

ИММИГРАНТСКОЕ ПРОИСХОЖДЕНИЕ ИЛИ АССЕРТИВНОСТЬ? ПОИСК КЛЮЧЕВЫХ ФАКТОРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Э.Д. ТОВАР-ГАРСИА^{а,б}

^а *Панамериканский университет, Кальсада Сиркуиваласьон Поньенте 49, Саопан, Халиско, 45010, Мексика.*

^б *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, д. 20*

Резюме

После перестройки Россия стала привлекательной страной для мигрантов, в том числе многие мигранты с русскими корнями возвратились на родину. Среди мигрантов есть дети школьного возраста, которые, благодаря федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», имеют право на общее образование наравне с гражданами России. Однако зачастую на практике образовательным успехам этих детей препятствуют расизм, нетерпимость, плохое знание русского языка и др. Вместе с тем результаты эмпирических исследований показывают, что дети мигрантов показывают хорошую успеваемость, по крайней мере сопоставимую с успеваемостью местных учащихся. Гипотеза парадокса мигранта утверждает, что мигранты оптимистичны, они думают и верят, что в принимающей стране можно осуществить мечты и улучшить условия жизни. Детям передается этот оптимизм от родителей, поэтому они хорошо занимаются в школах и их академические достижения выше. Но в литературе об академических достижениях не описана теория влияния оптимизма на успеваемость. В психологическом подходе для определения успеваемости последние эмпирические результаты особенно подчеркнули роль ассертивности «grit», т.е. настойчивость и энтузиазм по отношению к долгосрочным целям. В данной статье изучается влияние ассертивности на успеваемость, главным образом сравнивается ассертивность детей мигрантов и местных детей. На основе данных, собранных в Ярославской области, с помощью описательной статистики, анализа сравнения средних и регрессионного анализа демонстрируется, что дети мигрантов с Кавказа имеют более высокий уровень ассертивности, чем местные дети, что может объяснять их школьную успеваемость.

Ключевые слова: ассертивность, образовательные достижения, успеваемость, миграция, Ярославль, Россия.

Статья подготовлена в ходе проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

Автор выражает особую благодарность М.В. Котовой и Е.В. Гусевой за комментарии к статье.

Введение

После перестройки и распада СССР в конце 1991 г. многие граждане столкнулись с безработицей и трудным экономическим положением. Хотя граждане России переживали трудности, их положение было несколько лучше, чем положение населения союзных республиках (Tovar-García, 2017). В период 1991–2013 гг. Россия стала второй страной после США по численности въезжающих в нее мигрантов. Чистая сумма миграционных потоков в Россию в 1990-е и 2000-е гг. составила около 2 миллионов человек за каждые пять лет (World Development Indicators, World Bank). В 2015 г. считалось, что в России живут около 11,6 миллиона международных мигрантов (United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division, 2016), но половина этих мигрантов — этнические русские или люди со славянскими корнями, главным образом из Содружества Независимых Государств (СНГ). Однако стоит учесть, что все приведенные выше цифры не могут отражать реальную ситуацию, потому что есть множество нелегальных мигрантов, которые не состоят на учете в Федеральной миграционной службе (ФМС).

Москва и Санкт-Петербург — самые привлекательные города для мигрантов, включая внутреннюю миграцию. Только в Москве ФМС насчитала около 70 тысяч детей мигрантов (Зайончковская и др., 2014). Успешной адаптации детей мигрантов препятствуют расизм, нетерпимость, плохое знание русского языка и т.п. (Tovar-García, 2017), но, согласно результатам эмпирических исследований, эти дети показывают хорошую успеваемость, по крайней мере сопоставимую с успеваемостью местных учащихся (Лукьянова, 2011; Alexandrov et al., 2012; Tovar-García, 2017). Более того, несколько исследований в США показывают, что успеваемость детей мигрантов выше успеваемости местных школьников (Hao, Woo, 2012; Kao, Tienda, 1995; Kao, 2004), такой результат известен в литературе как гипотеза «парадокса мигранта» (the immigrant paradox hypothesis). В то же время многие эмпирические исследования подтверждают гипотезу ассимиляции с плохой успеваемостью (downward assimilation hypothesis) (Suárez-Orozco et al., 2010; Tovar-García, 2017; Vaquera, Kao, 2012). Согласно теориям семейного происхождения (family background), включая теории социального капитала и культурного капитала, дети мигрантов имеют низкий социально-экономический статус и низкий уровень капитала разных типов, соответственно, в результате они должны демонстрировать и невысокие академические достижения. Кроме того, в литературе об академических достижениях не существует теории о влиянии оптимизма на успеваемость.

Психологический подход объясняет академические достижения с помощью изучения других аспектов поведения детей, например мотивации, послушания и саморегулирования (Tovar-García, 2012). Последние эмпирические результаты особенно подчеркнули роль ассертивности «grit», т.е. настойчивости и энтузиазма по отношению к долгосрочным целям (Duckworth et al., 2007). В ряде исследований изучалась связь между образовательным достижением школьников в России и их социально-экономическим статусом

(СЭС), социальным капиталом, культурным капиталом и ассертивностью (Рощина, 2012; Товар-Гарсиа, 2013а, 2013б; Roshchina, 2010; Tovar-García, 2013, 2014). Полученные результаты подтверждают теории семейного происхождения и показывают положительное влияние ассертивности на академические достижения. Однако значимость ключевых теоретических предикторов оказалась низкой, кроме того, были обнаружены другие интересные результаты, не укладывающиеся в распространенные теоретические модели. Например, в Татарстане девушки и дети, говорящие по-татарски, более успешны в обучении (Товар-Гарсиа, 2013б; Tovar-García, 2014). Этот результат свидетельствует о роли билингвизма в образовательной успеваемости (Alòs i Font, Tovar-García, 2015; Tovar-García, Alòs i Font, 2017; Tovar-García, Podmazin, 2018).

