется теми последствиями, которые характерны для выбора данной стратегии. Согласно большинству исследований интеграция — наиболее благоприятная стратегия аккультурации, она ведет к психологической и социокультурной адаптации, а значит, в большинстве случаев к хорошей академической успеваемости, высокому уровню чувства принадлежности к школе, высокой самооценке и удовлетворенности жизнью, доброжелательным отношениям со сверстниками в школе [Kim, Chao, 2009; Kim, 2017; Berry et al., 2006]. Другая динамика школьных взаимоотношений выстраивается при выборе стратегии ассимиляции, которая, по данным нашего исследования, положительно взаимосвязана с ролью агрессора. Принимая культуру большинства и отказываясь от собственной культуры, школьники из этнических меньшинств могут причислять себя к большинству в классе, обладающему большей властью по сравнению с группой иноэтничных сверстников, и поэтому вовлекаться в школьную травлю в качестве агрессоров [Olweus, 1994; Tajfel, Turner, 2004]. Более того, при отказе от своей культурной идентичности школьники из этнических меньшинств могут испытывать фрустрацию, которая находит выход в агрессии по отношению к сверстникам [Miller et al., 1941].

Таким образом, выявив взаимосвязи аккультурационных стратегий и ожиданий с ролями представителей этнических меньшинств и этнического большинства в школьной травле, мы показали, что установки в отношении собственной культуры и культуры принимающего населения являются важным фактором вовлечения в школьный буллинг.

Проведенное исследование имеет определенные ограничения, обусловленные избранным способом сбора данных: путем интернет-опроса подростков разного возраста, проживающих

в разных городах. Используя полученные с помощью интернет-опроса данные, необходимо учитывать нерепрезентативность выборки, возможный обман и разного рода предвзятые установки в ответах респондентов, последствия отсутствия контроля за внешними факторами, влияющими на респондентов в момент заполнения анкеты. Относительно выборки подростков из этнических меньшинств мы исходили из предположения, что они социализируются в семьях, чьи культурные традиции отличаются от культуры русского большинства. Однако проверить это предположение в данном исследовании не было возможности. В будущих исследованиях перспективным представляется контроль места рождения и миграционного статуса представителей этнических меньшинств.

Одно из дальнейших направлений исследования буллинга в этнически гетерогенной среде — разработка более валидных методик для оценки как буллинга, так и аккультурационных стратегий и ожиданий. Перспективным видится использование метода виньеток, позволяющего свести к минимуму социально желательные ответы. Имеет смысл изучить аккультурационные стратегии на этнически однородных выборках школьников из этнических меньшинств. Наряду с базовыми социально-демографическими показателями следует контролировать социально-экономический статус и состав семьи респондентов, а также профессиональную занятость родителей, поскольку они являются важными факторами школьного буллинга [Новикова, Реан, Коновалов, 2021].

*Статья подготовлена по результатам исследования, проведенного в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».*

## Литература

1. Деминцева Е., Зеленова Д., Космидис Е., Опарин Д. (2017) Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья // Демографическое обозрение. Т. 4. № 4. С. 80–109.
2. Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Александров Д.А. (2021) Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размера и типа школы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 220–242. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-220-242
3. Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Берри Дж. (2016) Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // Психологический журнал. Т. 37. № 2. С. 92–104.
4. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. (ред.) (2009) Стратегии межэтнического взаимодействия мигрантов и населения России. М.: РУДН.
5. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. (2021) Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования/

