

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**Кооперация vs конкуренция: роль этнического разнообразия и межкультурного климата в школах России и Таджикистана****Каримова А.М.¹**¹ Национальный исследовательский университет Высшая Школа Экономики, Москва, Россия

В условиях глобальных миграционных процессов школы становятся не только образовательными учреждениями, но и социальными пространствами, где формируются межкультурные отношения. Настоящее исследование направлено на изучение роли этнического разнообразия во взаимосвязи межкультурного школьного климата со стратегиями взаимодействия учащихся (кооперация vs конкуренция). В исследовании приняли участие школьники из России (N = 185) и Таджикистана (N = 158), обучающиеся в поликультурных классах. В качестве инструментов использовались шкалы из Classroom Cultural Diversity Climate Scale (межкультурное обучение и поддержка межкультурных контактов) и модифицированный опросник организационного конфликта М. Рэхима для контекста взаимодействия со школьными сверстниками (кооперация и конкуренция). Анализ показал, что межкультурное обучение и поддержка межкультурных контактов положительно связаны с кооперацией в обеих странах. Однако их эффект на конкуренцию оказался более выраженным в Таджикистане. Этническое разнообразие выступило в роли модератора: в российских школах оно усиливало взаимосвязь между межкультурным обучением и кооперацией, тогда как в таджикских школах этот эффект был менее выражен. Полученные результаты подчеркивают важность образовательных программ, направленных на укрепление межкультурного взаимодействия и кооперативных стратегий.

Ключевые слова: кооперация, конкуренция, стратегии взаимодействия, этническое разнообразие, поликультурные классы, межкультурный климат

Введение

Глобальные миграционные процессы привели к тому, что современные школы представляют собой уже не только образовательные учреждения, но и важные социальные пространства, в которых формируются механизмы межкультурного взаимодействия. Внутри учебных заведений возрастает актуальность изучения стратегий взаимодействия школьников, поскольку именно в школьной среде закладываются основы межгрупповых отношений [Wölfer et al., 2016].

Исследования показывают, что кооперативные стратегии обучения способствуют формированию доверительных отношений между учениками, снижению уровня конфликтности и повышению академической успеваемости [Abramczyk, Jurkowski, 2020; Stanat, Christensen, 2006; Strayer, 2012]. Более того, согласно отчету UNESCO [Schleicher et al., 2016; UNESCO, 2024] «счастливой школьной среде» кооперация рассматривается как одно из важнейших условий для формирования гармонично развитой личности. В то же время конкуренция, хотя и может способствовать развитию индивидуальных достижений, иногда приводит к усилению межгрупповых различий и социальной сегрегации [Deutsch, 2011; McLaren, 2003]. В связи с этим важно понять факторы выбора той или иной стратегии при решении совместных задач в этнически разнообразных классах.

Недавние изменения в российской системе образования помещают поликультурные школы в новый контекст. В частности, в некоторых регионах России введены рекомендации по ограничению числа школьников из семей мигрантов в классах – не более 3 человек на класс. Эта мера призвана снизить возможные социальные напряжения и облегчить интеграцию детей мигрантов в образовательный процесс. Однако такая политика может влиять как на межкультурный климат в школах, так и на динамику межгруппового взаимодействия среди учащихся (Башлыков в *Известиях*, «Не больше трех: Минпросвещения рекомендовало ограничить число детей-иностранцев в классах» <https://iz.ru/1760579/natalia-bashlykova/ne-bolshe-trekh-minprosveshcheniia-rekomendovalo-ogranichit-chislo-detei-inostrantsev-v-klassakh>).

В соответствии с теорией межгруппового контакта [Allport, 1954] регулярные и позитивные взаимодействия между представителями разных этнических групп могут способствовать снижению предубеждений и усилению взаимопонимания. Однако в зависимости от структуры образо-

вательной среды этот процесс может протекать по-разному. В условиях высокого этнического разнообразия возможно как укрепление кооперации [Bubritzki et al., 2018], так и усиление конкуренции [Van Geel, Vedder, 2011] в зависимости от того, какая политика поддерживается школьной администрацией в отношении межкультурного климата [Bochaver et al., 2022; Khairutdinova et al., 2022].

Настоящее исследование направлено на изучение роли этнического разнообразия во взаимосвязи между межкультурным климатом школы и стратегиями взаимодействия учащихся. Исследование охватывало разные социокультурные контексты – Россию и Таджикистан – что позволило провести сравнительный анализ школьных условий и выявить влияние контекстуальных факторов на выбор стратегий взаимодействия. Полученные результаты помогут в разработке образовательных программ, способствующих интеграции школьников и созданию инклюзивной среды обучения.

Кооперация и конкуренция как стратегии взаимодействия в школьной среде

В контексте изучения взаимоотношений в образовательной среде выделяются две основных стратегии взаимодействия – кооперация и конкуренция. Первая характеризуется повышенным дружелюбием и акцентом на общности, в то время как вторая является противоположной и фокусируется на различиях и извлечении индивидуальной выгоды [Deutsch, 2011].

Рассмотрение стратегий кооперации-конкуренции является особенно актуальным в контексте образовательной среды, так как чаще всего учащиеся все еще проходят через процесс формирования системы своих убеждений и установок, что означает повышенную восприимчивость к внешнему влиянию со стороны и преподавателей, и сверстников [Harter, 1996]. Учитывая этот момент, некоторые исследования акцентируют внимание на важности использования техник кооперативного обучения (например, работа в небольших группах, обучение друг друга и другие интерактивные форматы) учителями, так как данная стратегия взаимодействия преимущественно приводит к повышению академической успеваемости и улучшению взаимоотношений со сверстниками [Abramczyk, Jurkowski, 2020]. Помимо этого, было выявлено, что, находясь в атмосфере сотрудничества, учащиеся приобретают ценность группового обучения, что может способствовать позитивному отношению к

учебе в долгосрочной перспективе [Strayer, 2012].

Кроме того, обучение, направленное на развитие кооперации приводит к повышению толерантности, что особенно актуально для поликультурных социальных групп [Salpykova et al., 2016]. Это происходит за счет *систематического реального контакта* с представителями аут-групп (членами чужой группы), который обычно повышает межгрупповую терпимость, уменьшает символическую угрозу и увеличивает степень самораскрытия [Tomovska, 2010; Thomsen, 2012]. Именно поэтому для более успешной адаптации детей, относящихся не к доминирующей группе (т.е. к группе этнического меньшинства), необходима их интеграция в гетерогенные школы, где изоляция по принципу расы в дружеских взаимоотношениях будет наименее выражена [Moody, 2001].

С другой стороны, немногочисленные межкультурные контакты в более гомогенных обществах будут приводить к повышению воспринимаемой угрозы при взаимодействии с учениками, отличными, например, по национальному признаку, что ведет к повышению вероятности выбора стратегии конкуренции [McLaren, 2003]. Процессы, протекающие в системе образования во многом являются отражением установок и механизмов, которые реализуются в обществе. Так, степень различий в успеваемости детей мигрантов будет значительно варьироваться в зависимости от страны: согласно результатам анализа данных PISA (Programme for International Student Assessment) 2003 года, в Швеции доля 15-летних учащихся-мигрантов, достигших только самого низкого уровня навыков чтения, составила 16%, в то время как в Германии этот показатель был равен 44%, что напрямую свидетельствует о важности средового контекста в исследовании стратегий взаимоотношений в образовательной среде [Stanat, Christensen, 2006].

Особенности межгрупповых отношений могут напрямую отражаться на системе образования: одним из наиболее распространенных примеров являются предрассудки по отношению к детям из семей мигрантов, транслируемые и сверстниками, и учителями. Такая обстановка в школе может приводить к более конкурентной атмосфере и стимулировать ингрупповой фаворитизм, то есть склонность детей и подростков благоприятствовать членам своей группы в ущерб членам другой группы. При этом конкуренция в образовательной среде часто имеет негативные последствия в виде снижения самооценки и мотивации к обучению, отсутствия социального признания среди учеников, которые чаще получают низкие оценки. В ре-

зультате это не может не сказываться на их вовлеченности в процесс образования и академической успеваемости, что подкрепляет существующие стереотипы о мигрантах и стимулирует остракизм в их отношении [Ismail, 2018]. Следовательно, социальные установки и межгрупповые отношения, формирующиеся в обществе, находят своё отражение в образовательной среде, где степень этнической гомогенности или разнообразия существенно влияет на характер взаимодействий и восприятие учащихся [McLaren, 2003; Stanat, Christensen, 2006]. В частности, этническое разнообразие может стать ключевым фактором в создании условий для межкультурного контакта, способствующего снижению предубеждений и развитию взаимопонимания [Allport, 1954; Pettigrew et al., 2011].

Этническое разнообразие в школьной среде

Этническое разнообразие, в свою очередь, относится к степени присутствия различных этнических групп в определенной среде, такой как школа или класс. Этнически разнообразные классы представляют собой благоприятную среду для межкультурного контакта школьников. Согласно теории межгруппового контакта [Allport, 1954] межэтнический контакт уменьшает предубеждения к другой этнической группе за счет увеличения знаний о ней, развития эмпатии и снижения тревожности [Pettigrew et al., 2011]. Это приводит к формированию более позитивных установок. Особенно сильные положительные эффекты возникают, если контакт происходит при следующих оптимальных условиях: равный статус участников, сотрудничество, наличие общих целей и институциональная поддержка. Однако наряду с наличием обширных данных, свидетельствующих о позитивном влиянии межэтнического контакта на межгрупповые установки в этнически сбалансированных классах [Tropp, Prenovost, 2008], существуют и более противоречивые результаты. Например, значимой взаимосвязи между количеством школьников из этнических меньшинств и позитивными установками по отношению к ним не было выявлено в Англии [Janmaat, 2012; Janmaat, 2015], Бельгии [Dejaeghere et al., 2012], Швеции [Kokkonen et al., 2010] и Нидерландах [Bekhuis et al., 2013].

Особое внимание при межэтническом контакте необходимо также уделять этническому составу классов, которые представляют собой закрытые группы. Увеличение числа «чужой» группы ведет к уменьшению числа членов «своей», и наоборот.

Отдельные исследования указывают на позитивное влияние именно этнически сбалансированных классов. Исследование Бубритски и коллег [Bubritzki et al., 2018] изучало взаимосвязь между этническим составом класса и межэтническими установками подростков, принадлежащих к этническому большинству и нескольким этническим меньшинствам, в Нидерландах, Германии, Англии и Швеции. Авторы использовали данные из «Долговременного исследования детей мигрантов в четырех европейских странах» (Children of Immigrants Longitudinal Survey for Four European Countries – CILS4EU) и, основываясь на двух конкурирующих теоретических подходах, обнаружили умеренное или значительное влияние этнического состава классов на межэтнические установки в соответствии с теорией межгруппового контакта: чем больше размер конкретной «чужой» группы по отношению к «своей», тем более позитивны установки подростков к этой группе. Авторы не нашли доказательств в поддержку теории этнического конфликта. Результаты в большинстве случаев не подтверждали гипотезу, что большая доля «чужой» группы усиливает негативные установки к ней. Однако имеются данные относительно того, что негативные эффекты межэтнического контакта начинают проявляться, когда индекс разнообразия приближается к высоким значениям (т.е. когда класс сильно фрагментирован на множество мелких групп). В классах с чрезмерной фрагментацией (например, более пяти-шести равных по численности этнических групп) учащиеся могут испытывать трудности в нахождении общих норм и целей, что приводит к снижению кооперации и увеличению конкуренции [Van Geel, Vedder, 2011]. Когда одна этническая группа начинает численно преобладать (например, составляет более 60-70% класса), другой стороне (особенно меньшинству) может быть сложнее наладить эффективное взаимодействие. В таких случаях возникает риск сегрегации и укрепления стереотипов [Smith, et al., 2014].

