

В.А. ИВАНЮШИНА, В.В. ТИТКОВА, Д.А. АЛЕКСАНДРОВ

## ПОДРОСТКОВАЯ АГРЕССИЯ: ГРУППОВЫЕ НОРМЫ И СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС СРЕДИ СВЕРСТНИКОВ

DOI: 10.19181/socjour.2016.22.1.1294

*Аннотация.* В статье рассматривается связь между агрессивным поведением подростков и их социальным статусом в среде сверстников. Данные были собраны в 2013–2014 гг. в четырех учреждениях начального и среднего профессионального образования Санкт-Петербурга (всего 418 учащихся, средний возраст 17–18 лет)<sup>1</sup>. Проведен сплошной опрос учащихся параллели второго курса — репрезентативный для учебных заведений данного типа. Показано, что агрессивность подростков связана с высоким социальным статусом (популярностью) среди сверстников. В результате исследования установлено, что (1) агрессия более распространена в мужских классах, чем в женских; (2) не обнаружено различий между молодыми людьми и девушками по распространенности разных форм агрессивного поведения (вербальная, физическая, смешанная агрессия); (3) агрессивное поведение повышает популярность подростка среди сверстников; (4) уровень агрессивности среды влияет на популярность агрессоров-юношей; для девушек такой зависимости не наблюдается. Необходимы дальнейшие рандомизированные исследования «культуры насилия» в подростковых коллективах, которые могли бы дать представления об универсальности полученных выводов и возможных превентивных мерах по борьбе с подростковым насилием.

*Ключевые слова:* агрессия в школе, буллинг, популярность.

---

**Иванюшина Валерия Александровна** — кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Научно-учебная лаборатория «Социология образования и науки», НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург).

**Электронная почта:** ivaniushina@hse.ru

**Титкова Вера Викторовна** — младший научный сотрудник, Научно-учебная лаборатория «Социология образования и науки», НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург). **Электронная почта:** vtitkova@hse.ru

**Александров Даниил Александрович** — кандидат исторических наук, заведующий Научно-учебной лабораторией «Социология образования и науки», НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург).

**Электронная почта:** dalexandrov@hse.ru

**Адрес:** 190008, Санкт-Петербург, ул. Союза печатников, д. 16.

**Телефон:** +7 (812) 560-05-87.

<sup>1</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012–2016 гг.

Насилие в молодежной среде, и в частности в школе, является важной социальной проблемой не только в России, но и в других странах. Школа — это важный институт социализации, в котором дети и подростки усваивают нормы и правила поведения. Современное российское общество, по мнению ряда исследователей, характеризуется разобщенностью, низким доверием людей друг к другу и к социальным институтам, упадком общественных норм [10; 11; 16]. Школа как часть общества с неизбежностью воспроизводит и отражает происходящие в нем процессы.

Понимание повседневной жизни подростков и процессов, происходящих в ней, невозможно без изучения социальной агрессии, наблюдаемой в подростковой среде. В детстве важным элементом социализации является освоение враждебности и навыков по управлению ею [1, с. 92–95]. Формы агрессивного поведения, усваиваемые в раннем возрасте, проявляются во многих сферах жизни подростка: от взаимодействия внутри семьи (с братьями и сестрами, с родителями) до отношений со сверстниками в образовательных учреждениях или вне их.

Агрессивное поведение детей и подростков в школе распространено очень широко. По данным некоторых зарубежных исследований, более 75% детей и подростков в течение школьной жизни хотя бы раз сталкивались с проявлением агрессии в их адрес и до 10% детей характеризуются устойчивым агрессивным поведением [38; 25]. О распространенности проявлений агрессии в российских школах известно меньше, так как масштабных исследований на эту тему не проводилось, однако это явление, безусловно, существует и вызывает беспокойство родителей и работников сферы образования [12; 13; 3]. В русском языке появилось слово «буллинг», означающее школьную агрессию, — это калька с английского, от слова *bully* — «драчун, хулиган, задира».

Агрессию, и в частности буллинг, изучают как психологи [8; 2; 4], так и социологи [7; 5]. В данной статье мы рассматриваем агрессию как социальный феномен. В определенных контекстах агрессия может быть одним из факторов социализации, способствующих усвоению ценностей и образцов поведения, принятых в данной социальной группе. Важным социальным аспектом агрессивных отношений является статусная иерархия: буллинг среди детей и подростков часто используется для выяснения относительной позиции в социальной группе.

Буллинг в школе может принимать различные формы; различают прямую агрессию (физические действия, угрозы, запугивание, оскорбления) и косвенную (распространение слухов, исключение из дружеских сетей). Независимо от формы последствия агрессивного поведения наносят вред психическому и физическому здоровью учащихся, приводят к снижению мотивации и общей академической успеваемости, росту числа прогулов занятий, повышению шансов бросить школу [26; 29]. В опасности при этом оказываются не только жертвы агрессии, но также сами агрессоры и те, кто оказываются вовлеченными в качестве свидетелей [30; 24; 39; 27].



В современных исследованиях агрессии в школе буллинг рассматривается не как индивидуальный акт взаимодействия агрессора и его жертвы, а в контексте характеристик групп и групповых норм. Сверстники могут как содействовать, так и противостоять агрессивному поведению в адрес членов своей группы или класса. В ряде исследований было показано, что общие для всего класса нормативные представления о допустимости агрессии оказывают влияние на индивидуальные представления, что, в свою очередь, влечет за собой агрессивное поведение учащихся [23; 21]. В лонгитюдном исследовании подростков младшего возраста было показано, что хотя средний уровень буллинга несколько возрастает со временем, однако в тех классах, где одноклассники и учителя явным образом выражали свое отрицательное отношение к проявлениям агрессии, частота буллинга не увеличивалась или даже снижалась [23]. Авторы подчеркивают важность поведения окружающих для формирования нормативных установок подростков 6–8 классов.

В любом человеческом коллективе принадлежность к определенной группе не только дает чувство идентичности, но и предписывает определенное нормативное поведение [15, с. 361–363, 375]. В рамках теории социальной идентичности австралийские социологи К. Ойала и Д. Несдейл применяли метод виньеток на выборке школьников для изучения влияния групповых норм на агрессию в школьных классах [31]. В виньетках варьировались групповые нормы и поведение участника. Как оказалось, дети были способны дифференцировать поведение как нормативное (для данной группы) или же девиантное и вследствие этого по-разному его оценивать. Это может служить подтверждением того, что личные аттитюды относительно агрессивного поведения связаны с групповыми нормами и поддерживаются через них [31].

Помимо общих нормативных представлений о том, какое поведение является недопустимым, в каждой небольшой, тесно общающейся группе могут формироваться свои собственные. Эти «локальные нормы» могут различаться в разных школах и даже в разных классах одной школы. В своем исследовании голландские ученые разделили общие для класса нормы на задаваемые поведением популярных учеников и поведением остальных одноклассников [19]. Авторы приходят к выводу, что в тех классах, где статус агрессора высок, его поведение оказывает сильное влияние на формирование норм, касающихся допустимости буллинга.

Данное исследование было предпринято с целью охарактеризовать разные аспекты агрессивного поведения подростков, получающих начальное и среднее профессиональное образование. Российские исследователи буллинга Е.А. Гусейнова и С.Н. Ениколопов подчеркивают, что изучение подросткового агрессивного поведения особенно важно и актуально потому, что у нас сегодня нет способов выявления и пресечения буллинга в детской и подростковой среде, в том числе в учебных заведениях [4]. Одной из задач нашей работы было проанализировать, существует ли связь между агрессивным поведением подростка и его социальным

статусом среди сверстников. Подчеркнем, что здесь мы имеем в виду не социально-экономический статус, отражающий положение индивида или его семьи в структуре общества, а социальный статус в группе (peer social status), который определяется иерархией взаимодействий в замкнутом коллективе подростков и основан на отношениях дружбы и общения.

Для операционализации социального статуса в группах подростков разными исследователями было предложено несколько индексов и мер [20; 34; 19; 17]. Все эти меры могут быть разделены на две категории: репутационные и социометрические. Репутационный статус определяют ответы на вопросы типа: «кого в вашем классе уважают?», «на кого одноклассники хотели бы быть похожими?», «кто самые “крутые” ребята в вашем классе / школе?». Социометрический статус — число дружеских номинаций, то есть какое количество одноклассников называют данного человека своим другом. Хотя эти два типа статуса связаны друг с другом, корреляция между ними невысока [20]. В данной работе в качестве меры социального статуса мы используем социометрическую популярность подростка.

#### **Эмпирическая база исследования и методы**

Исследование проводилось на базе четырех учреждений начального и среднего профессионального образования города Санкт-Петербурга. Мы остановили свой выбор именно на профессиональных лицеях и колледжах, а не на школах, по двум причинам. Во-первых, учащиеся приходят в профлицей / колледж после 9 класса, и в группах складываются новые отношения между ранее незнакомыми подростками, при этом зачастую агрессия служит инструментом достижения статуса в группе сверстников. Во-вторых, контингент этих учебных заведений характеризуется более низким социально-экономическим статусом, чем учащиеся обычной школы, вследствие чего здесь более распространено девиантное и асоциальное поведение [14; 9].

Учреждения начального и среднего профессионального образования, в отличие от школ, часто бывают гендерно сегрегированы в соответствии с тем, какими профессиям — «мужским» или «женским» — в них обучают. Даже если в техникуме представлены и те и другие профессии, гендерная сегрегация происходит внутри учебного заведения, между группами. В нашей выборке представлены два колледжа с преобладающим женским составом учащихся (93%), специализирующихся, как считается, на «женских» профессиях — парикмахер, визажист, педагог младших классов, хореограф; колледж, обучающий главным образом юношей (98%) по специальностям автослесарь, токарь, монтажник; и колледж со смешанным составом (76% юношей), с гендерным разделением между группами — девушки преимущественно обучаются на бухгалтеров, юристов, юноши изучают технику обработки металлов, сборку агрегатов и машин и т. п. Суммарно по всем четырем колледжам в выборке оказалось 10 групп, где подавляющее большинство учащихся — юноши (94–100%), и 16 групп, где преобладают девушки (61–100%).



Всего в опросе приняли участие 418 учащихся второго года обучения (поступивших после 9 класса школы); из них 42% юношей. Средний возраст подростков на момент проведения опроса — 17 лет. Для полноты исследования образовательной среды применялась сплошная выборка. Анкету заполняли все учащиеся параллели, присутствующие на момент опроса.

Все участники исследования заполняли специально разработанную анкету. Анкета включала демографический блок, социометрический блок, вопросы для оценки агрессивного поведения, а также ряд социально-психологических шкал, в том числе шкалу для самооценки агрессивности. Мы использовали шкалу П. Орпинас [32], разработанную для детей среднего и старшего школьного возраста и успешно используемую в исследованиях школьной агрессии. Исходно шкала существует на английском языке; она переведена нами специально для этого исследования и апробирована в пилотном опросе.

Как отмечалось, в нашем исследовании статус подростка в своей группе операционализировался как его социометрическая популярность, то есть через количество полученных им дружеских номинаций. Для измерения популярности учащихся их просили назвать имена и фамилии одноклассников, с которыми они общаются больше всего. Таким образом были получены социометрические данные обо всех учащихся параллели второго года обучения (присутствовавших на момент опроса). Ученики могли назвать максимум 10 друзей, но этой возможностью воспользовались немногие, среднее число номинаций равнялось трем. При обработке данных имена учащихся были заменены на присвоенные им численные идентификаторы, поэтому используемая база данных является полностью анонимизированной.

Социометрическая популярность, рассчитанная по числу номинаций, отражает включенность подростка в сети общения. Чем больше номинаций получил ученик, тем выше его социометрический статус среди сверстников. Поскольку учебные группы различались по размеру (минимальный — 18 человек, максимальный — 40), мы использовали нормирование по численности групп для сглаживания эффекта их разного размера (чем больше размер группы, тем больше потенциально возможных номинаций). Нормированная популярность рассчитывалась как число полученных номинаций, деленное на число всех возможных номинаций ( $N-1$ , где  $N$  — размер группы).

Для оценки агрессивного поведения использовались следующие вопросы: «Кто из твоих одноклассников затевает драки?», «Кто из твоих одноклассников дразнит других?». Эти вопросы позволяют разделить физическую и вербальную агрессию [4].

### **Результаты**

Наши собственные данные подтверждают ранее полученные результаты: социально-профессиональный статус семей учащихся

профколледжей более низкий, чем у семей школьников [14; 9]. Так, сравнение представленной выборки колледжей с выборкой школ Санкт-Петербурга<sup>2</sup> показывает, что подростки, переходящие после 9 класса в профлицей или колледж, происходят из семей с более низким социально-экономическим статусом, чем семьи школьников 10–11 классов ( $\chi^2 = 9.9$ ,  $\text{sig.} = .002$ ); уровень образования родителей этих подростков также существенно ниже ( $\chi^2 = 13.6$ ,  $\text{sig.} = .000$ ). Важно также отметить, что для учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования, в сравнении со школьниками, ценность образования как такового несколько снижена, они реже считают его гарантией получения хорошей работы и достижения успеха в жизни ( $t\text{-value} = 1.98$ ,  $\text{sig.} = .04$ ).

*Распространенность агрессии.* Согласно эмпирическим работам, описывающим проблему буллинга в школах США и европейских стран, доля агрессоров в школе варьирует от 4 до 20% [35; 25; 24]. Российские исследователи агрессивного поведения и виктимизации в подростковой среде указывают долю агрессоров в диапазоне от 9 до 20% от численности класса или школы [4; 6]. По нашей выборке, доля агрессивных подростков составила 18,6% от общего числа учащихся, что близко к значениям, полученным в других отечественных работах.