Хотя в психологическом подходе ассертивность является важной объясняющей переменной для определения успеваемости, однако при объяснении академических достижений детей мигрантов ассертивность не изучалась как возможный фактор. В России авторы работ рассматривали ассертивность как предиктор, но главным образом как контрольную переменную эффектов экономических и социальных переменных, на которых фокусировался анализ (Товар-Гарсиа, 2013а, 2013б; Tovar-García, 2013, 2014). Кроме того, мировые и российские исследования, где изучались академические достижения детей мигрантов, не включали ассертивность в анализ. В этой работе мы ставим перед собой следующие вопросы: имеют ли дети мигрантов более высокий уровень ассертивности, чем местные дети? Является ли ассертивность ключевой переменной для объяснения их успеваемости?

Это исследование, основанное на данных Ярославской области, фокусируется на изучении роли ассертивности для академических достижений детей мигрантов. Далее представлены теоретические основания исследования и обоснование выдвинутых гипотез; описание и анализ проведенного исследования; обсуждение результатов, выводы и рекомендации.

Детерминанты образовательных достижений

В литературе существует множество детерминант образовательных достижений, и сложно четко разграничить их направления, поскольку исследования являются междисциплинарными. Тем не менее можно выделить шесть основных подходов: человеческий, культурный, социальный, социально-экономический, образовательный и психологический (Tovar-García, 2012). Экономисты рассматривают детерминанты образовательных достижений как инвестиции в человеческий капитал. Социологи считают культурный капитал и социальный капитал ключевыми объясняющими переменными, которые вносят более весомый вклад в объяснение образовательных достижений, нежели социально-экономический статус (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; DiMaggio, 1982; Lareau, Weininger, 2003; Lucas, 2001; Sullivan, 2001). Кроме того, отмечается необходимость обращать внимание на влияние образовательных ресурсов: качество

преподавателей, социально-экономические характеристики школ и т.д. (Hanushek et al., 2008; Hanushek, 1996; Levin, 1997).

В то время как экономисты, социологи и другие специалисты обсуждают предсказатели образовательных результатов (успехов в учебе, законченности обучения, престижности образования и т.д.), психологи развивают иной взгляд, на который другие исследователи в рамках социальных наук обратили внимание лишь несколько лет назад. Главная идея психологического подхода заключалась в том, что когнитивные и некогнитивные навыки, помимо экономических условий, оказывают влияние на образовательные результаты, и исследователям необходимо установить отношения между социально-экономическими теориями и психологическим подходом (Farkas, 2003; Robbins et al., 2004).

Психологи подчеркивают, что академические достижения также зависят от факторов, влияющих на поведение людей, например, мотивации получения диплома. Если интеллект или когнитивные навыки (часто измеряемые с помощью экзаменов) не прогнозируют академические достижения достаточно хорошо, тогда другие индивидуальные характеристики должны объяснять результаты в этой сфере (Farkas, 2003). Из этого следует, что личностные черты и поведение могут вносить больший вклад в предсказание академических достижений, чем когнитивные навыки. Можно утверждать, что для достижения успеха в школе нужно определенное «правильное» поведение, и можно составить большой список привычек, черт характера и манер поведения (например, старание, дисциплина, посещаемость, активное участие в школьной жизни и энтузиазм, способность руководить, общительность, самоуверенность, импульсивность, энергичность, предприимчивость, высокая общая культура, уважение к старшим и др.), которые объясняют академические успехи (Robbins et al., 2004; Tovar-García, 2012). Эмпирические исследования показывают, что мотивация, саморегуляция и образовательные ожидания, т.е. желаемые достижения в школе, неплохо предсказывают академические достижения (Robbins et al., 2004).

Кроме того, для достижения успеха в обучении, помимо поведения учеников, важно также поведение родителей и то, каким образом они обучают своих детей правильным манерам и поведению. Родители должны мотивировать своих детей и развивать высокие ожидания, а не только передавать экономические ресурсы. Эта мотивация перерастает в хорошие оценки и высокие способности. Также было показано, что образовательные ожидания зависят от пола в соответствии со стереотипами родителей (какие роли они приписывают сыну или дочери) и от способностей (Mello, 2008).

Соответственно, разные психологические факторы влияют на академические достижения, но среди них последние теоретические обсуждения и эмпирические результаты свидетельствуют о том, что настойчивость и энтузиазм по отношению к долгосрочным целям, т.е. ассертивность, — самый существенный предиктор (Duckworth et al., 2007). Разумеется, интеллект предсказывает большую часть дисперсии любого успешного результата в обучении, но при этом ассертивность не коррелирует с интеллектом и объясняет значимую

часть этого результата (Ibid.). Возможным объяснением может служить тот факт, что в системе образования для получения успешных результатов, например высших уровней образования, нужно прикладывать усилия как минимум несколько лет, поэтому образование представляет собой долгосрочную цель и для ее достижения нужен высокий уровень ассертивности.

Успеваемость детей мигрантов: какую роль играет ассертивность? Все описанные выше теории также можно применить и для объяснения академических достижений детей мигрантов, но их эффекты до конца не ясны. Согласно гипотезе ассимиляции с плохой успеваемостью, дети мигрантов имеют низкий социально-экономический статус, низкий уровень культурного капитала и низкий уровень социального капитала. Другими словами, их родители имеют низкий профессиональный статус, небольшой доход, низкий культурный уровень, малообразованны, у них нет важных социальных контактов. Из-за миграции эти дети теряют социальный капитал, т.е. теряют друзей, контакты и социальные сети из предыдущего места жительства (Pribesh, Downey, 1999). Кроме того, дети мигрантов часто учатся далеко не в лучших школах: с низким уровнем образования и с малыми образовательными ресурсами. Также развитию таких детей препятствуют расизм и нетерпимость, обычно они плохо знают язык принимающей страны. Из-за всего этого дети мигрантов не могут рассчитывать на высокие академические достижения, большинство эмпирических исследований это подтверждают (Suárez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco et al., 2010; Tovar-García, 2017; Vaquera, Kao, 2012). Разумеется, миграция может быть селективной, т.е. в некоторых случаях мигранты имеют высокий социально-экономический статус, они уже хорошо знают язык принимающей страны и т.д. Однако даже в этой ситуации трудно избежать потери социального капитала, по крайней мере в краткосрочном периоде.