Межкультурный климат

Этническое разнообразие оказывает непосредственное влияние на школьный климат: начиная с социальных норм и ценностей, которые проявляются в школьной среде, и заканчивая теми практиками и политиками, на которые ориентируются учителя и школьная администрация для создания инклюзивной образовательной среды, предотвращения дискриминации и обеспечения равных возможностей для всех учащихся, независимо от их этнической или культурной принадлежности.

Школьный климат концептуализируется в литературе как совокупность норм, целей, ценностей, межличностных отношений и образовательных практик [Eccles, Roeser, 2011]. В целом, позитивный школьный климат способствует личной безопасности, развитию позитивных отношений между учениками и учителями, психологическому благополучию учащихся, а также управлению психологическими и поведенческими проблемами [Bochaver et al., 2022; Eccles, Roeser, 2011]. Особенно важен позитивный школьный климат для подростков-иммигрантов, поскольку развитие этнической идентичности обычно происходит в подростковом возрасте [Phinney, 1992].

Исследования межкультурного школьного климата ранее либо акцентировали внимание на межэтническом контакте, основанном на равенстве и недискриминации [Green et al., 1988], либо рассматривали его слишком обобщенно, затрудняя анализ различных аспектов [Brand et al., 2003]. Однако современные подходы разделяют культурное разнообразие на две основные перспективы: равенство и инклюзия, направленные на устранение дискриминации и развитие межкультурного взаимодействия, и культурный плюрализм, который рассматривает разнообразие как ресурс и включает изучение культурного наследия и вопросов социальной справедливости [Byrd, 2015; Schachner, 2019]. Первая перспектива предполагает создание условий для сотрудничества и равного отношения в школе, исключая институциональную дискриминацию [Allport, 1954; Pettigrew, 1998], в то время как вторая поддерживает использование разнообразных знаний учеников и способствует их академической успешности и социальной адаптации [Banks, 1993].

Равенство или «цветовая слепота» определяется подход к межкультурному климату, при которой культурные, этнические или расовые различия между людьми намеренно игнорируются или минимизируются с целью создания равенства [Schachner, 2021]. Ключевые механизмы данного подхода включают подчинение всех учащихся единым нормам поведения, учебным требованиям и критериям оценки без адаптации к культурным особенностям. Например, запрет на ношение религиозных атрибутов или использование родного языка на уроках. Учителя, в свою очередь, как важные агенты образовательной системы декларируют, что «все ученики одинаковы», избегая упоминаний этничности. Это проявляется в нейтральных формулировках («мы – одна команда») и исключении культурно-специфичных тем из учеб-

ных программ. **Результативность данного подхода может быть связана с тем, что** игнорирование различий способно минимизировать явные столкновения, особенно в гетерогенных классах, где много малых групп. Однако ученики из этнокультурных меньшинств могут чувствовать, что их идентичность стирается, а это ведет к скрытой напряженности и снижению самооценки (Betty et al., 2011).

В противовес «цветовой слепоте», культурный плюрализм или поликультурализм, как отмечает Довидио [Dovidio et al., 2003], рассматривает культурные различия не как проблему, а как основу для взаимного обогащения. Учебные программы включают темы, отражающие многообразие традиций, языков и истории. Например, уроки литературы с анализом произведений авторов из разных этнических групп или изучение национальных праздников. Школьные мероприятия (фестивали, проекты, дискуссионные клубы) становятся пространством, где ученики делятся культурным опытом. Последствия культурного плюрализма могут быть связаны с тем, что признание различий формирует атмосферу взаимного уважения. В классах с высокой этнической фрагментацией это способствует формированию надгрупповой идентичности, основанной на общих целях [Gaertner et al., 1993]. В то же время в условиях бинарного состава или низкого разнообразия акцент на различиях может усилить восприятие «своих» и «чужих». Например, в школах с доминирующей этнической группой изучение культуры меньшинств иногда интерпретируется как «навязывание чуждых ценностей», провоцируя сопротивление [Ghosh, Abdi, 2013].

В российском контексте концепция школьного климата получила развитие сравнительно недавно, что объясняется как историко-культурными особенностями образовательной системы, так и сложностью интеграции западных подходов в российскую практику. Исследование Бочавер и др. [Bochaver et al., 2022] представляет новый инструмент для оценки школьного климата – *School Climate Questionnaire* (SCQ). Авторы подчеркивают важность учета культурного контекста при адаптации инструментов и выделяют четыре основных компонента школьного климата: 1) безопасность: физическая и эмоциональная защищенность; 2) отношения: межличностное взаимодействие между учениками, учителями и родителями; 3) педагогические практики: поддержка учебного процесса; 4) физическая среда: обстановка в образовательном учреждении.

Другие российские исследования, такие как работа Чиркина и Хавенсон [Chirkina, Khavenson 2022], акцентируют внимание на необходимости использовать инструменты, адаптированные к российской реальности. Результаты анализа данных PISA подтверждают, что школьный климат оказывает значительное влияние на академическую успеваемость, образовательные результаты и психологическое благополучие учащихся: позитивный школьный климат способствует увеличению мотивации учеников, снижению уровня стресса и формированию более гармоничных отношений внутри школы. Однако Россия, будучи многонациональной страной, сталкивается с целым рядом проблем на пути создания благоприятного межкультурного климата в школах. В российском контексте сохраняются специфические вызовы, например, слабая межведомственная координация и недостаточное внимание к психосоциальным аспектам. В свою очередь, работа Хайрутдиновой и коллег [Khairutdinova et al., 2022] акцентирует внимание на специфике восприятия культурного разнообразия в российских школах. Авторы адаптировали инструмент *Classroom Cultural Diversity Climate Scale*, выделяя три основные категории: 1) поддержка культурного разнообразия: уровень уважения и принятия различных культур; 2) справедливое отношение: обеспечение равного доступа к образовательным ресурсам для всех учеников; 3) конфликтность: наличие или отсутствие межэтнических и культурных конфликтов.

Основной вывод данного исследования – необходимость фокусироваться на создании среды, способствующей интеграции учащихся из различных культур. Это особенно актуально для регионов с высокой долей мигрантов и представителей малых этнических групп. Российская образовательная политика пока делает лишь первые шаги в развитии межкультурного компонента школьного климата, что требует более глубокой работы в этом направлении.

Цели и контексты настоящего исследования

Анализ существующей литературы показывает, что поддержание межкультурных контактов и межкультурное обучение способствует выстраиванию доверительных отношений и сотрудничества [Bubritzki et al., 2018; Salpykova et al., 2016], однако высокий уровень этнического разнообразия может усиливать групповые границы и создавать барьеры [Tomovska, 2010; Thomsen, 2012], что затрудняет формирование кооперативных

стратегий [Van Geel, Vedder, 2011]. В условиях высокого этнического разнообразия поддержание межкультурных контактов и межкультурное обучение может усиливать восприятие межгрупповых различий [McLaren, 2003; Smith et al., 2014], что, в свою очередь, может способствовать выбору конкурентных стратегий взаимодействия.

Настоящее исследование направлено на изучение модулирующей роли этнического разнообразия во взаимосвязи между межкультурным школьным климатом и стратегиями кооперации и конкуренции. Предполагается, что позитивный межкультурный климат, выражающийся в поддержании межкультурных контактов (подход равенства и инклюзии за счет нивелирования межкультурных различий) и межкультурного обучения (подход поликультурализма, подчеркивающий ценность межкультурных различий), будет положительно взаимосвязан со стратегией кооперации и отрицательно – со стратегией конкуренции. Большее этническое разнообразие будет модерировать данную взаимосвязь. Описанная модель изучалась в двух школьных контекстах – в школах России и Таджикистана. Обе школы отличаются поликультурностью. Основное отличие школьных контекстов состоит в том, что в России поликультурные классы более фрагментированы, что связано с социокультурной особенностью, которая заключается в наличии меньшинств как из мигрантской группы, так и из национальных меньшинств государства. Школьники в таджикских классах были более категоризированы – они включали учеников из таджикской группы и из русского меньшинства.

Описание контекстов

Россия

Миграция в Россию из стран СНГ остается значительной на протяжении последних десятилетий: по данным Федерального центра статистики, в 2022 году 92,9% въехавших иммигрантов были из «ближнего зарубежья», 91,5% из которых – из СНГ (Федеральный центр статистики, <https://showdata.gks.ru/report/278004/>). Основным источником мигрантов остается Таджикистан, особенно в таких регионах, как Москва, Московская область, Екатеринбург, Казань, Новосибирск и Санкт-Петербург. В последние годы растет доля семейных переездов, что увеличивает число детей-мигрантов в российских школах.

Согласно исследованию Александрова и коллег [Александров и др., 2015], в ряде регионов России дети мигрантов составляют от 7 до 16% учеников, с наибольшей долей в Московской области

(16,2%). Согласно исследованиям Омельченко и коллег [Омельченко и др., 2010], мигранты должны преодолеть три барьера: владение государственным языком, понимание ключевых культурных ценностей и соблюдение социальных норм. Школа играет здесь ключевую роль, так как является основным институтом адаптации детей-мигрантов.

Взаимоотношения со сверстниками – еще один важный фактор интеграции. Ксенофобия и этнические предубеждения в школах остаются распространенными. Дети мигрантов часто сталкиваются с социальной изоляцией и буллингом. Исследования [Бушина, Каримова, 2021] показывают, что дети из семей мигрантов чаще становятся жертвами травли, особенно если сохраняют свою культуру без интеграции в российское общество. Взаимоотношения в школе могут как способствовать адаптации, так и осложнять ее при наличии межкультурных конфликтов.

Таджикистан

Таджикистан – одна из стран СНГ, где межкультурный контекст значительно изменился после распада СССР. Русскоязычное население в республике существенно сократилось: с 388 481 человек в 1989 году до 34 838 в 2010 году [Перепись населения, 2010]. Отток русских сопровождался усилением национальной идентичности таджикского населения, что повлияло на общественные настроения: согласно опросу ОБСЕ [2011], 62% таджиков выражали негативное отношение к русским.

Несмотря на это, межгосударственные отношения между Россией и Таджикистаном остаются дружественными, а русский язык закреплён в Конституции как язык межнационального общения. В академической сфере он сохраняет важное значение, и в стране действуют российские организации, включая посольство, Россотрудничество, филиалы МГУ, МИСИС и Российско-Таджикский Славянский Университет (РТСУ). В этом контексте особое значение приобретает школьное образование русских детей в Таджикистане.

В республике функционируют 39 школ с русским языком обучения, где учатся 27 тысяч детей, а также 160 школ с многоязычным образованием, где русские классы существуют наряду с таджикскими и узбекскими. В Душанбе работают две российские школы: №6 при Министерстве обороны РФ и №14 при РТСУ. С 2022 года открылись ещё пять российских школ в Душанбе, Ходженте, Бохтаре, Кулябе и Турсунзаде (**Юсупова в Азии**

Плюс, «Великий и могучий русский язык в таджикских реалиях» <https://asiaplus.tj.info/ru/news/tajikistan/society/20170524/velikii-i-moguchii-russkii-yazik-v-tadzhikskih-realiyah>).

Один из интересных случаев школьной интеграции представляет собой учреждение, изначально созданное исключительно для русских учеников, временно проживающих в Таджикистане и планирующих переезд в Россию или другую страну. Однако из-за недостатка русских студентов к обучению были допущены местные таджикские ученики, преимущественно из среднего и высшего социальных слоев. В результате школа стала многонациональной не только по составу учеников, но и по преподавательскому составу.