В таблице 1 представлены данные, полученные в ходе нашего исследования, о распространенности разных видов агрессии среди юношей и девушек. Девушки менее агрессивны, чем юноши: не проявляли агрессии по отношению к своим одноклассникам 90 и 69,2% соответственно. Среди учащихся обоих полов чаще всего встречалась только вербальная агрессия (13,4% среди юношей, 5% среди девушек), реже всего — физическая агрессия (7 и 1,7% соответственно).

Таблица 1

**Распространенность агрессивного поведения среди юношей и девушек**  
(% от общего числа учащихся каждого пола)

Подвыборки учащихся	Не-агрессоры	Вербальная агрессия	Вербальная и физическая агрессия	Физическая агрессия
юноши (N = 172)	69,2	13,4	10,5	7,0
девушки (N = 240)	90,0	5,0	3,3	1,7

Рассматривая распространенность разных видов агрессии среди приверженных ей учащихся обоих полов, мы обнаружили, что наиболее частым является вербальный буллинг — у 50% девушек-агрессоров

<sup>2</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2010 году. Опрошено 7300 школьников 9–11 классов из 104 школ Санкт-Петербурга.



и 43% юношей-агрессоров. Совмещали физический и вербальный буллинг 33% девушек и 34% юношей. Наконец, только физический буллинг характерен для 16,7 и 22,6% их соответственно (см. табл. 2). Таким образом, характеристики агрессивного поведения учащихся обоих полов практически не различаются. Нельзя сказать, что юноши более склонны к физической агрессии, чем девушки, среди тех и других более распространена вербальная.

Таблица 2

**Относительная распространенность разных типов агрессивного поведения среди юношей и девушек (% от общего числа агрессоров каждого пола)**

Подвыборки	Вербальная агрессия	Вербальная и физическая агрессия	Физическая агрессия
юноши-агрессоры (N = 53)	43,4	34,0	22,6
девушки-агрессоры (N = 24)	50,0	33,3	16,7

*Агрессивность и популярность среди сверстников.* Как было описано выше, социометрическая популярность подростка оценивалась как число полученных им дружеских номинаций, деленное на максимально возможное число номинаций ( $N-1$ , где  $N$  — размер группы). Социометрическая популярность девушек равна 0,12 ( $SD = 0,08$ ), юношей — 0,13 ( $SD = 0,09$ ). Эти различия статистически незначимы, то есть девушек и юношей их сверстники называют друзьями с одинаковой частотой<sup>3</sup>.

Если сравнить популярность неагрессивных и агрессивных подростков, мы видим другую картину. Средняя популярность первых равна 0,12 ( $SD = 0,08$ ), для вторых она существенно выше и составляет 0,16 ( $SD = 0,09$ ); эти различия статистически значимы ( $F$ -value = 16,6, sig. = 0,000). Такой результат позволяет предположить, что агрессивное поведение не вызывает осуждения со стороны одноклассников; напротив, подростки, демонстрирующие буллинг, имеют много друзей.

Одной из задач нашего анализа было установить связь между популярностью и агрессивностью подростков в зависимости от степени агрессивности среды. Для этого мы сначала разделили все учебные группы на две категории — высоко- и низкоагрессивные. В первую категорию попали 10 групп, в которых доля подростков-агрессоров была выше средней по выборке — 27,8% ( $SD = 6,6$ ); во вторую — 16 групп, где эта доля была ниже среднего показателя — 9,5% ( $SD = 5,3$ ).

<sup>3</sup> Использована программа обработки статистических данных — PASW Statistics 18.0.

Затем мы проанализировали, как различается популярность агрессивных подростков в зависимости от степени агрессивности среды. Для этого был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для двух категорий классов. Анализ проводился сначала для всей выборки (его результаты приведены в табл. 3 и на рис. 1), потом отдельно для юношей и для девушек.

Таблица 3

Результаты однофакторного дисперсионного анализа популярности агрессивных и неагрессивных подростков в высоко- и низкоагрессивных классах (для выборки в целом)

Категория учащихся в разных классах		Популярность Mean (SD)
Низкоагрессивные классы	агрессоры	.15 (.09)*
	не-агрессоры	.11 (.08)
Высокоагрессивные классы	агрессоры	.17 (.09)**
	не-агрессоры	.13 (.08)

Уровень значимости: \* $p < .1$ ; \*\* $p < .05$

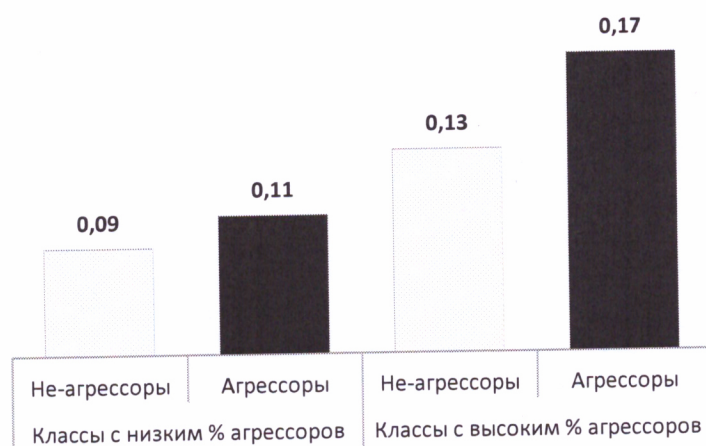


Рис. 1. Популярность агрессивных и неагрессивных подростков в высоко- и низкоагрессивных классах

Как показывает анализ данных, в классах обоих типов агрессоры популярнее среди сверстников, чем не-агрессоры, то есть имеют более высокий социальный статус в группе, причем в высокоагрессивных группах их статус еще выше. Следует также отметить, что значимость различий между популярностью агрессивных и неагрессивных школьников более выражена в высокоагрессивных группах. Можно заключить, что общая обстановка в группе оказывает влияние на статус агрессивных подростков.



Следующим тестом было проведение однофакторного дисперсионного анализа отдельно для девушек и для юношей (см. табл. 4 и рис. 2–3).

Таблица 4

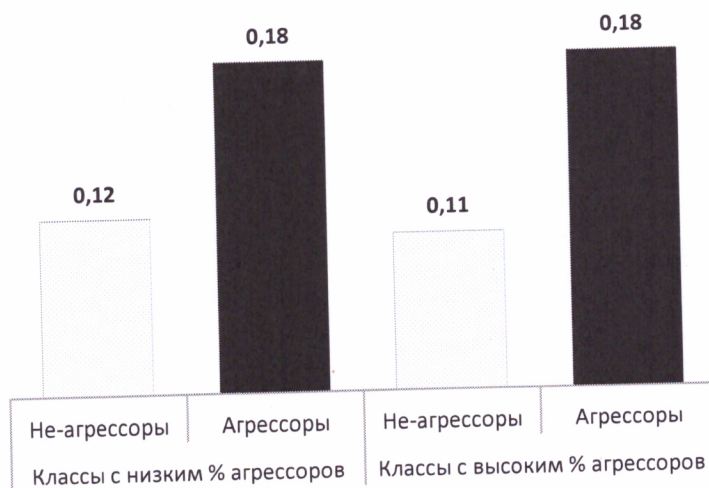
**Результаты однофакторного дисперсионного анализа популярности агрессивных и неагрессивных юношей и девушек в высоко- и низкоагрессивных классах**

Подвыборки	Популярность в низкоагрессивных классах		Популярность в высокоагрессивных классах	
	агрессоры	не-агрессоры	агрессоры	не-агрессоры
девушки	0,17 (0,08)**	0,11 (0,08)	0,18 (0,12)**	0,11 (0,07)
юноши	0,08 (0,08)	0,09 (0,09)	0,17 (0,08)**	0,13 (0,08)

Уровень значимости: \*\* $p < .05$

Результаты анализа выявляют резкие гендерные различия в популярности агрессоров в зависимости от уровня агрессивности группы. Агрессивные девушки имеют более высокий социальный статус, чем неагрессивные, в классах любого типа. Для юношей же ситуация иная: в классах с низким уровнем агрессии их статус не связан с поведением, однако там, где этот уровень высок, агрессивность добавляет им популярности.

Одно из объяснений таких различий может заключаться в относительной редкости буллинга среди девушек. Можно предположить, что подобное поведение бросается в глаза и повышает узнаваемость таких студенток, в результате чего они становятся более привлекательными как друзья, их социальный статус среди сверстников повышается.



**Рис. 2. Популярность агрессивных и неагрессивных девушек в зависимости от уровня агрессивности группы**

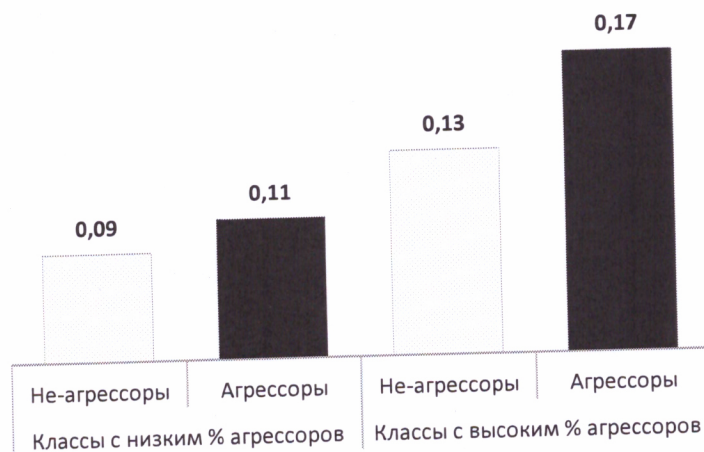


Рис. 3. Популярность агрессивных и неагрессивных юношей в зависимости от уровня агрессивности группы

В высокоагрессивных классах, где нападки (драки, обзывания) широко распространены, популярны агрессоры обоих полов, причем девушки — даже несколько больше. В этих классах в невыгодном положении оказываются те подростки, которые не демонстрируют свою агрессию сверстникам, гораздо меньшее число одноклассников называют их своими друзьями.

Отметим, что в силу гендерной сегрегации групп в колледже в нашей выборке практически всегда речь идет о выборе друзей среди лиц своего пола. Таким образом, мы можем сказать, что как в низко-, так и в высокоагрессивных классах девушки предпочитают «боевых» подруг. Молодые люди же выбирают друзей в зависимости от среды. В низкоагрессивной среде юноши-агрессоры не выделяются на фоне других учащихся и не являются привлекательными друзьями. Иная ситуация в высокоагрессивных классах, где социальный статус агрессоров значительно выше. Возможным объяснением может быть то, что в опасной, агрессивной среде дружба с юношей-агрессором может приносить прямую выгоду, защищая от нападков со стороны других потенциальных обидчиков.

#### Обсуждение и выводы

Перечислим основные выводы нашего исследования: (1) агрессия более распространена в мужских коллективах, чем в женских; (2) распространенность разных форм агрессивного поведения (вербальная, физическая, смешанная агрессия) не зависит от гендерной принадлежности учащихся; (3) агрессивное поведение повышает популярность подростка среди сверстников; (4) уровень агрессивности среды влияет на популярность юношей-агрессоров; для девушек такой зависимости не наблюдается.

Обнаруженные нами гендерные различия буллинга заключаются в том, что юноши в целом чаще, чем девушки, проявляют агрессивное поведение; наши результаты подтверждаются данными других исследователей [36; 17;



18]. Очевидно, это общая закономерность, которая проявляется в разных культурных контекстах. Для мальчиков, по мнению ряда исследователей, агрессия связана с проявлением «мачизма» и со стремлением утвердить себя в глазах окружающих как «сильный пол» [22; 37]. Однако, в отличие от некоторых исследователей, мы не обнаружили в нашей выборке существенной разницы между юношами и девушками по такому критерию, как распространенность разных форм агрессии (физический и вербальный буллинг).

Весьма необычный и важный результат нашего исследования — выявление высокой популярности агрессивных подростков среди сверстников: их чаще всего называли в качестве друзей одноклассники из колледжа / техникума, причем это касается как девушек, так и юношей. Интересно, что при меньшей выраженности агрессивного поведения в женских группах наиболее популярными оказываются именно агрессивные ученицы. Эти данные отличаются от результатов многих опубликованных исследований. Так, в работе Я. Дейкстры с соавторами [19] установлено, что агрессивные школьники отвергались окружающими: одноклассники значительно чаще говорили, что не любят их. Аналогичные результаты были получены С. Аслунд с соавторами в большом репрезентативном исследовании шведских подростков: те дети, которые задирали и обижали одноклассников, подвергались осуждению, с ними не хотели дружить [17]. Низкая популярность агрессоров в школе была также документирована финскими исследователями [35; 36]. Несколько отличные результаты были представлены в работе Ф. Родкина с коллегами: хотя эти авторы также подтверждают, что агрессивные ученики в большинстве случаев не пользуются любовью одноклассников, по их данным, 25% таких детей были популярны в тех классах, где было более распространено агрессивное поведение [34].

