

Академическая резильентность учащихся российских школ: возможности компенсации низкого семейного статуса и последствий школьного буллинга

Ксения Тенишева, Виктория Болотова

Статья поступила
в редакцию
в январе 2023 г.

Тенишева Ксения Алексеевна — кандидат социологических наук, доцент, Европейский университет в Санкт-Петербурге; доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург. Адрес: 191187, Санкт-Петербург, ул. Гагаринская, д. 6/1, А. E-mail: tenishewa.soc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9715-8303> (контактное лицо для переписки)

Болотова Виктория Алексеевна — бакалавр социологии, специалист-исследователь Центра институционального анализа науки и образования, Европейский университет в Санкт-Петербурге. E-mail: cascatevictoria@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9404-1367>

Аннотация

На основании результатов опроса 18 466 учащихся 6–9-х классов городских и сельских школ в Калужской области анализируется феномен академической резильентности с точки зрения эффекта накопления рисков снижения успеваемости, а также защитных факторов для конкретных комбинаций рисков. Рассматриваются три комбинации рисков: только низкий социально-профессиональный статус семьи, низкий социально-профессиональный статус семьи и унижения со стороны учителей, низкий социально-профессиональный статус семьи и буллинг со стороны сверстников. Установлено, что самым сильным предиктором снижения успеваемости учащихся является низкий социально-профессиональный статус семьи. Подтверждена гипотеза о накоплении рисков: у школьников, подвергающихся комбинации двух неблагоприятных факторов, меньше шансов на резильентность. При этом по негативному эффекту унижения со стороны учителей превосходят буллинг со стороны сверстников. Универсальными факторами защиты от рисков оказались вовлеченность семьи в школьное обучение ребенка и количество книг дома. У учащихся, подвергающихся воздействию сразу двух рисков, меньше защитных факторов: чувство принадлежности к школе не повышает их шансы на резильентность, в отличие от тех, кто подвержен только одному риску. Чтобы повысить шансы российских школьников на академическую резильентность, необходимо разрабатывать специальные программы вмешательства.

Ключевые слова

академическая резильентность, защитные факторы, накопление рисков, социально-экономический статус, буллинг, унижение от учителей, школьные успехи

Для цитирования

Тенишева К.А., Болотова В.А. (2023) Академическая резильентность учащихся российских школ: возможности компенсации низкого семейного статуса и последствий школьного буллинга. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 241–274. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16657>

Academic Resilience of Students in Russian Schools: Factors Helping to Compensate for Low Family Status and Consequences of School Bullying

Ksenia Tenisheva, Victoriia Bolotova

Ksenia A. Tenisheva — PhD in Sociology, Assistant Professor, European University at Saint Petersburg; Assistant Professor, National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg. Address: 6/1A Gagarinskaya St., 191187 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: tenishewa.soc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9715-8303> (corresponding author)

Victoriia A. Bolotova — Bachelor of Sociology, Specialist-Researcher at the Center for Institutional Analysis of Science and Education, European University at St. Petersburg. E-mail: cascatevictoria@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9404-1367>

Abstract This paper is devoted to the study of the effect of risk accumulation on academic resilience in Russian schools, as well as to the identification of protective factors for specific risk combinations. The present study considers three combinations of risks: only low socioprofessional status of the family, low socioprofessional status of the family and humiliation by teachers, low socioprofessional status of the family and bullying by peers. The sample includes 18,466 students in grades 6–9 of both urban and rural schools in the Kaluga region, Russia. According to the results of the analysis, the low socio-professional status of the family is the strongest predictor of lower student achievement. The hypothesis of accumulation of risks was confirmed: schoolchildren exposed to a combination of two negative factors are less likely to be resilient. Humiliation by teachers has a greater negative effect on academic performance than bullying by peers. Family involvement in studies and the number of books at home turned out to be universal factors. For students exposed to two risks at once, fewer protective factors are found: a sense of belonging to the school does not increase the chances of resilience for such students, in contrast to those exposed to only one risk. Thus, more vulnerable adolescents exposed to a combination of risks find themselves in a difficult situation. Intervention programs need to be developed to make Russian schools a place where resilience can be increased.

Keywords academic resilience, protective factors, accumulation of risks, SES, bullying, humiliation from teachers, school achievements

For citing Tenisheva K.A., Bolotova V.A. (2023) Akademicheskaya rezil'entnost' uchashchikhsya rossijskikh shkol: vozmozhnosti kompensatsii nizkogo semejnogo statusa i posledstviy shkol'nogo bullinga [Academic Resilience of Students in Russian Schools: Factors Helping to Compensate for Low Family Status and Consequences of School Bullying]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 241–274. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16657>

Многие подростки на пути к взрослой жизни сталкиваются с неблагоприятными условиями, такими как бедность, агрессивная среда в школе: издевательства сверстников и унижение со стороны учителей. Тяжелые обстоятельства, и особенно их накопление, приводят к дезадаптации в ключевых областях, в частности в академической успеваемости. Такая дезадаптация чревата отдаленными негативными последствиями, поскольку академиче-

ская успешность в России является одним из основных источников социальной мобильности и приносит отдачу на протяжении всей жизни.

Однако среди детей, принадлежащих к группе риска из-за неблагоприятных жизненных обстоятельств, есть такие, кто достигает положительных результатов или, по крайней мере, избегает негативных. Исследования факторов, определяющих условия здорового развития и достижения позитивных результатов у детей и подростков из группы риска, привели к созданию теории резильентности. В рамках этого направления исследований выявляются защитные факторы в семье, школе и группах сверстников, способные смягчить или устранить негативное влияние жизненного неблагополучия на адаптацию. В то время как воздействие на детей большинства рисков, например низкого социально-экономического статуса семьи, невозможно уменьшить, защитные факторы на уровне семьи и школы поддаются изменению с помощью хорошо продуманных стратегий профилактики и вмешательства. Доступностью защитных факторов для изменения и их потенциально важной ролью в развитии ребенка определяется значимость их изучения.

Цель данного исследования — выявить ресурсы в семейном и школьном окружении, которые помогают российским учащимся средних школ добиваться более высоких, чем ожидалось, академических результатов перед лицом одного или нескольких рисков. Мы сфокусируемся на рисках двух типов: бедности и буллинге в школе — как со стороны сверстников, так и со стороны учителей. При наличии большого числа работ, посвященных воздействию каждого из этих факторов, резильентности перед лицом нескольких неблагоприятных факторов не уделяется достаточного внимания, особенно в российском контексте. Мы полагаем, что результаты данного исследования могут стать основой для разработки программ вмешательства, способствующих адаптации российских школьников из группы риска в академическом контексте.

1. Обзор литературы
1.1. Истоки теории резильентности и ее развитие

В развитии исследований резильентности выделяют четыре волны [Masten, 2018; Zolkoski, Bullock, 2012]. Первая началась в клинических науках около 1970 г., когда ученые-первопроходцы заинтересовались влиянием различных неблагоприятных факторов на патологические процессы у молодых людей [Anthony, 1987; Garmezy, 1983; Luthar, Grossman, Small, 2015; Masten, 2018; Rutter, 1987]. Они обнаружили, что дети, подвергающиеся схожим рискам, адаптируются и развиваются совершенно по-разному [Anthony, 1987; Garmezy, 1983; Murphy, Moriarty, 1976; Rutter, 1979; 1987; Werner, Smith, 1982; Masten, 2018]. На этом этапе исследователи преимущественно обращали внимание на тех, кто оказался более уязвимым перед невзгодами, чем другие [Luthar, Grossman, Small,

2015; Masten, 2018]. При этом они также отметили, что существует группа людей, чья успешная адаптация вызывает удивление, учитывая тяжелые обстоятельства их жизни [Luthar, Grossman, Small, 2015; Masten, 2018]. Это был поворотный момент в исследованиях резильентности, поскольку научный фокус сместился с изучения негативной адаптации перед лицом неблагоприятных условий на позитивную [Ibid.].

Вторую волну исследований составляют работы 1980-х и начала 1990-х годов, в которых были получены существенные результаты и которые заложили основу для концептуализации резильентности [Luthar, Grossman, Small, 2015; Zolkoski, Bullock, 2012]. Первый важный вывод, к которому пришли исследователи, заключается в том, что не только индивидуальные характеристики, но и социальная среда способствуют позитивной адаптации детей из группы риска [Luthar, Grossman, Small, 2015]. Они выделили три источника резильентности у детей: индивидуальные характеристики, семья и более широкое социальное окружение, такое как школа, район и т.д. [Garmezy, Masten, 1986; Rutter, 1987]. Второй вывод состоит в том, что резильентность — не постоянная характеристика, она меняется со временем, поскольку в жизни каждого человека неизбежно появляются как новые риски, так и новые защитные силы [Luthar, Grossman, Small, 2015]. Кроме того, исследователи обнаружили, что резильентность не означает одинаково успешную адаптацию во всех областях [Fergus, Zimmerman, 2005; Luthar, Grossman, Small, 2015].

Третья волна исследований резильентности возникла в связи с осознанием необходимости обеспечить благополучие детей, оказавшихся в трудных жизненных обстоятельствах. Целью этого этапа исследований было изучение возможностей и средств воспитания резильентности с помощью стратегий профилактики и вмешательства [Zolkoski, Bullock, 2012]. По мнению Э. Мастен [Masten, 2018], отличительной чертой четвертой волны исследований резильентности стало появление в них интегративной структуры — теории реляционных систем развития, которая аккумулировала идеи многих концепций, включая экологическую теорию [Bronfenbrenner, 1979], теорию систем развития [Gottlieb, 2007; Lerner, 2006; Sameroff, 2010], теорию резильентности.

Большинство исследователей со временем пришли к консенсусу относительно определения резильентности: это относительно позитивная адаптация, которой достигает субъект, несмотря на угрожающие или сложные обстоятельства [Fergus, Zimmerman, 2005; Luthar, Grossman, Small, 2015; Masten, 2018; Zolkoski, Bullock, 2012]. Таким образом, резильентность — это многомерный конструкт, который задается двумя понятиями: неблагоприятные обстоятельства и позитивная адаптация [Luthar et al., 2015; Masten, 2018]. Резильентность не является индивидуальной чертой, по-

этому ее не следует использовать как характеристику ребенка [Fergus, Zimmerman, 2005; Masten, 2018]. Скорее этот термин относится к описанию профиля, или траектории, развития ребенка [Fergus, Zimmerman, 2005]. В следующих разделах обсуждаются основные понятия, используемые в исследованиях резильентности: риски, позитивная адаптация, защитные факторы, а также соответствующие эмпирические результаты.

1.2. Риски В теории резильентности риск определяют в терминах статистической вероятности [Luthar, Grossman, Small, 2015; Zolkoski, Bullock, 2012]. Неблагоприятными считаются условия, которые значительно увеличивают вероятность дезадаптации в ключевых областях [Fergus, Zimmerman, 2005; Luthar, Grossman, Small, 2015]. Например, бедность считается неблагоприятным фактором, поскольку дети, живущие в семьях с низким уровнем дохода, подвержены значительно большему риску плохой успеваемости, психологических трудностей и агрессивного поведения, чем дети из более обеспеченных семей [Fergus, Zimmerman, 2005; Gizir, Aydin, 2009; Watkins, Howard, 2015].