Русские дети, обучаясь в таких школах, получают образование по российским стандартам и российские аттестаты. Однако их адаптация проходит непросто: с одной стороны, они сталкиваются с социальными и правовыми ограничениями, с другой – воспринимаются как высокостатусная группа [Grigoryev et al., 2019]. Это создаёт сложную динамику межкультурных отношений в школьной среде, что делает её актуальным объектом для изучения.

Как отмечалось выше, **целью** настоящего исследования является изучение роли этнического разнообразия во взаимосвязи межкультурного школьного климата со стратегиями кооперации и конкуренции.

Гипотезы исследования:

1. Высокий уровень этнического разнообразия будет отрицательно модерировать взаимосвязь между поддержанием межкультурных контактов и стратегией кооперации.
2. Высокий уровень этнического разнообразия будет отрицательно модерировать взаимосвязь между межкультурным обучением и стратегией кооперации.
3. Высокий уровень этнического разнообразия будет положительно модерировать взаимосвязь между поддержанием межкультурных контактов и стратегией конкуренции.
4. Высокий уровень этнического разнообразия будет положительно модерировать взаимосвязь между межкультурным обучением и стратегией конкуренции.

Поскольку исследование проводилось в двух различных школьных контекстах, оно позволяет изучить исследуемые взаимосвязи с учетом социо-

культурных особенностей данных контекстов. В частности, нами было сформулировано следующие исследовательские вопросы:

1. Существуют ли различия в уровне этнического разнообразия, межкультурного климата школ и стратегий взаимодействия школьников в российских и таджикских школах?
2. Имеются ли различия во взаимосвязи разных аспектов межкультурного климата, а именно межкультурного обучения (поликультурализм) и поддержки межкультурных контактов (равенство и инклюзия), со стратегиями взаимодействия?
3. Отличается ли модулирующая роль этнического разнообразия в двух контекстах – в России и в Таджикистане?

Процедура и методика исследования

Выборка

Выборка исследования состояла из школьников средней и старшей школы поликультурных классов России и Таджикистана. Она формировалась с использованием кластерного отбора классов на основе доступных школ. В исследовании приняли участие учащиеся 7–11 классов 1 школы из Московской области и 1 школы из Таджикистана. Школы были отобраны по принципу доступности, что обусловлено строгими требованиями к конфиденциальности школьников и длительным согласованием исследований с участием детей и подростков через этические комитеты и администрации школ.

Выборку российских школ составили школьники с 7 по 11 класс ($N = 185$). Средний возраст: 14,50 ($SD = 1,15$). Распределение по полу было следующим: 90 человек мужского пола (52%), 83 – женского (48%). Этнические группы в российских школах представлены в таблице 1.

Выборку таджикских школ составили школьники с 9 по 11 класс ($N = 158$). Средний возраст составил 16,20 ($SD = 0,86$). Распределение по полу было следующим: 92 человек мужского пола (58%), 66 – женского (42%). В выборку вошли представители русской ($N = 61$, 38%), таджикской ($N = 90$, 57%) и других этнических групп ($N = 7$, 4,4%).

Методики

Стратегии взаимодействия изучались с помощью модифицированного опросника организационного конфликта М. Рэхима [Rahim, 1983]. Кооперация изучалась с помощью 7 вопросов,

конкуренция – с помощью 5 вопросов. Респондентам была дана следующая инструкция: «Ниже представлены краткие описания поведения некоторых школьников при решении совместных задач. Пожалуйста, прочти каждое утверждение и отметь, насколько каждый из этих школьников похож или не похож на тебя?». Все утверждения оценивались по 6-балльной шкале от 1 (совсем не похож на меня) до 6 (очень похож на меня).

Таблица 1

Этнические группы российских школ

Группа	Кол-во	%
Русские	132	71%
Таджики	16	9%
Армяне	5	3%
Представители Кавказа	4	2%
Узбеки	3	2%
Татары	3	2%
Другое	21	11%

Пример вопросов на кооперацию: «Старается изучить проблему вместе с другими одноклассниками, чтобы найти приемлемое для всех решение»; «Старается объединить свои идеи с идеями своих одноклассников, чтобы найти совместное решение».

Примеры вопросов на конкуренцию: «Использует свое влияние, чтобы добиться принятия своих идей»; «Использует свой авторитет, чтобы принять решение в свою пользу».

Межкультурный климат изучался с помощью опросника Classroom Cultural Diversity Climate Scale (CCDCS [Schachner, 2021]), адаптированного на российской выборке [Khairutdinova et al., 2022]. Были отобраны две подшкалы, отражающие различные подходы к межкультурному климату: поддержка межкультурного климата (равенство) и межкультурное обучение (культурный плюрализм). Поддержка межкультурного климата включала 3 утверждения, которые оценивались по 5-балльной шкале Ликерта от 1 (абсолютно не согласен) до 5 (абсолютно согласен). Пример утверждения: «Мои одноклассники – представители разных национальностей дружат друг с другом». Межкультурное обучение измерялось с помощью 7 утверждений, которые также оценивались по шкале Ликерта. Пример утверждения: «В нашей школе мы говорим о том, что каждая национальность имеет свою богатую культуру».

Методологически этническое разнообразие в

классах измеряется различными способами: считается доля школьников «своей» и «чужой» группы [Bubritzki et al., 2018], выводится процент школьников из этнических меньшинств [Vervoort, 2011; Graham, 2006], а также используются индексы Герфиндаля или индекса Симпсона [McLaughlin et al., 2016], которые оценивают вероятность того, что два случайно выбранных индивида будут принадлежать к разным этническим

группам. В настоящем исследовании этническое разнообразие было оценено с помощью индекса Симпсона, поскольку он позволяет увидеть более детализированную картину поликультурности.

$$D = 1 - \sum_{i=1}^k p_i$$

где:

D – индекс этнического разнообразия (чем ближе к 1, тем выше разнообразие);

k – общее количество этнических групп в классе;

p_i – доля учащихся из i -й этнической группы

(доля рассчитывается как $p_i = \frac{n_i}{N}$, где n_i – количество учащихся из i -й группы, N – общее количество учащихся в классе).

У респондентов также спрашивали об их поле, возрасте, этнической принадлежности («Напиши, представителем какой культуры ты себя ощущаешь? Например, русский/таджик/узбек/татарин. Если ты из смешанной семьи, то напиши обе культуры»), а также об этнической принадлежности отца и матери для контроля этнической принадлежности самого респондента.

Процедура исследования

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап состоялся в апреле 2023 года в школе с русским языком обучения в Таджикистане среди учеников 9–11 классов, включавших представителей русской и таджикской этнических групп. Онлайн-опросники заполнялись учащимися во время уроков информатики. Второй этап исследования прошел в феврале 2024 года в российской школе среди учеников 7–11 классов, в которых присутствовали не менее трех иностранных школьников. На этом этапе использовались бумажные опросники, которые заполнялись во время классных часов. На обоих этапах исследования было получено разрешение Этического комитета НИУ ВШЭ и согласие родителей на проведение психологического анкетирования.

Стратегия обработки данных

Для обработки и анализа данных использовался язык программирования R (версия 4.3.0). Данные были импортированы и обработаны с использованием пакета dplyr. Для обработки пропущенных данных был использован метод списочного удаления (Listwise Deletion), поскольку тест Литтла ($p > 0,05$) не выявил систематических закономерностей в пропусках (MCAR – Missing Completely at Random). Для проверки нормальности распределения использовался тест Шапиро-Уилка (shapiro.test). Для вычисления основных статистических показателей (средние значения, стандартные отклонения, медианы) применялись функции из пакета psych. Для изучения взаимосвязей между переменными использовался корреляционный анализ. Для сравнения двух групп – русских и таджикских школьников – использовался критерий Манна-Уитни (тест Уилкоксона) с использованием функции wilcox.test. Значимость эффекта рассчитывалась с учётом размера выборки, а также предоставлялся коэффициент эффекта (r). Для проведения модерационного анализа использовался пакет moderation. Целью анализа было исследование взаимосвязи независимой (межкультурное обучение и поддержка межкультурных контактов) и зависимой (кооперация и конкуренция) переменных при условии изменения значения модератора (этнического разнообразия).

Результаты

Описательные статистики и корреляции

В таблице 2 приводятся дескриптивные статисти-

ки межкультурного обучения, поддержки межкультурных контактов, стратегий взаимодействия (кооперация и конкуренция) и этнического разнообразия по странам. Как видно из таблицы, практически по всем показателям, кроме этнического разнообразия, в таджикских школах наблюдаются более высокие значения.

Сравнение выборок школьников из России и Таджикистана проводилось с помощью Т-теста для независимых выборок. Проверка предположений показала ненормальное распределение для всех переменных, в связи с чем проводился непараметрический тест Манна-Уитни. Результаты теста указывают на более высокий уровень межкультурного обучения ($U = 10577$, $p < 0,01$), поддержки межкультурных контактов ($U = 11356$, $p < 0,05$) и конкуренции ($U = 10013$, $p < 0,01$) у таджикских школьников, тогда как этническое разнообразие было выше в российских школах ($U = 2945$, $p < 0,001$).

Анализ роли этнического разнообразия во взаимосвязи межкультурного обучения и поддержки межкультурных контактов с кооперацией и конкуренцией в российских и таджикских школах

Для проверки гипотез исследования были построены модерационные модели в двух разных контекстах: в России и в Таджикистане. В качестве независимых переменных рассматривались межкультурное обучение и поддержка межкультурных контактов, зависимыми переменными выступали стратегии кооперации и конкуренции, а модератором было этническое разнообразие.

Контекст: Россия

Модель 1 ($R^2 = 0,11$, $p < 0,001$) оказалась значимой. Межкультурное обучение оказало прямой положительный эффект на кооперацию ($\beta = 0,35$, $p < 0,001$), тогда как эффект этнического разнообразия ($\beta = 0,01$, $p = 0,97$) и взаимодействие межкультурного обучения с этническим разнообразием ($\beta = 0,02$, $p = 0,72$) было статистически незначимым.

Анализ простых наклонов показал, что взаимосвязь между межкультурным обучением и кооперацией становится значимой при определённых уровнях этнического разнообразия: при $-1SD$ (0,67): $Est = 0,37$, $p = 0,01$; $Mean$ (0,76): $Est = 0,40$, $p < 0,0011$; при $+1SD$ (0,86): $Est = 0,44$, $p < 0,001$. Эта взаимосвязь представлена на рисунке 1. Видно, что эффект межкультурного обучения усиливается с ростом этнического разнообразия, особенно при его среднем или высоком уровне.

Таблица 2

Дескриптивные статистики исследуемых переменных и результаты сравнения групп школьников из России и Таджикистана

Переменная	Россия (M, SD)	Таджикистан (M, SD)	U-статистика	Cohen's d
Межкультурное обучение	3,47 (0,93)	3,78 (0,86)	10577**	0,19
Поддержка межкультурных контактов	3,80 (1,03)	4,08 (0,77)	11356*	0,14
Кооперация	4,00 (1,08)	4,07 (1,05)	12014	0,06
Конкуренция	3,31 (1,16)	3,72 (1,15)	10013**	0,19
Этническое разнообразие	0,77 (0,09)	0,63 (0,08)	2945***	0,78

Примечания. M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; U-статистика – оценка по критерию непараметрического теста Манна-Уитни; Cohen's d – размер эффекта; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Модель 2 ($R^2 = 0,14$, $p < 0,001$) также оказалась значимой. Был выявлен прямой положительный эффект поддержки межкультурных контактов на кооперацию ($\beta = 0,37$, $p < 0,001$). Однако этническое разнообразие ($\beta = 0,04$, $p = 0,59$) и его взаимодействие с поддержкой межкультурных контактов ($\beta = 0,05$, $p = 0,45$) не достигли статистической значимости.