Чем можно объяснить обнаруженную в нашем исследовании высокую популярность подростков, демонстрирующих агрессивное поведение? Одним из возможных объяснений может быть общий высокий уровень агрессивности в современном российском обществе. Так, В.С. Журавлев, изучавший распространение насилия в среде подростков и их отношение к этому явлению на выборке 14–16-летних школьников и учащихся ПТУ Екатеринбурга, отмечает, что они воспринимают окружающий мир как агрессивную среду. Автор делает вывод, что молодые люди усваивают ценности и образцы поведения, которые они наблюдают вокруг себя, и именно постоянная готовность к агрессии считается ими необходимой для успешного функционирования в условиях современного российского общества [7].

Объяснение устойчивого агрессивного поведения в подростковых коллективах вытекает из теории социальной идентичности. Как было показано в исследовании Ойала и Несдейл (2004), подростки осознают, что групповые нормы важны для поддержания идентичности группы, и поэтому ее члены должны вести себя в соответствии с этими нормами. Социальные нормы работают через неформальные санкции: члены груп-

пы, не соблюдающие принятые в данном коллективе нормы, могут быть наказаны [15, с. 362]. В зависимости от того, о каких именно нормах идет речь, санкции могут быть самыми разными. В ситуации с буллингом санкции могут принимать характер прямой агрессии, то есть подростки, не соблюдающие принятые в группе нормы агрессивного поведения, будут подвергаться нападкам чаще других. Таким образом будет создан самовоспроизводящийся механизм: там, где нормой является агрессивность, иное поведение считается нарушением нормы и наказывается агрессией.

Напомним, что выборка для нашего исследования состояла из учащихся профессиональных лицеев и колледжей. Можно предположить, что эти учебные заведения представляют собой специфическую среду, ряд особенностей которой будет способствовать поощрению «культуры насилия». Во-первых, эти учащиеся происходят из семей с относительно низким социально-экономическим статусом. Исследования в разных странах подтверждают, что в бедных слоях общества выше уровень насилия и антисоциального поведения; в числе причин этого называют постоянный стресс вследствие неустойчивого финансового положения, разобщенность и недоверие, низкий уровень образования [40; 33]. Можно предположить, что агрессивный стиль поведения, усвоенный в семье, воспроизводится детьми и подростками среди своих сверстников. Это особенно важно в ситуациях кризиса, например потери работы, распада семьи и т. д., поскольку фрустрация тесно связана с агрессивным поведением [1, с. 125–130].

Во-вторых, гендерная сегрегация учебных групп также может служить фактором, усиливающим буллинг. К сожалению, нам не удалось найти статей, в которых сравнивалась бы распространенность буллинга в смешанных и гендерно однородных коллективах. Однако некоторые авторы указывают, что школы для мальчиков представляют собой среду, где процветают иерархические властные отношения, и если это сочетается с низким уровнем контроля со стороны взрослых, такая среда способствует распространению межличностной агрессии [41].

Для подтверждения или опровержения высказанных нами предположений необходимо прежде всего ответить на вопрос, являются ли полученные нами результаты универсальными для всех российских подростков этого возраста, или же выявленные закономерности специфичны только для учащихся профессиональных лицеев и колледжей. Для ответа требуются дальнейшие исследования на более разнообразной выборке учебных заведений, которая наряду с учреждениями начального профобразования будет включать школы (как общеобразовательные, так и гимназии и лицеи).

Можно ожидать, что подростковая среда не гомогенна, и нормы и ценности в учебных заведениях разных типов различаются. В России исследования буллинга пока носят единичный характер и, как правило, организованы по методу кейс-стади. Несмотря на важность подобных исследований, такой дизайн не позволяет выявить роль структурных факторов, в частности характеристик школы, которые способствуют или препятствуют распространению буллинга. Для изучения таких факторов необходимы



масштабные рандомизированные исследования, в которых будут представлены школы разных типов и с разным контингентом учащихся.

Многие исследования демонстрируют, что подростки в своем поведении не просто следуют примеру окружающих сверстников. Важным медиатором тут служат личные представления о моральной допустимости агрессии, которые, в свою очередь, формируются под влиянием морального климата в классе или группе [28; 23]. Исходя из этого, можно ожидать, что интервенции, направленные на изменение моральной обстановки в школе или колледже, со временем сделают буллинг более редким явлением. В этом процессе особенно велика роль учителей, наставников и других взрослых, которые постоянно взаимодействуют с подростками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бэрн Р., Ричардсон Д.* Агрессия / Пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой, С. Шпак. СПб.: Питер, 2001. — 352 с.
2. *Воликова С.В., Нифонтова А.В., Холмогорова А.Б.* Школьное насилие и суицидальное поведение детей и подростков // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 24–30.
3. *Гапеевкова С.М.* Распространение насилия среди воспитанников образовательных учреждений как психолого-педагогическая и социальная проблема // Социальная педагогика. 2013. № 4. С. 117–122.
4. *Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н.* Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 246–256 [электронный ресурс]. Дата обращения 18.03.2016. URL: <[http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova\\_Enikolopov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml)>.
5. *Дахин А.Н.* Издержки социализации российского школьника // Управление развитием образования. 2014. № 2 (10). С. 23–29.
6. *Ениколопов С.Н.* Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма) // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». 2010 [электронный ресурс]. Дата обращения: 29.04.2015. URL: <[http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing/issue/36278.shtml](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278.shtml)>.
7. *Журавлев В.С.* Почему агрессивны подростки? // Социологические исследования. 2001. № 2. С. 134–136.
8. *Кон И.* Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18 [электронный ресурс]. Дата обращения: 29.04.2015. URL: <<http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/ChtoTakoeBulling.htm>>.
9. *Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чердниченко Г.А.* Рабочая молодежь России: количественное и качественное измерения. М.: ЦСИ. 2013. — 277 с. [электронный ресурс]. Дата обращения: 29.04.2015. URL: <<http://www.socioprognoz.ru/publ.html?id=327>>.
10. *Рубан Л.С.* Девиация как проблема безопасности // Социологические исследования. 1999. № 5. С. 70–74.
11. *Симонова О.А.* К формированию социологии идентичности // Социологический журнал. 2008. № 3. С. 45–61.



12. Ушакова Е. Буллинг — новый термин для старого явления // Директор школы. 2009. № 6. С. 84–87.
13. Файнштейн Е. Моббинг, буллинг и способы борьбы с ними // Директор школы. 2010. № 7. С. 72–76.
14. Чередниченко Г.А. Личные планы выпускников средней школы // Социологические исследования. 2005. № 7. С. 114–117.
15. Эльстер Ю. Объяснение социального поведения: еще раз об основах социальных наук / Пер. с англ. И. Кушнаревой; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2011. — 472 с.
16. Юревич А.В. Нравственное состояние современного российского общества // Социологические исследования. 2009. № 10. С. 70–79.
17. Aslund C., Starrin B., Leppert J., Nilsson K.W. Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school // Aggressive behavior. 2009. No. 35 (1). P. 1–13. DOI: 10.1002/ab.20286
18. Butovskaya M.L., Timentschik V.M., Burkova V.N. Aggression, Conflict Resolution, Popularity, and Attitude to School in Russian Adolescents // Aggressive behavior. 2007. Vol. 33. No. 2. P. 170–183. DOI: 10.1002/ab.20197
19. Dijkstra J.K., Lindenberg S., Veenstra R. Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection // Journal of abnormal child psychology. 2008. No. 36. P. 1289–1299. DOI: 1007/s10802-008-9251-7
20. Gest S.D., Graham-Bermann S.A., Hartup W.W. Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status // Social Development. 2001. No. 10 (1). P. 23–40.
21. Gini G. Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school // Journal of School Psychology. 2006. No. 44 (1). P. 51–65.
22. Gini G., Pozzoli T. The role of masculinity in children's bullying // Sex Roles. 2006. Vol. 54. No. 7–8. P. 585–588. DOI: 10.1007/s11199-006-9015-1
23. Henry D., Guerra N., Huesmann R., Tolan P., VanAcker R., Eron L. Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms // American Journal of Community Psychology. 2000. No. 28 (1). P. 59–81.
24. Huitsing G., Veenstra R., Sainio M., Salmivalli C. “It must be me” or “It could be them?”: The impact of the social network position of bullies and victims on victims' adjustment // Social Networks. 2012. No. 34 (4). P. 379–386.
25. Juvonen J., Graham S. Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims // Annual review of psychology. 2014. No. 65. P. 159–185. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115030
26. Juvonen J., Wang Y., Espinoza G. Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades // The Journal of Early Adolescence. 2010. No. 31 (1). P. 152–173.
27. Knack J.M., Jensen-Campbell L.A., Baum A. Worse than sticks and stones? Bullying is associated with altered HPA axis functioning and poorer health // Brain and cognition. 2011. No. 77 (2). P. 183–190.
28. Larson J.D. Anger and aggression management techniques through the Think First curriculum // Journal of Offender Rehabilitation. 1992. No. 18 (1–2). P. 101–118.
29. Nakamoto J. & Schwartz D. Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review // Social Development. 2010. No. 19 (2). P. 221–242.

30. *Nishina A., Juvonen J.* Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school // *Child development*. 2005. No. 76 (2). P. 435–450.
31. *Ojala K., Nesdale D.* Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying // *British Journal of Developmental Psychology*. 2004. No. 22. P. 19–35. DOI: 10.1348/026151004772901096
32. *Orpinas P., Frankowski R.* The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents // *The Journal of Early Adolescence*. 2001. No. 21 (1). P. 50–67.
33. *Raine A.* Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: A review // *Journal of abnormal child psychology*. 2002. Vol. 30. No. 4. P. 311–326. DOI: 10.1023/A:1015754122318
34. *Rodkin P.C., Farmer T.W., Pearl R., Acker R.V.* They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls // *Social Development*. 2006. No. 15 (2). P. 175–204.
35. *Salmivalli C.* Bullying and the peer group: A review // *Aggression and violent behavior*. 2010. No. 15 (2). P. 112–120.
36. *Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A.* Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group // *Aggressive behavior*. 1996. No. 22 (1). P. 1–15.
37. *Scheithauer H., Hayer T., Petermann F., and Jugert G.* Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates // *Aggressive behavior*. 2006. Vol. 32. No. 3. P. 261–275. DOI: 10.1002/ab.20128
38. *Schuster B.* Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools // *European psychologist*. 1996. No. 1 (4). P. 293–317.
39. *Tiofi M.M., Farrington D.P., Lösel F., Loeber R.* Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies // *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. 2011. No. 3 (2). P. 63–73.
40. *Wright B.R.E., Caspi A., Moffitt T.E., Miech R.A., Silva Ph.A.* Reconsidering the relationship between SES and delinquency: Causation but not correlation // *Criminology*. 1999. Vol. 37. No. 1. P. 175–194. DOI: 10.1111/j.1745-9125.1999.tb00483.x
41. *Yoneyama S., Naito A.* Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan) // *British Journal of Sociology of Education*. 2003. Vol. 24. No. 3. P. 315–330. DOI: 10.1080/01425690301894

Дата поступления: 29.04.2015.

---

**SOTSIOLOGICHESKIY ZHURNAL (= SOCIOLOGICAL JOURNAL)**  
**2016. Vol. 22. No. 1. P. 54–71.** DOI: 10.19181/socjour.2016.22.1.1294

*V.A. IVANIUSHINA, V.V. TITKOVA, D.A. ALEXANDROV*  
 National Research University "Higher School of Economics" — Saint-Petersburg,  
 Saint-Petersburg, Russian Federation.



**Ivaniushina Valeria Alexandrovna** — candidate of biological sciences, National Research University “Higher School of Economics” — Saint-Petersburg.  
**Address:** Soyuz Pechatnikov, 16, 190008, St Petersburg, Russian Federation.  
**Phone:** +7 (812) 560-05-87. **Email:** ivaniushina@hse.ru

**Titkova Vera Victorovna** — National Research University “Higher School of Economics” — Saint-Petersburg. **Address:** Soyuz Pechatnikov, 16, 190008, St Petersburg, Russian Federation. **Phone:** +7 (812) 560-05-87. **Email:** vtitkova@hse.ru

**Alexandrov Daniil Alexandrovich** — candidate of biological sciences, National Research University “Higher School of Economics” — Saint-Petersburg.  
**Address:** Soyuz Pechatnikov, 16, 190008, St Petersburg, Russian Federation.  
**Phone:** +7 (812) 560-05-87. **Email:** dalexandrov@hse.ru

#### ADOLESCENT AGGRESSION:

##### GROUP NORMS AND SOCIAL STATUS AMONG PEERS

*Abstract.* This study analyses the relationship between aggressive behavior of adolescents and their social status among peers. The data was collected in 2013–2014 in four vocational schools of St Petersburg (in total 418 students, mean age 17–18 years old). For comprehensive study of adolescents environment all second year students were surveyed. It was demonstrated that higher level of aggression is positively related to high social status (popularity) among peers. The main conclusions are as follows: (1) aggression is more prevalent in male groups than in female groups; (2) there is no gender differences in frequency of different forms of bullying (physical, verbal, or both); (3) youth who demonstrate aggressive behavior are more popular among peers; (4) the level of classroom aggressiveness increases popularity of aggressive boys; popularity of aggressive girls does not depend of the level of classroom aggressiveness. Future surveys of “culture of aggression” in adolescent groups are necessary for understanding of universality of our findings and for development of possible preventive methods to deal with teenagers’ aggression.

*Keywords:* school aggression, bullying, popularity.