Эмпирические исследования также показывают, что в случае мигрантов типичные объясняющие переменные, например социально-экономический статус, влияют на успеваемость по-разному в зависимости от мигрирующей группы, поэтому общие связи с академическими достижениями слабые или отсутствуют. Кроме того, в литературе описан ряд случаев высокой успеваемости детей мигрантов, превосходящей успеваемость местных школьников, что соответствует описанному выше «парадоксу мигранта» (Hao, Woo, 2012; Kao, Tienda, 1995; Kao, 2004). Например, в США дети мигрантов из Азии имеют высокие академические достижения, они учатся лучше, чем местные студенты (Kao, Tienda, 1995; Kao, 2004). Безусловно, сначала у них есть проблемы с языком, но через несколько лет они начинают свободно говорить на местном языке. Разумеется, существуют расизм и нетерпимость, но дети мигрантов имеют опыт взаимодействия, знают и используют разные стратегии, усвоенные на родине и в принимающей стране для достижения успехов в школе. Исследователи полагают, что одно из важнейших качеств мигрантов — это оптимизм, и родители передают этот оптимизм своим детям, благодаря чему дети мигрантов хорошо учатся и добиваются более высоких академических достижений (Hao, Woo, 2012; Kao, Tienda, 1995; Kao, 2004; Vaquera, Kao, 2012).

Г. Као и М. Тиенда, а также эмпирические исследования их последователей показывают, что дети мигрантов хорошо учатся и могут достичь лучших результатов, чем местные дети (Као, Tienda, 1995). Однако в данных работах не были использованы показатели оптимизма в качестве объясняющих переменных, хотя оптимизм — ключевая переменная в их теоретической аргументации. Кроме того, не существует ясной теории, которая делает акцент на оптимизм для объяснения академических достижений. Как было сказано выше, с точки зрения психологического подхода, ассертивность является главным предиктором. Поэтому, если дети мигрантов лучше справляются с учебой, чем местные школьники, это скорее следствие высокого уровня ассертивности данной группы детей с учетом, разумеется, социальных и экономических различий между учащимися. Первая гипотеза данного исследования (H1): дети мигрантов имеют более высокий уровень ассертивности, чем местные дети.

Такая гипотеза напрямую не проверялась ранее, хотя предыдущие исследования в России уже использовали ассертивность как предиктор образовательных результатов. Например, для изучения образовательных траекторий школьников Ярославской области (Товар-Гарсиа, 2013а) и для изучения успеваемости и образовательных траекторий школьников в Татарстане (Товар-Гарсиа, 2013б) в качестве независимой переменной была использована информация о том, в какой степени школьник согласен с суждением: «Как правило, я старательно выполняю все, чем мне приходится заниматься». Кроме того, для обоих регионов был использован индекс ассертивности (Товар-Гарсиа, 2013, 2014), который был сформирован на основе 15 суждений, включая указанное выше. Практически во всех расчетах ассертивность показывала положительную и статически значимую связь с академическими достижениями. Но для объяснения академических достижений детей мигрантов эта переменная пока не была использована.

Есть ряд эмпирических данных, которые демонстрируют, что в России дети мигрантов показывают хорошую успеваемость, по крайней мере равную местным учащимся. В Санкт-Петербурге на основании применения качественных методов и описательной статистики исследователи пришли к выводу, что образовательные достижения детей мигрантов первого поколения чуть хуже, чем местных детей, главным образом из-за высокой межшкольной мобильности. Но дети мигрантов второго поколения уже хорошо учатся и показывают более высокие результаты, чем местные дети (Лукьянова, 2011). Результаты другого исследования (Санкт-Петербург) демонстрируют, что мигранты из групп этнических меньшинств обладают более высоким уровнем мотивации в учебе и учатся так же хорошо, как и местные учащиеся (Alexandrov et al., 2012). На выборке, репрезентирующей всю Россию, с использованием количественных методов, главным образом логистической регрессии для панельных данных, не было найдено статически значимой разницы в академических достижениях между школьниками-мигрантами и местными школьниками (Товар-Гарсиа, 2017), сходные результаты были получены в Москве (Камаев, Товар-Гарсиа, 2016). Эти результаты согласуются с суще-

ствующей в литературе третьей гипотезой об образовательных достижениях детей мигрантов: мигрантское происхождение не влияет на образовательные достижения, потому что они зависят от социально-экономических факторов, связанных с миграцией, и миграционный статус сам по себе не может являться объясняющим фактором (Lin, Lu, 2016). Отсюда следует вторая гипотеза данного исследования (H2): учитывая социально-экономические факторы, в России ассертивность объясняет отсутствие разницы академических достижений между детьми мигрантов и местными детьми.

Ассертивность как предиктор академических успехов детей мигрантов: эмпирическое исследование (на примере Ярославской области)

Для проверки выдвинутых гипотез мы использовали данные, полученные в Ярославле и Ярославской области. В Ярославле проживает немало мигрантов: в Ярославской области 1.3 миллиона жителей и около 2% населения являются международными мигрантами (по данным Всероссийской переписи 2010 г.). Около 96% населения этой области являются этнически русскими, поэтому можно ожидать, что многие мигранты также имеют русские корни, знают язык, культуру, и у них нет больших проблем из-за расизма, нетерпимости и т.д. Благодаря этому можно ожидать, что успеваемость детей мигрантов будет высокой, затем мы проверим поставленные гипотезы.