Простые наклоны показали, что поддержка межкультурных контактов положительно связана с кооперацией при всех уровнях этнического разнообразия: при $-1SD$ ($-1,03$): Est = 0,311, $p = 0,01$; при Mean ($-0,03$): Est = 0,36, $p < 0,001$; при $+1SD$ ($0,97$): Est = 0,42, $p < 0,001$. Диаграмма на рисунке 2 подтверждает, что эффект поддержки усиливается

при среднем и высоком этническом разнообразии.

Модель 3 ($R^2 = 0,06$, $p = 0,046$) показала значимый общий эффект. Межкультурное обучение оказывало положительный эффект на конкуренцию ($\beta = 0,24$, $p = 0,006$), в то время как этническое разнообразие ($\beta = 0,03$, $p = 0,75$) и взаимодействие ($\beta = -0,06$, $p = 0,48$) не оказались значимыми.

Простые наклоны показали, что эффект межкультурного обучения на конкуренцию ослабляется с ростом этнического разнообразия. При $-1SD$ ($-1,05$): Est = 0,30, $p = 0,02$; при Mean ($-0,05$): Est = 0,24, $p = 0,01$; при $+1SD$ ($0,95$): Est = 0,18, $p = 0,11$. На рисунке 3 представлена взаимосвязь между переменными, демонстрирующая, что межкультур-

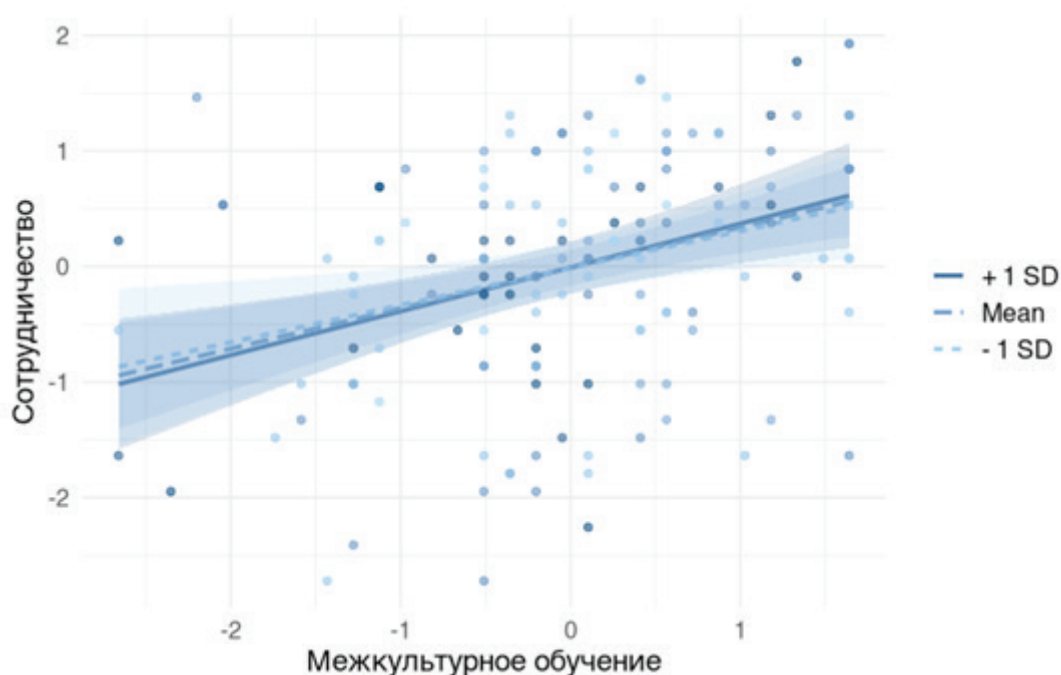


Рис. 1. Диаграмма взаимосвязи межкультурного обучения с кооперацией в условиях разного уровня этнического разнообразия в российских школах.

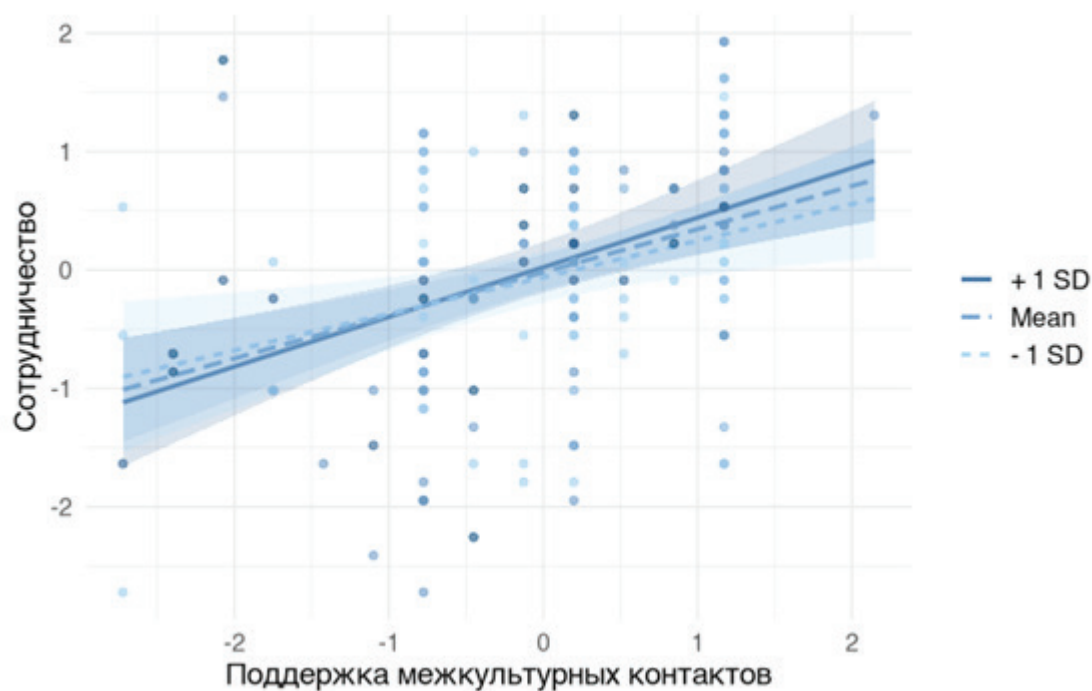


Рис. 2. Диаграмма взаимосвязи поддержки межкультурных контактов с кооперацией в усло-

ное обучение сильнее влияет на конкуренцию при низких значениях этнического разнообразия.

Модель 4 ($R^2 = 0,03$, $p = 0,24$) оказалась статистически незначимой. Тем не менее, был выявлен положительный эффект поддержки межкультурных контактов на конкуренцию ($\beta = 0,17$, $p = 0,04$). Этническое разнообразие ($\beta = 0,04$, $p = 0,65$) и взаимодействие ($\beta = -0,01$, $p = 0,87$) оказались незначимыми.

Простые наклоны показали, что поддержка значимо связана с конкуренцией только при среднем уровне этнического разнообразия (Est = 0,17, $p = 0,04$). При низких (-1SD: Est = 0,18, $p = 0,13$) и высоких (+1SD: Est = 0,16, $p = 0,15$) уровнях этнического разнообразия связь не была значимой. На рисунке 4 представлен этот эффект.

Контекст: Таджикистан

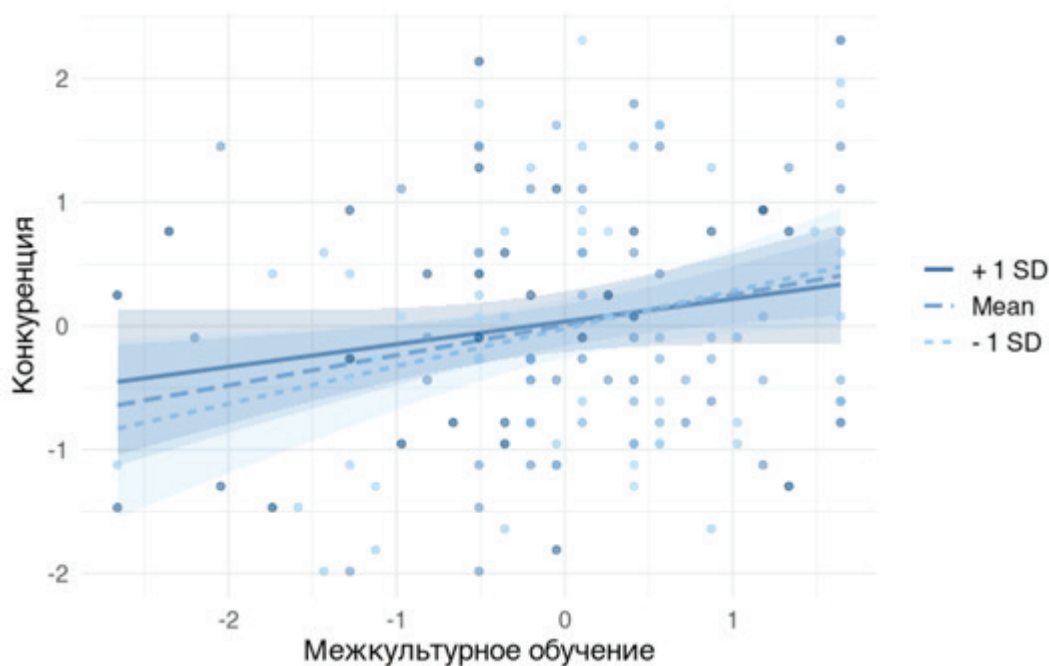


Рис. 3. Диаграмма взаимосвязи межкультурного обучения с конкуренцией в условиях разного уровня этнического разнообразия в российских школах.

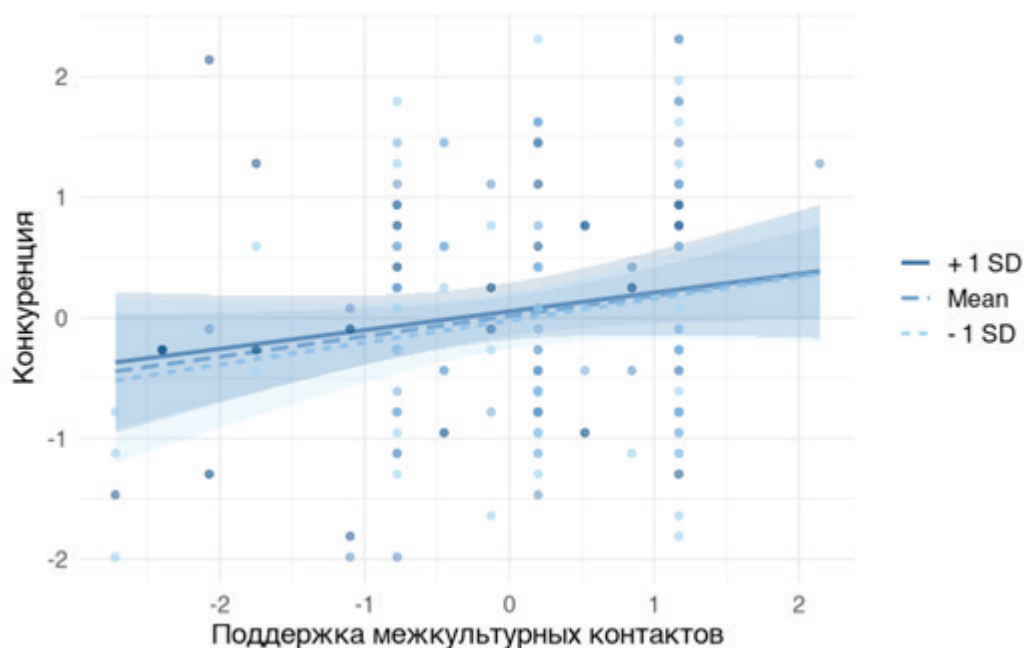


Рис. 4. Диаграмма взаимосвязи поддержки межкультурных контактов с конкуренцией в условиях разного уровня этнического разнообразия в российских школах.