#### REFERENCES

1. Beron R., Richardson D. Human Aggression. [Russ. ed.: *Agressiya*. Transl. from Eng. by P. Melenevskaya, D. Viktorova, S. Shpak. St Petersburg: Piter Publ., 2001. 352 p.]
2. Volikova S.V., Nifontova A.V., Kholmogorova A.B. Shkol'noe nasilie i suitsidal'noe povedenie detei i podrostkov. [School violence and suicidal behavior of children and adolescents.] *Voprosy psikhologii*. 2013. No. 2. P. 24–30. (In Russ.)
3. Gapeenkova S.M. Rasprostranenie nasiliya sredi vospitannikov obrazovatel'nykh uchrezhdenii kak psikhologo-pedagogicheskaya i sotsial'naya problema. [Proliferation of aggression among pupils of educational institutions as a psycho-pedagogical and social issues.] *Sotsial'naya pedagogika*. 2013. No. 4. P. 117–122. (In Russ.)
4. Guseinova E.A., Enikolopov S.N. Vliyanie pozitsii podrostka v bullinge na ego agressivnoe povedenie i samoootsenku. [Influence of the Bullying Victim Position on Aggressive Behavior.] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. 2014. No. 6 (2). P. 246–256 [online]. Accessed 18.03.2016. URL: <[http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova\\_Enikolopov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml)>. (In Russ.)
5. Dakhin A.N. Izderzhki sotsializatsii rossiiskogo shkol'nika. [Costs of socialization of Russian school students.] *Upravlenie razvitiem obrazovaniya*. 2014. No. 2 (10). P. 23–29. (In Russ.)
6. Enikolopov S.N. Psikhologicheskie problemy bezopasnosti v shkole (stenogramma). *Materialy proekta “Obrazovanie, blagopoluchie i razvivayushchayasya ekonomika Rossii, Braziii i Yuzhnoi Afriki”*. 2010 [Psychological safety issues at school (transcript)].

- Education, well being and the emergent economies of Brazil, Russia and South Africa: Project materials.] [online]. Accessed: 29.04.2015. URL: <[http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing/issue/36278.shtml](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278.shtml)>. (In Russ.)
7. Zhuravlev V.S. Pochemu agressivny podrostki? [Why teenagers are aggressive?] *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2001. No. 2. С. 134–136. (In Russ.)
  8. Kon I. Chto takoe bullying i kak s nim borot'sya. *Sem'ya i shkola*. [What is bullying and how to deal with it? Family and School.] 2006. No. 11. P. 15–18 [online]. Accessed: 29.04.2015. URL: <<http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/ChtoTakoeBullying.htm>>. (In Russ.)
  9. Konstantinovskii D.L., Voznesenskaya E.D., Cherednichenko G.A. *Rabochaya molodezh' Rossii: Kolichestvennoe i kachestvennoe izmereniya*. [Russian working youth: Quantitative and qualitative measurements.] Moscow: CSFM Publ., 2013. 277 p. [online]. Accessed: 29.04.2015. URL: <<http://www.socioprognoz.ru/publ.html?id=327>>. (In Russ.)
  10. Ruban L.S. Devyatsiya kak problema bezopasnosti. [Deviation as a security problem.] *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 1999. No. 5. P. 70–74. (In Russ.)
  11. Simonova O.A. K formirovaniyu sotsiologii identichnosti. [On the creation of the sociology of identity.] *Sotsiologicheskiy zhurnal* = Sociological journal. 2008. No. 3. P. 45–61. (In Russ.)
  12. Ushakova E. Bulling — novyi termin dlya starogo yavleniya. [Bullying: A new word for an old phenomenon.] *Direktor shkoly*. 2009. No. 6. P. 84–87. (In Russ.)
  13. Fainshtein E. Mobbing, bullying i sposoby bor'by s nimi. [Mobbing, bullying and methods of dealing with them.] *Direktor shkoly*. 2010. No. 7. P. 72–76. (In Russ.)
  14. Cherednichenko G.A. Lichnye plany vypusnikov srednei shkoly. [Individual aspiration of high school students.] *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2005. No. 7. P. 114–117. (In Russ.)
  15. Elster J. Explaining social behavior: More Nuts and Bolts for the Social Sciences. [Russ. ed.: *Ob'yasnenie sotsial'nogo povedeniya: Eshche raz ob osnovakh sotsial'nykh nauk*. Transl. from Eng. by I. Kushnareva. Mocsow: HSE Publ. House, 2011. 472 p.]
  16. Yurevich A.V. Nravstvennoe sostoyanie sovremennogo rossiiskogo obshchestva. [The moral environment of modern Russian society.] *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2009. No. 10. P. 70–79. (In Russ.)
  17. Aslund C., Starrin B., Leppert J., Nilsson K.W. Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school. *Aggressive behavior*. 2009. No. 35 (1). P. 1–13. DOI: 10.1002/ab.20286
  18. Butovskaya M.L., Timentschik V.M., Burkova V.N. Aggression, Conflict Resolution, Popularity, and Attitude to School in Russian Adolescents. *Aggressive behavior*. 2007. Vol. 33. No. 2. P. 170–183. DOI: 10.1002/ab.20197
  19. Dijkstra J.K., Lindenberg S., Veenstra R. Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of abnormal child psychology*. 2008. No. 36. P. 1289–1299. DOI: 1007/s10802-008-9251-7
  20. Gest S.D., Graham-Bermann S.A., Hartup W.W. Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*. 2001. No. 10 (1). P. 23–40.
  21. Gini G. Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*. 2006. No. 44 (1). P. 51–65.
  22. Gini G., Pozzoli T. The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*. 2006. Vol. 54. No. 7–8. P. 585–588. DOI: 10.1007/s11199-006-9015-1
  23. Henry D., Guerra N., Huesmann R., Tolan P., VanAcker R., Eron L. Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*. 2000. No. 28 (1). P. 59–81.
  24. Huitsing G., Veenstra R., Sainio M., Salmivalli C. “It must be me” or “It could be them?”: The impact of the social network position of bullies and victims on victims' adjustment. *Social Networks*. 2012. No. 34 (4). P. 379–386.



25. Juvonen J., Graham S. Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*. 2014. No. 65. P. 159–185. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115030
26. Juvonen J., Wang Y., Espinoza G. Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*. 2010. No. 31 (1). P. 152–173.
27. Knack J.M., Jensen-Campbell L.A., Baum A. Worse than sticks and stones? Bullying is associated with altered HPA axis functioning and poorer health. *Brain and cognition*. 2011. No. 77 (2). P. 183–190.
28. Larson J.D. Anger and aggression management techniques through the Think First curriculum. *Journal of Offender Rehabilitation*. 1992. No. 18 (1–2). P. 101–118.
29. Nakamoto J. & Schwartz D. Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*. 2010. No. 19 (2). P. 221–242.
30. Nishina A., Juvonen J. Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development*. 2005. No. 76 (2). P. 435–450.
31. Ojala K., Nesdale D. Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*. 2004. No. 22. P. 19–35. DOI: 10.1348/026151004772901096
32. Orpinas P., Frankowski R. The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*. 2001. No. 21 (1). P. 50–67.
33. Raine A. Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: A review. *Journal of abnormal child psychology*. 2002. Vol. 30. No. 4. P. 311–326. DOI: 10.1023/A:1015754122318
34. Rodkin P.C., Farmer T.W., Pearl R., Acker R.V. They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*. 2006. No. 15 (2). P. 175–204.
35. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*. 2010. No. 15 (2). P. 112–120.
36. Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*. 1996. No. 22 (1). P. 1–15.
37. Scheithauer H., Hayer T., Petermann F., and Jugert G. Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive behavior*. 2006. Vol. 32. No. 3. P. 261–275. DOI: 10.1002/ab.20128
38. Schuster B. Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. *European psychologist*. 1996. No. 1 (4). P. 293–317.
39. Tiofi M.M., Farrington D.P., Lösel F., Loeber R. Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. 2011. No. 3 (2). P. 63–73.
40. Wright B.R.E., Caspi A., Moffitt T.E., Miech R.A., Silva Ph.A. Reconsidering the relationship between SES and delinquency: Causation but not correlation. *Criminology*. 1999. Vol. 37. No. 1. P. 175–194. DOI: 10.1111/j.1745-9125.1999.tb00483.x
41. Yoneyama S., Naito A. Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*. 2003. Vol. 24. No. 3. P. 315–330. DOI: 10.1080/01425690301894

Received: 29.04.2015.

# Популярность школьников и образовательная среда школы

В. В. Титкова, В. А. Иванюшина, Д. А. Александров

Статья поступила  
в редакцию  
в августе 2013 г.

**Титкова Вера Викторовна**  
младший научный сотрудник Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ — СПб. E-mail: tvera.v@gmail.com

**Иванюшина Валерия Александровна**  
кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ — СПб. E-mail: v.ivaniushina@gmail.com

**Александров Даниил Александрович**  
кандидат биологических наук, профессор, руководитель Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ — СПб, заместитель директора НИУ ВШЭ — СПб. E-mail: dai1581@gmail.com  
Адрес: 190121, Санкт-Петербург, ул. Союза печатников, д. 16.

**Аннотация.** Исследуется связь между успеваемостью ученика и его популярностью среди одноклассников в классах с разным уровнем академической мотивации. Выборка состоит из 5906

учащихся 8–10-х классов в возрасте 14–16 лет (309 классов, 101 школа). Данные анализировались с применением многоуровневого регрессионного анализа (HLM7). Надежность полученных результатов была подтверждена применением специального диадного анализа для сетевых данных (p2). Обнаружены разные эффекты для мальчиков и девочек, свидетельствующие о гендерной специфике факторов популярности. Хорошая успеваемость важнее для популярности девочек, чем для популярности мальчиков. Популярность девочек положительно связана со средним баллом независимо от контекста класса. Связь между оценками мальчиков и их популярностью зависит от контекста: в классах с высокой академической мотивацией эта связь положительна, в классах с низкой мотивацией — отрицательна.  
**Ключевые слова:** школа, школьная среда, академическая успеваемость, анализ социальных сетей, популярность, половые различия.

Организационные цели школы состоят в создании среды, обеспечивающей обучение и стимулирующей развитие детей. Эффективными школами по праву можно считать те, в которых хорошая учеба не только заложена в формальные цели, но и поощряется всей школьной средой, т. е. непосредственным окружением ученика. Понятно, что позиция учителей и администрации не обязательно совпадает с позицией самих школьников, и далеко не во всех школах ценности подростковой среды соответствуют институциональным целям школы.

В зависимости от того, какие нормы поведения установились в конкретной школе или классе, отношение одноклассни-





ков к тем, кто хорошо учится, будет разным. В одних классах отличник получает обидные прозвища, поскольку одноклассники не считают высокие оценки чем-то ценным, к чему стоит стремиться и на что стоит затрачивать усилия. В других классах к отличнику обращаются за помощью, и академические достижения повышают и поддерживают его статус среди одноклассников. И наконец, есть классы — мы знаем это на примере успешных физико-математических школ, — где сами академические успехи обеспечивают школьнику популярность среди одноклассников.

Анализ того, насколько подростковая среда внутри школы соответствует ее институциональным задачам, может быть осуществлен разными методами. Можно, разумеется, спросить самих школьников, насколько ценным для них представляется образование, — подобные методы часто применяются в исследованиях школьной среды, академической культуры, вовлеченности в учебу и т. п. [Ной, Tarter, Ной, 2006; van Houtte, 2006].

Мы предлагаем для изучения характеристик подростковой школьной среды использовать сетевой анализ. Зная, какое место занимает тот или иной подросток в сети отношений одноклассников, можно судить о том, насколько академическая среда школы соответствует ее образовательным целям: в классах, где принятые среди подростков нормы согласуются с декларируемыми школой образовательными целями, социальный статус хороших учеников будет высоким, а низким он будет там, где ценности подростковой среды идут вразрез с образовательными ценностями школы.

В обзор литературы мы включили исследования популярности школьников, статьи, посвященные разным подходам к измерению популярности, гендерным аспектам популярности, а также связи популярности и академической культуры.

В социальных и социально-психологических исследованиях образования социальный статус подростка измеряется через его популярность в среде сверстников [Ladd, 1983; Parkhurst, Normeyer, 1998; Lansu, Cillessen, Karremans, 2013]. Существуют два методологических подхода к измерению социального статуса как положения школьника в сети отношений со сверстниками, в соответствии с ними выделяются два типа популярности: воспринимаемая (*perceived*) и социометрическая (*sociometric*). Индекс воспринимаемой популярности строится на суждениях одноклассников. Чтобы узнать их мнение о популярности того или иного ученика, им обычно задают вопрос: «Кто самый популярный в вашем классе?» Для измерения социометрической популярности школьников просят назвать имена и фамилии одноклассников, с которыми они дружат или к которым хорошо относятся. Воспринимаемая популярность, скорее, отражает

## **1. Измерение социального статуса школьника**



заметность подростка среди сверстников, и школьники с высокой воспринимаемой популярностью не всегда характеризуются сильной включенностью в сети общения. Социометрическая популярность показывает место школьника в сети дружб и является отражением симпатий и антипатий к нему одноклассников [Cilllessen, Mayeux, 2004; Parkhurst, Hopmeyer, 1998].

Дети с высокой социометрической популярностью обычно хорошо владеют социальными навыками: они общительны, стремятся помочь другим; у них низкий уровень агрессии, меньше проблем с поведением, ниже риск социального исключения [Wentzel, McNamara, Caldwell, 2004; Lease, Kennedy, Axelrod, 2002; Rubin, Bukowski, Parker, 2006; Farmer, 2000]. Школьники с высокой воспринимаемой популярностью не обязательно придерживаются норм просоциального поведения, могут вести себя агрессивно, иметь проблемы с обучением [de Bruyn, Cillessen, 2006]. Так, Д. Мертен описывает группу девочек — Dirty Dozen, чье поведение было демонстративно и агрессивно, при этом ее члены были популярны в школе, несмотря на низкие оценки и конфликты с учителями [Merten, 1997].