- Educational Studies Moscow. № 3. С. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
6. Attawell K. (2019) *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris: UNESCO.
  7. Bauman S. (2008) The Association between Gender, Age, and Acculturation, and Depression and Overt and Relational Victimization among Mexican American Elementary Students // *The Journal of Early Adolescence*. Vol. 28. No 4. P. 528–554. doi:10.1177%2F0272431608317609
  8. Berry J. (2017) MIRIPS Questionnaire // J. Berry (ed.) *Mutual Intercultural Relations*. Cambridge: Cambridge University. P. 376–387. doi:10.1017/9781316875032.019
  9. Berry J.W. (2005) Acculturation: Living Successfully in Two Cultures // *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 29. No 6. P. 697–712. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
  10. Berry J.W. (1992) Acculturation and Adaptation in a New Society // *International Migration*. Vol. 30. No 1. P. 69–85. doi:10.1111/j.1468-2435.1992.TB00776.X
  11. Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (eds) (2013) *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation across National Contexts*. London: Routledge.
  12. Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (2006) Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation // *Applied Psychology*. Vol. 55. No 3. P. 303–332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.X
  13. Bilewicz M., Soral W., Marchlewska M., Winiewski M. (2015) When Authoritarians Confront Prejudice. Differential Effects of SDO and RWA on Support for Hate-Speech Prohibition // *Political Psychology*. Vol. 38. No 1. P. 87–99. doi:10.1111/POPS.12313
  14. Birman D., Trickett E.J. (2001) Cultural Transitions in First-Generation Immigrants // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 32. No 4. P. 456–477. doi:10.1177/0022022101032004006
  15. Bornstein M.H., Hahn C.-S., Haynes O.M. (2010) Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood through Early Adolescence: Developmental Cascades // *Development and Psychopathology*. Vol. 22. No 4. P. 717–735. doi:10.1017/S0954579410000416
  16. Bourhis R.Y., Moise L.C., Perreault S., Senecal S., (1997) Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach // *International Journal of Psychology*. Vol. 32. No 6. P. 369–386. doi:10.1080/002075997400629
  17. Buriel R., Calzada S., Vasquez R. (1982) The Relationship of Traditional Mexican American Culture to Adjustment and Delinquency among Three Generations of Mexican American Male Adolescents // *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. Vol. 4. No 1. P. 41–55. doi:10.1177/07399863820041003
  18. Bushina E.V., Muminova A.M. (2021) Adaptation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire — Russian Version // *Social Psychology and Society*. Vol. 12. No 2. P. 197–216. doi:10.17759/sps.2021120212
  19. Caravita S.C.S., Strohmeier D., Salmivalli C., Di Blasio P. (2019) Bullying Immigrant versus Non-Immigrant Peers: Moral Disengagement and Participant Roles // *Journal of School Psychology*. Vol. 75. August. P. 119–133. doi:10.1016/j.jsp.2019.07.005
  20. Carter A. (2019) The Challenges and Strengths of Culturally Diverse Classrooms: A Consideration of Intercultural Curricula: <http://contact.teslontario.org/the-challenges-and-strengths-of-culturally-diverse-classrooms-a-consideration-of-intercultural-curricula/>
  21. Clubb P.A., Browne D.C., Humphrey A.D., Schoenbach V., Meyer B., Jackson M. (2001) Violent Behaviors in Early Adolescent Minority Youth: Results from a