Влиятельные исследователи подчеркивают важность анализа резильентности в ситуации кумулятивных рисков, поскольку большинство подростков фактически подвергаются воздействию нескольких неблагоприятных факторов [Fergus, Zimmerman, 2005; Luthar, Grossman, Small, 2015]. Накопление рисков приводит к гораздо худшим результатам для молодежи, чем воздействие одного неблагоприятного фактора [Luthar, Grossman, Small, 2015]. Например, М. Раттер обнаружил, что наличие одного фактора риска не обязательно ухудшает адаптацию, а сочетание нескольких рисков увеличивает вероятность дезадаптации [Rutter, 1979].

1.2.1. Низкий СЭС Бедность препятствует адаптации детей во многих сферах [Gizir, Aydin, 2009]. Дети и подростки из семей с низким уровнем благосостояния подвержены высокому риску академических проблем — от низкой успеваемости до отсева из школы, и эти проблемы обуславливают неравенство в образовании [Gizir, Aydin, 2009; Hostinar, Miller, 2019; Watkins, Howard, 2015]. В основе этой закономерности лежат два механизма. Во-первых, родители с низким социально-экономическим статусом обладают меньшими финансовыми ресурсами для образования своих детей, меньшим социальным и культурным капиталом, а их дети с более высокой вероятностью испытывают психологические трудности и подвергаются насилию в семье [Watkins, Howard, 2015]. Во-вторых, родители с низким социально-экономическим статусом, как правило, слабо вовлекаются в школьное обучение своих детей, для них харак-

терны негативное отношение к школе и низкие ожидания в отношении успехов школьников [Watkins, Howard, 2015]. Существенное различие между этими механизмами заключается в том, что финансовое положение, социальный и культурный капитал семьи довольно устойчивы, а вот отношение родителей к школе, их ожидания в отношении собственных детей поддаются изменению.

- 1.2.2. Буллинг со стороны сверстников в школе
- Риски могут существовать и вне дома. В школе наиболее распространенной проблемой является буллинг — длительное и частое агрессивное поведение, осуществляемое одним или несколькими учениками с намерением причинить вред сверстнику, который не может себя защитить [Sapouna, Wolke, 2013; Stadler et al., 2010; Zych, Farrington, Ttofi, 2019]. Буллинг может быть прямым, например вербальная виктимизация и физические нападения, или косвенным, например социальное исключение [Stadler et al., 2010]. Недавние исследования показывают, что в российских школах в среднем 28% школьников один-два раза в месяц становятся инициаторами травли, а 33% — жертвами [Новикова, Реан, Коновалов, 2021]. В среднем 15,3% школьников 6–9-х классов в течение учебного года подвергались буллингу, однако этот показатель сильно варьирует в разных школах: от 0 до 40% [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021]. Виктимизация со стороны сверстников может привести к тяжелым и долгосрочным последствиям, таким как депрессия, тревожность, повышенный риск самоубийства, агрессивное поведение, низкая успеваемость и отсев из школы [Sapouna, Wolke, 2013; Stadler et al., 2010].
- 1.2.3. Буллинг со стороны учителей
- Инициаторами буллинга, или, другими словами, эмоционального насилия, в школе могут быть и учителя. Такой буллинг чаще всего бывает вербальным и представляет собой оскорбление: крики, насмешки, издевательства над интеллектуальными и познавательными способностями подростка или его внешностью, унижение, использование сарказма и т.д. [Nearchoy, 2018]. Часто того или иного учащегося учитель унижает на глазах у всего класса, что усугубляет негативное влияние буллинга на адаптацию учащихся. Эмпирически подтверждена связь оскорбления со стороны учителей с социально-эмоциональной и поведенческой дезадаптацией учащихся. Унижения со стороны учителей могут снизить привязанность учащихся к школе и даже вызвать отчуждение от школы, что приводит к плохой успеваемости, низкой вовлеченности в учебу и даже к отсеву из школы, поскольку подвергшиеся буллингу ученики воспринимают школу как ненадежную и небезопасную среду [Ibid.]. К сожалению, в России проблема буллинга со стороны учителей мало изучена.

1.3. Адаптация Позитивная адаптация как одно из измерений в структуре резильентности означает гораздо лучшие результаты в определенной сфере жизнедеятельности, чем можно было бы ожидать с учетом воздействия неблагоприятных факторов [Luthar, Grossman, Small, 2015]. Определение адаптации как позитивной зависит от характера воздействия неблагоприятных факторов [Luthar, Grossman, Small, 2015; Masten, 2018; Yule, Houston, Grych, 2019]. Резильентность не предполагает одинаково положительных результатов во всех областях [Luthar, Grossman, Small, 2015], поэтому в каждом случае исследователи уточняют, в какой именно сфере проявляется резильентность: это может быть академическая, эмоциональная или поведенческая резильентность [Luthar, Grossman, Small, 2015; Sapouna, Wolke, 2013].

1.4. Защитные факторы Среди исследователей резильентности существует консенсус относительно важности изучения защитных факторов для понимания позитивной адаптации у подростков, подвергшихся риску [Fergus, Zimmerman, 2005; Gizir, Aydin, 2009; Luthar, Grossman, Small, 2015; Masten, 2018]. Защитные факторы помогают детям из группы риска либо достичь положительных результатов, либо избежать негативных последствий или уменьшить их [Fergus, Zimmerman, 2005]. Защитные факторы могут быть внутренними (*assets*) и внешними (*resources*). Внутренние защитные факторы — это характеристики личности, такие как самооэффективность, когнитивные способности и навыки преодоления трудностей, а ресурсы — это источники поддержки и возможности, внешние по отношению к личности, такие как участие родителей в школьной жизни ребенка, позитивные отношения со сверстниками и наставничество взрослых [Fergus, Zimmerman, 2005; Grych, Hamby, Banyard, 2015]. Ресурсы находятся в семье, школе, группах сверстников и локальном сообществе [Gizir, Aydin, 2009; Luthar, Grossman, Small, 2015]. Защитные факторы могут быть уникальными для конкретных пар «риск — результат» [Fergus, Zimmerman, 2005]. Кроме того, изучаемые защитные факторы должны поддаваться изменению, в противном случае они никогда не смогут быть учтены в программах вмешательства [Luthar, Grossman, Small, 2015].

1.4.1. Семья Семья для ребенка — это среда, с которой он взаимодействует наиболее близко и наиболее продолжительно [Luthar, Grossman, Small, 2015]. Многочисленные исследования показали, что поддерживающие отношения хотя бы с одним из родителей создают ребенку сильную защиту от различных неблагоприятных факторов, включая сосуществующие [Fergus, Zimmerman, 2005; Grych,

Hamby, Banyard, 2015; Luthar, Grossman, Small, 2015; Masten, 2018; Stadler et al., 2010] Доверительные отношения с родителями связаны у молодежи из группы риска с лучшими академическими, поведенческими и эмоциональными результатами [Fergus, Zimmerman, 2005; Luthar, Grossman, Small, 2015; Masten, 2018]. Кроме того, привязанность к семье играет решающую роль в улучшении академических достижений, самооценки и благополучия детей из группы риска [Moses, Villodas, 2017]. В 16 из 30 работ, участвовавших в метаанализе исследований защитных факторов, которые смягчают негативное влияние бедности на академическую успешность, выявлена положительная взаимосвязь между позитивными родительскими факторами и успеваемостью. Наиболее часто обнаруживалась связь успеваемости с такими родительскими факторами, как вовлеченность родителей в школьное обучение и грамотная домашняя среда [Watkins, Howard, 2015]. Результаты качественного исследования, проведенного в российских школах, показали, что для всех учеников, независимо от возраста и академических успехов, очень важна моральная поддержка родителей, их внимание, интерес и участие в школьной жизни. Многие ученики, которым нелегко дается учеба, отмечали, что нуждаются в помощи родителей при выполнении домашних заданий [Пинская и др., 2017].

Однако родителям, чье благополучие постоянно находится под угрозой, например из-за бедности, трудно обеспечить своим детям достаточную поддержку, внимание и заботу [Luthar, Grossman, Small, 2015]. В этом случае ребенок нуждается в близких отношениях вне дома [Grych, Hamby, Banyard, 2015].

1.4.2. Школьные друзья

Хорошие отношения со сверстниками могут быть значительным защитным ресурсом для детей из группы риска, особенно по мере перехода в подростковый возраст, когда учащиеся начинают проводить больше свободного времени со сверстниками, чем с родителями [Luthar, Grossman, Small, 2015; Moses, Villodas, 2017]. Для подростков, подвергающихся многочисленным рискам, поддержка сверстников — решающий фактор позитивной адаптации [Gutman, Sameroff, Eccles, 2002]. Тесное взаимодействие со сверстниками особенно важно для подростков из дисфункциональных семей, поскольку позитивные отношения с друзьями могут компенсировать недостаток родительской поддержки [Moses, Villodas, 2017; Yule, Houston, Grych, 2019]. Согласно теории влияния сверстников Т. Берндта, позитивные отношения с друзьями способствуют развитию не только социальных навыков, но и таких характеристик, как самооценка, и тем самым повышают способность подростков справляться с трудностями [Berndt, 1992]. Поддержка сверстников снижает негативное воздействие буллинга на

успеваемость [Sapouna, Wolke, 2013]. Более того, социальная поддержка сверстников может смягчить влияние на академическую успеваемость низкого социально-экономического статуса семьи [Malecki, Demaray, 2006].

1.4.3. Школа Школа важна для воспитания резильентности, поскольку дети проводят в ней много времени [Zolkoski, Bullock, 2012]. Школы с дружелюбной атмосферой, в которых учителя демонстрируют учащимся позитивные ожидания в отношении их успешности и обеспечивают безопасное и эффективное управление классом, могут смягчить негативное влияние неблагоприятных факторов на адаптацию детей и способствовать повышению их успеваемости [Hostinar, Miller, 2019]. Доброжелательные отношения с учителями являются предиктором положительных академических, психологических и поведенческих результатов [Yule, Houston, Grych, 2019]. Эмпирически подтверждена связь положительного отношения учащегося к школе и его доброжелательного взаимодействия с учителями с повышением успеваемости, мотивации и самоэффективности [Niehaus, Rudasill, Rakes, 2012]. Привязанность к школе также помогает подросткам избежать рискованного поведения и психологических проблем [Ibid.]. Связь переживания подростками из группы риска своей близости к школе с их академической успешностью, видимо, опосредована их адекватным поведением в школе, т.е. посещением занятий и выполнением домашних заданий [Moses, Villodas, 2017].

1.5. Исследование резильентности в России В России тема академической резильентности привлекает внимание исследователей в последнее десятилетие [Быкова, Чиркина, 2020; Звягинцев, 2021; Пинская и др., 2017; Пинская и др., 2018; Тенишева, 2017]. Однако в большинстве работ анализируется резильентность под влиянием только одного фактора риска — низкого социально-экономического статуса семьи, и, несмотря на важность семьи в развитии резильентности, в качестве защитных факторов рассматриваются только школьные условия или личностные характеристики школьников. При этом многие исследователи изучают академическую резильентность на уровне школ, а не учащихся [Звягинцев, 2021; Пинская и др., 2017; Пинская и др., 2018].