Анализ моделей 1 и 2 с межкультурным обучением ($R^2 = 0,36$, $p < 0,001$) и поддержкой межкультурных контактов ($R^2 = 0,22$, $p < 0,001$) показал, что обе переменные оказывают значительный положительный эффект на кооперацию ($\beta = 0,59$, $p < 0,0011$; $\beta = 0,47$, $p < 0,001$ соответственно). Эффект этнического разнообразия и его взаимодействие с независимыми переменными не достигли уровня значимости.

Простые наклоны показали устойчивую связь между независимыми переменными и кооперацией вне зависимости от уровня этнического разнообразия. На рисунках 5 и 6 видно, что межкультурное обучение и поддержка межкультурных контактов усиливают кооперацию при любых значениях этнического разнообразия.

Модели 3 и 4 с межкультурным обучением ($R^2 = 0,09$, $p = 0,003$) и поддержкой межкультурных

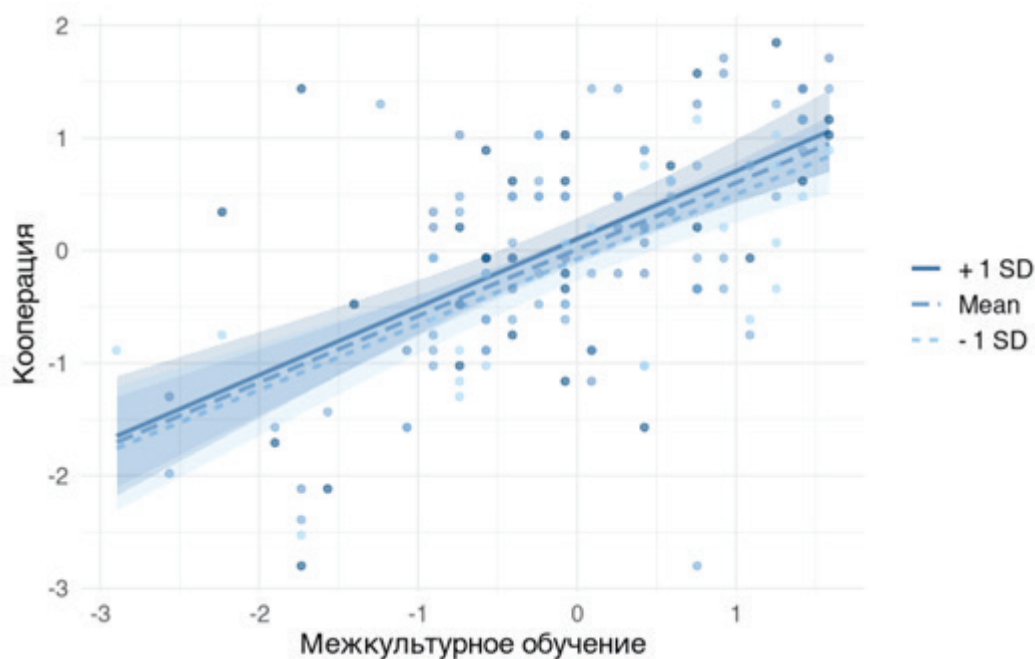


Рис. 5. Диаграмма взаимосвязи межкультурного обучения с кооперацией в условиях разного уровня этнического разнообразия в таджикских школах.

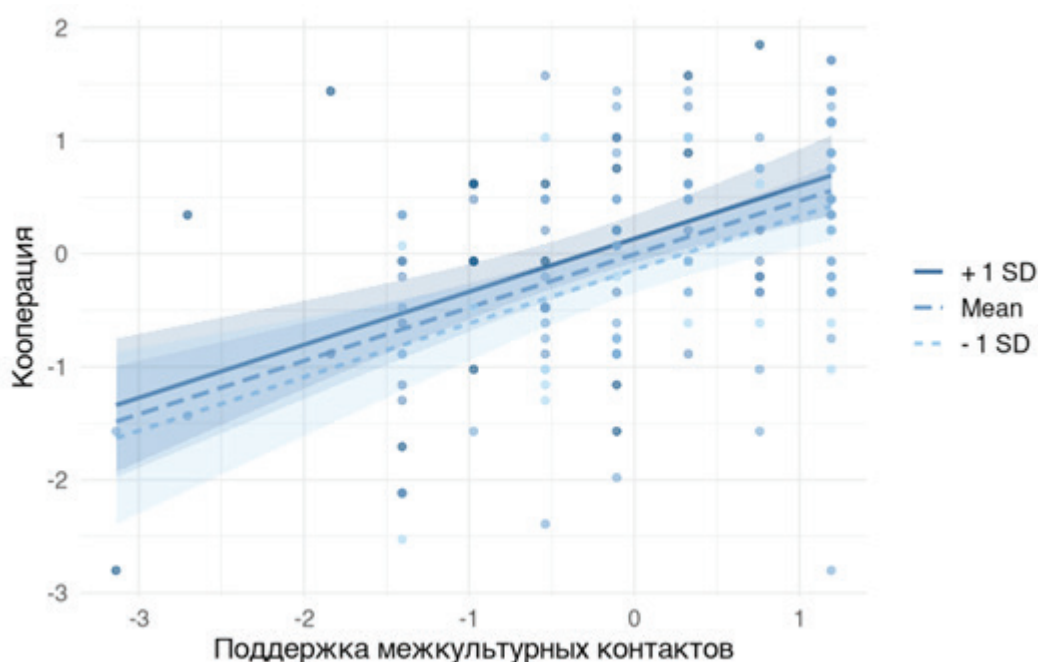


Рис. 6. Диаграмма взаимосвязи поддержки межкультурных контактов с кооперацией в условиях разного уровня этнического разнообразия в Таджикистане.

контактов ($R^2 = 0,09$, $p = 0,002$) показали, что обе переменные положительно взаимосвязаны с конкуренцией ($\beta = 0,29$, $p < 0,001$; $\beta = 0,27$, $p = 0,001$). Эффект этнического разнообразия и его взаимодействий не был значимым.

Простые наклоны выявили, что эффект межкультурного обучения и поддержки межкультурных контактов усиливается при увеличении этнического разнообразия (рисунки 7 и 8).

Результаты исследования показали, что межкультурное обучение и поддержка межкультурных контактов играют важную роль в формировании кооперации и конкуренции в разных образовательных контекстах. Этническое разнообразие может выступать как фактор, усиливающий эти эффекты, особенно при высоких его значениях.

Обсуждение

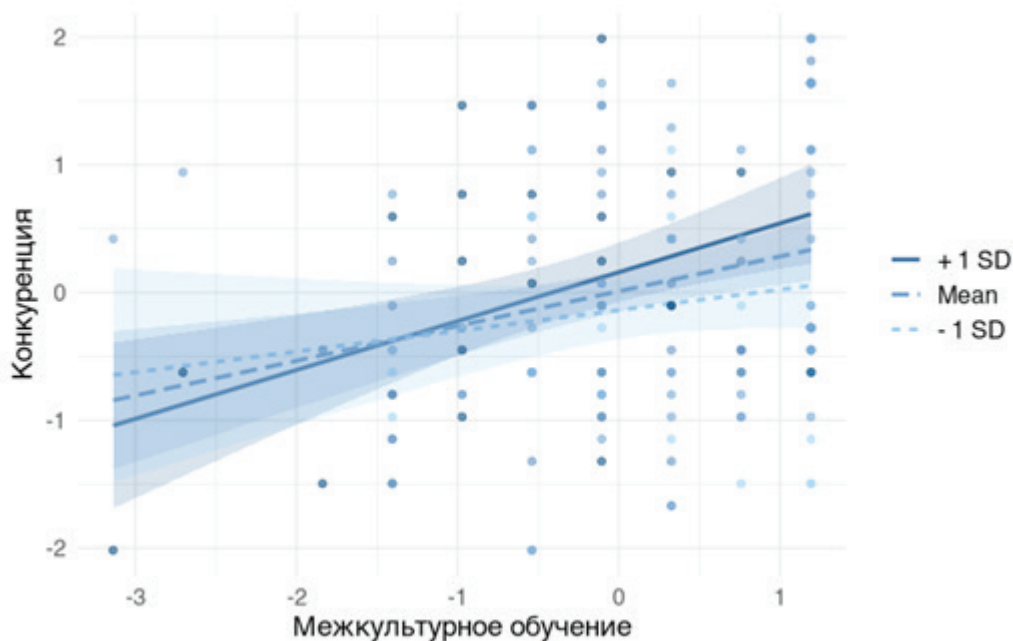


Рис. 7. Диаграмма взаимосвязи межкультурного обучения с конкуренцией в условиях разного уровня этнического разнообразия в таджикских школах.

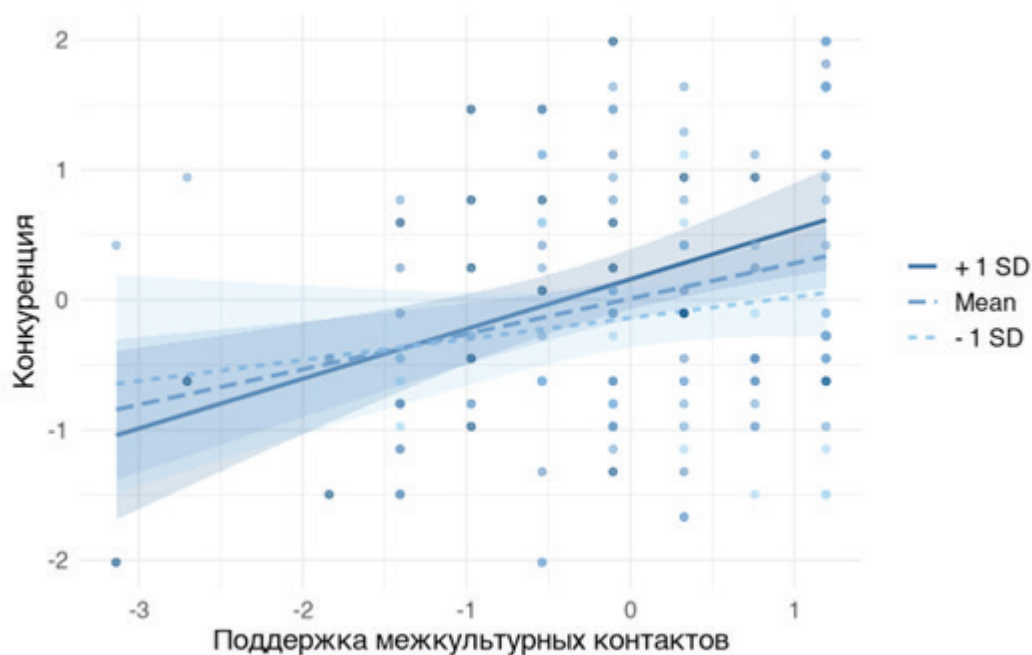


Рис. 8. Диаграмма взаимосвязи поддержки межкультурных контактов с конкуренцией в условиях разного уровня этнического разнообразия в таджикских школах.