- "Middle School Youth Risk Behavior Survey" // *Maternal and Child Health Journal*. Vol. 5. No 4. P. 225–235. doi:10.1023/a:1013076721400
22. DeRosier M.E., Mercer S.H. (2009) Perceived Behavioral Atypicality as a Predictor of Social Rejection and Peer Victimization: Implications for Emotional Adjustment and Academic Achievement // *Psychology in the Schools*. Vol. 46. No 4. P. 375–387.
  23. Forghani-Arani N., Cerna L., Bannon M. (2019) The Lives of Teachers in Diverse Classrooms. OECD Education Working Paper no 198. Paris: OECD. doi:10.1787/8C26FEE5-EN
  24. Fox C.L., Boulton M.J. (2005) The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions // *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 75. No 2. P. 313–328. doi:10.1348/000709905X25517
  25. Juvonen J., Graham S. (2001) Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized. New York: Guilford.
  26. Kalin R., Berry J.W. (1996) Interethnic Attitudes in Canada: Ethnocentrism, Consensual Hierarchy and Reciprocity // *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*. Vol. 28. No 4. P. 253–261. doi:10.1037/0008-400X.28.4.253
  27. Kim S.Y., Chao R.K. (2009) Heritage Language Fluency, Ethnic Identity, and School Effort of Immigrant Chinese and Mexico Adolescents // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Vol. 15. No 1. P. 27–37. doi:10.1037/a0013052
  28. Kim Y.Y. (2017) Cross-Cultural Adaptation // J. Nussbaum (ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. New York: Oxford University.
  29. Kozmus A., Pšunder M. (2017) Bullying among Pupils with and without Special Needs in Slovenian Primary Schools // *Educational Studies*. Vol. 44. No 4. P. 408–420. doi:10.1080/03055698.2017.1382323
  30. Miller N.E. Sears R.R., Mowrer O.H., Doob L.W., Dollard J. (1941) The Frustration-Aggression Hypothesis // *Psychological Review*. Vol. 48. No 4. P. 337–342. doi:10.1037/h0055861
  31. Monks C.P., Ortega-Ruiz R., Rodríguez-Hidalgo A.J. (2008) Peer Victimization in Multicultural Schools in Spain and England // *European Journal of Developmental Psychology*. Vol. 5. No 4. P. 507–535. doi:10.1080/17405620701307316
  32. Montreuil A., Bourhis R.Y. (2004) Acculturation Orientations of Competing Host Communities toward Valued and Devalued Immigrants // *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 28. No 6. P. 507–532. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.01.002
  33. Morozov A. (2010) Acculturation of Russian Refugee Adolescents: The Life Domain of Peer Relationships // *Electronic Theses and Dissertations*. No 451. <https://digitalcommons.du.edu/etd/451>
  34. Muratore M.G. (2014) Victimization // A. Michalos (ed.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer. P. 6917–6921. doi:10.1007/978-94-007-0753-5\_3156
  35. OECD (2019) PISA 2018 Results. Vol. III. What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD.
  36. Olweus D. (1994) Peer Abuse or Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 35. No 7. P. 1171–1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
  37. Palladino B.E., Nappa M.R., Zambuto V., Menesini E. (2020) Ethnic Bullying Victimization in Italy: The Role of Acculturation Orientation for Ethnic Minority Adolescents with Differing Citizenship Statuses // *Frontiers in Psychology*. Vol. 11. Art. No 499. doi:10.3389/fpsyg.2020.00499
  38. Priest N., King T., Becares L., Kavanagh A.M.. (2016) Bullying Victimization and Racial Discrimination among Australian Children // *American Journal of Public Health*. Vol. 106. No 10. P. 1882–1884. doi:10.2105/AJPH.2016.303328