## 2. Социальный статус школьника и академическая культура

Исследователи отмечают влияние социокультурного контекста класса/школы на выстраивание отношений между учениками. Ключевой характеристикой социального контекста является существование определенных норм, предписывающих, что члены группы должны делать и какого поведения им следует избегать. Школьные классы неоднородны внутри и сильно различаются между собой по поведению: агрессии, усидчивости, взаимопомощи [Jonkmann, Trautwein, Lüdtke, 2009]. Высказывается предположение — со ссылкой на работы [Coleman, 1961; Anderson, 1982], — что школа влияет на индивидуальное поведение посредством создания нормативной среды (normative environment), в которой поведение или успехи ученика (например, академические достижения) одобряются или, напротив, подвергаются санкциям со стороны сверстников [Alexander et al., 2001]. При этом среда школы характеризуется как социально-демографическими параметрами школьников и групп сверстников, так и структурой отношений между индивидом и группой.

Академический уровень класса может являться модератором взаимосвязи между статусом ученика и его образовательными достижениями [Garandeanu, Ahn, Rodkin, 2011]. В странах со стратифицированной системой образования, таких как Нидерланды [Meijs et al., 2010; Van Houtte, 2006] и Германия [Jonkmann, Trautwein, Lüdtke, 2009], связь между академическими достижениями ученика, измеряемыми как средний балл, и его социометрической популярностью зависит от образовательного контекста класса и трека школы — от того, готовит она детей





к получению высшего образования или профессии. В школах, где готовят к получению профессии, успехи в учебе не рассматриваются как важные и не гарантируют привилегированного статуса среди одноклассников. В школах, нацеленных на подготовку к высшему образованию, таких как *Gimnasium* в Германии, *academic schools* в Бельгии, *VWO* в Нидерландах, заинтересованное отношение к учебе вознаграждается общественным признанием.

Академический контекст класса (средняя успеваемость учеников, образовательный трек) также может оказывать влияние на связь социального статуса и агрессивного поведения. В классах с высокой академической успеваемостью агрессивное поведение учащегося влечет за собой снижение его социометрической популярности, но не обязательно — снижение воспринимаемой популярности [Garandeaу, Ahn, Rodkin, 2011].

Гендерная специфичность факторов популярности неоднократно отмечалась исследователями. Мальчики и девочки конструируют разные идеальные образы, которые берут за основу поведения. Образовательные достижения не столь существенны для популярности мальчиков, как для популярности девочек. Для мальчиков, скорее, важно проявлять спортивные способности, считаться «крутым», иметь успех у противоположного пола; для девочек значима демонстрация материального статуса родителей, внешняя привлекательность, академические успехи. При этом социальные навыки важны для популярности как мальчиков, так и девочек [Adler, Kless, Adler, 1992; Lease, Musgrove, Axelrod, 2002; Dijkstra et al., 2009].

Воинственный настрой некоторых мальчиков, ярко проявляющийся в агрессии по отношению к группе и расцениваемый сверстниками и учителями как антисоциальный, не мешает им считаться популярными [Rodkin et al., 2000; 2006]. Высокие академические достижения у мальчиков воспринимаются как проявление немужественности, поэтому мальчики с высокими образовательными притязаниями нередко становятся объектом насмешек [Legewie, DiPrete, 2012]. С другой стороны, Б. Рид с соавторами показали, что одноклассники могут высоко ценить академический успех мальчиков, если он достигается без особых видимых сверстникам усилий и зубрежки [Read, Beckу, Skelton, 2011].

Связь академических успехов с популярностью у девочек не является однозначно положительной или отрицательной: в разных исследованиях были получены противоречивые результаты. Сверстники выделяют группы популярных девочек на разных основаниях [de Bruyn, Cillessen, 2006; Garandeaу, Ahn, Rodkin, 2011; Lease, Kennedy, Axelrod, 2002]. В одних школах популярны академически ориентированные группы, участницы которых придерживаются социально приемлемого поведения и хорошо учат-

### 3. Гендерные аспекты популярности



ся; их социометрическая популярность, как правило, также выше средней. В других исследованиях самыми популярными оказывались девочки, чье поведение было антишкольным и антисоциальным. Как ни удивительно, их низкие оценки и то, что они склонны издеваться над сверстниками, не приводит к их отчуждению [Merten, 1997]. Возможное объяснение состоит в том, что одноклассники считают их модными (*extremely fashionable*), «крутыми», так как они бросают вызов школе и учителям, и, кроме того, такие подростки умеют перестраивать свое поведение в зависимости от целей: то вести себя социально одобряемым образом, то принуждать или запугивать одноклассников [de Bruyn, Cillessen, 2006].

Некоторые исследователи считают, что хорошие оценки отрицательно связаны с воспринимаемой популярностью и положительно — с социометрической [LaFontana, Cillessen, 2002; Gorman, Kim, Schimmelbusch, 2002; Schwartz, 2006]. Академические успехи важнее для воспринимаемой популярности девочек, чем мальчиков [Adler, Kless, Adler, 1992]. Воспринимаемая популярность мальчиков может даже пострадать от хорошей учебы; так, исследователи, изучавшие отношения между детьми в раннем подростковом возрасте, установили, что мальчики зачастую скрывают свою заинтересованность в хороших оценках [Cillessen, Rose, 2005]. Ф. Беки с соавторами на основании наблюдений в классах и интервью со школьниками показали, что ученики с высокими академическими достижениями вынуждены применять специальную тактику поведения, поддерживая баланс между популярностью и учебными достижениями [Skelton, Becky, Read, 2010].

Непопулярными могут быть девочки как с высокими, так и с низкими оценками. Но в первом случае их считают скучными и они часто становятся жертвами издевок одноклассников, а во втором имеют серьезные проблемы с поведением: драки, угроза исключения из школы, издевательства над одноклассниками и т. д. [de Bruyn, Cillessen, 2006].

Эмпирически установлено, что школьники, обладающие высокой социометрической популярностью, чаще достигают академических успехов [de Bruyn, Cillessen, 2006; Rodkin et al., 2000]. Однако нам представляется, что здесь нельзя однозначно заключить, что является причиной, а что следствием: академический успех способствует популярности или наоборот.

#### **4. Исследовательские гипотезы**

Целью работы является изучение соотношения между академическими успехами школьников и их социометрической популярностью среди одноклассников в зависимости от академического контекста класса. Академический контекст, или академическая культура, класса находят выражение в общем отношении учеников к получению образования, в их стремлении добиться хоро-





ших оценок, в восприятии учебы как ценности. В нашей работе академический контекст операционализировался через среднюю по классу мотивацию к учебе.

В исследовании сформулированы следующие гипотезы.

1. Связь между академическими успехами и популярностью в классе сильнее выражена у девочек, чем у мальчиков.
2. Связь между академическими успехами и популярностью в классе обусловлена контекстом: в классах с высоким уровнем академической мотивации хорошие оценки положительно связаны с популярностью, в классах с низким уровнем академической мотивации эта связь отрицательна.

Эмпирической базой для исследования послужили данные опроса школьников Санкт-Петербурга, проведенного в 2010 г. Генеральной совокупностью являются государственные общеобразовательные школы, которых в городе на момент опроса было 598. Школы других типов — частные, коррекционные, начальные, интернаты, кадетские корпуса — не входили в генеральную совокупность. В соответствии с данными комитета по образованию Санкт-Петербурга школы были разделены на два типа. Первый тип — «обычные» школы, преподавание в которых ведется по стандартной программе. Второй тип — гимназии, лицеи и школы с углубленным изучением отдельных предметов. Школы были отобраны из генеральной совокупности случайным методом по стратифицированной выборке. Всего в опросе приняли участие 104 школы (419 классов). Было собрано 7309 анкет учеников 8, 9 и 10-х классов в возрасте 14–16 лет.

Для нашего исследования из общей базы данных были отобраны только те классы, в которых на момент опроса присутствовали не менее 75% детей. Таким образом, база для анализа включала 309 классов из 101 школы (5904 учеников).

Анкету заполняли все ученики, присутствующие в классе на момент опроса. Анкета содержала несколько блоков вопросов: о социально-демографических характеристиках ученика, материальном положении его семьи, культурном капитале семьи, академической успеваемости, образовательных планах, выборе будущей профессии. В анкету также входило несколько блоков вопросов для оценки социально-психологических характеристик школьника: отношения к школе и учебе, вовлеченности в школьную жизнь.

Для сбора сетевых данных учеников просили назвать имена и фамилии одноклассников, с которыми они общаются чаще всего. При обработке данных все имена были удалены, а номе-

## **5. Данные и метод анализа**

### **5.1. Выборка**

### **5.2. Инструмент и методика проведения опроса**



ра школ заменены кодами. Таким образом, база данных является полностью анонимной.

Для измерения индивидуальной учебной мотивации школьника использовался блок из 10 утверждений (например, «Учеба в школе — это напрасная трата времени»; «Мне интересно учиться в школе» и т. д.). Ученикам предлагалось оценить степень своего согласия с каждым из утверждений по 4-балльной шкале. Уровень учебной мотивации вычислялся как среднее арифметическое баллов по всем ответам<sup>1</sup>.

Инструмент для измерения мотивации был разработан нами на основе опросников, используемых в зарубежных исследованиях [van Houtte, 2006] и апробирован.

### 5.3. Методы анализа данных

Для статистического анализа данных мы использовали два метода: многоуровневый регрессионный анализ и сетевой диадный анализ.

Выбор многоуровневого регрессионного анализа обусловлен иерархическим характером данных: ученики — класс. Многоуровневое моделирование позволяет не только выявить влияние переменных каждого уровня, но и оценить эффекты взаимодействия переменных разных уровней (*cross-level interaction effects*) [Нох, 2010; Woltman et al., 2012]. Поскольку эффект контекста операционализируется через межуровневое взаимодействие, именно этот тип взаимодействия представляет для нас особый интерес в данной работе. Достоинством многоуровневого регрессионного анализа является также удобство графического представления результатов. Анализ был проведен с использованием программного обеспечения HLM7<sup>2</sup>.

Многоуровневая регрессия широко применяется в анализе данных при исследованиях образования, в том числе и в моделях, анализирующих популярность. Тем не менее некоторые специалисты по статистике критикуют применение этого метода к сетевым данным, поскольку для них не выполняется требование независимости наблюдений [van Duijn, Vermunt, 2006]. Поэтому, чтобы подтвердить надежность наших статистических выводов, мы провели дополнительный анализ данных методом

<sup>1</sup> При обработке все ответы были перекодированы в одном направлении, так, чтобы значение 1 соответствовало наименее положительному отношению к учебе, ответ 4 — наиболее положительному.

<sup>2</sup> Программное обеспечение Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling (HLM) разработано для анализа данных, имеющих иерархическую структуру. На сайте Scientific Software International (<http://www.ssicentral.com/hlm/>) можно найти описание программы и загрузить ее последнюю версию (HLM7). Программа предполагает коммерческое использование; имеется свободная демоверсия (доступна на 30 дней), а также свободная студенческая версия с пониженной функциональностью.





$r^2$ <sup>3</sup>, разработанным специально для сетевых данных. Модель  $r^2$  — это аналог логистической регрессии для сетевых данных, моделирующий вероятность образования диад разного типа [van Duijn, Snijders, Zijlstra, 2004].

Социометрическая популярность (зависимая переменная) определялась для каждого ученика путем подсчета числа номинаций: сколько одноклассников назвали данного человека своим другом. Число номинаций, полученных школьником от его одноклассников, было нормализовано относительно общего числа возможных номинаций ( $N_{\text{class}} - 1$ ). Нормализация необходима для сглаживания эффекта размера класса, чтобы можно было сравнивать результаты разных классов.

Академический успех измерялся через средний балл итоговых оценок (оценки за предыдущую четверть) по пяти предметам: русский язык, алгебра, иностранный язык, биология, физика. При анализе эта переменная центрировалась по классу.

Социально-профессиональный статус семьи школьника оценивался по шкале ISEI, разработанной Ганзебумом и Трейманом [Ganzeboom, Treiman, 1996]. Индекс ISEI является комбинацией профессионального дохода и образования. Ответы на открытые вопросы о профессии обоих родителей вручную кодировались по ISCO-08. Профессии кодировались с точностью до четвертого знака, в случаях, когда информации было недостаточно, — до третьего или второго знака. Далее с помощью скриптов Ганзебума коды ISCO-08 переводились в шкалу ISEI-08.

Академический контекст класса измерялся как агрегированная по классу мотивация к учебе. Для оценки мотивации к учебе на индивидуальном уровне использовалась Study Involvement Scale, состоящая из 10 вопросов [van Houtte, 2006], переведенная на русский язык и адаптированная в Научно-учебной лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ — СПб (подробнее см. [Alexandrov, Baranova, Ivaniushina, 2012]). Шкала обладает удовлетворительной согласованностью: альфа Кронбаха шкалы составляет 0,65.

В выборке численность мальчиков и девочек была одинаковой. По возрасту школьники распределялись следующим образом: 14 лет — 30%, 15 лет — 28%, 16 лет — 21%.

Популярность мальчиков несколько выше, чем девочек; различия небольшие, но статистически значимые (табл. 1). Номина-

<sup>3</sup> Программа  $r^2$  является частью пакета STOCNET. STOCNET — бесплатная система для статистического анализа социальных сетей, разработанная в Университете Гронингена. Пакет программ можно бесплатно загрузить с сайта <http://www.ppsw.rug.nl/~stocnet/STOCNET.htm>, там же находится руководство по использованию программ.