2. Актуальное исследование Данное исследование посвящено изучению источников академической резильентности у учащихся российских школ, относящихся к группе риска. Избранный нами способ фокусировки внимания на рисках и защитных факторах пока еще мало представлен в литературе.

Во-первых, мы изучаем учащихся, находящиеся в группе риска низкой успеваемости, а не всю популяцию школьников. Выборки многих исследований, в которых академическая успеваемость рассматривается как показатель резильентности, включают учеников из семей со средним уровнем благосостояния или из разных социально-экономических слоев. Такие выборки позволяют получить общее представление о механизмах резильентности. Однако по своим адаптационным траекториям учащихся из группы риска значительно отличаются от общей популяции молодежи [Niehaus, Rudasill, Rakes, 2012], в связи с чем необходим более глубокий анализ именно этой группы школьников.

Во-вторых, мы рассматриваем комбинации рисков, а не один изолированный риск. Мы анализируем следующие варианты рисков: низкий социально-профессиональный статус семьи; низкий социально-профессиональный статус семьи и унижения со стороны учителей; низкий социально-профессиональный статус семьи и травля со стороны сверстников. Большинство предыдущих исследований сосредоточены только на одном неблагоприятном факторе. Однако влиятельные исследователи подчеркивают важность включения в анализ резильентности кумулятивных рисков [Fergus, Zimmerman, 2005; Luthar, Grossman, Small, 2015].

В-третьих, в исследовании рассматриваются защитные факторы, способствующие формированию академической резильентности у учащихся группы риска, и проводится сравнение учеников, подвергающихся разным комбинациям рисков. Мы учитываем следующие защитные факторы: участие семьи в школьном образовании; грамотная домашняя среда; поддержка со стороны школьных друзей; привязанность к школе; поддержка со стороны сочувствующих взрослых в школе. Они охватывают два основных контекста, в которых может развиваться резильентность, — семью и школу. Поскольку защитные факторы могут быть уникальными для конкретных рисков [Fergus, Zimmerman, 2005], важно найти факторы резильентности для разных комбинаций рисков.

Избранный нами подход позволяет оценить эффект накопления рисков, а также выявить и сравнить специфические защитные факторы для конкретных комбинаций рисков. На основании данных предыдущих исследований мы ожидаем, что при сочетании двух неблагоприятных факторов — низкого социально-экономического статуса и унижений со стороны учителей, низкого социально-экономического статуса и буллинга — академические результаты будут хуже, чем в случае одного риска, а именно только низкого социально-экономического статуса. Мы также предполагаем, что участие семьи в школьном образовании, грамотная домашняя среда, поддержка школьных друзей, связь со школой и поддержка сочувствующих взрослых в школе будут способство-

вать повышению академической резильентности как перед лицом одного риска, так и при воздействии комбинации неблагоприятных факторов. При этом мы ожидаем, что при разных сочетаниях рисков действенными окажутся разные защитные факторы.

3. Методы

3.1. Данные

Основу исследования составили данные, собранные научно-исследовательской лабораторией «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ, которая с 2016 по 2019 г. ежегодно проводила сплошной опрос учащихся 6–9-х классов во всех школах Калужской области с целью изучения школьного климата [Александров и др., 2018]. В настоящем исследовании анализируются результаты опроса 2019 г. Выборка состояла из 18 466 учащихся 6–9-х классов городских и сельских школ разного статуса: гимназий, средних общеобразовательных школ и основных общеобразовательных школ [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021].

Инструментарий исследования разработан лабораторией «Социология образования и науки» на основе нескольких наиболее распространенных зарубежных опросников, которые были переведены и адаптированы к российской действительности. Инструментарий доработан по результатам пилотных опросов в Санкт-Петербурге и Ленинградской области.

3.2. Переменные

3.2.1. Риски

В исследовании учитывались три вида рисков: низкий социально-профессиональный статус семьи, буллинг со стороны сверстников и буллинг со стороны учителей.

Для оценки социально-профессионального статуса семьи подросткам предлагалось выбрать профессии обоих родителей из списка. Эти профессии сначала кодировались в соответствии с международной системой ISCO, затем переводились в индекс ISEI. Семейный ISEI рассчитывался как средний балл ISEI отца и матери [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021]. Высокий ISEI означает, что родитель занимает должность, требующую качественного образования и высокого уровня квалификации. Низкий ISEI означает, что его профессия не требует специальных навыков и знаний. Этот показатель варьирует от 10 до 90.

Вопрос о подверженности буллингу со стороны сверстников задавался в двух формулировках в разных частях анкеты для повышения надежности измерения конструкта: «Надо мной издевались», «Меня унижали, высмеивали». Подростки оценивали истинность данных утверждений применительно к себе за три периода: в начальной школе (1–4-й классы), в средней школе (5–7-й классы, только для учащихся 8–9-х классов) и в текущем году [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021; Александров и др., 2018]. Они могли выбирать из четырех вариантов ответа:

полностью не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен. На основе полученных шести оценок (два утверждения, три периода) рассчитано среднее значение. Альфа Кронбаха как показатель надежности равна 0,77.

Для выявления подверженности буллингу со стороны учителей подростков просили оценить, как часто в этом учебном году 1) «Ты не хотел идти в школу, потому что боялся учителей»; 2) «Ты не хотел выходить к доске, потому что боялся, что учитель будет смеяться над тобой»; 3) «Учителя кричали на тебя»; 4) «Учителя говорили о тебе обидные вещи при всем классе»; 5) «Учителя унижали тебя» [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021; Александров и др., 2018]. Учащиеся выбирали из четырех вариантов ответа: никогда, редко, часто, очень часто. На основе этих пяти оценок рассчитано среднее значение. Альфа Кронбаха равна 0,82.

3.2.2. Защитные факторы

В исследовании учитывались следующие защитные факторы: вовлеченность семьи в школьную жизнь, количество книг дома, поддержка со стороны школьных друзей, чувство принадлежности к школе, сочувствующие взрослые в школе.

Для оценки вовлеченности семьи в школьную жизнь учащимся задавали шесть вопросов. Они должны были оценить, как часто взрослые в семье: 1) «ходят на родительские собрания»; 2) «обсуждают мою успеваемость с учителями»; 3) «посещают школьные мероприятия (праздники, концерты)»; 4) «помогают мне с домашним заданием»; 5) «обсуждают со мной происходящее в школе»; 6) «интересуются, хорошо ли я учусь» [Там же]. Для первого и третьего пунктов предлагалось четыре варианта ответа: никогда, редко, часто, очень часто. Для всех остальных вопросов: полностью не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен. На основе этих шести пунктов рассчитано среднее значение. Альфа Кронбаха равна 0,71.

Учеников также спрашивали о количестве книжных полок в доме и предлагали четыре варианта ответа: 1) одна полка или меньше (не более 40 книг); 2) примерно две или три полки (60–120 книг); 3) примерно четыре-пять полок (120–200 книг); 4) шесть или более полок (более 200 книг) [Там же]. В приведенном ниже анализе эта переменная анализируется как факторная.

Поддержка со стороны школьных друзей оценивалась как среднее значение оценок по четырем пунктам: 1) «У меня есть школьные друзья, которые защитят меня, если меня обидят»; 2) «У меня есть школьные друзья, которым я могу пожаловаться, если меня обидят»; 3) «У меня есть школьные друзья, которые любят меня»; 4) «У меня есть школьные друзья, которые утешат меня, когда мне плохо» [Там же]. Ответ учащиеся выбирали из четырех вариантов: полностью не согласен, скорее не согла-

сен, скорее согласен, полностью согласен. Альфа Кронбаха как показатель надежности равна 0,82.

Показателем чувства принадлежности к школе служило среднее значение оценок по четырем пунктам: 1) «В школе мне хорошо»; 2) «Я чувствую себя в школе в безопасности»; 3) «Мне нравится моя школа»; 4) «Каждое утро я иду в школу с удовольствием» [Там же]. Для ответа предлагались четыре варианта: полностью не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен. Альфа Кронбаха равна 0,84.

Сочувствующими взрослыми в школе, согласно применяемому инструментарию, считаются те, кому подросток может: 1) «пожаловаться, если над ним издеваются»; 2) «обратиться за помощью в трудной ситуации» [Там же]. Респонденты должны были отметить, насколько они согласны с тем, что в школе у них есть такой человек. Варианты ответа: полностью не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен. На основе этих двух пунктов рассчитано среднее значение. Надежность (альфа Кронбаха) — 0,70.

3.2.3. Адаптация Об адаптации подростков в данном исследовании мы судили на основании их академической успеваемости. Школьники сообщали свои годовые оценки за прошлый год по следующим предметам: русский язык, математика, литература, история, физика, иностранный язык, биология. Средний балл успеваемости рассчитывался как среднее всех оценок.

4. Анализ данных
4.1. Описательная статистика Анализ проводился в среде программирования R. Описательная статистика для переменных, включенных в исследование, представлена в табл. 1 и 2. В выборке девочек немного больше (51%), чем мальчиков. Семейный ISEI варьирует от 10 до 88, среднее значение — 45, медиана — 42. Примерно одинаковые средние и медианные значения у подверженности буллингу (среднее = 1,4; медиана = 1,3) и унижениям со стороны учителей (среднее = 1,5; медиана = 1,2). Это невысокие значения, они свидетельствуют о низкой распространенности буллинга обоих типов в выборочной совокупности.

Среди предполагаемых защитных факторов самые высокие средние и медианные значения получила поддержка со стороны школьных друзей (среднее = 3,2; медиана = 3,3). Оценки других защитных факторов не намного ниже: для сочувствующих взрослых в школе среднее = 2,8, медиана = 3, для участия семьи в школьном образовании среднее = 2,9, медиана = 3, для связи со школой среднее = 2,8; медиана = 3. 34,5% учащихся имеют дома одну книжную полку или меньше, 31% учащихся — две или три, у 17,5% учащихся дома 4–5 книжных полок, шесть и более книжных полок есть у 17% учащихся (табл. 2).

Таблица 1. **Дескриптивная статистика для интервальных переменных**

	Среднее	Стандартное отклонение	Минимум	Медиана	Максимум
Поддержка школьных друзей	3,2	0,7	1,0	3,3	4,0
Сочувствующие взрослые в школе	2,8	0,9	1,0	3,0	4,0
Унижение со стороны учителей	1,5	0,6	1,0	1,2	4,0
Вовлеченность семьи в школьную жизнь	2,9	0,5	1,0	3,0	4,0
Чувство принадлежности к школе	2,8	0,8	1,0	3,0	4,0
Унижение со стороны сверстников	1,4	0,5	1,0	1,3	4,0
Средний балл	4,0	0,6	2,0	4,0	5,0
Семейный ISEI	44,7	11,9	10,0	42,5	88,0

Таблица 2. **Дескриптивная статистика для категориальных переменных**

		Частота	Доля, %
Пол	Женский	9415	51,0
	Мужской	9051	49,0
Количество книжных полок дома	Одна полка или меньше (не более 40 книг)	6366	34,5
	Около двух или трех полок (60–120 книг)	5733	31,0
	Около четырех-пяти полок (120–200 книг)	3238	17,5
	Шесть или более полок (более 200 книг)	3129	16,9

4.2. Факторы риска

Прежде чем выявлять резильентных учащихся и факторы, которые помогают им добиваться лучших, чем можно было бы ожидать, академических результатов при наличии рисков, необходимо проанализировать связь между гипотетическими рисками и академической успеваемостью. Мы можем быть уверены в том, что определенный фактор является риском для академической успеваемости российских школьников, только после обнаружения отрицательной связи между этим фактором и академической успеваемостью, т.е. после того как подтвердим, что при повышении подверженности риску снижается средний балл успеваемости.