39. Qin D.B., Way N., Rana M. (2008) The "Model Minority" and Their Discontent: Examining Peer Discrimination and Harassment of Chinese American Immigrant Youth // *New Directions for Child and Adolescent Development*. No 121. P. 27–42. doi:10.1002/cd.221
40. Rigby K. (2012) Bullying in Schools: Addressing Desires, Not Only Behaviours // *Educational Psychology Review*. Vol. 24. No 2. P. 339–348. doi:10.1007/s10648-012-9196-9
41. Roberts R.M., Ali F. (2013) An Exploration of Strength of Ethnic Identity, Acculturation and Experiences of Bullying and Victimization in Australian School Children // *Children Australia*. Vol. 38. No 1. P. 6–14. doi:10.1017/cha.2012.44
42. Russell S.T., Sinclair K.O., Poteat V.P., Koenig B.W. (2012) Adolescent Health and Harassment Based on Discriminatory Bias // *American Journal of Public Health*. Vol. 102. No 3. P. 493–495. doi:10.2105/AJPH.2011.300430
43. Salmivalli C. (1999) Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions // *Journal of Adolescence*. Vol. 22. No 4. P. 453–459. doi:10.1006/jado.1999.0239
44. Salmivalli C., Isaacs J. (2005) Prospective Relations among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions // *Child Development*. Vol. 76. No 6. P. 1161–1171. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00842.x
45. Sam D.L. (2000) Psychological Adaptation of Adolescents with Immigrant Backgrounds // *The Journal of Social Psychology*. Vol. 140. No 1. P. 5–25. doi:10.1080/00224540009600442
46. Sam D.L., Berry J.W. (2006) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University.
47. Samaniego R.Y., Gonzales N.A. (1999) Multiple Mediators of the Effects of Acculturation Status on Delinquency for Mexican American Adolescents // *American Journal of Community Psychology*. Vol. 27. No 2. P. 189–210. doi:10.1023/A:1022883601126
48. Schachner M.K., van de Vijver F.J.R., Noack P. (2016) Acculturation and School Adjustment of Early-Adolescent Immigrant Boys and Girls in Germany: Conditions in School, Family, and Ethnic Group // *The Journal of Early Adolescence*. Vol. 38. No 3. P. 352–384. doi:10.1177/0272431616670991
49. Smokowski P.R., Rose R., Bacallao M.L. (2008) Acculturation and Latino Family Processes: How Cultural Involvement, Biculturalism, and Acculturation Gaps Influence Family Dynamics // *Family Relations*. Vol. 57. No 3. P. 295–308. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00501.x
50. Solberg M.E., Olweus D. (2003) Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire // *Aggressive Behavior*. Vol. 29. No 3. P. 239–268. doi:10.1002/ab.10047
51. Stephan W.G. (2014) Intergroup Anxiety: Theory, Research, and Practice // *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 18. No 3. P. 239–255. doi:10.1177/1088868314530518
52. Stephan W.G., Diaz-Loving R., Duran A. (2000) Integrated Threat Theory and Intercultural Attitudes: Mexico and the United States // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 31. No 2. P. 240–249. doi:10.1177/0022022100031002006
53. Strohmeier D. (2007) Soziale Beziehungen in multikulturellen Schulklassen: Wo liegen die Chancen, wo die Risiken? // *Erziehung und Unterricht*. November/Dezember 9–10. S. 796–810.
54. Strohmeier D., Kärnä A., Salmivalli C. (2011) Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland // *Developmental Psychology*. Vol. 47. No 1. P. 248–258. doi:10.1037/a0020785
55. Szapocznik J., Herrera M.C. (1978) *Cuban Americans: Acculturation, Adjustment & the Family*. Washington, DC: National Coalition of Hispanic Mental Health and Human Services Organization.

56. Tajfel H., Turner J. C. (2004) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // J.T. Jost, J. Sidanius (eds) *Political Psychology*. New York: Psychology Press. P. 276–293. doi:10.4324/9780203505984-16
57. Vitoroulis I., Vaillancourt T. (2018) Ethnic Group Differences in Bullying Perpetration: A Meta-Analysis // *Journal of Research on Adolescence*. Vol. 28. No 4. P. 752–771. doi:10.1111/jora.12393
58. Vitoroulis I., Vaillancourt T. (2015) Meta-Analytic Results of Ethnic Group Differences in Peer Victimization // *Aggressive Behavior*. Vol. 41. No 2. P. 149–170. doi:10.1002/ab.21564