Выборка и методики исследования. В этой работе используются переменные и индексы, которые мы разработали в предыдущих исследованиях (Товар-Гарсиа, 2013а; Tovar-García, 2013). В 2010 г. данные были собраны на выборке 2003 учеников 9-х классов, средний возраст – 15 лет, из 65 школ (средние общеобразовательные школы, гимназии и лицеи). Помимо прочего, данные включают информацию о характеристиках семьи школьников и об их академических достижениях. В работе используются следующие индексы, разработанные ранее на основе метода главных компонент (Tovar-García, 2013):

1. Индекс образовательных достижений или результатов (Result), в состав которого входят оценки по школьным предметам (алгебра, геометрия, русский язык, литература, история, физика, химия и биология), участие в олимпиадах и соревнованиях и получение призовых мест, награды или поощрения за успехи в учебе. Минимальное значение индекса по выборке – -2.14 и максимальное – 2.33 , высокие значения индекса показывают лучшие образовательные достижения.

2. Индекс семейного происхождения (Family) состоит из 12 переменных, которые отражают социально-экономический статус, культурный капитал и социальный капитал. В выборке минимальное значение индекса составляет -3.6 , максимальное – 2.47 , высокие значения индекса показывают лучшее семейное благосостояние.

3. Индекс качества школ (QSchool) включает информацию об особой специализации школ (языковая, математическая, спортивная и пр.), о нестандартных (нетрадиционных) программах обучения и об участии школ во

всероссийских и международных школьных олимпиадах. В выборке минимальное значение индекса – -0.72 и максимальное – 3.62 , высокие значения индекса показывают лучшее качество школы.

4. Индекс асертивности (Grit) состоит из 15 переменных и строится на 15 суждениях, которые отражают асертивность школьников. В выборке минимальное значение индекса – -3.49 и максимальное – 2.55 , высокие значения индекса показывают более высокий уровень асертивности.

В отличие от предыдущих исследований, в данной работе анализ фокусируется на детях мигрантов и влиянии асертивности на их академические достижения. В опросе приняли участие 2003 школьника, из которых 210 детей – международные мигранты, что составляет около 10.5% выборки (Migrant), среди них 95 детей – мигранты первого поколения, т.е. около 4,7% (Migrant1), и 115 – второго поколения¹, т.е. около 5.7% выборки (Migrant2). Не было возможности определить миграционный статус 25 школьников из-за отсутствия ответов на вопросы: «Где родились вы?» или «Где родились ваши родители (мать и отец)?». При этом чаще отсутствуют ответы на вопрос о месте рождения родителей.

Большинство участников исследования – мигранты из бывших республик СССР, в частности около 73% мигрантов первого поколения. Большинство детей мигрантов (147 человек, около 70%) отметили, что русский язык является родным для их родителей (матери или отца), 39 детей (около 18%) назвали в качестве родного один из языков Северного или Южного Кавказа (азербайджанский, армянский, грузинский, лезгинский или ингушский), 22 ребенка (около 10%) – язык из Центральной Азии (езидский, узбекский, казахский или киргизский). Очень мало школьников называли украинский или другой славянский язык. Эта информация была использована для определения происхождения мигрантов как: этнические русские (RussianMigrant), этнические кавказские (CaucasianMigrant) и этнические азиатские (AsianMigrant).

Описательная статистика (см. таблицу 1) показывает, что в среднем мигранты имеют более низкий уровень по индексу образовательных достижений (Result), чем местные школьники (средняя величина), но у мигрантов первого поколения показатели по этому же индексу выше, чем у местных. Этнические кавказские мигранты имеют самый высокий результат, азиатские мигранты – самый низкий. Однако анализ сравнения средних, t -критерий равенства средних показывает, что только разница между местными и азиатскими мигрантами имеет статистическую значимость.

У местных школьников уровень индекса семейного происхождения (Family) выше, чем у детей мигрантов, t -критерий равенства средних показывает, что эта разница статистически значима для большинства групп мигрантов. Азиатские мигранты обладают самым низким уровнем данного индекса, русские мигранты показывают самый высокий уровень, разница между местными школьниками и русскими мигрантами, между местными и мигрантами второго поколения не имеет статистической значимости.

¹ Оба родители родились за границей, включая бывшие республики СССР.

Местные школьники имеют более высокий уровень индекса качества школы (QSchool), чем дети мигрантов. При этом мигранты с Кавказа учатся в хороших школах, и, наоборот, азиатские мигранты учатся в школах с более низким качеством образования и оснащенности. Но t -критерий равенства средних показывает, что разница между группами мигрантов и местными школьниками не достигает статистической значимости.

Мигранты показывают более высокий уровень индекса ассертивности (Grit), чем местные школьники, но мигранты второго поколения и русские мигранты имеют более низкий уровень ассертивности, азиатские мигранты имеют самый низкий уровень. Этнические кавказские мигранты имеют самую высокую ассертивность, разница между этими мигрантами и местными школьниками статистически значима, согласно t -критерию равенства средних.