Корреляционный анализ показывает, что все три риска значимо связаны с успеваемостью. Так, для семейного ISEI коэффициент корреляции равен 0,228 ($p < 2,2e-16$), т. е. с ростом социально-профессионального статуса семьи растет успеваемость школьника и, напротив, при снижении статуса успеваемость падает. Принадлежность к нижнему квартилю по ISEI родителей ассоциирована со снижением среднего балла на 0,25 ($p < 2,2e-16$).

Буллинг со стороны сверстников негативно связан с успеваемостью ($\rho = -0,099$, $p < 2,2e-16$), так же как и буллинг со стороны

учителей ($\rho = -0,146$, $p < 2,2e-16$). Эффект последнего несколько больше: максимальная частота буллинга со стороны учителей ассоциирована со снижением среднего балла на 0,42 по сравнению с ситуацией, когда буллинг полностью отсутствует, максимальная частота буллинга со стороны сверстников — со снижением на 0,36 балла.

Чтобы проверить, является ли связь успеваемости с факторами риска статистически значимой, и сравнить силу связи для разных факторов риска, мы построили множественную линейную регрессию (табл. 3). Результат этой регрессии — средний балл, а в качестве независимых переменных выступают семейный ISEI, унижения со стороны учителей и виктимизация со стороны сверстников. Сильнее всего связан со школьной оценкой ученика средний ISEI родителей ($\beta = 0,23$; $p < 0,001$), второй по силе фактор — унижения со стороны учителей ($\beta = -0,14$; $p < 0,001$), эффект буллинга со стороны сверстников самый слабый, но также значимый ($\beta = -0,04$; $p < 0,001$).

Таблица 3. **Линейная регрессия: риски, связанные со средним баллом учащихся (нестандартизированные коэффициенты; жирным выделены значения, соответствующие порогу значимости 5%)**

	Средний балл			
	Нестандартизированные коэффициенты	CI	Стандартизированные коэффициенты	p
Константа	3,82	3,77–3,86	–	<0,001
Семейный ISEI	0,01	0,01–0,01	0,23	<0,001
Унижение со стороны учителей	-0,15	(-0,17)–(-0,14)	-0,14	<0,001
Буллинг со стороны сверстников	-0,05	(-0,07)–(-0,03)	-0,04	<0,001
Наблюдения	17181			
R^2 / R^2 adjusted	0,078 / 0,078			

Таким образом, в анализ включены три фактора риска: низкий социально-профессиональный статус семьи, унижение со стороны учителей и буллинг со стороны сверстников. Низкий семейный ISEI рассматривается как основной риск по трем соображениям. Во-первых, это широко распространенное неблагополучие для российских школьников, особенно для тех, кто живет в сельской местности. Во-вторых, множество исследователей указывают на то, что семейный СЭС является самым сильным предиктором академической успеваемости учащихся. В-третьих, множественная регрессия показала, что связь семейного социально-профессионального статуса с академической успеваемостью российских школьников — самая сильная среди рисков.

Таким образом, сначала анализируются учащиеся, подверженные одному основному риску, — имеющие низкий семейный социально-профессиональный статус, а также защитные факторы, способствующие повышению академической резильентности среди

них. Затем рассматриваются подростки, подверженные комбинации двух рисков — низкого семейного ISEI и унижения со стороны учителей, а также соответствующие факторы защиты. И, наконец, анализируются подростки, подверженные низкому ISEI родителей и буллингу со стороны сверстников, а также ресурсы, которые помогают определенной части этих учащихся достичь академической резильентности.

4.3. Низкий социально-профессиональный статус семьи

4.3.1. Описательная статистика

Данные отфильтрованы таким образом, чтобы выделить учащихся с семейным ISEI ниже среднего (< 44). Среди опрошенных оказалось 8875 школьников с низким социально-профессиональным статусом семьи (48% общей выборки). В соответствии с методом, основанным на самом определении резильентности (*definition-driven approach*), построена простая линейная регрессия со средним баллом в качестве зависимой переменной и семейным ISEI в качестве предиктора, чтобы рассчитать стандартизированные остатки для всех учеников с низким семейным ISEI. После расчетов создана бинарная переменная «резильентный»: учащиеся со стандартизированными остатками больше 1 получали метку «да», что означало, что они достигли более высокого среднего балла, чем можно было бы ожидать, учитывая их низкий семейный социально-профессиональный статус. Учащимся со стандартизированными остатками, равными 1 или меньше 1, присваивалась метка «нет»: они не являются академически резильентными к низкому семейному ISEI [Rudd, Meissel, Meyer, 2021].

Лучшей академической успеваемости, чем можно было бы ожидать, добиваются 18% школьников с низким социально-профессиональным статусом родителей. Средний балл школьных оценок у резильентных школьников намного выше (среднее = 4,8), чем у нерезильентных (среднее = 3,7) (рис. 3). Таким образом, подростки, подверженные одному и тому же риску — имеющие низкий семейный ISEI, показывают очень разные академические результаты. Более того, академически резильентные к низкому родительскому социально-профессиональному статусу учащиеся получают оценки более высокие, чем в среднем по выборке (среднее = 4). Чрезвычайно важно понять, какие социальные силы способствуют академической резильентности у учеников с низким семейным ISEI.

Прежде чем строить логистическую регрессию с защитными факторами, необходимо сравнить средние значения этих защитных факторов у учеников с низким семейным ISEI и в целом по выборке. Разницы в средних значениях защитных факторов между всеми подростками и подростками группы риска не выявлено, за исключением количества книг дома. Среди учащихся из семей с низким ISEI выше доля тех, у кого дома одна книжная полка или меньше (41%, в среднем по выборке 34,5%). Перед моделированием логистической регрессии уровни зависимой переменной

«резильентность» были записаны как 1 и 0, где 1 обозначает резильентных школьников, а 0 — нерезильентных.

4.3.2. Защитные факторы

В табл. 4 представлена логистическая регрессия, где зависимой является бинарная переменная «резильентность», а независимыми переменными — все гипотетические защитные факторы. Все защитные факторы, кроме сочувствующих взрослых в школе ($p = 0,976$) и поддержки со стороны друзей ($p = 0,092$), значимо положительно связаны с отношением шансов на академическую резильентность в условиях низкого социально-профессионального статуса семьи. Что касается школьных защитных факторов, отношение шансов на академическую резильентность возрастает на 15% с каждым увеличением на единицу показателя чувства принадлежности к школе ($OR = 1,15, p = 0,003$)¹.

Таблица 4. Логистическая регрессия: факторы, способствующие повышению академической резильентности среди школьников, подвергающихся воздействию низкого семейного ISEI (при контроле по гендеру; жирным выделены значения, соответствующие порогу значимости 5%)

	Odds Ratios	CI	p
Константа	0,04	0,03–0,06	<0,001
Поддержка со стороны школьных друзей	1,09	0,99–1,20	0,092
Чувство принадлежности к школе	1,15	1,05–1,26	0,003
Сочувствующие взрослые в школе	1,00	0,92–1,08	0,934
Наличие книг дома (около двух-трех полок)	1,41	1,23–1,62	<0,001
Наличие книг дома (около четырех-пяти полок)	2,03	1,73–2,39	<0,001
Наличие книг дома (шесть и более полок)	2,36	1,98–2,80	<0,001
Вовлеченность семьи в школьную жизнь	1,34	1,18–1,51	<0,001
Наблюдения	8875		
R ² Tjur	0,041		

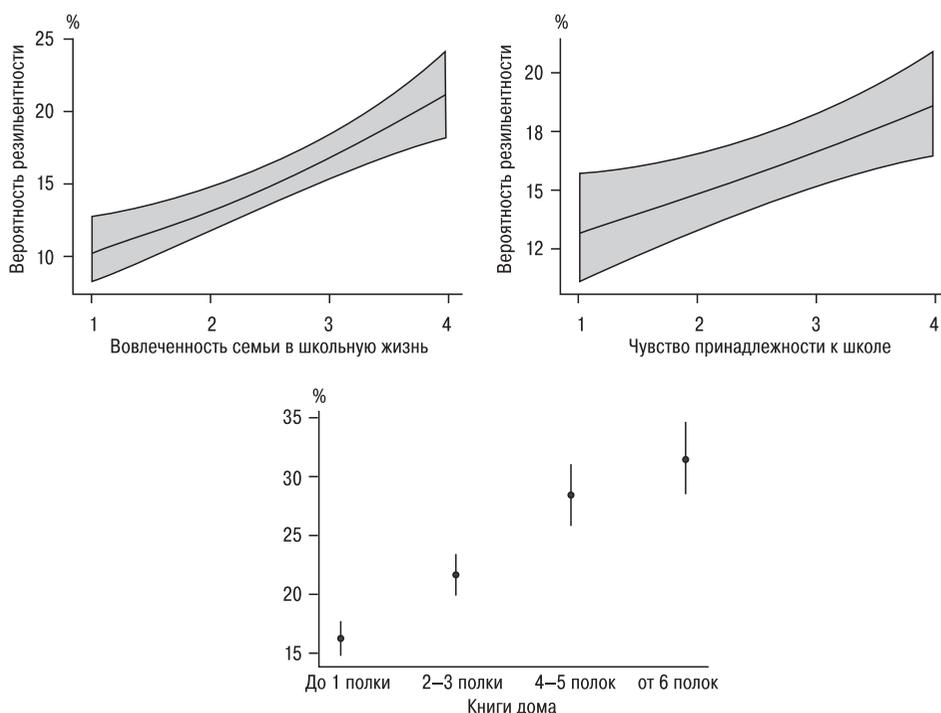
Обнаружен значимый эффект в отношении резильентности количества книг у учащегося дома, причем этот эффект распространяется на все категории данного защитного фактора. По сравнению с учениками, у которых дома одна книжная полка или меньше, отношение шансов академической резильентности на 41% выше у школьников, имеющих дома две-три книжные полки ($OR = 1,41, p < 0,001$), на 103% — у школьников, имеющих дома от четырех до пяти книжных полок ($OR = 2,03, p < 0,001$) и на 136% — у школьников, имеющих дома шесть и более книжных полок ($OR = 2,36, p < 0,001$). Что касается другого семейного ресурса, то с каждым увеличением на единицу показателя вовлеченности семьи в школьную жизнь отношение шансов на академическую ре-

¹ OR — *odds ratio*, коэффициент отношения шансов.

зильентность возрастает на 34% ($OR = 1,34, p < 0,001$). Значимых эффектов модерации не обнаружено. Диагностика модели показала отсутствие мультиколлинеарности.