## References

- Attawell K. (2019) *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris: UNESCO.
- Bauman S. (2008) The Association between Gender, Age, and Acculturation, and Depression and Overt and Relational Victimization among Mexican American Elementary Students. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 28, no 4, pp. 528–554. doi:10.1177%2F0272431608317609
- Berry J. (2017) MIRIPS Questionnaire. *Mutual Intercultural Relations* (ed. J. Berry), Cambridge: Cambridge University, pp. 376–387. doi:10.1017/9781316875032.019
- Berry J.W. (2005) Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, no 6, pp. 697–712. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
- Berry J.W. (1992) Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration*, vol. 30, no 1, pp. 69–85. doi:10.1111/j.1468-2435.1992.TB00776.X
- Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (eds) (2013) *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation across National Contexts*. London: Routledge.
- Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (2006) Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, vol. 55, no 3, pp. 303–332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.X
- Bilewicz M., Soral W., Marchlewska M., Winiewski M. (2015) When Authoritarians Confront Prejudice. Differential Effects of SDO and RWA on Support for Hate-Speech Prohibition. *Political Psychology*, vol. 38, no 1, pp. 87–99. doi:10.1111/POPS.12313
- Birman D., Trickett E.J. (2001) Cultural Transitions in First-Generation Immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 32, no 4, pp. 456–477. doi:10.1177/0022022101032004006
- Bornstein M.H., Hahn C.-S., Haynes O.M. (2010) Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood through Early Adolescence: Developmental Cascades. *Development and Psychopathology*, vol. 22, no 4, pp. 717–735. doi:10.1017/S0954579410000416
- Bourhis R.Y., Moise L.C., Perreault S., Senecal S. (1997) Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, vol. 32, no 6, p. 369–386. doi:10.1080/002075997400629
- Buriel R., Calzada S., Vasquez R. (1982) The Relationship of Traditional Mexican American Culture to Adjustment and Delinquency among Three Generations of Mexican American Male Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 4, no 1, pp. 41–55. doi:10.1177/07399863820041003
- Bushina E.V., Muminova A.M. (2021) Adaptation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire—Russian Version. *Social Psychology and Society*, vol. 12, no 2, pp. 197–216. doi:10.17759/sps.2021120212
- Caravita S.C.S., Strohmeier D., Salmivalli C., Di Blasio P. (2019) Bullying Immigrant versus Non-Immigrant Peers: Moral Disengagement and Participant Roles. *Journal of School Psychology*, vol. 75, August, pp. 119–133. doi:10.1016/j.jsp.2019.07.005