Сравнение ассертивности мигрантов и местных школьников

Предварительные результаты описательной статистики и t -критерия равенства средних подтверждают H1 только в случае мигрантов в Кавказа. В этом

Таблица 1

Описательные статистики индексов (средние, в скобках – станд. отклонение)

	N	Result	Family	QSchool	Grit
Местные	1768	0.01 (1.004)	0.022 (0.988)	0.008 (1.013)	-0.001 (0.997)
Migrant	210	-0.062 (0.965)	-0.131 (1.066)	-0.092 (0.866)	0.009 (1.009)
$t(p)^*$		-1.08 (0.28)	-2.08 (0.04)	-1.67 (0.09)	0.15 (0.88)
Migrant1	95	0.024 (0.966)	-0.18 (1.041)	-0.077 (0.878)	0.07 (0.927)
$t(p)^*$		0.14 (0.88)	-1.89 (0.06)	-0.94 (0.35)	0.75 (0.45)
Migrant2	115	-0.133 (0.963)	-0.09 (1.089)	-0.105 (0.86)	-0.041 (1.074)
$t^*(p)^*$		-1.59 (0.11)	-1.10 (0.27)	-1.40 (0.16)	-0.40 (0.69)
RussianMigrant	147	-0.056 (0.957)	0.116 (0.921)	-0.114 (0.91)	-0.008 (0.992)
$t(p)^*$		-0.83 (0.41)	1.23 (0.22)	-1.62 (0.11)	-0.08 (0.93)
CaucasianMigrant	39	0.107 (1.065)	-0.287 (0.831)	0.03 (0.782)	0.337 (0.904)
$t(p)^*$		0.57 (0.57)	-2.32 (0.02)	0.17 (0.85)	2.33 (0.02)
AsianMigrant	22	-0.397 (0.849)	-1.464 (1.137)	-0.223 (0.714)	-0.38 (1.04)
$t(p)^*$		-2.24 (0.03)	-6.12 (0.00)	-1.52 (0.14)	-1.71 (0.10)

* t -критерий равенства средних (по сравнению с местными школьниками), двухсторонняя значимость.

разделе рассмотрим компоненты индекса ассертивности (составленного на основании 15 суждений), чтобы описать и определить уровень ассертивности среди мигрантов и местных школьников.

Школьники ответили на 15 вопросов, которые рекомендует литература для определения ассертивности (Duckworth et al., 2007). Учащиеся отметили, насколько они согласны с суждениями, переменные принимают значения от 1 «полностью не согласен» до 5 «полностью согласен». Вопросы с отрицательными значениями для измерения ассертивности получили в базе данных обратное кодирование. Статистики пригодности показывают достаточную согласованность ответов на суждения: альфа Кронбаха равна 0.72. Кроме того, внимательность перевода суждений и конфирматорный факторный анализ уже были проверены для России ранее (Tyumeneva et al., 2014)². Ниже представлены суждения, использованные в опросе:

1. Как правило, я старательно выполняю все, чем мне приходится заниматься.
2. Как правило, я ставлю какую-то цель, но потом меняю ее на какую-то другую.
3. Не иронизируя, я могу назвать себя «тружеником».
4. Новые идеи и новые проекты иногда уводят меня в сторону от прежних.
5. Я добивался(ась) целей, ради которых работал(а) много месяцев.
6. Каждые несколько месяцев я начинаю интересоваться какими-то новыми делами.
7. Обычно я продолжал(а) решать стоящую задачу после неудачных попыток.
8. Мои интересы меняются год от года.
9. Неудачи обычно останавливают меня.
10. Какая-то определенная идея владеет мной короткое время, а потом я теряю интерес к ней.
11. Как правило, обо мне отзываются как о целеустремленном человеке.
12. Я не в ладах с проектами, которые тянутся много месяцев, например больше года.
13. Я заканчиваю все, что начинаю.
14. У меня есть увлечения (хобби, занятие), которыми я занимаюсь годами.
15. В работе я упорен (упорна).

Рисунок 1 показывает частоту ответов местных школьников и мигрантов в процентах, видно отсутствие значимой разницы по суждениям между этими группами, распределения ответов также сходные. Кроме того, по результатам таблицы 1 можно ожидать различий в результатах местных школьников и мигрантов с Кавказа. Действительно, как видно на рисунке 2, за исключением суждения номер 8, эти мигранты чаще выбирали вариант ответа 5

² В этом исследовании индекс ассертивности распался на две субшкалы: Последовательность интересов и Упорство–усилия. Но в нашем исследовании используется только единая шкала на основании всех 15 суждений, согласно рекомендациям литературы.

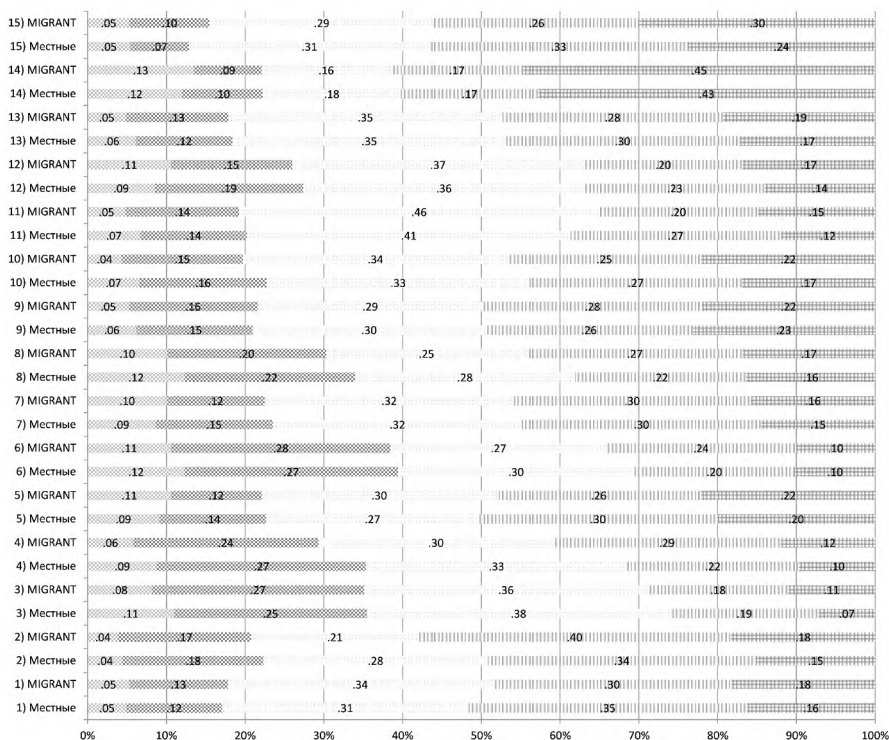
(соответствующий более высокой ассертивности) и реже — вариант ответа 1, что свидетельствует в пользу H1 для этой группы выборки.