На рис. 1 показана предсказанная вероятность для школьника быть резильентным, что позволяет точнее оценить эффект каждого из значимых защитных факторов. Так, сильная вовлеченность родителей в школьную жизнь поднимает для ученика вероятность быть резильентным на 11% по сравнению с минимальной вовлеченностью — при контроле по всем прочим предикторам. Максимальный показатель чувства принадлежности к школе ассоциирован с повышением вероятности быть резильентным на 5,5%. Большое количество книг дома дает прибавку в 12,7%.

Рис. 1. Связь предсказанной вероятности академической резильентности при низком ISEI семьи с вовлеченностью семьи в школьную жизнь, чувством принадлежности к школе и количеством книг дома



4.4. Низкий социально-профессиональный статус семьи и унижения со стороны учителей

4.4.1. Описательная статистика

Из общей совокупности данных выбраны ответы учащихся, у которых семейный ISEI ниже среднего (< 44) и показатель унижения со стороны учителей выше третьего квартиля ($> 1,6$). Выбран именно такой порог, потому что унижение со стороны учителей не является столь распространенной проблемой в российских школах, как низкий социально-экономический статус семьи, так что среднее и медианное значения этого риска составляют 1,5 и 1,2 соответственно, что очень близко к 1 — к полному отсутствию буллинга.

Для того чтобы рассматривать буллинг со стороны учителей как значимую угрозу академической адаптации школьников, было решено выбрать тех, кто сталкивался с подобными ситуациями чаще 75% подростков в обследованной популяции. Таким образом, выявлен 2101 ученик (11%) из семей с низким социально-профессиональным статусом, подвергающийся эмоциональному насилию со стороны преподавателей.

Для расчета стандартизированных остатков с целью выявления резильентных и нерезильентных подростков использована та же процедура, что и в случае с одним риском. Оказалось, что 17% учащихся из семей с низким социально-профессиональным статусом, подвергающихся унижениям со стороны учителей, достигают уровня успеваемости выше ожидаемого. Это на один процент меньше, чем при воздействии одного риска — низкого социально-профессионального статуса родителей.

У резильентных школьников средний балл намного выше (среднее = 4,7), чем у нерезильентных (среднее = 3,6) (рис. 3). При этом их успеваемость сравнима с оценками учащихся, подвергшихся одному риску: разница составляет 0,1 балла.

По сравнению с выборкой в целом у учащихся группы риска в среднем поддержка со стороны школьных друзей и вовлеченность родителей в учебу ниже на 0,2 балла, поддержка со стороны сочувствующих взрослых ниже на 0,4 балла, а привязанность к школе ниже на 0,5 балла. Что касается домашней среды грамотности, распределение аналогично выявленному в подвыборке учащихся, подверженных одному риску — низкому семейному ISEI. Однако среди учащихся, подверженных двум рискам, несколько выше доля тех, у кого дома одна книжная полка или меньше (42,6%), по сравнению с учащимися с низким семейным ISEI (41,5%).

4.4.2. Защитные факторы

Как видно из табл. 5, в которой представлена логистическая регрессия с академической резильентностью в качестве зависимой переменной, для учащихся, подверженных одновременно двум рискам — низкому семейному ISEI и унижениям со стороны учителей, выделяется меньше защитных факторов, чем для тех, кто подвержен только одному риску. Поддержка со стороны школьных друзей ($p = 0,371$), чувство принадлежности к школе ($p = 0,678$) и сочувствующие взрослые в школе ($p = 0,267$) не являются статистически значимыми факторами в отношении шансов быть академически резильентным в случае низкого ISEI и унижений со стороны учителей. Кроме того, ученики, имеющие дома 2–3 полки книг, не отличаются значимо от тех, у кого есть только одна книжная полка или меньше ($p = 0,261$).

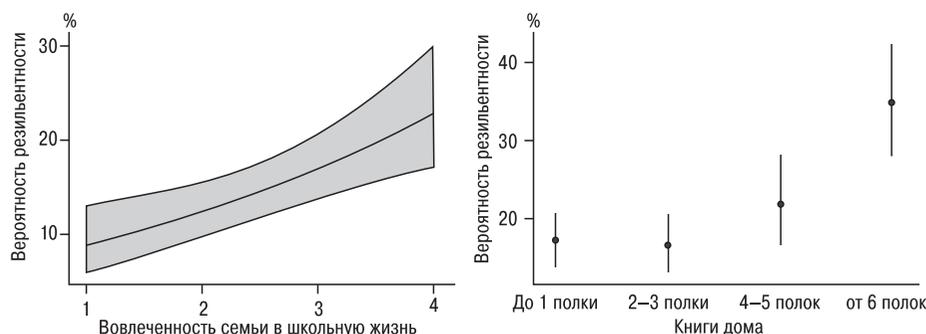
По сравнению с учениками, имеющими дома одну книжную полку или меньше, шансы на академическую резильентность

на 43% выше у учащихся, имеющих дома 4–5 книжных полок (OR = 1,43, $p = 0,048$), и на 128% — у учащихся, имеющих дома шесть и более книжных полок (OR = 2,28, $p < 0,001$). Вовлеченность семьи в школьное обучение дает значимый положительный эффект с точки зрения шансов на академическую резильентность: с каждым повышением показателя вовлеченности семьи в школьное обучение на единицу отношение шансов увеличивается на 46% (OR = 1,46, $p = 0,001$). Значимых эффектов модерации не обнаружено. Диагностика модели показала отсутствие мультиколлинеарности.

Таблица 5. Логистическая регрессия: факторы, способствующие повышению академической резильентности среди учащихся, подверженных низкому семейному ISEI и унижениям со стороны учителей (при контроле по гендеру; жирным выделены значения, соответствующие порогу значимости 5%)

	Odds Ratios	CI	p
Константа	0,07	0,03 – 0,14	<0,001
Поддержка со стороны школьных друзей	1,08	0,91 – 1,28	0,371
Чувство принадлежности к школе	0,96	0,80 – 1,15	0,678
Сочувствующие взрослые в школе	0,92	0,79 – 1,07	0,267
Наличие книг дома (около двух-трех полок)	1,18	0,88 – 1,58	0,261
Наличие книг дома (около четырех-пяти полок)	1,43	1,00 – 2,03	0,048
Наличие книг дома (шесть и более полок)	2,28	1,63 – 3,19	<0,001
Вовлеченность семьи в школьную жизнь	1,46	1,16 – 1,84	0,001
Наблюдения	2101		
R^2 Tjur	0,023		

Рис. 2. Связь предсказанной вероятности академической резильентности при низком ISEI семьи и унижениях со стороны учителей с вовлеченностью семьи в школьную жизнь и количеством книг дома



Как показано на рис. 2, предсказанная вероятность быть академически резильентным на 14,4% выше у тех, чьи семьи максималь-

но вовлечены в школьную жизнь, по сравнению с минимальной вовлеченностью, и на 12,7% выше у тех, кто дома имеет не меньше 6 полок книг, по сравнению с теми, у кого не набирается и одной полки.

4.5. Низкий социально-профессиональный статус семьи и буллинг со стороны сверстников
4.5.1. Описательная статистика

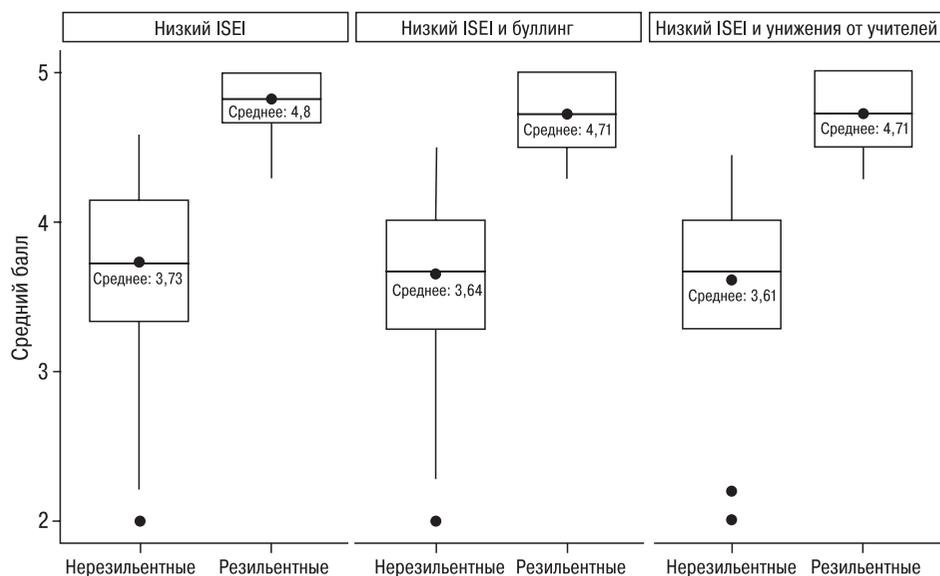
С помощью фильтрации данных создана подвыборка учащихся, у которых семейный ISEI ниже среднего (< 44) и частота виктимизации со стороны сверстников выше значения III квартиля ($> 1,7$). Эти учащиеся имеют более интенсивный опыт виктимизации, чем 75% школьников — такой порог отбора использован по тем же соображениям, что и в случае с унижениями со стороны учителей. Таким образом, среди опрошенных оказалось 1619 учеников (9%) из семей с низким социально-профессиональным статусом, подвергающихся буллингу со стороны сверстников.

Для выявления среди них резильентных и нерезильентных подростков использовалась та же процедура, что и в предыдущих случаях. Оказалось, что 17% учащихся с низким родительским социально-профессиональным статусом, подвергающихся буллингу со стороны сверстников, достигают успеваемости выше ожидаемой. Такую же долю составляют академически резильентные школьники среди тех, кто имеет низкий ISEI и подвергается унижениям со стороны учителей. Различие в уровне оценок между резильентными и нерезильентными учащимися весьма существенное: средние баллы соответственно 4,7 и 3,6 (рис. 1). Резильентные школьники, подвергающиеся двум рискам, также значительно превосходят по среднему баллу совокупную выборку: в ней средний балл составляет 4.

По сравнению с выборкой в целом у учащихся группы риска в среднем поддержка школьных друзей и чувство принадлежности к школе ниже на 0,4 балла, поддержка со стороны сочувствующих взрослых ниже на 0,3 балла, вовлеченность семьи в школьную жизнь ниже на 0,1 балла. Показатели домашней среды грамотности распределены аналогично подвыборке учащихся с низким ISEI и унижениями со стороны учителей.

На рис. 3 наглядно представлен чистый эффект всех трех комбинаций рисков с точки зрения успеваемости школьников. Сочетание двух рисков в обоих случаях снижает успеваемость сильнее, чем один риск, причем как у нерезильентных, так и у резильентных школьников. У резильентных учеников при сочетании рисков разброс показателей успеваемости больше, чем при наличии одного риска, т.е. показатели успеваемости в меньшей степени сосредоточены вокруг среднего и наблюдается больше низких значений.