- Carter A. (2019) *The Challenges and Strengths of Culturally Diverse Classrooms: A Consideration of Intercultural Curricula*. Available at: <http://contact.teslontario.org/the-challenges-and-strengths-of-culturally-diverse-classrooms-a-consideration-of-intercultural-curricula/> (accessed 20 May 2022).
- Clubb P.A., Browne D.C., Humphrey A.D., Schoenbach V., Meyer B., Jackson M. (2001) Violent Behaviors in Early Adolescent Minority Youth: Results from a "Middle School Youth Risk Behavior Survey". *Maternal and Child Health Journal*, vol. 5, no 4, pp. 225–235. doi:10.1023/a:1013076721400
- Demintseva E., Zelenova D., Kosmidis E., Oparin D. (2017) Vozможности adaptatsii detey migrantov v shkolakh Moskvy i Podmoskov'ya [Opportunities for Adaptation of Migrant Children in Schools in Moscow and the Moscow Region]. *Demographic Review*, vol. 4, no 4, pp. 80–109.
- DeRosier M.E., Mercer S.H. (2009) Perceived Behavioral Atypicality as a Predictor of Social Rejection and Peer Victimization: Implications for Emotional Adjustment and Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, vol. 46, no 4, pp. 375–387.
- Forghani-Arani N., Cerna L., Bannon M. (2019) *The Lives of Teachers in Diverse Classrooms. OECD Education Working Paper no 198*. Paris: OECD. doi:10.1787/8C-26FEE5-EN
- Fox C.L., Boulton M.J. (2005) The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, no 2, pp. 313–328. doi:10.1348/000709905X25517
- Ivaniushina V.A., Khodorenko D.K., Alexandrov D.A. (2021) Rasprostranennost' bullinga: vozrastnye i gendernye razlichiya, znachimost' razmera i tipa shkoly [Age and Gender Differences and the Contribution of School Size and Type in the Prevalence of Bullying]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 220–242. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-220-242
- Juvonen J., Graham S. (2001) *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford.
- Kalin R., Berry J.W. (1996) Interethnic Attitudes in Canada: Ethnocentrism, Consensual Hierarchy and Reciprocity. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, vol. 28, no 4, pp. 253–261. doi:10.1037/0008-400X.28.4.253
- Kim S.Y., Chao R.K. (2009) Heritage Language Fluency, Ethnic Identity, and School Effort of Immigrant Chinese and Mexico Adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 15, no 1, pp. 27–37. doi:10.1037/a0013052
- Kim Y.Y. (2017) Cross-Cultural Adaptation. *Oxford Research Encyclopedia of Communication* (ed. J. Nussbaum), New York: Oxford University.
- Kozmus A., Pšunder M. (2017) Bullying among Pupils with and without Special Needs in Slovenian Primary Schools. *Educational Studies*, vol. 44, no 4, pp. 408–420. doi:10.1080/03055698.2017.1382323
- Lebedeva N.M. Tatarko A.N., Berry J. (2016) Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy mul'tikul'turalizma: proverka gipotez o mezhkul'turnom vzaimodejstvii v rossijskom kontekste [Social and Psychological Basis of Multiculturalism: Testing of Intercultural Interaction Hypotheses in the Russian Context]. *Psikhologicheskij zhurnal*, vol. 37, no 2, pp. 92–104.
- Lebedeva N.M. Tatarko A.N. (eds) (2009) *Strategii mezhetnicheskogo vzaimodejstviya migrantov i naseleniya Rossii* [Strategies of Interethnic Interaction between Migrants and the Russian Population]. Moscow: RUDN University.
- Miller N.E. Sears R.R., Mowrer O.H., Doob L.W., Dollard J. (1941) The Frustration-Aggression Hypothesis. *Psychological Review*, vol. 48, no 4, pp. 337–342. doi:10.1037/h0055861
- Montreuil A., Bourhis R.Y. (2004) Acculturation Orientations of Competing Host Communities toward Valued and Devalued Immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 28, no 6, pp. 507–532. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.01.002

- Morozov A. (2010) Acculturation of Russian Refugee Adolescents: The Life Domain of Peer Relationships. *Electronic Theses and Dissertations*, no 451. Available at: <https://digitalcommons.du.edu/etd/451> (accessed 20 May 2022).
- Monks C.P., Ortega-Ruiz R., Rodríguez-Hidalgo A.J. (2008) Peer Victimization in Multicultural Schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 5, no 4, pp. 507–535. doi:10.1080/17405620701307316
- Muratore M.G. (2014) Victimization. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (ed. A. Michalos), Dordrecht: Springer, pp. 6917–6921. doi:10.1007/978-94-007-0753-5\_3156
- Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. (2021) Bullying v rossiyskikh shkolakh: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostey i svyazi so shkol'nym klimatom [Measuring Bullying in Russian Schools: Prevalence, Age and Gender Correlates, and Associations with School Climate]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III. What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD.
- Olweus D. (1994) Peer Abuse or Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, no 7, pp. 1171–1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Palladino B.E., Nappa M.R., Zambuto V., Menesini E. (2020) Ethnic Bullying Victimization in Italy: The Role of Acculturation Orientation for Ethnic Minority Adolescents with Differing Citizenship Statuses. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, art. no 499. doi:10.3389/fpsyg.2020.00499
- Priest N., King T., Becares L., Kavanagh A.M. (2016) Bullying Victimization and Racial Discrimination among Australian Children. *American Journal of Public Health*, vol. 106, no 10, pp. 1882–1884.
- Qin D.B., Way N., Rana M. (2008) The “Model Minority” and Their Discontent: Examining Peer Discrimination and Harassment of Chinese American Immigrant Youth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, no 121, pp. 27–42. doi:10.1002/cd.221
- Rigby K. (2012) Bullying in Schools: Addressing Desires, Not Only Behaviours. *Educational Psychology Review*, vol. 24, no 2, pp. 339–348. doi:10.1007/s10648-012-9196-9
- Roberts R.M., Ali F. (2013) An Exploration of Strength of Ethnic Identity, Acculturation and Experiences of Bullying and Victimization in Australian School Children. *Children Australia*, vol. 38, no 1, pp. 6–14. doi:10.1017/cha.2012.44
- Russell S.T., Sinclair K.O., Poteat V.P., Koenig B.W. (2012) Adolescent Health and Harassment Based on Discriminatory Bias. *American Journal of Public Health*, vol. 102, no 3, pp. 493–495. doi:10.2105/AJPH.2011.300430
- Salmivalli C. (1999) Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*, vol. 22, no 4, pp. 453–459. doi:10.1006/jado.1999.0239
- Salmivalli C., Isaacs J. (2005) Prospective Relations among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions. *Child Development*, vol. 76, no 6, pp. 1161–1171. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00842.x
- Sam D.L. (2000) Psychological Adaptation of Adolescents with Immigrant Backgrounds. *The Journal of Social Psychology*, vol. 140, no 1, pp. 5–25. doi:10.1080/00224540009600442
- Sam D.L., Berry J.W. (2006) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University.
- Samaniego R.Y., Gonzales N.A. (1999) Multiple Mediators of the Effects of Acculturation Status on Delinquency for Mexican American Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, vol. 27, no 2, pp. 189–210. doi:10.1023/A:1022883601126