Влияние ассертивности на успеваемость мигрантов и местных школьников

Хотя по индексу образовательных достижений (Result) t -критерий равенства средних между местными школьниками и мигрантами из Азии имеет статистическую значимость, рассматривая результаты в таблице 1, нельзя говорить, что академические достижения детей мигрантов лучше или хуже по сравнению с местными школьниками. Для проверки H2 используется регрессионный анализ, во-первых, с целью уточнения, есть ли разница между этими группами при учете других объясняющих переменных, и, во-вторых, для описания роли индекса ассертивности (Grit), который показал значимую разницу между местными школьниками и мигрантами с Кавказа.

Рисунок 1

Частоты ответов местных школьников и мигрантов в процентах.
По оси абсцисс указан процент респондентов, выбравших тот или иной ответ в соответствующей подгруппе по каждому суждению



модель, в следующих регрессиях (в столбцах) складываются другие фиктивные переменные разных групп мигрантов и эффекты их взаимодействия.

Коэффициенты фиктивных переменных Migrant, Migrant1, Migrant2, RussianMigrant, CaucasianMigrant и AsianMigrant не являются статистически значимыми. Результаты регрессионного анализа демонстрируют, во-первых, что дети мигрантов не обладают более низкими образовательными достижениями, чем местные школьники. Во-вторых, этот результат не зависит от первого или второго поколения мигрантов. В-третьих, эти результаты не обусловлены регионом или этническим происхождением. Статистически русские, кавказские и азиатские мигранты показывают успеваемость, равную местным учащимся. В таблице можно также видеть, что в регрессионной модели номер 3 (столбец 3) переменная OtherMigrant является положительной и значимой на 1%-ном уровне, а в регрессионной модели номер 6 (столбец 6) переменная RussianMigrant является отрицательной и значимой на 10%-ном уровне. Но эти результаты неустойчивы, их коэффициенты незначимы в других регрессионных моделях, кроме того, очень мало мигрантов были классифицированы как «другие» (только 9 школьников).

Подобные результаты уже зафиксированы в литературе: в России (Tovar-García, 2017), в Москве (Камаев, Tovar-García, 2016) и в Санкт-Петербурге (Лукьянова, 2011; Alexandrov et al., 2012). В Петербурге мигранты из Казахстана и Северо-Кавказского федерального округа показывали хороший уровень успеваемости (Лукьянова, 2011). В Ярославле результаты описательной статистики (средняя величина) согласуются с преимущественно высоким уровнем образовательных достижений мигрантов с Кавказа и, наоборот, мигранты из Средней Азии имеют низкие образовательные достижения. Тем не менее регрессионный анализ не показывает статистически значимой разницы между группами мигрантов и местными школьниками.

Предыдущие исследования показали, что социально-экономический статус, например, имеет более слабую корреляцию с успеваемостью в случае мигрантов (Luthra, 2010; Pong, Landale, 2012). В данном исследовании индекс Family, хотя и является положительным и значимым предиктором на 1%-ном уровне во всех регрессиях, как прогнозирует теория, в Ярославле семейное происхождение не имеет важной роли для мигрантов, поскольку переменные эффекта взаимодействия между группами мигрантов и независимой переменной Family не показывают статистически значимого влияния.

Качество школы (QSchool) является статистически незначимым предиктором во всех регрессионных моделях, при этом его влияние теряется при учете других независимых переменных, и такой результат уже известен в литературе (Tovar-García, 2013), но необходимо дополнительное исследование для лучшего объяснения этого результата. Интересно отметить, что эффект взаимодействия между индексами CaucasianMigrant и QSchool является статистически значимым и положительным. И наоборот, этот эффект отрицателен для группы мигрантов из Азии. Другими словами, мигранты с Кавказа учатся в хороших школах, а из Азии — в плохих.

Таблица 2

Коэффициенты регрессионного анализа

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Family	0.23***	0.23***	0.23***	0.24***	0.24***	0.24***
QSchool	-0.01	-0.01	-0.01	-0.02	-0.02	-0.02
Grit	0.20***	0.20***	0.19***	0.19***	0.19***	0.19***
Migrant	-0.07			-0.08		
Migrant1		-0.13			-0.17	
Migrant2		-0.05			-0.05	
RussianMigrant			-0.14			-0.16*
CaucasianMigrant			0.12			-0.04
AsianMigrant			-0.07			-0.43
OtherMigrant			0.75***			-0.15
Migrant×Family				-0.07		
Migrant×QSchool				0.06		
Migrant×Grit				0.10		
Migrant1×Family					-0.10	
Migrant1×QSchool					0.03	
Migrant1×Grit					0.11	
Migrant2×Family					-0.06	
Migrant2×QSchool					0.08	
Migrant2×Grit					0.10	
RussianMigrant×Family						-0.02
RussianMigrant×QSchool						0.06
RussianMigrant×Grit						-0.01
CaucasianMigrant×Family						-0.001
CaucasianMigrant×QSchool						0.33**
CaucasianMigrant×Grit						0.37**
AsianMigrant×Family						-0.18
AsianMigrant×QSchool						-0.47*
AsianMigrant×Grit						0.04
OtherMigrant×Family						0.16
OtherMigrant×QSchool						-1.81*
OtherMigrant×Grit						-0.27
Сколько Вам было лет, когда Вы переехали в Россию	0.04*	0.05	0.04*	0.04*	0.05*	0.05**
Health	0.05**	0.05**	0.05**	0.05**	0.05**	0.05**
Peer	0.50***	0.50***	0.50***	0.50***	0.50***	0.50***
Capital city	-0.14***	-0.14***	-0.16***	-0.14***	-0.14***	-0.16***
Male	-0.37***	-0.37***	-0.37***	-0.37***	-0.37***	-0.37***
R ²	0.23	0.23	0.24	0.23	0.23	0.24
N	1711	1711	1711	1711	1711	1711

* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Индекс ассертивности (Grit) является статистически значимым положительным предиктором на 1%-ном уровне во всех регрессионных моделях, согласно прогнозам теории и предыдущим исследованиям (Tovar-García, 2013, 2014). Кроме того, в Ярославле найден статистически значимый и положительный эффект взаимодействия между принадлежностью к группе мигрантов с Кавказа и индексом Grit, т.е. школьная успеваемость мигрантов в целом не хуже и не лучше, чем местных школьников, но только для этой группы мигрантов индекс Grit оказывает положительный эффект на их успеваемость, который позволяет им получить образовательные результаты наравне с местными учащимися.

Кроме того, все эти результаты не зависят от того, в каком возрасте дети переехали в Россию. Можно ожидать, что мигранты, которые переехали в более раннем возрасте, могут адаптироваться быстрее, например, они могут выучить русский язык быстрее. Но результаты регрессионного анализа, наоборот, показывают, что у мигрантов, которые переехали позднее, школьная успеваемость выше. Хотя важно отметить, что в выборке лишь 15% школьников переехали в Россию, когда им было от 8 до 11 лет, т.е. 85% школьников переехали достаточно рано и пошли в первый класс уже в России. Соответственно, для лучшего объяснения эффекта возраста нужна выборка с другим распределением.

Другие контрольные переменные показывают ожидаемые результаты: порядковая переменная о состоянии здоровья школьников (Health)³ имеет положительное и значимое влияние на успеваемость. Фиктивная переменная Peer (закодированная 1 для школьников, которые указали, что все или почти все их друзья собираются продолжать обучение), обладает значимым положительным коэффициентом, т.е. наличие сверстников, нацеленных на дальнейшее образование, положительно сказывается на успеваемости школьника. Фиктивная переменная Male (закодированная 1 для мальчиков), имеет отрицательный и значимый коэффициент, т.е. девушки имеют более высокую успеваемость. Все эти результаты описаны в литературе (Tovar-García, 2013; Товар-Гарсиа, 2013а). В этом исследовании была также добавлена фиктивная переменная Capital city, закодированная 1 для школьников, проживающих в г. Ярославле. Результаты показывают, что проживание в административном центре отрицательно влияет на успеваемость, хотя это может быть следствием того, что учителя в городе строже оценивают учебные успехи школьников по сравнению с сельскими учителями Ярославской области.

Заключение

Согласно гипотезе ассимиляции, у детей мигрантов может быть только низкая школьная успеваемость, потому что они из бедных семей и у них нет

³ Переменная, которой присваивалось от 1 балла, если школьник указывал «часто» возникли сложности с учебой из-за состояния здоровья, до 4 баллов, если «никогда не возникали» (Tovar-García, 2013; Товар-Гарсиа, 2013а).

капитала (экономического, социального и культурного). Кроме того, они учатся в неблагоприятной атмосфере, не знают языка принимающей страны, им препятствуют расизм, нетерпимость, дискриминация и т.д. Большинство эмпирических исследований в развитых странах подтверждают эту гипотезу (Suárez-Orozco et al., 2010; Tovar-García, 2017; Vaquera, Kao, 2012). Но есть доказательства того, что дети мигрантов выполняют образовательные задачи лучше местных школьников (Као, Tienda, 1995; Као, 2004). Такой результат известен в литературе как «парадокс мигранта».

В России предыдущие исследования показали, что успеваемость детей мигрантов не лучше и не хуже, чем успеваемость местных школьников (Лукьянова, 2011; Alexandrov et al., 2012; Kamaev, Tovar-García, 2016; Tovar-García, 2017). Такой результат согласуется с третьей гипотезой (нормативной): только из-за мигрантского происхождения у школьников не должны быть более высокие или более низкие образовательные достижения (Lin, Lu, 2016). Результаты, полученные нами в Ярославле, также согласуются с этой третьей гипотезой для мигрантов первого и второго поколения и для мигрантов из республик Кавказа, Средней Азии или мигрантов из других стран, имеющих русские корни.

Сторонники «парадокса мигранта» считают, что образовательные достижения детей мигрантов лучше, чем у местных, главным образом благодаря оптимизму. В то же время, согласно психологическому подходу, ассертивность является самой важной психологической объясняющей переменной для понимания образовательных достижений (Duckworth et al., 2007). Мы выяснили, что только дети мигрантов из республик Кавказа имеют более высокий уровень ассертивности по сравнению с местными школьниками, хотя уровень их успеваемости соответствует уровню местных детей, кроме того, есть доказательства того, что ассертивность этой группы мигрантов положительно влияет на их успеваемость.

В США исследователи пришли к выводу, что мигранты из Азии получают хорошие образовательные результаты благодаря оптимизму, культурным чертам, опыту, отношению с родителями (Као, Tienda, 1995; Као, 2004). В Ярославле мигранты, особенно из республик Кавказа, получают хорошие образовательные результаты благодаря ассертивности, несмотря на то, что они являются самой проблемной группой мигрантов в школах (Зайончковская и др., 2014). В дальнейших исследованиях можно изучить причины высокого уровня ассертивности мигрантов с Кавказа и выяснить, как можно увеличить уровень ассертивности других мигрантов и местных школьников.