#### 5.4. Описание переменных

## 6. Результаты

### 6.1. Дескриптивная статистика

Таблица 1. Индексы социометрической популярности для мальчиков и девочек

	Мальчики Mean (SD)	Девочки Mean (SD)	t-value (Sig.)
Популярность общая	0,23 (0,14)	0,25 (0,15)	4,8 (0,000)
Реципрокность номинаций	0,16 (0,10)	0,15 (0,11)	3,3 (0,001)
Популярность среди одноклассников своего пола	0,38 (0,23)	0,37 (0,23)	1,2 (n.s.*)
Популярность среди одноклассников противоположного пола	0,09 (0,15)	0,13 (0,18)	8,4 (0,000)

\* n. s. (non significant) — различия не значимы.

Таблица 2. Средний балл и академическая мотивация мальчиков и девочек

	Мальчики Mean (SD)	Девочки Mean (SD)	t-value (Sig.)
Средний балл	3,77 (0,57)	3,49 (0,51)	19,7 (0,000)
Мотивация	2,93 (0,43)	2,78 (0,48)	10,5 (0,000)

Таблица 3. Средний балл, академическая мотивация и социально-экономический статус на уровне классов

Показатели классов	Минимальный	Средняя (SD)	Максимальный
Средний балл	3,03	3,60 (0,20)	4,15
Академическая мотивация	2,32	2,87 (1,16)	3,28
Социально-экономический статус	34,6	45,4 (4,7)	60,8

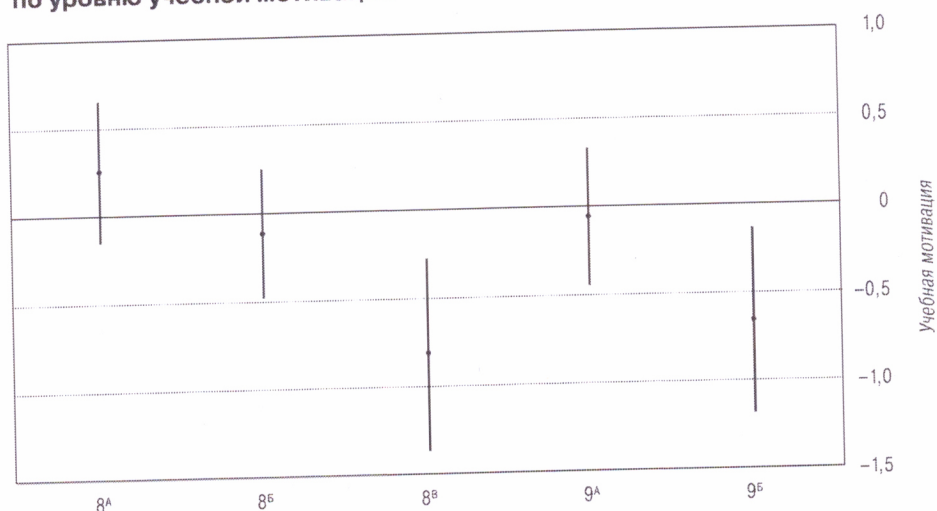
ции в большинстве случаев (60% у мальчиков и 70% у девочек) являются реципрокными, т. е. взаимными.

Поскольку в подростковом возрасте наблюдается выраженная гендерная гомофилия дружеских отношений, т. е. девочки предпочитают дружить с девочками, а мальчики — с мальчиками, были дополнительно подсчитаны индексы популярности среди учащихся своего и противоположного пола. Как показано в табл. 1, популярность среди одноклассников своего пола в 3–4 раза выше, чем среди противоположного. При этом девочки значительно чаще называют своими друзьями мальчиков, чем





Рис. 1. Различия между пятью классами в одной школе по уровню учебной мотивации



мальчики называют девочек, — очевидно, именно этим объясняется более высокая общая популярность мальчиков.

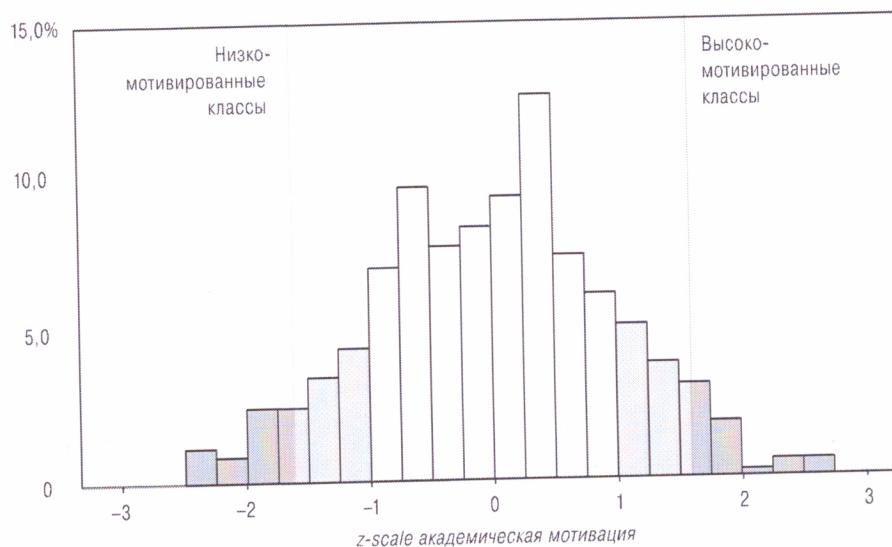
В табл. 2 приведены значения среднего балла и академической мотивации для мальчиков и девочек. Оценки и мотивация к обучению у девочек выше.

В табл. 3 представлены значения среднего балла, академической мотивации и социально-экономического статуса учеников, агрегированные на уровне класса. Разница между классом с максимальным и минимальным средним баллом (4,15 и 3,03) составляет более одного балла, что весьма существенно. Разброс между классами по академической мотивации также довольно велик. Образовательный выбор в пользу высшего образования делают 100% учащихся в одних классах и только 33% детей в других классах. Показатель социально-экономического статуса семьи варьирует от 35 до 61 при средней 45.

Поскольку в ходе опроса анкетировали всех учеников параллелей 8–10-х классов, у нас имеются данные по нескольким классам в одной школе, что позволяет их сравнить. Внутри одной школы классы могут весьма существенно различаться по уровню мотивации. Графически это показано на рис. 1: классы заметно и достоверно различаются по уровню академической мотивации.

На рис. 2 показана гистограмма распределения всех классов в выборке по уровню академической мотивации. Для выделения классов с низкой и высокой мотивацией было проверено несколько значений порога отсечения (cut-off): от 0,5 до 2 стандартных отклонений от среднего по выборке значения. Для окончательного анализа группы были сформированы следующим образом: низкомотивированными считались классы, в которых

Рис. 2. Распределение классов по уровню учебной мотивации



средняя мотивация была меньше средней по выборке на 1,6 стандартного отклонения; высокомотивированными считались классы, в которых средняя мотивация была больше средней по выборке на 1,6 стандартного отклонения.

## 6.2. Многоуровневая регрессия (HLM)

Цель работы — выявить влияние контекста, поэтому при построении двухуровневых моделей нас в первую очередь интересовали межуровневые интерактивные эффекты. Влияние контекста оценивалось при контроле по индивидуальным характеристикам пола и успеваемости, а также их взаимодействия.

Результаты оценки влияния академической культуры класса на популярность ученика представлены на рис. 3 и 4 и в табл. 4. Интерпретируя коэффициенты в модели 1, мы видим, что мальчики популярнее девочек, а средний балл положительно связан с популярностью. При этом существует достоверный интерактивный эффект между полом и оценкой. Отрицательный знак при коэффициенте этого интерактивного эффекта первого уровня показывает, что популярность мальчиков менее сильно связана со средним баллом, чем популярность девочек. Другими словами, хорошие оценки будут сильнее поднимать популярность девочек, чем мальчиков (рис. 3).

Для девочек популярность положительно связана со средним баллом, и эта связь не зависит от контекста, т.е. проявляется одинаково и в низкомотивированных, и в высокомотивированных классах.

Академический контекст класса оказывает влияние на связь между успеваемостью и популярностью мальчиков. Несмотря





Рис. 3. Популярность мальчиков и девочек  
в классах со средним уровнем академической мотивации

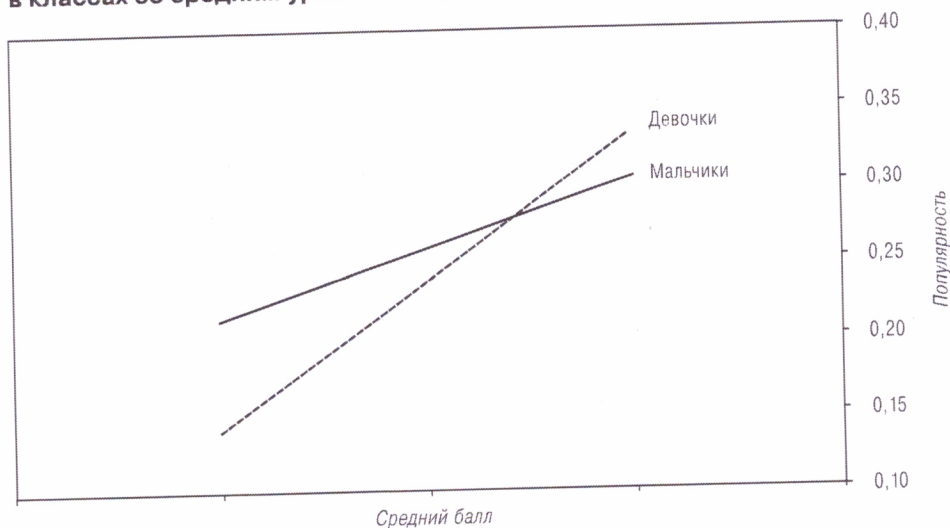
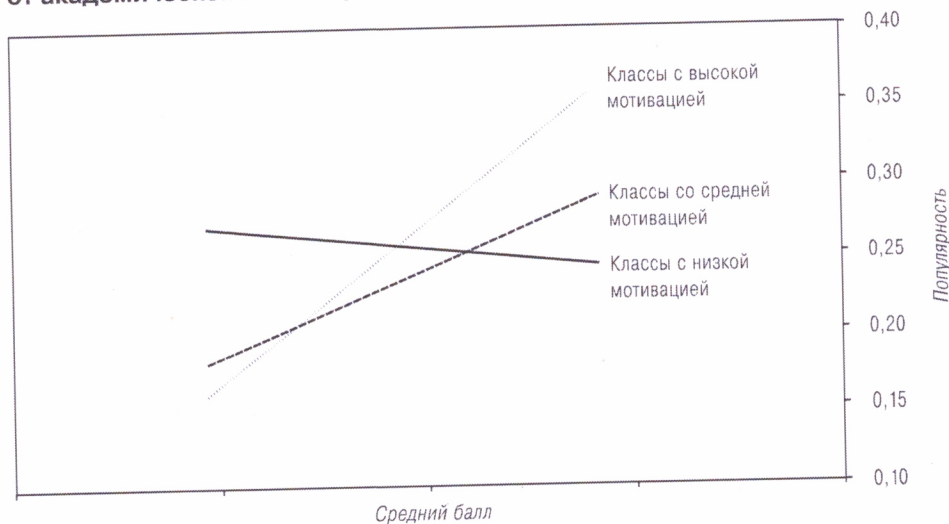


Рис. 4. Популярность мальчиков в зависимости  
от академической мотивации класса



на то что главные эффекты статистически незначимы, межуровневый интерактивный эффект достоверен. Для простоты интерпретации взаимодействия между переменными первого и второго уровня изображены графически (рис. 4). Для мальчиков в классах с высокой академической культурой связь популярности и среднего балла почти такая же, как и для девочек. Однако в классах с низкой академической культурой картина совсем

Таблица 4. Иерархическое моделирование в HLM. Зависимая переменная — социометрическая популярность ученика

	Модель 0	Модель 1	Модель 2
Intercept	0,247 (0,004)***	0,232 (0,005)***	0,232 (0,005)***
Высокомотивированные классы		0,000 (0,015)	0,004 (0,015)
Низкомотивированные классы		0,005 (0,018)	0,000 (0,019)
Мальчики		0,027 (0,005)***	0,027 (0,005)***
Средний балл		0,057 (0,005)***	0,057 (0,005)***
Мальчик × Средний балл		-0,019 (0,008)**	-0,018 (0,008)**
Мальчик × Средний балл × Высокомотивированные классы			0,021 (0,014)
Мальчик × Средний балл × Низкомотивированные классы			-0,043 (0,023)*
Социально-экономический статус семьи		-0,000 (0,0002)	-0,000 (0,0002)
$r_0^2$ (var ( $u_0$ ))	0,071 (0,005)***	0,067 (0,005)***	0,067 (0,005)***
$r_1^2$ (var (Пол, $u_1$ ))		0,047 (0,002)***	0,047 (0,002)***
$r_2^2$ (var (GPA, $u_2$ ))		0,041 (0,002)**	0,041 (0,002)**
$r_3^2$ (var (GPA × Пол, $u_3$ ))		0,056 (0,03)**	0,056 (0,003)**
$r_4^2$ (var (СЭС семьи, $u_4$ ))		0,001 (<0,001)**	0,001 (<0,001)**
Level 1 (var, $r$ )	0,129 (0,016)	0,123 (0,015)	0,123 (0,01518)

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

другая: здесь популярность мальчиков связана с их оценками, скорее, отрицательно.