Итак, настоящее исследование ставило своей целью выявить роль этнического разнообразия во взаимосвязи между межкультурным климатом и стратегиями взаимодействия. Исследование проводилось в двух школьных контекстах – в России и в Таджикистане – таким образом, чтобы можно было проанализировать взаимосвязь социокультурных и школьных факторов при выборе стратегий взаимодействия. Помимо основной цели исследования, был сформулирован ряд исследовательских вопросов, а именно:

1. Существуют ли различия в уровне этнического разнообразия, межкультурного климата школ и стратегий взаимодействия школьников в российских и таджикских школах?
2. Имеются ли различия во взаимосвязи разных аспектов межкультурного климата, а именно межкультурного обучения и поддержки межкультурных контактов, со стратегиями взаимодействия?
3. Отличается ли модулирующая роль этнического разнообразия в двух контекстах – в России и в Таджикистане?

Начнем обсуждение результатов с ответов на исследовательские вопросы.

Были найдены различия в выраженности межкультурного обучения, поддержки межкультурных контактов и конкуренции, а также по уровню этнического разнообразия. Как правило, школьники из Таджикистана сообщали о более высоком уровне

межкультурного обучения, поддержки межкультурных контактов и конкуренции. Данные результаты могут быть объяснены, прежде всего, образовательными политиками и практиками, которые внедряет школа, когда речь идет о межкультурном климате. Поскольку таджикские школы были менее фрагментированы, то есть в них обучались по большей мере русские и таджикские школьники (школьники из других этнических групп были представлены минимально: менее 5%), можно предположить, что школа активно внедряет политики и практики для межкультурной толерантности, и данные практики могут оказаться более эффективными в условиях меньшей фрагментации классов (поскольку состав школьников включает только две группы). Тем не менее, поскольку этнические группы в Таджикистане практически равнозначны, мы можем предположить, что между ними может наблюдаться большая напряженность и конкуренция за школьные ресурсы. Также хотелось бы отметить тот факт, что в целом школьники из Таджикистана отвечали чаще утвердительно, что привело к более высоким баллам по шкалам.

Отвечая на второй вопрос, можно отметить, что в таджикских школах, где этнический состав менее фрагментирован (доминируют русские и таджики), межкультурное обучение оказалось ключевым фактором кооперации. Это связано с акцентом на **поликультурализме**, то есть на признании и изучении культурных различий. Данные

результаты можно объяснить тем, что в условиях относительной гомогенности школы могут фокусироваться на углублённом изучении культурных особенностей двух групп, тем самым снижая стереотипы и укрепляя взаимопонимание. Однако такое обучение, подчеркивая различия, одновременно усиливает **конкуренцию** – особенно при росте этнического разнообразия. Это может быть связано, опять же, с борьбой за школьные ресурсы (например, внимание учителей, рейтинг внутри классов и т.д.) между двумя крупными группами, которые воспринимаются как «равные соперники». Поддержка контактов, направленная на игнорирование этнических различий, в Таджикистане оказалась менее эффективной с точки зрения вклада в кооперацию, однако усиливала стратегию конкуренции. Когда школа игнорирует культурные различия, она не решает проблему, а «заметает её под ковёр». Ученики по-прежнему видят, что они разные, но не получают инструментов для диалога. Это создает почву для скрытого напряжения: например, таджикские дети могут чувствовать, что их традиции не ценятся, а русские ученики – что их воспринимают как «чужих» в классе. В результате вместо дружбы возникает **конкуренция за статус**: например, кто лучше адаптирован, чья культура «правильнее», кто достоин большего уважения. В российских школах межкультурное обучение, направленное на изучение культурных различий, демонстрирует противоречивый эффект в зависимости от этнического состава классов. С одной стороны, оно оказывает значительный положительный эффект на кооперацию между учениками, особенно в условиях высокой этнической разнородности. Например, в классах, где представлены многочисленные малые группы, совместные проекты, посвящённые традициям разных народов, или уроки межкультурного диалога помогают ученикам воспринимать различия как ресурс для сотрудничества, а не как барьер. Это подтверждается усилением позитивного эффекта межкультурного обучения при высоком уровне разнообразия. Однако в школах с низким этническим разнообразием, где доминирует одна крупная группа, те же методы могут провоцировать конкуренцию. Акцент на культурных особенностях меньшинств в таких условиях нередко подчёркивает их «инаковость», усиливая разделение на «своих» и «чужих». Это создаёт почву для борьбы за статус, особенно если ученики из малых групп воспринимаются как угроза сложившемуся укладу. Интересно, что при увеличении разнообразия конкуренция ослабевает, что указывает на смягчение напряжённости в

более сбалансированной среде. Эти результаты подчёркивают необходимость гибкого подхода к межкультурному обучению. В многонациональных классах поликультурализм работает более эффективно, формируя общее пространство для диалога. Но в школах с низким разнообразием упор на различия требует дополнения стратегиями, снижающими риски конкуренции – например, созданием смешанных команд для решения задач или акцентом на универсальные ценности (дружба, уважение).

Результаты модерационного анализа демонстрируют значимость межкультурного обучения и поддержки межкультурных контактов для формирования стратегий кооперации и конкуренции в образовательной среде. Однако роль этнического разнообразия как модератора в этих взаимосвязях оказалась ограниченной и проявлялась лишь при определённых условиях.

Школьный климат, действительно, играет важную роль в том, о каких предпочтительных стратегиях сообщают школьники при решении совместных задач. Данный вывод настоящего исследования согласуется с результатами исследований, которые выделяют межличностные отношения школьников как фактор позитивной школьной атмосферы [Bochaver et al., 2022; Chirkina, Khavenson, 2022].

Во всех построенных моделях межкультурное обучение было положительно взаимосвязано со стратегией кооперации, что согласуется с результатами предыдущих исследований [Berry, 2005; Banks, 2015]. Межкультурное обучение способствует развитию понимания и принятия культурных различий, что, в свою очередь, помогает учащимся адаптироваться к многообразным социальным условиям. Этот процесс аккультурации создаёт предпосылки для кооперативного взаимодействия, так как толерантность к различиям снижает предвзятость и межгрупповые конфликты, стимулируя доверие и готовность к сотрудничеству [Berry, 2005]. Бэнкс [Banks, 2015] подчеркивает, что межкультурное обучение является основой для формирования кооперативных навыков, так как оно помогает учащимся ценить вклад каждого в общее дело, независимо от культурных различий. Его исследования демонстрируют, что образовательные программы с акцентом на межкультурное взаимодействие повышают способность учащихся сотрудничать в гетерогенных группах.

Положительная взаимосвязь между межкультурным обучением и кооперацией наблюдалась как в российском, так и в таджикском контексте, что

подтверждает универсальность эффекта межкультурного обучения. Результаты нашего анализа показали, что в российской выборке эффект межкультурного обучения усиливался при средних и высоких уровнях этнического разнообразия, тогда как в таджикских школах данный эффект оставался стабильным независимо от уровня модератора. Это может свидетельствовать о том, что этническое разнообразие в более однородных культурах (например, в Таджикистане) не играет ключевой роли в усилении позитивного эффекта межкультурного обучения.

Результаты настоящего исследования подчеркивают значимость образовательных программ, нацеленных на межкультурное взаимодействие, как инструмента для укрепления кооперативных стратегий. Однако в школах с высоким этническим разнообразием, таких как российские, эффективность подобных программ может быть выше, так как учащиеся сталкиваются с более сложной межкультурной средой, что стимулирует необходимость сотрудничества.

Поддержка межкультурных контактов также демонстрировала положительный эффект на кооперацию как в российских, так и в таджикских школах. Эти данные соответствуют выводам о том, что поддержка взаимодействий между представителями разных культур способствует формированию доверительных отношений и сотрудничества [Stephan, Stephan, 2001]. Исследования К. Стэфан и У. Стэфан [Там же, 2001] показали, что поддержка межкультурных взаимодействий способствует развитию навыков совместной работы. Это связано со следующими факторами: поддерживаемые межкультурные контакты часто подразумевают работу над общими проектами, что создаёт условия для сотрудничества и объединяет участников; взаимодействие между культурами формирует эмпатию и уважение к уникальности каждого индивида, что является ключевым компонентом для создания доверительных отношений; в процессе взаимодействий участники учатся решать конфликты, уважать мнения других и достигать консенсуса, что делает сотрудничество более продуктивным.

Интересно, что роль этнического разнообразия в этих взаимосвязях оказалась незначимой в обеих выборках. Это может быть связано с тем, что поддержка межкультурных контактов сама по себе нивелирует возможное напряжение, связанное с этническими различиями, создавая благоприятные условия для сотрудничества. В литературе неоднократно отмечается, что этническое разно-

образие в социальной группе может приводить к повышению межгруппового напряжения, особенно в условиях недостаточного взаимодействия между группами [Putnam, 2007], и к углублению стереотипов или предвзятости, если участники не имеют опыта позитивных межгрупповых контактов. Поддержка межкультурных контактов работает как буфер, который помогает преодолевать эти барьеры и создавать среду, способствующую сотрудничеству. Она смещает внимание с различий между группами на общие интересы и цели [Khairutdinova et al., 2022]. Это уменьшает эффект этнического разнообразия, который мог бы усиливать сегрегацию или напряжение. Когда межкультурные контакты поддерживаются и организуются в структурированной среде, такой как образовательная программа, задействованные в них люди имеют равные возможности для участия. Это снижает вероятность конфликта, связанного с групповыми различиями [Alport, 1954].

Межкультурное обучение также было положительно взаимосвязано с конкуренцией, что может отражать развитие навыков конструктивного взаимодействия даже в условиях соперничества. Однако в российском контексте эффект межкультурного обучения ослабевал при высоких уровнях этнического разнообразия, что, возможно, связано с повышением уровня конфликтности или сложности взаимодействия в более разнообразных группах. Эти результаты перекликаются с исследованиями, указывающими на то, что этническое разнообразие может как стимулировать сотрудничество, так и провоцировать напряжение, в зависимости от контекста [Van Knippenberg et al., 2004].

В таджикских школах эффект межкультурного обучения на конкуренцию был сильнее, что может объясняться более высокой степенью интеграции межкультурных компонентов в образовательный процесс. Однако этническое разнообразие в данном контексте также не показало значимого эффекта, что, возможно, связано с его меньшей выраженностью по сравнению с российскими школами.

Поддержка межкультурных контактов показала значимый положительный эффект на конкуренцию в обоих контекстах. Однако этот эффект был слабее, чем в случае кооперации, что согласуется с гипотезой о том, что поддержка взаимодействий преимущественно стимулирует сотрудничество, а не соперничество [Alport, 1954; Dejaeghere et al., 2012], хотя и негативной взаимосвязи обнаружено не было.

Результаты модерационного анализа показали, что в российской выборке поддержка межкультурных контактов была значимо связана с конкуренцией только при среднем уровне этнического разнообразия. Это может свидетельствовать о том, что в условиях низкого или высокого этнического разнообразия поддержка межкультурных контактов менее эффективна для формирования конструктивной конкуренции. Данные выводы согласуются с исследованиями, которые рассматривают сбалансированные по этнической разнородности школьные классы в качестве наилучшей альтернативы для построения гармоничных взаимоотношений [Bekhuis et al., 2013; Janmaat, 2015]. В таджикских школах эта взаимосвязь оказалась более стабильной.

Хотя этническое разнообразие изначально рассматривалось как важный модератор в исследуемых взаимосвязях, его эффект оказался ограниченным. В российской выборке этническое разнообразие сыграло роль в усилении влияния межкультурного обучения и поддержки межкультурных контактов на кооперацию, однако в таджикских школах его эффект не был значимым. Это может быть связано с тем, что в российском контексте этническое разнообразие выражено более ярко, что создает дополнительные возможности для проявления межкультурных эффектов.