Рис. 3. Различия в среднем балле между резильентными и нерезильентными учениками, подвергающимися трем вариантам риска: низкому ISEI семьи, низкому ISEI семьи в сочетании с буллингом со стороны сверстников, низкому ISEI семьи в сочетании с унижениями со стороны учителей



4.5.2. Защитные факторы

Результаты логистической регрессии аналогичны случаю воздействия низкого ISEI и унижений со стороны учителей (табл. 6). Не выявлено значимого эффекта поддержки со стороны школьных друзей ($p = 0,681$), чувства принадлежности к школе ($p = 0,755$) и сочувствующих взрослых ($p = 0,780$) с точки зрения шансов быть академически резильентным перед лицом низкого ISEI и виктимизации со стороны сверстников. Кроме того, школьники, имеющие дома 2–3 книжные полки ($p = 0,858$) и 4–5 книжных полок ($p = 0,112$), не отличаются статистически значимо от тех, у кого только одна книжная полка или меньше, в отношении шансов быть академически резильентными.

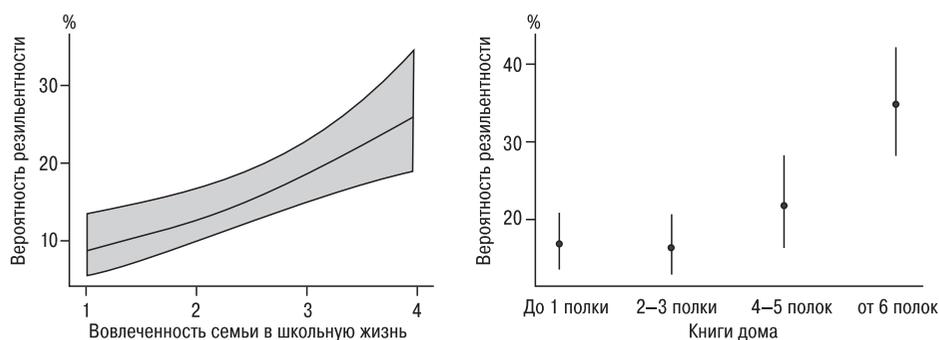
Шансы на академическую резильентность растут только у учеников, имеющих дома шесть или более книжных полок: для них отношение шансов выше на 166% по сравнению с учащимися, у которых дома одна книжная полка или меньше ($OR = 2,66$, $p < 0,001$). Кроме того, вовлеченность семьи в школьную жизнь оказалась значимым фактором роста шансов быть академически резильентным, несмотря на сосуществующие неблагоприятные факторы: с увеличением показателя вовлеченности семьи в школьную жизнь на единицу отношение шансов возрастает на 56% ($OR = 1,56$, $p = 0,001$). Значимых эффектов модерации не обнаружено. Диагностика модели показала отсутствие мультиколлинеарности.

Таблица 6. **Логистическая регрессия: факторы, способствующие повышению академической резильентности у учеников, имеющих низкий семейный ISEI и подвергающихся буллингу со стороны сверстников (при контроле по гендеру; жирным выделены значения, соответствующие порогу значимости 5%)**

	Odds Ratios	CI	p
Константа	0,05	0,02 – 0,11	<0,001
Поддержка со стороны школьных друзей	1,04	0,86 – 1,25	0,681
Чувство принадлежности к школе	1,05	0,86 – 1,27	0,755
Сочувствующие взрослые в школе	0,97	0,81 – 1,17	0,780
Наличие книг дома (около двух-трех полок)	0,97	0,69 – 1,36	0,858
Наличие книг дома (около четырех-пяти полок)	1,38	0,92 – 2,05	0,112
Наличие книг дома (шесть и более полок)	2,66	1,85 – 3,84	<0,001
Вовлеченность семьи в школьную жизнь	1,56	1,20 – 2,04	0,001
Наблюдения	1619		
R ² Tjur	0,039		

Если у школьников, одновременно подвергающихся двум рискам — имеющих низкий социально-профессиональный статус семьи и испытывающих буллинг со стороны сверстников, семья максимально вовлечена в их школьную жизнь, то для них предсказанная вероятность быть академически резильентным растет на 16,9% по сравнению с минимальной вовлеченностью. Эта вероятность возрастает на 16,2%, если дома не меньше шести полок книг, по сравнению с ситуацией, когда дома не больше одной полки книг (рис. 4).

Рис. 4. **Связь предсказанной вероятности академической резильентности с вовлеченностью семьи в школьную жизнь и с количеством книг дома при низком ISEI семьи и буллинге со стороны сверстников**



5. Обсуждение Целью проведенного исследования было выяснить, каков эффект накопления рисков с точки зрения академической резильентности учащихся в российских школах, а также выявить защитные факторы для конкретных комбинаций рисков. Мы рассмотрели

три кейса: чистый эффект низкого социально-профессионального статуса семьи, комбинация низкого статуса и унижений со стороны учителей, сочетание низкого статуса и буллинга со стороны сверстников. Во всех трех случаях мы фокусировались на детях из не самых благополучных семей — на тех, у чьих родителей социально-профессиональный статус ниже среднего по выборке.

Низкий социально-профессиональный статус семьи оказался самым сильным предиктором снижения успеваемости у школьников. Базовое неблагополучие — серьезный риск для учащихся, оно ведет к значимому ухудшению успеваемости. Только 18% подростков в этой категории соответствуют нашему определению академически резильентных, остальные учатся не лучше, а часто и хуже, чем можно было бы ожидать, исходя из их семейного статуса. Такой результат не приходится считать новым или неожиданным: исследования систематически подтверждают, что бедность — один из сильнейших предикторов академической неуспешности [Selvitoru, Kaaya, 2021; Banerjee, 2016; Александров, Иванюшина, Маслинский, 2015].

В исследованиях академической резильентности в качестве группы риска чаще всего выделяют школьников из семей, входящих в 25 или 30% семей с самым низким социально-экономическим статусом. В нашем исследовании в качестве группы риска мы рассматривали школьников из семей, чей социально-профессиональный статус ниже среднего. Такое решение имеет рациональное основание: выбранный статистический подход к определению резильентных и нерезильентных школьников учитывает влияние риска, поэтому каждый школьник имел свой относительный порог академической успеваемости, который зависел от семейного ISEI [Rudd, Meissel, Meyer, 2021]. В этом случае учащиеся, находящиеся в крайне неблагоприятном положении, могут быть классифицированы как резильентные, если достигают собственного порога успеваемости.

Результаты исследования свидетельствуют в пользу гипотезы о накоплении рисков: у школьников, подвергающихся комбинации двух неблагоприятных факторов — низкого семейного ISEI и унижений со стороны учителей либо низкого семейного ISEI и буллинга со стороны сверстников — академические результаты хуже, чем у школьников, имеющих только низкий семейный ISEI. Этот результат согласуется с данными других исследований, например [Moses, Villodas, 2017]. При этом унижения со стороны учителей сильнее сказываются на успеваемости, чем буллинг со стороны сверстников.

У резильентных учащихся средний балл намного выше, чем у нерезильентных, — как при наличии одного риска, так и в случае воздействия двух рисков. Следовательно, реакция подростков на одни и те же неблагоприятные воздействия может в значи-

тельной степени различаться, и кто-то из них способен успешнее адаптироваться к ситуации — эту способность мы и обозначаем как резильентность. Резильентные школьники имеют более высокий средний балл даже по сравнению со всеми учениками в выборке. Такой результат выдвигает на первый план задачу выявить защитные факторы, способствующие повышению академической резильентности у учащихся группы риска.

Низкий семейный социально-профессиональный статус — риск снижения академической успеваемости, наиболее сильный среди рассмотренных. Но именно для него обнаруживается и наибольшее количество защитных факторов: они действуют как в школьной среде (чувство принадлежности к школе), так и в семье ученика (вовлеченность семьи в школьное обучение, наличие дома книг). То есть учащиеся из семей низкого статуса могут достигать отличных академических результатов, если у них дома есть поддерживающая среда — как в эмоциональном плане, так и в плане знаний, если рассматривать книги как индикатор культурного капитала. Поддержку таким ученикам оказывает также комфорт в школе: чем им интереснее и приятнее там находиться, тем выше шансы на резильентность.

У учащихся, подвергающихся воздействию сразу двух рисков, обнаруживается меньше защитных факторов. То есть виктимизация со стороны учеников и особенно учителей делает учащегося более беззащитным перед рисками. При этом унижения от учителей в сочетании с низким статусом семьи сильнее снижают успеваемость, а от последствий буллинга со стороны сверстников сложнее защититься: только наиболее высокие показатели защитных факторов в этом случае создают значимый эффект с точки зрения резильентности.

В обоих случаях значимыми защитными факторами являются только наличие дома сравнительно большого количества книг и вовлеченность семьи в школьное обучение. Факторы школьной среды — чувство принадлежности к школе, наличие друзей и сочувствующих взрослых — полностью теряют значимость. И разрыв в показателях успеваемости между теми, у кого есть эти защитные факторы, и теми, у кого их нет, увеличивается. Если для учащихся из семей с низким социальным статусом разница в вероятности быть резильентным между теми, у кого дома книги практически отсутствуют, и теми, у кого их много, составляет 12,7%, то для тех, кто к тому же подвержен буллингу со стороны сверстников, эта разница существенно больше — 16,2%. И то же касается различия между теми, чьи родители минимально и максимально вовлечены в школьную жизнь ребенка: 11% в случае одного риска и 16,9% — в случае двух.

Таким образом, универсальным и наиболее сильным защитным фактором оказалась вовлеченность родителей в школьную

жизнь ребенка: она повышает шансы подростка на академическую резильентность во всех трех рассмотренных случаях риска. В случае буллинга — как со стороны учителей, так и со стороны учеников — вовлеченность родителей оказывается критически важной. Если родители вовлечены в школьную жизнь, интересуются происходящим с ребенком, они, видимо, могут пресечь проявления буллинга, оградить ребенка от их последствий. Вовлеченные родители в ситуациях виктимизации ребенка могут сгладить эффекты буллинга, помогая детям выстроить правильные стратегии реагирования на буллинг и поощряя обращение за помощью [Lester et al., 2017].

Положительный эффект различных проявлений родительской вовлеченности многократно подтвержден исследователями и особенно ярко проявляется у детей образованных родителей [Tan, Lu, Peng, 2020]. Регулярное информирование семей об оценках, проблемах и академических возможностях учащихся, а также создание бесплатного дополнительного образования для учеников, открытого для участия родителей, могут повысить родительскую вовлеченность в образование детей [Пинская и др., 2017].

Вторым универсальным защитным фактором оказался культурный капитал семьи, показателем которого в данном исследовании служило количество книг у школьника дома. Дети из семей невысокого социального статуса, имеющих дома много книг, т.е. обладающих, скорее всего, значительным культурным капиталом, учатся лучше, чем их сверстники, не имеющие домашних библиотек. Можно предположить, что родители с высоким культурным капиталом способны самостоятельно помочь ребенку с учебной, если у него в школе возникают проблемы. Кроме того, они скорее передают ребенку расширенный языковой код, который помогает добиваться лучших академических результатов. В таких семьях обычно выше академическая мотивация и бытует представление о ценности образования.