Контроль по переменной первого уровня — социально-экономическому статусу семьи — несколько снижает значимость межуровневого интерактивного эффекта для классов с высоким уровнем академической мотивации, но для классов с низкой мотивацией значимость остается прежней. При этом сама перемен-





Таблица 5. Диадный анализ  $r_2$  для классов с разным уровнем академической мотивации

	Мотивация		
	Высокая (21 класс)	Средняя (265 классов)	Низкая (23 класса)
Базовая реципрокность сети	3,543 (0,163)***	3,289 (0,068)***	3,255 (0,137)***
Базовая плотность сети	-3,382 (0,231)***	-3,575 (0,086)***	-3,918 (0,267)***
Эффекты принимающего актора (популярность)			
Средний балл	0,255 (0,095)***	0,269 (0,030)***	0,489 (0,138)***
Мальчик	0,491 (0,232)***	0,846 (0,103)***	0,922 (0,218)***
Мальчик × Средний балл	0,070 (0,147)	0,002 (0,001)**	-0,487 (0,183)***
Эффекты плотности			
Девочка — девочка	1,402 (0,141)***	1,592 (0,054)***	1,736 (0,144)***
Мальчик — мальчик	1,261 (0,120)***	0,720 (0,055)***	0,701 (0,129)***
Дисперсия исходящих связей	0,736 (0,105)***	0,817 (0,052)***	0,666 (0,099)***
Дисперсия входящих связей	0,777 (0,107)***	0,647 (0,041)***	0,802 (0,115)***
Ковариация исходящие — входящие	-0,573 (0,098)***	-0,436 (0,041)***	-0,415 (0,088)***

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

ная «социально-экономический статус семьи» никак не связана с популярностью: регрессионный коэффициент этой переменной ни в одной из моделей не значим.

Наряду с «классическим» многоуровневым моделированием мы провели анализ с применением специальных статистических методов для сетевых данных — программы  $r_2$  из пакета STOCNET.

Для проверки гипотезы о том, что связь между популярностью и оценками успеваемости меняется в зависимости от академического контекста, была построена модель для трех разных типов классов: низкомотивированных, среднемотивированных и высокомотивированных. Результаты представлены в табл. 5.

Все три модели демонстрируют наличие гомофилии по гендеру, т. е. вероятность появления связей между школьниками од-

### 6.3. Диадный анализ $r_2$



ного пола выше, чем между учащимися противоположного пола. Значения коэффициентов показывают, что мальчики предпочитают дружить с мальчиками, а девочки с девочками.

Как и в моделях многоуровневой регрессии, описанных выше, результаты анализа методом  $r^2$  подтверждают выводы о том, что мальчики популярнее девочек.

В классах с низким уровнем учебной мотивации получен значимый эффект взаимодействия между гендером и успеваемостью: коэффициент при переменной «Мальчик  $\times$  Средний балл» равен  $-0,487$ . В классах с высокой мотивацией эффект взаимодействия незначим.

Таким образом, результаты моделирования методами многоуровневой регрессии и диадного анализа показывают, что популярность девочек и мальчиков по-разному связана с успеваемостью и что эта связь опосредована уровнем учебной мотивации класса.

## 7. Обсуждение результатов

В данной работе была поставлена задача изучить соотношение между академическими успехами школьников и их социометрической популярностью в зависимости от школьной среды, а именно от академического контекста класса. Основная гипотеза состояла в том, что академический успех школьника способствует его популярности в классах с высокой мотивацией, где большинство учеников хорошо относятся к образованию, и приводит к падению популярности в низкомотивированных классах.

Мы обнаружили, что связь между социометрической популярностью и академическими достижениями ученика не линейна, а носит сложный характер и зависит от образовательного контекста; кроме того, эффекты для мальчиков и для девочек различаются. Высокие академические успехи девочек положительно связаны с их популярностью независимо от контекста класса: даже в классах с низкой мотивацией к учебе академические успехи девочки приводят к росту ее популярности. Для мальчиков в классах со средним или высоким уровнем мотивации связь между хорошими оценками и популярностью также положительна, хотя и несколько слабее, чем для девочек, т. е. наша гипотеза о том, что хорошие оценки важнее для популярности девочек, чем мальчиков, подтверждается.

В классах с очень низким уровнем академической мотивации популярность мальчиков тем ниже, чем выше их оценки, т. е. мальчики, стремящиеся к академическому успеху, в таких классах исключаются из общения. Этот эффект наблюдается лишь при очень низком уровне мотивации класса (см. рис. 2) — судя по нашим данным, это очень небольшая доля классов, мотивация в которых отличается от средней по выборке на 1,5 стандартного отклонения и более; в нашей выборке таких классов было всего 7%.





Во влиянии окружения на поведение индивида часто проявляется пороговый эффект, важность которого показал еще М. Грановеттер [Granovetter, 1978]. В последнее время исследователи все чаще обращают внимание на пороговые эффекты в разных ситуациях — при изучении школ, городских районов, соседств и т. д. [Hipp, Yates, 2011; Musterd, Galster, Andersson, 2012].

В то время как очень низкий уровень учебной мотивации в классе обуславливает изменение характера связи между академическими успехам школьника и его популярностью, очень высокий уровень мотивации не оказывает влияния на характер связи между оценками и популярностью. Мы предлагаем следующее объяснение. Школьная среда неоднородна: разные классы в одной и той же школе могут существенным образом различаться по уровню мотивации. Но и внутри класса может существовать неоднородность [Иванюшина, Александров, 2013]: высокомотивированные ученики дружат друг с другом, низкомотивированные ученики образуют свои компании. Можно предположить, что в классах со средним уровнем академической мотивации структура отношений такова, что любой школьник найдет себе комфортное место в социальной среде класса, в той или иной компании. В классах с ярко выраженными антишкольными настроениями, где почти все ученики демонстрируют низкую мотивацию, школьники, стремящиеся к академическому успеху, маргинализуются.

Следуя этой же логике, мы должны ожидать, что в классах с очень высокой академической мотивацией маргиналами окажутся ученики, которые плохо учатся. Однако наши данные этого не подтверждают. Можно предложить два возможных объяснения этого явления. С одной стороны, весьма вероятно, что школьники, которые плохо учатся, более агрессивны и более активны в маргинализации тех, кто на них не похож, в то время как настроенные на учебу подростки менее склонны исключать непохожих из общения. С другой стороны, в среде мальчиков существует амбивалентность по отношению к агрессии, и агрессивные, получающие плохие оценки ученики за счет своих лидерских качеств могут быть популярны даже в классе с высокой академической мотивацией [Neal, Cappella, 2012]. Для выяснения роли агрессии и культуры маскулинности в формировании школьной среды необходимы дальнейшие исследования с использованием специальных психологических шкал для оценки агрессивности.

Практический вывод из исследования заключается в том, что примененный нами способ анализа дружеских отношений в школьных классах, и в частности оценка связи популярности со школьными успехами, позволяет выявить классы с неблагоприятными характеристиками академической среды. Разумеется, применение сетевого анализа с непростым сбором данных и серьезным статистическим анализом не позволяет сделать этот



метод рутинным для оценки школ. Однако, как известно из литературы [Pittinsky, Carolan, 2008; Neal, 2012], а также из наших собственных исследований и интервью, учителя достаточно хорошо знают структуру социальных отношений в своих классах, им известно, какие ученики пользуются популярностью, а какие исключаются из общения. Для оценки качества образовательной среды, и особенно для выделения проблемных классов, в которых для создания прошкольной культуры требуются специальные усилия, наряду с учетом иных показателей следует обращать внимание на популярность тех или иных категорий школьников, опираясь при оценке хотя бы на мнения учителей.

## Литература

1. Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. (2012) Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. № 1. С. 176–199.
2. Иванюшина В. А., Александров Д. А. (2013) Антишкольная культура и социальные сети школьников // Вопросы образования. № 2. С. 233–251.
3. Чередниченко Г. А. (1999) Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. № 1/2. С. 5–29.
4. Adler P. A., Kless S. J., Adler P. (1992) Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls // *Sociology of Education*. Vol. 65. No. 3. P. 169–187.
5. Alexander C., Piazza M., Mekos D., Valente T. (2001) Peers, Schools, and Adolescent Cigarette Smoking // *Journal of Adolescent Health*. Vol. 29. No. 1. P. 22–30.
6. Alexandrov D., Baranova V., Ivaniushina V. (2012) Migrant Children in Russia. I. Migration, Ethnicity and Segregation in St. Petersburg / Working papers by Sociology of Education and Science Laboratory. Series WP 001. No. 1.
7. Anderson C. (1982) The Search for School Climate: A Review of the Research // *American Educational Research Journal*. Vol. 52. P. 368–420.
8. Bruyn E. H. de, Cillessen A. H.N. (2006) Heterogeneity of Girls' Consensual Popularity: Academic and Interpersonal Behavioral Profiles // *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 35. No. 3. P. 412–422.
9. Cillessen A. H.N., Mayeux L. (2004) From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association between Aggression and Social Status // *Child Development*. Vol. 75. No. 1. P. 147–163.
10. Cillessen A. H.N., Rose A. J. (2005) Understanding Popularity in the Peer System // *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 14. No. 2. P. 102–105.
11. Coleman J. (1961) *The Adolescent Society*. New York: Free Press.
12. Dijkstra J. K., Lindenberg S., Verhulst F. C., Ormel J., Veenstra R. (2009) The Relation between Popularity and Aggressive, Destructive, and Norm-Breaking Behaviors: Moderating Effects of Athletic Abilities, Physical Attractiveness, and Prosociality // *Journal of Research on Adolescence*. Vol. 19. No. 3. P. 401–413.
13. Farmer T. W. (2000) The Social Dynamics of Aggressive and Disruptive Behavior in School: Implications for Behavior Consultation // *Journal of Educational and Psychological Consultation*. Vol. 11. No. 3–4. P. 299–321.
14. Ganzeboom H., Treiman D. (1996) Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations // *Social Science Research*. Vol. 25. P. 201–239.





15. Garandean C. F., Ahn H.-J., Rodkin P. C. (2011) The Social Status of Aggressive Students across Contexts: The Role of Classroom Status Hierarchy, Academic Achievement, and Grade // *Developmental Psychology*. Vol. 47. No. 6. P. 1699–1710.
16. Gorman A.H., Kim J., Schimmelbusch A. (2002) The Attributes Adolescents Associate with Peer Popularity and Teacher Preference // *Journal of School Psychology*. Vol. 40. No. 2. P. 143–165.
17. Granovetter M. (1978) Threshold Models of Collective Behavior // *American Journal of Sociology*. Vol. 83. No. 6. P. 1420–1443.
18. Hipp J. R., Yates D. K. (2011) Ghettos, Thresholds, and Crime: Does Concentrated Poverty Really Have an Accelerating Increasing Effect on Crime? // *Criminology*. Vol. 49. No. 4. P. 955–990.
19. Hox J. J. (2010) *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. New York: Routledge.
20. Hoy W. K., Tarter C. J., Hoy A. W. (2006) Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement // *American Educational Research*. Vol. 43. No. 3. P. 425–446.
21. Jonkmann K., Trautwein U., Lüdtke O. (2009) Social Dominance in Adolescence: The Moderating Role of the Classroom Context and Behavioral Heterogeneity // *Child Development*. Vol. 80. No. 2. P. 338–355.
22. Ladd G. W. (1983) Social Networks of Popular, Average, and Rejected Children in School Settings // *Merrill-Palmer Quarterly*. Vol. 29. No. 3. P. 283–307.
23. LaFontana K.M., Cillessen A. H.N. (2002) Children's Perceptions of Popular and Unpopular Peers: A Multimethod Assessment // *Developmental Psychology*. Vol. 38. No. 5. P. 635–647.
24. Lansu T. A.M., Cillessen A. H.N., Karremans J. C. (2013) Adolescents' Selective Visual Attention for High-Status Peers: The Role of Perceiver Status and Gender // *Child Development* (forthcoming).
25. Lease A. M., Kennedy C. A., Axelrod J. L. (2002a) Children's Social Constructions of Popularity // *Social Development*. Vol. 11. No. 1. P. 87–109.
26. Lease A. M., Musgrove K. T., Axelrod J. L. (2002b) Dimensions of Social Status in Preadolescent Peer Groups: Likability, Perceived Popularity, and Social Dominance // *Social Development*. Vol. 11. No. 4. P. 508–533.
27. Legewie J., DiPrete T.A. (2012) School Context and the Gender Gap in Educational Achievement // *American Sociological Review*. Vol. 77. No. 3. P. 463–485.
28. Meijs N., Cillessen A. H., Scholte R., Segers E., Spijkerman R. (2008) Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity // *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 39. No. 1. P. 62–72.
29. Merten D. E. (1997) The Meaning of Meanness: Popularity, Competition, and Conflict among Junior High School Girls // *Sociology of Education*. Vol. 70. No. 3. P. 175–191.
30. Musterd S., Galster G., Andersson R. (2012) Temporal Dimensions and Measurement of Neighbourhood Effects // *Environment and Planning*. Vol. 44. P. 605–627.
31. Neal J.W. (2012) Seeing Eye to Eye: Predicting Teacher — Student Agreement on Classroom // *Social Development*. Vol. 20. No. 2. P. 376–393.
32. Neal J. W., Capella E. (2012) An Examination of Network Position and Childhood Relational Aggression: Integrating Resource Control and Social Exchange Theories // *Aggressive Behavior*. Vol. 38. P. 126–140.
33. Parkhurst J. T., Hopmeyer A. (1998) Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity: Two Distinct Dimensions of Peer Status // *The Journal of Early Adolescence*. Vol. 18. No. 2. P. 125–144.