Полученные результаты подчеркивают необходимость развития образовательных программ, направленных на укрепление межкультурного взаимодействия в школах. Особое внимание следует уделить программам, нацеленным на поддержку сотрудничества, особенно в условиях высокого этнического разнообразия, где такие программы могут оказывать наиболее сильное воздействие. Кроме того, программы должны учитывать специфику образовательного контекста, так как результаты показывают различия в воздействии межкультурного обучения и поддержки межкультурных контактов на стратегии взаимодействия в России и в Таджикистане.

Ограничения и направления для будущих исследований

Исследование имеет ряд ограничений, включая использование самоотчетных данных, которые могут быть подвержены влиянию социальной желательности. Будущие исследования могут рассмотреть возможность использования лонгитюдного дизайна, то есть проведения замеров на одной и той же выборке на протяжении определенного периода через равные промежутки вре-

мени, для оценки причинно-следственных связей, а также изучения других модераторов (таких как индивидуальные характеристики или культурные нормы), которые могут влиять на взаимосвязи между переменными.

В целом, результаты подтверждают ключевую роль межкультурного обучения и поддержки межкультурных контактов в формировании кооперативных и конкурентных стратегий взаимодействия в школьной среде. Эти эффекты, однако, зависят от образовательного контекста и уровня этнического разнообразия, что требует более глубокого изучения в будущем.

Благодарности

Автор выражает благодарность своему научному руководителю Бушиной Екатерине Валерьевне за неоценимую помощь, поддержку и профессиональные рекомендации, которые были оказаны в процессе выполнения исследования, а также за вдохновение и внимание, проявленные в ходе научной работы.

Финансирование

Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2025 году.

Литература

Александров Д.А., Иванюшина В.А., Казарцева Е.В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России. *Вопросы образования*, 2015. № 2. С. 173–195. DOI:10.17323/1814-9545-2015-2-173-195

Башлыкова Н. Не больше трех: Минпросвещения рекомендовало ограничить число детей-иностранцев в классах. *Известия*, 2025, 1 февраля. <https://iz.ru/1760579/natalia-bashlykova/ne-bolshe-trekh-minprosveshcheniia-rekomendovalo-ogranichit-chislo-detei-inostrantsev-v-klassakh>

Бушина Е., Каримова А. Взаимосвязь аккультурации и буллинга в российских школах. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, 2022, No. 2, 33–59. DOI:10.17323/1814-9545-2022-2-33-59

Омельченко Е.Л., Андреева Ю.В., Лукьянова Е.Л., Сабирова Г.А., Крупец Я.Н. Адаптация детей мигрантов в школе. Методическое пособие: рекомендации по проведению комплекса адаптационных мероприятий в общеобразовательных учебных заведениях РФ. Ульяновск: Ульяновский государственный университет,

2010.

Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе. Ежегодный доклад о деятельности ОБСЕ 2011. Вена: Ueberreuter Print GmbH, 2012.

Перепись населения и жилищного фонда Республики Таджикистан 2010 года. Том III. Национальный состав, владение языками и гражданство населения Республики Таджикистан. Душанбе: Агентство по статистике при Президенте Республики Таджикистан, 2012.

Abramczyk A., Jurkowski S. Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 2020, 46(3), 296–308. DOI:10.1080/02607476.2020.1733402

Allport G.W. *The Nature of Prejudice*. New York: Perseus, 1954.

Van Avermaet P., Slembrouck S., Van Gorp K., Sierens S., Maryns K. (eds.). *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan, 2018, DOI:10.1057/978-1-137-54856-6

Banks J.A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 1993, 19, 3–49.

Bekhuis H., Ruiter S., Coenders M. Xenophobia among youngsters: The effect of interethnic contact. *European Sociological Review*, 2013, 29(2), 229–242. DOI:10.1093/esr/jcr057

Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelmans S.M., Chasiotis A., Sam D.L. *Cross-cultural psychology: Research and applications*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Bochaver A.A., Korneev A.A., Khlomov K.D. School Climate Questionnaire: A New Tool for Assessing the School Environment. *Frontiers in Psychology*, 2022, 13, e871466. DOI:10.3389/fpsyg.2022.871466

Brand S., Felner R., Shim M., Seitsinger A., Dumas T. Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 2003, 95(3), 570–588. DOI:10.1037/0022-0663

Byrd C.M. The associations of intergroup interactions and school racial socialization with academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 2015, 108(1), 10–21. DOI:10.1080/00220671.2013.831803

Chirkina T.A., Khavenson T.E. School Climate: A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*, 2018, 60(2), 133–160. DOI:10.1080/10609393.2018.1451189

Dejaeghere Y., Hooghe M., Claes E. Do ethnically diverse schools reduce ethnocentrism? A two-year panel study among majority group late adolescents in Belgian schools. *International Journal of Intercultural Relations*, 2012, 36, 108–117. DOI:10.1016/j.ijintrel.2011.02.010

Deutsch M. Cooperation and competition. In: Coleman P.T., Deutsch M., Marcus E.C. (eds.). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006, 23–42. DOI:10.1007/978-1-4419-9994-8_2

Dovidio J.F., Gaertner S.L., Kawakami K. Intergroup contact: The past, present, and the future. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2003, 6(1), 5–21. DOI:10.1177/1368430203006001009

Eccles J.S., Roeser R.W. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 2011, 21(1), 225–241. DOI:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Gaertner S.L., Dovidio J.F., Anastasio P.A., Bachman B.A., Rust M.C. The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 1993, 4(1), 1–26. DOI:10.1080/14792779343000004

Ghosh R., Abdi A.A. *Education and the politics of difference: Select Canadian perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2013.

Graham, S. Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, 2006, 15, 317–321. DOI:10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x

Grigoryev D., Kinzhalova S., Chentsova-Dutton Y., Levontin N., Vasilenko A., Lippold C., Fiske S.T. Mapping ethnic stereotypes and their antecedents in Russia: The stereotype content model. *Frontiers in Psychology*, 2019, 10, 1643. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01643

Harter S. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In: Juvonen J., Wentzel K.R. (eds.). *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 11–42. DOI:10.1017/CBO9780511571190.004

Ismail A.A. Immigrant children, educational performance and public policy: A capability approach. *Journal of International Migration and Integration*, 2018, 20(3), 717–734. DOI:10.1007/s12134-018-0630-9

Janmaat J.G. The effect of classroom diversity on tolerance and participation in England, Sweden and Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2012, 38(1), 21–39. DOI:10.1080/1369183X.2012.640007

Janmaat J.G. School ethnic diversity and white students' civic attitudes in England. *Social Science Research*, 2015, 49, 97–109. DOI:10.1016/j.ssresearch.2014.07.006

Kokkonen A., Esaiasson P., Gilljam M. Ethnic diversity and democratic citizenship: Evidence from a social laboratory. *Scandinavian Political Studies*, 2010, 33(4), 331–355. DOI:10.1111/j.1467-9477.2010.00253.x

McLaren L.M. Anti-immigrant prejudice in Europe: Contact, threat perception, and preferences for the exclusion of migrants. *Social Forces*, 2003, 81(3), 909–936. DOI:10.1353/sof.2003.0038



McLaughlin J.E., Begg M.D., Chisolm M.S., Montell G., Wright J.D. Using Simpson's diversity index to examine multidimensional models of diversity. *International Journal of Medical Education*, 2016, 7, 1–5. DOI:10.5116/ijme.5683.3f62

Moody J. Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 2001, 107(3), 679–716. DOI:10.1086/338954

Pettigrew T.F., Tropp L.R., Wagner U., Christ O. Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, 35(3), 271–280. DOI:10.1016/j.ijintrel.2011.03.001

Phinney J.S. The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 1992, 7(2), 156–176. DOI:10.1177/074355489272003

Putnam R.D. E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. *Scandinavian Political Studies*, 2007, 30(2), 137–174. DOI:10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x

Salpykova I., Akhmadullina R., Valiakmetova N., Valiahmetova A. Formation of tolerance of schoolchildren in the conditions of cooperative learning (regional aspect). In: EDULEARN16 Proceedings, 7822–7829. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain, 4–6 July 2016.

Schachner M.K. From equality and inclusion to cultural pluralism – evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 2019, 16(1), 1–17. DOI:10.1080/17405629.2017.1326378

Schleicher A., Belfali Y., For P., For O. PISA 2015 results. Paris: OECD, 2016. DOI:10.1787/9789264267510-en

Smith S., Maas I., Van Tubergen F. Ethnic ingroup friendships in schools: Testing the by-product hypothesis in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Social Networks*, 2014, 39, 33–45. DOI:10.1016/j.socnet.2014.04.003

Stanat P., Christensen G. Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006. DOI:10.1787/9789264023611-en

Stephan W.G., Stephan C.W. Improved intergroup relations: Building on the legacy of Gordon W. Allport. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2001, 4(3), 271–287. DOI:10.1177/1368430201004003001

Strayer J.F. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 2012, 15(2), 171–193. DOI:10.1007/s10984-012-9108-4

Swantje Bubritzki F., van Tubergen J., Weesie J., Smith S. Ethnic composition of the school class and interethnic attitudes: A multi-group perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2018, 44(3), 482–502. DOI:10.1080/1369183X.2017.1341706

Tomovska A. Contact as a tool for peace education? Reconsidering the contact hypothesis from the children's perspectives. *Journal of Peace Education*, 2010, 7(2), 121–138. DOI:10.1080/17400201.2010.498993

Tropp L.R., Prenovost M.A. The role of intergroup contact in predicting children's inter-ethnic attitudes: Evidence from meta-analytic and field studies. In: S.R. Levy, M. Killen (Eds.), *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*. New York: Oxford University Press, 2008. pp. 236–248. DOI:10.1093/oso/9780195189742.003.0015

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning. France, Paris, 2024. DOI:10.1787/9789264386794-en

van Geel M., Vedder P. Multicultural attitudes among adolescents: The role of ethnic diversity in the classroom. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2011, 14(4), 549–558. DOI:10.1177/1368430210379007

van Knippenberg D., Mäkinen J.P., van Leeuwen E., Fischer A.H., Schippers M., Stok F., van Dijk E. The influence of intergroup relations on social identity and intergroup behavior. *Journal of Applied Psychology*, 2004, 89(6), 1008–1020. DOI:10.1037/0021-9010.89.6.1008

Verkuyten M. The integration paradox: Empirical evidence from the Netherlands. *American Behavioral Scientist*, 2010, 53(5), 728–747. DOI:10.1177/0002764210368806

Vervoort M., Scholte R.H.J., Scheepers P. Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of Adolescence*, 2011, 34, 257–267. DOI:10.1016/j.adolescence.2010.05.005

Wölfer R., Sierksma J., Kühnen U., Hanke K., Vogt A., Schröder A., Bender J., Kessler T. Developmental dynamics of intergroup contact and intergroup attitudes: Long-term effects in adolescence and early adulthood. *Child Development*, 2016, 87(5), 1466–1478.

Поступила в редакцию: 2 февраля 2025 г.

Дата публикации: 20 июня 2025 г.

Сведения об авторах

Каримова Азхария Мухамадовна. Студент Аспирантской школы по психологии, младший научный сотрудник Центра социокультурных исследований НИУ ВШЭ, преподаватель, Национальный Исследовательский Университет Высшая Школа Экономики, ул. Мясницкая, д. 20, 10100 Москва, Россия.

E-mail: amuminova@hse.ru

Ссылка для цитирования

Каримова А.М. Кооперация vs Конкуренция: роль этнического разнообразия и межкультурного климата в школах России и Таджикистана. Психологические исследования. 2025.