Книги могут стимулировать обучение дома, поскольку способствуют развитию внутренней мотивации к обучению и интереса детей к чтению и культуре письма [Gottfried, Fleming, Gottfried 1998; Heppt, Olczyk, Volodina, 2022]. Кроме того, домашняя библиотека может стать основой для вовлечения родителей и детей в процесс обучения путем совместного чтения книг, рассказывания историй, обсуждения прочитанного и других домашних занятий, способствующих повышению грамотности [Burgess, Hecht, Lonigan, 2002; Eriksson et al., 2021; Grolig et al., 2019]. Однако культурный капитал семьи может компенсировать эффект низкого статуса семьи и буллинга со стороны сверстников, только если достигает определенного уровня: в нашем исследовании высокие показатели успеваемости обнаружены у тех подверженных риску

школьников, которые имеют дома максимальное количество книг. При этом домашнюю библиотеку вряд ли можно рассматривать как достаточно гибкий фактор защиты — такой, как, например, вовлеченность семьи в школьное образование, при наличии которой родители интересуются тем, что происходит с ребенком в школе, и в зависимости от этого могут оказывать ребенку необходимую эмоциональную и академическую поддержку.

Мы полагаем, что чувство принадлежности к школе не является защитным фактором в случае комбинации рисков, так как оно заметно слабеет при появлении у подростка проблем в школе, особенно при буллинге со стороны учителей. Ученик перестает чувствовать себя в школе комфортно. Не обнаружено связи факторов школьной социальной и эмоциональной поддержки — наличия друзей и сочувствующих взрослых в школе — с шансами подростка на академическую резильентность. Вероятно, они действуют как защитные факторы в отношении психологической резильентности, но не академической. Позитивные факторы в российских школах могут способствовать академической резильентности, только когда фактор риска не находится в школе.

Результаты данного исследования можно экстраполировать на большинство регионов России, поскольку Калужская область неоднородна: здесь есть города с сильной экономической базой или наукоемкой промышленностью, с хорошими лицеями и гимназиями, но есть и экономически депрессивные населенные пункты со слабыми школами [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021; Александров и др., 2018]. При этом закономерности формирования резильентности у учащихся средних школ в регионах Российской Федерации, имеющих ярко выраженную национально-культурную специфику или экстраординарные экономические показатели, могут отличаться от выявленных в данном исследовании [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021; Александров и др., 2018].

5.1. Ограничения Интерпретируя результаты проведенного исследования, необходимо учитывать несколько ограничений. Во-первых, в данном исследовании мы не можем делать выводы о причинно-следственной связи между переменными и можем судить только об ассоциациях. Во-вторых, в исследовании резильентности важно учитывать контекст, или, другими словами, среду, в которой живут школьники. В-третьих, операционализация академической успеваемости исключительно на основе среднего балла может быть необъективной, поскольку она основана только на оценках учителей. Кроме того, критерии оценивания компетенций учащихся, безусловно, различаются в разных типах школ и в разных населенных пунктах.

6. Заключение Проведенное исследование вносит вклад в изучение резильентности. Установлено, что дополнительный фактор риска — унижение со стороны учителей или буллинг со стороны сверстников — не только усугубляет влияние основного фактора риска, а именно низкого социально-профессионального статуса семьи, на академическую успеваемость, но и уменьшает количество защитных факторов, которые могут помочь учащимся достичь лучших академических результатов, чем ожидалось. Таким образом, более уязвимые подростки, подвергающиеся воздействию нескольких неблагоприятных факторов, оказываются в очень сложной ситуации.

С точки зрения защитных факторов для российских учащихся группы риска семья является более устойчивой средой, чем школа. Повысить долю резильентных учащихся в российских школах может помочь информирование родителей о значимости их вовлеченности в образование детей и о формах ее проявления — помощи с домашним заданием, обсуждении с ребенком школьных дел и событий. Чтобы использовать для наращивания академической резильентности такие ресурсы, как позитивные ожидания учителей, безопасное и эффективное управление классом, необходимо разработать эффективные программы вмешательства. Они особенно значимы для преодоления рисков, которые находятся в школе, поскольку подростки проводят там большую часть своего времени. В последующих исследованиях важно оценить эффекты накопления рисков и последствия различных комбинаций рисков и защитных факторов в семье, школе, в группах сверстников и местном сообществе, которые могут способствовать академической резильентности перед лицом сосуществующих неблагоприятных факторов.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2023 г.

Мы выражаем благодарность Д.К. Ходоренко, В.В. Титковой, В.А. Иванюшиной и Д.А. Александрову, нашим коллегам из научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ, которые сделали это исследование возможным.

Литература

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Тенишева К.А. (2018) *Школьный климат: концепция и инструмент измерения*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1737-6>
2. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Маслинский К.А. (ред.) (2015) *Бедность и развитие ребенка*. М.: Рукописные памятники Древней Руси.
3. Быкова Е.В., Чиркина Т.А. (2020) Связь характеристик учителя с академической резильентностью учащихся. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 4 (158), сс. 445–460. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1599>

4. Звягинцев Р.С. (2021) Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 33–61. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-33-61>
5. 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, сс. 220–242. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-220-242>
6. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. (2021) Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
7. Пинская М.А., Хавенсон Т. Е., Косарецкий С. Г., Звягинцев Р. С., Михайлова А.М., Чиркина Т.А. (2018) Поверх барьеров: исследуем резильентные школы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 198–227. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-198-227>
8. Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А., Михайлова А.М. (2017) *Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении*. М.: НИУ ВШЭ.
9. Тенишева К.А. (2017) *Влияние социального окружения на образовательные успехи и планы школьников (на примере школ Санкт-Петербурга и Московской области)*: дис. ... канд. социол. наук. СПб.: НИУ ВШЭ. Доступно по ссылке: <https://www.hse.ru/sci/diss/202423924> (дата обращения: 15.07.2023).
10. Anthony E.J. (1987) Risk, Vulnerability, and Resilience: An Overview. *The Invulnerable Child* (eds E.J. Anthony, B.J. Cohler), New York, NY: The Guilford, pp. 3–48.
11. Banerjee P.A. (2016) A Systematic Review of Factors Linked to Poor Academic Performance of Disadvantaged Students in Science and Maths in Schools. *Cogent Education*, vol. 3, no 1, Article no 1178441. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
12. Berndt T.J. (1992) Friendship and Friends' Influence in Adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 1, no 5, pp. 156–159. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11510326>
13. Bronfenbrenner U. (1979). Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects. *American Psychologist*, vol. 34, no 10, pp. 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
14. Burgess S.R., Hecht S.A., Lonigan C.J. (2002) Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, vol. 37, no 4, pp. 408–426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
15. Eriksson K., Lindvall J., Helenius O., Ryve A. (2021) Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. *Frontiers in Education*, vol. 6, November, Article no 731634. Frontiers. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.731634>
16. Fergus S., Zimmerman M.A. (2005) Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, vol. 26, no 1, pp. 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
17. Garmezy N. (1983) Stressors of Childhood. *Stress, Coping, and Development in Children* (eds N. Garmezy, M. Rutter). Baltimore: Johns Hopkins University, pp. 43–84.
18. Garmezy N., Masten A.S. (1986) Stress, Competence, and Resilience: Common Frontiers for Therapist and Psychopathologist. *Behavior Therapy*, vol. 17, no 5, pp. 500–521. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(86\)80091-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(86)80091-0)
19. Gizir C.A., Aydin G. (2009) Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Turkey. *Professional School*

- Counseling*, vol. 13, no 1, Article no 2156759X0901300103. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901300103>
20. Gottfried A.E., Fleming J.S., Gottfried A.W. (1998) Role of Cognitively Stimulating Home Environment in Children's Academic Intrinsic Motivation: A Longitudinal Study. *Child Development*, vol. 69, no 5, pp. 1448–1460. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06223.x>
 21. Gottlieb G. (2007) Probabilistic Epigenesis. *Developmental Science*, vol. 10, no 1, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00556.x>
 22. Grolig L., Cohrdes C., Tiffin-Richards S.P., Schroeder S. (2019) Effects of Preschoolers' Storybook Exposure and Literacy Environments on Lower Level and Higher Level Language Skills. *Reading and Writing*, vol. 32, no 4, pp. 1061–1084. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9901-2>
 23. Grych J., Hamby S., Banyard V. (2015) The Resilience Portfolio Model: Understanding Healthy Adaptation in Victims of Violence. *Psychology of Violence*, vol. 5, no 4, pp. 343–354. <https://doi.org/10.1037/a0039671>
 24. Gutman L.M., Sameroff A.J., Eccles J.S. (2002) The Academic Achievement of African American Students during Early Adolescence: An Examination of Multiple Risk, Promotive, and Protective Factors. *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, no 3, pp. 367–399. <https://doi.org/10.1023/A:1015389103911>
 25. Heppt B., Olczyk M., Volodina A. (2022) Number of Books at Home as an Indicator of Socioeconomic Status: Examining Its Extensions and Their Incremental Validity for Academic Achievement. *Social Psychology of Education*, vol. 25, no 4, pp. 903–928. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8>
 26. Hostinar C.E., Miller G.E. (2019) Protective Factors for Youth Confronting Economic Hardship: Current Challenges and Future Avenues in Resilience Research. *The American Psychologist*, vol. 74, no 6, pp. 641–652. <https://doi.org/10.1037/amp0000520>
 27. Lerner R.M. (2006) Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R.M. Lerner, R.M. Lerner), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0101>
 28. Lester L., Pearce N., Waters S., Barnes A., Beatty S., Cross D. (2017) Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 26, no 7, pp. 2716–2727. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0793-6>
 29. Luthar S.S., Grossman E.J., Small P.J. (2015) Resilience and Adversity. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science. Vol. 3: Socioemotional Processes* (eds R.M. Lerner, M.E. Lamb), Hoboken, NJ: Wiley, pp. 247–286. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy307>
 30. Malecki C.K., Demaray M.K. (2006) Social Support as a Buffer in the Relationship between Socioeconomic Status and Academic Performance. *School Psychology Quarterly*, vol. 21, no 4, pp. 375–395. <http://dx.doi.org/10.1037/h0084129>
 31. Masten A.S. (2018) Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory & Review*, vol. 10, no 1, pp. 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
 32. Moses J.O., Villodas M.T. (2017) The Potential Protective Role of Peer Relationships on School Engagement in At-Risk Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 46, no 11, pp. 2255–2272. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0644-1>
 33. Murphy L.B., Moriarty A.E. (1976) *Vulnerability, Coping and Growth: From Infancy to Adolescence*. New Haven, CT: Yale University.
 34. Nearchou F. (2018) Resilience Following Emotional Abuse by Teachers: Insights from a Cross-Sectional Study with Greek Students. *Child Abuse & Neglect*, vol. 78, April, pp. 96–106. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.012>