34. Pittinsky M., Carolan B. (2008) Behavioral versus Cognitive Classroom Friendship Networks: Do Teacher Perceptions Agree with Student Reports? // *Social Psychology of Education*. Vol. 11. P. 133–147.
35. Read B., Becky F., Skelton C. (2011) Gender, Popularity and Notions of In/Authenticity Amongst 12-year-old to 13-year-old School Girls // *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 32. No. 2. P. 169–183.
36. Rodkin P. C., Farmer T. W., Pearl R., Van Acker R. (2000) Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations // *Developmental Psychology*. Vol. 36. No. 1. P. 14–24. doi:10.1037/0012-1649.36.1.14.
37. Rodkin P. C., Farmer T. W., Pearl R., Van Acker R. (2006) They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls // *Social Development*. Vol. 15. No. 2. P. 175–204.
38. Rubin K. H., Bukowski W. M., Parker J. G. (2006) Peer Interactions, Relationships and Groups / W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (eds) *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. Vol. 3. P. 571–645.
39. Schwartz D., Hopmeyer Gorman A., Nakamoto J., McKay T. (2006) Popularity, Social Acceptance, and Aggression in Adolescent Peer Groups: Links with Academic Performance and School Attendance // *Developmental Psychology*. Vol. 42. No. 6. P. 1116–1127. doi:10.1037/0012-1649.42.6.1116.
40. Skelton C., Becky F., Read B. (2010) Brains before Beauty? High Achieving Girls School and Gender Identities // *Educational Studies*. Vol. 36. No. 2. P. 185–194.
41. Van Duijn M. A.J., Vermunt J. K. (2006) What is Special about Social Network Analysis? // *Methodology*. Vol. 2. No. 1. P. 2–6.
42. Van Duijn M. A.J., Snijders T. A.B., Zijlstra B. J.H. (2004) P2: A Random Effects Model with Covariates for Directed Graphs // *Statistica Neerlandica*. Vol. 58. No. 2. P. 234–254.
43. Van Houtte M. (2006) School Type and Academic Culture: Evidence for the Differentiation — Polarization Theory // *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 38. No. 3. P. 273–292.
44. Wentzel K. R., McNamara B.C., Caldwell K. A. (2004) Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 96. No. 2. P. 195–203.
45. Woltman H., Feldstain J. A., MacKay C., Rocchi M. (2012) An Introduction to Hierarchical Linear Modeling // *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*. Vol. 8. No. 1. P. 52–69.



## **Pupils' Popularity and an Educational Setting at School**

**Vera Titkova**

Junior Research Fellow, Research Laboratory of Sociology in Education and Science, HSE Campus in St. Petersburg, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tvera.v@gmail.com

Authors

**Valeriya Ivaniushina**

Leading Research Fellow, Research Laboratory of Sociology in Education and Science, HSE Campus in St. Petersburg, National Research University Higher School of Economics. E-mail: v.ivaniushina@gmail.com

**Daniil Alexandrov**

Professor, Laboratory Head, Research Laboratory of Sociology in Education and Science; Deputy Director, HSE Campus in St. Petersburg, National Research University Higher School of Economics. E-mail: da1581@gmail.com

Address: 16 Soyuza pechatnikov str., St. Petersburg, 190121, Russian Federation.

The article explores how pupils' academic progress and their sociometric popularity are connected depending on a school setting, and namely on an academic context of a class. The fundamental hypothesis was that the academic progress of a pupil contributes to his or her popularity in classes with high motivation, where most children are well disposed towards education, and results in waning popularity in classes with low motivation. The second hypothesis was that the connection between popularity and academic progress was stronger for girls than for boys. The sociometric popularity is determined by a number of friendly nominations received by a pupil from his or her classmates. The academic context of a class is defined as an aggregated characteristic of all pupils' individual academic motivation. To measure individual motivation, the Study involvement scale comprised of 10 questions was used. The academic progress was measured by means of an average score of final marks for a previous term in 5 subjects: Russian language, Algebra, A foreign language, Biology, Physics. In the study 5904 pupils (309 classes, 101 schools of Saint-Petersburg) of the 8–10th grades (14–16 years of age) took part. Data were analyzed by means of a multilevel regression analysis (HLM7). Reliability of the received results was confirmed by a special dyad analysis for network data (p2). The received results prove a gender specificity of popularity factors. Good progress is more important for girls' popularity than for boys' popularity. Girls' popularity is positively associated with an average score, regardless of a class context. A connection between boys' marks and their popularity depends on the context: in classes with high academic motivation this association is positive, in classes with low motivation it is negative. The study revealed threshold effects: the context influence becomes apparent only if a class motivation level achieves extreme values. In classes with extremely low academic motivation boys who study well face danger of marginalization. The authors offer to use data concerning popularity of different categories of pupils when evaluating an educational setting quality, in particular to determine problem classes.

Abstract

school children, social status, sociometric popularity, academic progress, school setting, social network analysis.

Key words

- References
- Adler P. A., Kless S. J., Adler P. (1992) Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*, vol. 65, no 3, pp. 169–187.
- Alexander C., Piazza M., Mekos D., Valente T. (2001) Peers, Schools, and Adolescent Cigarette Smoking. *Journal of Adolescent Health*, vol. 29, no 1, pp. 22–30.
- Alexandrov D., Baranova V., Ivaniushina V. (2012) Deti i roditeli-migranty vo vzaimodejstvii s rossijskoy shkoly [Migrant Children and Their Parents: Cooperation with the Russian School System]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1, pp. 176–199.
- Alexandrov D., Baranova V., Ivaniushina V. (2012) *Migrant Children in Russia. I. Migration, Ethnicity and Segregation in St. Petersburg*. Working papers, series WP 001, no 1, St. Petersburg, Sociology of Education and Science Laboratory.
- Anderson C. (1982) The Search for School Climate: A Review of the Research. *American Educational Research Journal*, vol. 52, pp. 368–420.
- Bruyn E. H. de, Cillessen A. H. N. (2006) Heterogeneity of Girls' Consensual Popularity: Academic and Interpersonal Behavioral Profiles. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 35, no 3, pp. 412–422.
- Cherednichenko G. (1999) Shkolnaya reforma 90-kh godov: novovvedeniya i sotsialnaya selektsiya [School reform of the 90s: innovations and a social selection]. *Sotsiologicheskij zhurnal*, no 1/2, pp. 5–29.
- Cillessen A. H. N., Mayeux L. (2004) From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association between Aggression and Social Status. *Child Development*, vol. 75, no 1, pp. 147–163.
- Cillessen A. H. N., Rose A. J. (2005) Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, no 2, pp. 102–105.
- Coleman J. (1961) *The Adolescent Society*. New York: Free Press.
- Dijkstra J. K., Lindenberg S., Verhulst F. C., Ormel J., Veenstra R. (2009) The Relation between Popularity and Aggressive, Destructive, and Norm-Breaking Behaviors: Moderating Effects of Athletic Abilities, Physical Attractiveness, and Prosociality. *Journal of Research on Adolescence*, vol. 19, no 3, pp. 401–413.
- Farmer T. W. (2000) The Social Dynamics of Aggressive and Disruptive Behavior in School: Implications for Behavior Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 11, no 3–4, pp. 299–321.
- Ganzeboom H., Treiman D. (1996) Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, vol. 25, pp. 201–239.
- Garandeau C. F., Ahn H.-J., Rodkin P. C. (2011) The Social Status of Aggressive Students across Contexts: The Role of Classroom Status Hierarchy, Academic Achievement, and Grade. *Developmental Psychology*, vol. 47, no 6, pp. 1699–1710.
- Gorman A. H., Kim J., Schimmelbusch A. (2002) The Attributes Adolescents Associate with Peer Popularity and Teacher Preference. *Journal of School Psychology*, vol. 40, no 2, pp. 143–165.
- Granovetter M. (1978) Threshold Models of Collective Behavior. *American Journal of Sociology*, vol. 83, no 6, pp. 1420–1443.
- Hipp J. R., Yates D. K. (2011) Ghettos, Thresholds, and Crime: Does Concentrated Poverty Really Have an Accelerating Increasing Effect on Crime? *Criminology*, vol. 49, no 4, pp. 955–990.
- Hox J. J. (2010) *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. New York: Routledge.
- Hoy W. K., Tarter C. J., Hoy A. W. (2006) Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research*, vol. 43, no 3, pp. 425–446.



- Ivaniushina V., Alexandrov D. (2013) Antishkolnaya kultura i sotsialnye seti shkolnikov [Anti-School Culture and Social Network in Schools]. *Voprosy obrazovaniya*, no 2, pp. 233–251.
- Jonkman K., Trautwein U., Lüdtke O. (2009) Social Dominance in Adolescence: The Moderating Role of the Classroom Context and Behavioral Heterogeneity. *Child Development*, vol. 80, no 2, pp. 338–355.
- Ladd G. W. (1983) Social Networks of Popular, Average, and Rejected Children in School Settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 29, no 3, pp. 283–307.
- LaFontana K.M., Cillessen A. H.N. (2002) Children's Perceptions of Popular and Unpopular Peers: A Multimethod Assessment. *Developmental Psychology*, vol. 38, no 5, pp. 635–647.
- Lansu T.A.M., Cillessen A. H.N., Karremans J. C. (2013) Adolescents' Selective Visual Attention for High-Status Peers: The Role of Perceiver Status and Gender. *Child Development* (forthcoming).
- Lease A. M., Kennedy C. A., Axelrod J. L. (2002) Children's Social Constructions of Popularity. *Social Development*, vol. 11, no 1, pp. 87–109.
- Lease A. M., Musgrove K. T., Axelrod J. L. (2002) Dimensions of Social Status in Preadolescent Peer Groups: Likability, Perceived Popularity, and Social Dominance. *Social Development*, vol. 11, no 4, pp. 508–533.
- Legewie J., DiPrete T.A. (2012) School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, vol. 77, no 3, pp. 463–485.
- Meijs N., Cillessen A. H., Scholte R., Segers E., Spijkerman R. (2010) Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, no 1, pp. 62–72.
- Merten D. E. (1997) The Meaning of Meanness: Popularity, Competition, and Conflict among Junior High School Girls. *Sociology of Education*, vol. 70, no 3, pp. 175–191.
- Musterd S., Galster G., Andersson R. (2012) Temporal Dimensions and Measurement of Neighbourhood Effects. *Environment and Planning*, vol. 44, pp. 605–627.
- Neal J.W. (2012) Seeing Eye to Eye: Predicting Teacher—Student Agreement on Classroom. *Social Development*, vol. 20, no 2, pp. 376–393.
- Neal J. W., Capella E. (2012) An Examination of Network Position and Childhood Relational Aggression: Integrating Resource Control and Social Exchange Theories. *Aggressive Behavior*, vol. 38, pp. 126–140.
- Parkhurst J. T., Hopmeyer A. (1998) Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity: Two Distinct Dimensions of Peer Status. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 18, no 2, pp. 125–144.
- Pittinsky M., Carolan B. (2008) Behavioral versus Cognitive Classroom Friendship Networks: Do Teacher Perceptions Agree with Student Reports? *Social Psychology of Education*, vol. 11, pp. 133–147.
- Read B., Becky F., Skelton C. (2011) Gender, Popularity and Notions of In/Authenticity Amongst 12-year-old to 13-year-old School Girls. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32, no 2, pp. 169–183.
- Rodkin P. C., Farmer T. W., Pearl R., Van Acker R. (2000) Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations. *Developmental Psychology*, vol. 36, no 1, pp. 14–24. doi:10.1037/0012-1649.36.1.14.
- Rodkin P. C., Farmer T. W., Pearl R., Van Acker R. (2006) They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development*, vol. 15, no 2, pp. 175–204.
- Rubin K. H., Bukowski W. M., Parker J. G. (2006) Peer Interactions, Relationships and Groups. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg). New York: Wiley, vol. 3, pp. 571–645.
- Schwartz D., Hopmeyer Gorman A., Nakamoto J., McKay T. (2006) Popularity, Social Acceptance, and Aggression in Adolescent Peer Groups: Links with

- Academic Performance and School Attendance. *Developmental Psychology*, vol. 42, no 6, pp. 1116–1127. doi:10.1037/0012-1649.42.6.1116.
- Skelton C., Becky F., Read B. (2010) Brains before Beauty? High Achieving Girls School and Gender Identities. *Educational Studies*, vol. 36, no 2, pp. 185–194.
- Van Duijn M. A. J., Vermunt J. K. (2006) What is Special about Social Network Analysis? *Methodology*, vol. 2, no 1, pp. 2–6.
- Van Duijn M. A. J., Snijders T. A. B., Zijlstra B. J. H. (2004) P2: A Random Effects Model with Covariates for Directed Graphs. *Statistica Neerlandica*, vol. 58, no 2, pp. 234–254.
- Van Houtte M. (2006) School Type and Academic Culture: Evidence for the Differentiation—Polarization Theory. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, no 3, pp. 273–292.
- Wentzel K. R., McNamara B. C., Caldwell K. A. (2004) Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no 2, pp. 195–203.
- Woltman H., Feldstain J. A., MacKay C., Rocchi M. (2012) An Introduction to Hierarchical Linear Modeling. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, vol. 8, no 1, pp. 52–69.