- Schachner M.K., van de Vijver F.J.R., Noack P. (2016) Acculturation and School Adjustment of Early-Adolescent Immigrant Boys and Girls in Germany: Conditions in School, Family, and Ethnic Group. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 38, no 3, pp. 352–384. doi:10.1177/0272431616670991
- Smokowski P.R., Rose R., Bacallao M.L. (2008) Acculturation and Latino Family Processes: How Cultural Involvement, Biculturalism, and Acculturation Gaps Influence Family Dynamics. *Family Relations*, vol. 57, no 3, pp. 295–308. doi:10.1111/J.1741-3729.2008.00501.X
- Solberg M.E., Olweus D. (2003) Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, vol. 29, no 3, pp. 239–268. doi:10.1002/ab.10047
- Stephan W.G. (2014) Intergroup Anxiety: Theory, Research, and Practice. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 18, no 3, pp. 239–255. doi:10.1177/1088868314530518
- Stephan W.G., Diaz-Loving R., Duran A. (2000) Integrated Threat Theory and Intercultural Attitudes: Mexico and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 31, no 2, pp. 240–249. doi:10.1177/0022022100031002006
- Strohmeier D. (2007) Soziale Beziehungen in multikulturellen Schulklassen: Wo liegen die Chancen, wo die Risiken? *Erziehung und Unterricht*, November/Dezember 9–10, ss. 796–810.
- Strohmeier D., Kärnä A., Salmivalli C. (2011) Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology*, vol. 47, no 1, pp. 248–258. doi:10.1037/a0020785
- Szapocznik J., Herrera M.C. (1978) *Cuban Americans: Acculturation, Adjustment & the Family*. Washington, DC: National Coalition of Hispanic Mental Health and Human Services Organization.
- Tajfel H., Turner J. C. (2004) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. *Political Psychology* (ed. J.T. Jost, J. Sidanius), New York: Psychology Press, pp. 276–293. doi:10.4324/9780203505984-16
- Vitoroulis I., Vaillancourt T. (2018) Ethnic Group Differences in Bullying Perpetration: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Adolescence*, vol. 28, no 4, pp. 752–771. doi:10.1111/jora.12393
- Vitoroulis I., Vaillancourt T. (2015) Meta-Analytic Results of Ethnic Group Differences in Peer Victimization. *Aggressive Behavior*, vol. 41, no 2, pp. 149–170. doi:10.1002/ab.21564