35. Niehaus K., Rudasill K.M., Rakes C.R. (2012) A Longitudinal Study of School Connectedness and Academic Outcomes across Sixth Grade. *Journal of School Psychology*, vol. 50, no 4, pp. 443–460. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.002>
36. Rudd G., Meissel K., Meyer F. (2021) Measuring Academic Resilience in Quantitative Research: A Systematic Review of the Literature. *Educational Research Review*, vol. 34, no 4, Article no 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
37. Rutter M. (1987) Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, no 3, pp. 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
38. Rutter M. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University.
39. Sameroff A. (2010) A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, vol. 81, no 1, pp. 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
40. Sapouna M., Wolke D. (2013) Resilience to Bullying Victimization: The Role of Individual, Family and Peer Characteristics. *Child Abuse & Neglect*, vol. 37, no 11, pp. 997–1006. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009>
41. Selvitopu A., Kaya M. (2021) A Meta-Analytic Review of the Effect of Socioeconomic Status on Academic Performance. *Journal of Education*. <https://doi.org/10.1177/00220574211031978>
42. Stadler C., Feifel J., Rohrmann S., Vermeiren R., Poustka F. (2010) Peer-Victimization and Mental Health Problems in Adolescents: Are Parental and School Support Protective? *Child Psychiatry & Human Development*, vol. 41, no 4, pp. 371–386. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0174-5>
43. Tan C.Y., Lyu M., Peng B. (2020) Academic Benefits from Parental Involvement Are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-Analysis. *Parenting*, vol. 20, no 4, pp. 241–287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
44. Watkins C.S., Howard M.O. (2015) Educational Success among Elementary School Children from Low Socioeconomic Status Families: A Systematic Review of Research Assessing Parenting Factors. *Journal of Children and Poverty*, vol. 21, no 1, pp. 17–46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2015.1031728>
45. Werner E.E., Smith R.S. (1982) *Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children*. New York, NY: McGraw-Hill.
46. Yule K., Houston J., Grych J. (2019) Resilience in Children Exposed to Violence: A Meta-Analysis of Protective Factors across Ecological Contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 22, no 3, pp. 406–431. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00293-1>
47. Zolkoski S.M., Bullock L.M. (2012) Resilience in Children and Youth: A Review. *Children and Youth Services Review*, vol. 34, no 12, pp. 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>
48. Zych I., Farrington D.P., Ttofi M.M. (2019) Protective Factors against Bullying and Cyberbullying: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, July, pp. 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

References

- Alexandrov D.A., Ivaniushina V.A., Khodorenko D.K., Tenisheva K.A. (2018) *Shkol'ny klimat: kontseptsiya i instrument izmereniya* [School Climate: Concept and Measurement Tool]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1737-6>
- Alexandrov D.A., Ivaniushina V.A., Maslinskiy K.A. (eds) (2015) *Bednost' i razvitiye rebenka* [Poverty and Child Development]. Moscow: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi.
- Anthony E.J. (1987) Risk, Vulnerability, and Resilience: An Overview. *The Invulnerable Child* (eds E.J. Anthony, B.J. Cohler), New York, NY: The Guilford, pp. 3–48.
- Banerjee P.A. (2016) A Systematic Review of Factors Linked to Poor Academic Performance of Disadvantaged Students in Science and Maths in Schools. Co-

- gent Education*, vol. 3, no 1, Article no 1178441. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
- Berndt T.J. (1992) Friendship and Friends' Influence in Adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 1, no 5, pp. 156–159. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11510326>
- Bronfenbrenner U. (1979). Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects. *American Psychologist*, vol. 34, no 10, pp. 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Burgess S.R., Hecht S.A., Lonigan C.J. (2002) Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, vol. 37, no 4, pp. 408–426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Bykova E.V., Chirkina T.A. (2020) Svyaz' kharakteristik uchatelya s akademicheskoy rezil'entnost'yu uchashchikhsya [Relationship between Teacher's Characteristics and Academic Resilience among Students]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal (Public Opinion Monitoring)*, no 4 (158), pp. 445–460. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1599>
- Eriksson K., Lindvall J., Helenius O., Ryve A. (2021) Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. *Frontiers in Education*, vol. 6, November, Article no 731634. [Frontiers. https://doi.org/10.3389/educ.2021.731634](https://doi.org/10.3389/educ.2021.731634)
- Fergus S., Zimmerman M.A. (2005) Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, vol. 26, no 1, pp. 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Garmezy N. (1983) Stressors of Childhood. *Stress, Coping, and Development in Children* (eds N. Garmezy, M. Rutter), Baltimore: Johns Hopkins University, pp. 43–84.
- Garmezy N., Masten A.S. (1986) Stress, Competence, and Resilience: Common Frontiers for Therapist and Psychopathologist. *Behavior Therapy*, vol. 17, no 5, pp. 500–521. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(86\)80091-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(86)80091-0)
- Gizir C.A., Aydin G. (2009) Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, vol. 13, no 1, Article no 2156759X0901300103. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901300103>
- Gottfried A.E., Fleming J.S., Gottfried A.W. (1998) Role of Cognitively Stimulating Home Environment in Children's Academic Intrinsic Motivation: A Longitudinal Study. *Child Development*, vol. 69, no 5, pp. 1448–1460. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06223.x>
- Gottlieb G. (2007) Probabilistic Epigenesis. *Developmental Science*, vol. 10, no 1, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00556.x>
- Grolig L., Cohrdes C., Tiffin-Richards S.P., Schroeder S. (2019) Effects of Preschoolers' Storybook Exposure and Literacy Environments on Lower Level and Higher Level Language Skills. *Reading and Writing*, vol. 32, no 4, pp. 1061–1084. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9901-2>
- Grych J., Hamby S., Banyard V. (2015) The Resilience Portfolio Model: Understanding Healthy Adaptation in Victims of Violence. *Psychology of Violence*, vol. 5, no 4, pp. 343–354. <https://doi.org/10.1037/a0039671>
- Gutman L.M., Sameroff A.J. Eccles J.S. (2002) The Academic Achievement of African American Students during Early Adolescence: An Examination of Multiple Risk, Promotive, and Protective Factors. *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, no 3, pp. 367–399. <https://doi.org/10.1023/A:1015389103911>
- Heppt B., Olczyk M., Volodina A. (2022) Number of Books at Home as an Indicator of Socioeconomic Status: Examining Its Extensions and Their Incremental Validity for Academic Achievement. *Social Psychology of Education*, vol. 25, no 4, pp. 903–928. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8>
- Hostinar C.E., Miller G.E. (2019) Protective Factors for Youth Confronting Economic Hardship: Current Challenges and Future Avenues in Resilience Research.

- The American Psychologist*, vol. 74, no 6, pp. 641–652. <https://doi.org/10.1037/amp0000520>
- 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. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-220-2>
- Lerner R.M. (2006) Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R.M. Lerner, R.M. Lerner), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0101>
- Lester L., Pearce N., Waters S., Barnes A., Beatty S., Cross D. (2017) Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 26, no 7, pp. 2716–2727. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0793-6>
- Luthar S.S., Grossman E.J., Small P.J. (2015) Resilience and Adversity. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science. Vol. 3: Socioemotional Processes* (eds R.M. Lerner, M.E. Lamb). Hoboken, NJ: Wiley, pp. 247–286. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy307>
- Malecki C.K., Demaray M.K. (2006) Social Support as a Buffer in the Relationship between Socioeconomic Status and Academic Performance. *School Psychology Quarterly*, vol. 21, no 4, pp. 375–395. <http://dx.doi.org/10.1037/h0084129>
- Masten A.S. (2018) Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory & Review*, vol. 10, no 1, pp. 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Moses J.O., Villodas M.T. (2017) The Potential Protective Role of Peer Relationships on School Engagement in At-Risk Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 46, no 11, pp. 2255–2272. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0644-1>
- Murphy L.B., Moriarty A.E. (1976) *Vulnerability, Coping and Growth: From Infancy to Adolescence*. New Haven, CT: Yale University.
- Nearchou F. (2018) Resilience Following Emotional Abuse by Teachers: Insights from a Cross-Sectional Study with Greek Students. *Child Abuse & Neglect*, vol. 78, April, pp. 96–106. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.012>
- Niehaus K., Rudasill K.M., Rakes C.R. (2012) A Longitudinal Study of School Connectedness and Academic Outcomes across Sixth Grade. *Journal of School Psychology*, vol. 50, no 4, pp. 443–460. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.002>
- Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. (2021) Bulling 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>
- Pinskaya M., Khavenson T., Kosaretsky S., Zvyaginets R., Mikhailova A., Chirkina T. (2018) Poverkh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly [Above Barriers: A Survey of Resilient Schools]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 198–227. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-198-227>
- Pinskaya M.A., Khavenson T.E., Chirkina T.A., Mikhaylova A.M. (2017) *Rezil'entnye shkoly: vysokie dostizheniya v sotsial'no neblagopoluchnom okruzenii* [Resilient Schools: High Achievement in Socially Disadvantaged Environments]. Moscow: HSE.
- Rudd G., Meissel K., Meyer F. (2021) Measuring Academic Resilience in Quantitative Research: A Systematic Review of the Literature. *Educational Research Review*, vol. 34, no 4, Article no 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Rutter M. (1987) Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, no 3, pp. 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

- Rutter M. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Sameroff A. (2010) A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, vol. 81, no 1, pp. 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sapouna M., Wolke D. (2013) Resilience to Bullying Victimization: The Role of Individual, Family and Peer Characteristics. *Child Abuse & Neglect*, vol. 37, no 11, pp. 997–1006. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009>
- Selvitopu A., Kaya M. (2021) A Meta-Analytic Review of the Effect of Socioeconomic Status on Academic Performance. *Journal of Education*. <https://doi.org/10.1177/00220574211031978>
- Stadler C., Feifel J., Rohrmann S., Vermeiren R., Poustka F. (2010) Peer-Victimization and Mental Health Problems in Adolescents: Are Parental and School Support Protective? *Child Psychiatry & Human Development*, vol. 41, no 4, pp. 371–386. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0174-5>
- Tan C.Y., Lyu M., Peng B. (2020) Academic Benefits from Parental Involvement Are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-Analysis. *Parenting*, vol. 20, no 4, pp. 241–287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Tenisheva K.A. (2017) *Vliyaniye sotsial'nogo okruzheniya na obrazovatel'nye uspekhi i plany shkol'nikov (na primere shkol Sankt-Peterburga i Moskovskoy oblasti)* [The Influence of the Social Environment on the Educational Success and Plans of Schoolchildren (on the Example of Schools in St. Petersburg and the Moscow Region)]. Available at: <https://www.hse.ru/sci/diss/202423924> (accessed 15 July 2023).
- Watkins C.S., Howard M.O. (2015) Educational Success among Elementary School Children from Low Socioeconomic Status Families: A Systematic Review of Research Assessing Parenting Factors. *Journal of Children and Poverty*, vol. 21, no 1, pp. 17–46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2015.1031728>
- Werner E.E., Smith R.S. (1982) *Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Yule K., Houston J., Grych J. (2019) Resilience in Children Exposed to Violence: A Meta-Analysis of Protective Factors across Ecological Contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 22, no 3, pp. 406–431. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00293-1>
- Zolkoski S.M., Bullock L.M. (2012) Resilience in Children and Youth: A Review. *Children and Youth Services Review*, vol. 34, no 12, pp. 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>
- Zvyagintsev R.S. (2021) Lichnostnye kharakteristiki uchashchikhsya rezil'entnykh i neblagopoluchnykh shkol: raznye deti ili raznye shkoly [Personality Traits of Students in Resilient and Struggling Schools: Different Children or Different Schools?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 33–61. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-33-61>
- Zych I., Farrington D.P., Ttofi M.M. (2019) Protective Factors against Bullying and Cyberbullying: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, July, pp. 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>