Т. 18, № 99. С. 6.

URL: <https://psystudy.ru>

Адрес статьи:

<https://doi.org/10.54359/5jq5es78>



Cooperation vs competition: The role of ethnic diversity and intercultural climate in schools in Russia and Tajikistan

Karimova A.M.¹

¹ National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

In the context of global migration, schools function not only as educational institutions but also as social spaces where intercultural relationships are shaped. This study investigates the role of ethnic diversity in moderating the relationship between intercultural school climate and students' interaction strategies (cooperation vs. competition). The sample included students from Russia (N = 185) and Tajikistan (N = 158), all studying in multicultural classrooms. The study employed selected subscales from the Classroom Cultural Diversity Climate Scale (intercultural learning and support for intercultural contact), along with a modified version of Rahim's Organizational Conflict Inventory adapted to peer interaction contexts (cooperation and competition). Results showed that both intercultural learning and support for intercultural contact were positively associated with cooperative strategies in both countries. However, their influence on competitive strategies was more pronounced in the Tajik sample. Ethnic diversity served as a moderator: in Russian schools, it amplified the positive association between intercultural learning and cooperation, whereas in Tajik schools, this moderating effect was less evident. These findings underscore the importance of educational programs that promote intercultural engagement and cooperative forms of peer interaction.

Keywords: cooperation, competition, intercultural climate, ethnic diversity, school environment, interaction strategies

Acknowledgements

The author expresses gratitude to their academic supervisor, Ekaterina Bushina, for the invaluable assistance, support, and professional guidance provided during the research process, as well as for the inspiration and attention given throughout the course of the work.

Funding

The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University) in 2025.

References

Abramczyk A., Jurkowski S. Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 2020, 46(3), 296–308. DOI:10.1080/02607476.2020.1733402

Aleksandrov D.A., Ivanyushina V.A., Kazartseva E.V. Etnicheskiy sostav shkol i migratsionnyy status shkol'nikov v Rossii. *Educational Studies*, 2015, No. 2 (17), 173–195. DOI:10.17323/1814-9545-2015-2-173-195 (in Russian)

Allport G.W. *The Nature of Prejudice*. New York: Perseus, 1954.

Avermaet P., Slembrouck S., Van Gorp K., Sierens S., Maryns K. The multilingual edge of education. In: J. J. Zoghbi, P. D. Duff, L. J. Kucer (eds.). *Language, Literacy, and Learning in the Content Areas*. Cham: Springer, 2018, 23–45. DOI:10.1057/978-1-137-54856-6

Banks J.A. *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. Review of Research in Education. Review of research in education, 1993, 19, 3–49. DOI:10.3102/00346543019001003

Bekhuis H., Ruiter S., Coenders M. Xenophobia among youngsters: The effect of interethnic contact. *European Sociological Review*, 2013, 29(2), 229–242. DOI:10.1093/esr/jcr057

Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelmans S.M., Chasiotis A., Sam D.L. *Cross-cultural psychology: Research and applications*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Bochaver A.A., Korneev A.A., Khlomov K.D. School Climate Questionnaire: A New Tool for Assessing the School Environment. *Frontiers in Psychology*, 2022, 13, e871466. DOI:10.3389/fpsyg.2022.871466

Brand S., Felner R., Shim M., Seitsinger A., Dumas T. Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 2003, 95(3), 570–588. DOI:10.1037/0022-

0663.99.3.445

Bushina E., Karimova A. Vzaimosvyaz' akkulturations i bullinga v rossiyskikh shkolakh. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2022, No. 2, 33–59. DOI:10.17323/1814-9545-2022-2-33-59. (in Russian)

Byrd C.M. The associations of intergroup interactions and school racial socialization with academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 2015, 108(1), 10–21. DOI:10.1080/00220671.2013.831803

Chirkina T.A., Khavenson T.E. School Climate: A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*, 2018, 60(2), 133–160. DOI:10.1080/10609393.2018.1451189

Dejaeghere Y., Hooghe M., Claes E. Do ethnically diverse schools reduce ethnocentrism? A two-year panel study among majority group late adolescents in Belgian schools. *International Journal of Intercultural Relations*, 2012, 36, 108–117. DOI:10.1016/j.ijintrel.2011.02.010

Deutsch M. Cooperation and competition. In: Springer eBooks, 2011, pp. 23–40. DOI:10.1007/978-1-4419-9994-8_2

Dovidio J.F., Gaertner S.L., Kawakami K. Intergroup contact: The past, present, and the future. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2003, 6(1), 5–21. DOI:10.1177/1368430203006001009

Eccles J.S., Roeser R.W. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 2011, 21(1), 225–241. DOI:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Gaertner S.L., Dovidio J.F., Anastasio P.A., Bachman B.A., Rust M.C. The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 1993, 4(1), 1–26. DOI:10.1080/14792779343000004

Ghosh R., Abdi A.A. *Education and the politics of difference: Select Canadian perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2013. DOI:10.1016/j.ijintrel.2011.02.010

Graham S. Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, 2006, 15, 317–321. DOI:10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x

Grigoryev D., Gorbunova E., Krylova N., Klimov V., Pugach I., et al. Mapping ethnic stereotypes and their antecedents in Russia: The stereotype content model. *Frontiers in Psychology*, 2019, 10, 1643. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01643

Harter S. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In: Cambridge University Press eBooks, 1996, pp. 11–42. DOI:10.1017/cbo9780511571190.004

Ismail A.A. Immigrant children, educational performance and public policy: A capability approach. *Journal of International Migration and Integration*, 2018, 20(3), 717–734. DOI:10.1007/s12134-018-0630-9



- Janmaat J.G. The effect of classroom diversity on tolerance and participation in England, Sweden and Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2012, 38(1), 21–39. DOI:10.1080/1369183X.2012.640007
- Janmaat J.G. School ethnic diversity and white students' civic attitudes in England. *Social Science Research*, 2015, 49, 97–109. DOI:10.1016/j.ssresearch.2014.07.006
- Kokkonen A., Esaiasson P., Gilljam M. Ethnic diversity and democratic citizenship: Evidence from a social laboratory. *Scandinavian Political Studies*, 2010, 33(4), 331–355. DOI:10.1111/j.1467-9477.2010.00253.x
- McLaren L.M. Anti-immigrant prejudice in Europe: Contact, threat perception, and preferences for the exclusion of migrants. *Social Forces*, 2003, 81(3), 909–936. DOI:10.1353/sof.2003.0038
- McLaughlin, J. E., Boudah, D. J., & O'Rourke, K. The influence of intergroup relations on social identity and intergroup behavior. *International Journal of Medical Education*, 2016, 7, 1–5. DOI:10.5116/ijme.5683.3f62
- Moody J. Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 2001, 107(3), 679–716. DOI:10.1086/338954
- Omel'chenko E.L., Andreeva Yu.V., Luk'yanova E.L., Sabirova G.A., Krupets Ya.N. Adaptatsiya detey migrantov v shkole. Metodicheskoye posobiye: rekomendatsii po provedeniyu kompleksa adaptatsionnykh meropriyatiy v obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedeniyakh RF. Ulyanovsk: Ul'yanovskii gosudarstvennyi universitet, 2010. (in Russian)
- Organization for Security and Co-operation in Europe. OSCE Annual Report 2011. Vena: Ueberreuter Print GmbH, 2012. (in Russian)
- Perepis' naseleniya i zhilishchnogo fonda Respubliki Tadjikistan 2010 goda. Tom III. Natsional'nyy sostav, vladenie yazykami i grazhdanstvo naseleniya Respubliki Tadjikistan. Dushanbe: Statisticheskoe agentstvo pri Prezidiume Akademii nauk Respubliki Tadjikistan, 2012. (in Russian)
- Pettigrew T.F., Tropp L.R., Wagner U., Christ O. Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, 35(3), 271–280. DOI:10.1016/j.ijintrel.2011.03.001
- Phinney J.S. The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 1992, 7(2), 156–176. DOI:10.1177/074355489272003
- Putnam R.D. E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. *Scandinavian Political Studies*, 2007, 30(2), 137–174.
- Salpykova I., Akhmadullina R., Valiakhmetova N., Valiahmetova A. Formation of tolerance of schoolchildren in the conditions of cooperative learning (regional aspect). *EDULEARN16 Proceedings*, 2016, 7822–7829. The 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, 4–6 July 2016, Barcelona, Spain.
- Schachner M.K. From equality and inclusion to cultural pluralism – evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 2019, 16(1), 1–17. DOI:10.1080/17405629.2017.1326378
- Schleicher A., Belfali Y., For P., For O. PISA 2015 results. Paris: OECD, 2016. DOI:10.1787/9789264267510-en
- Smith S., Maas I., Van Tubergen F. Ethnic ingroup friendships in schools: Testing the by-product hypothesis in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Social Networks*, 2014, 39, 33–45. DOI:10.1016/j.socnet.2014.04.003
- Stanat P., Christensen G. Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006. DOI:10.1787/9789264023611-en
- Stephan W.G., Stephan C.W. Improved intergroup relations: Building on the legacy of Gordon W. Allport. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2001, 4(3), 271–287.
- Strayer J.F. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 2012, 15(2), 171–193. DOI:10.1007/s10984-012-9108-4
- Swantje Bubritzki F., van Tubergen J., Weesie J., Smith S. Ethnic composition of the school class and interethnic attitudes: A multi-group perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2018, 44(3), 482–502. DOI:10.1080/1369183X.2017.1322501
- Tomovska A. Contact as a tool for peace education? Reconsidering the contact hypothesis from the children's perspectives. *Journal of Peace Education*, 2010, 7(2), 121–138. DOI:10.1080/17400201.2010.498993
- Tropp L.R., Prenovost M.A. The role of intergroup contact in predicting children's inter-ethnic attitudes: Evidence from meta-analytic and field studies. In: S.R. Levy, M. Killen (Eds.), *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*. New York: Oxford University Press, 2008. pp. 236–248. DOI:10.1093/oso/9780195189742.003.0015
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning. France, Paris, 2024.
- van Geel M., Vedder P. Multicultural attitudes among adolescents: The role of ethnic diversity in the classroom. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2011, 14(4), 549–558. DOI:10.1177/1368430210379007
- van Knippenberg, D., Brewer, M. B., Stroebe, W., & Sedikides, C. The influence of intergroup relations on social identity and intergroup behavior. *Journal of Applied Psychology*, 2004, 89(6), 1008–1020. DOI:10.1037/0021-9010.89.6.1008
- Verkuyten M. The integration paradox: Empirical evidence from the Netherlands. *American Behavioral Scientist*, 2010, 53(5), 728–747. DOI:10.1177/0002764210361701

Vervoort M., Scholte R.H.J., Scheepers P. Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of Adolescence*, 2011, 34, 257–267. DOI:10.1016/j.adolescence.2010.05.005

Wölfer R., Kühne F., Sassenberg K., Kessler T. Developmental dynamics of intergroup contact and intergroup attitudes: Long-term effects in adolescence and early adulthood. *Child Development*, 2016, 87(5), 1466–1478. DOI:10.1111/cdev.12585

Information about authors

Karimova Azhariya Muhammadovna. PhD student at the Post Graduate School of Psychology, Junior Researcher at the Center for Sociocultural Studies, National Research University Higher School of Economics, Lecturer, National Research University Higher School of Economics, ul. Myasnitskaya Street, d. 20, 10100 Moscow, Russia
E-mail: amuminova@hse.ru

For citation:

Karimova A.M. Cooperation vs competition: The role of ethnic diversity and intercultural climate in schools in Russia and Tajikistan. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2025, Vol. 18, No. 99, p. 6.
<https://psystudy.ru>