Литература

- Зайончковская, Ж., Полетаев, Д., Флоринская, Ю., Доронина, К. (2014). Мигранты глазами москвичей. *Демоскоп Weekly*, 605–606, 1–28. Режим доступа: http://demoscope.ru/weekly/2014/0605/s_map.php#1

- Лукьянова, Е. Л. (2011). Образовательные достижения детей мигрантов (по материалам опроса в Санкт-Петербурге). *Журнал исследований социальной политики*, 9(3), 319–338.
- Рошина, Я. М. (2012). Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников. *Вопросы образования*, 1, 257–277. Режим доступа: https://vo.hse.ru/data/2013/11/01/1283174703/VO1_12%20Roshina.pdf
- Товар-Гарсиа, Э. Д. (2013а). Образовательные траектории школьников Ярославской области: дискриминантный анализ в сравнении с логистической регрессией. *Социология: 4М*, 36, 65–93.
- Товар-Гарсиа, Э. Д. (2013б). Связь между образованием родителей, успеваемостью и образовательными траекториями школьников в Татарстане. *Вопросы образования*, 2, 252–269. doi:10.17323/1814-9545-2013-2-252-269

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

Товар-Гарсиа Эдгар Деметрио — профессор, Школа экономики и менеджмента, Панамериканский университет (Мексика); старший научный сотрудник, Экспертный институт, Международная научно-учебная лаборатория социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Ph.D. Сфера научных интересов: экономика образования, социология образования, педагогическая психология. Контакты: demetrio.tovar@gmail.com

Immigrant Background or Assertiveness? In the Search of Key Factors for the Academic Progress of Migrant Children

E.D. Tovar-García^{a,b}

^a*Universidad Panamericana, Prolongación Calzada Circunvalación Poniente 49, Zapopan, Jalisco, 45010, México*

^b*National Research University Higher School of Economics, 20 Myasnikskaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation*

Abstract

After perestroika Russia became an attractive country for migrants, and many migrants with Russian roots returned to the motherland. They came with schoolchildren, which, according to the Federal Law “On education in the Russian Federation” have a right to general education together with the Russian citizens. But often in practice the educational achievements of these children are hindered by racism, intolerance, bad knowledge of the Russian language and other factors. Nonetheless, the results of empirical studies show that children of migrants demonstrate good academic progress, at least equal to the local students. The immigrant paradox hypothesis states that migrants are optimistic; they think and believe that in the recipient country they can fulfill their dreams and improve their living conditions. This optimism rubs off from parents to children, and as a result they study well in schools and their academic grades are high. But in the literature on academic progress there is no theory about influence of optimism on grades. In the

psychological approach on academic progress recent empirical results especially stressed the role of assertiveness “grit”, that is, persistence and passion for long-term goals. Therefore, this article explores the influence of assertiveness on academic progress; mostly comparing assertiveness of migrant children and native children. Based on data gathered in the Yaroslavl region, and using descriptive statistics, tests of means and regression analysis the evidence suggests that children of migrants from the Caucasus have a higher level of assertiveness than the native children, which can explain their academic progress.

Keywords: assertiveness, educational achievements, academic progress, migration, Yaroslavl, Russia.

References

- Alexandrov, D., Baranova, V., & Ivaniushina, V. (2012). Migrant children in Russia. I. Migration, ethnicity and segregation in St. Petersburg. Retrieved from <https://publications.hse.ru/preprints/74932531>
- Alòs i Font, H., & Tovar-García, E. D. (2015). Factors affecting the knowledge of Chuvash language amongst school students in Russia. *Sociolinguistic Studies*, 9(4), 345–372. doi:10.1558/sols.v9i4.26771
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. doi:10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541–562.
- Hanushek, E. A. (1996). Measuring investment in education. *Journal of Economic Perspectives*, 10(4), 9–30. doi:10.1257/jep.10.4.9
- Hanushek, E. A., Lavy, V., & Hitomi, K. (2008). Do students care about school quality? Determinants of dropout behavior in developing countries. *Journal of Human Capital*, 2(1), 69–105. doi:10.1086/529446
- Hao, L., & Woo, H. S. (2012). Distinct trajectories in the transition to adulthood: are children of immigrants advantaged? *Child Development*, 83(5), 1623–1639. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01798.x
- Kamaev, A., & Tovar-García, E. D. (2016). *Educational achievements of migrant schoolchildren in Moscow* (SSOAR No. 0168-ssoar-46748-7). Moscow. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-46748-7>
- Kao, G. (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 38(2), 427–449. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27645384>

- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19. Retrieved from <http://crcw.princeton.edu/migration/files/October 2009/Kao and Tienda.pdf>
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 567–606. doi:10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0
- Levin, H. M. (1997). Raising school productivity: An x-efficiency approach. *Economics of Education Review*, 16(3), 303–311. doi:10.1016/S0272-7757(96)00069-6
- Lin, E. S., & Lu, Y. (2016). The educational achievement of pupils with immigrant and native mothers: evidence from Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 48–72. doi:10.1080/02188791.2014.922049
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. doi:10.1086/321300
- Lukianova, E. L. (2011). Educational achievements of migrant children (on the materials of survey at Saint-Petersburg). *Journal of Social Policy Studies*, 9(3), 319–338. (in Russian)
- Luthra, R. R. (2010). *Assimilation in a new context: educational attainment of the immigrant second generation in Germany* (ISER No. 2010-21). Essex, UK. Retrieved from https://www.iser.essex.ac.uk/files/iser_working_papers/2010-21.pdf
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44(4), 1069–1080. doi:10.1037/0012-1649.44.4.1069
- Pong, S., & Landale, N. S. (2012). Academic achievement of legal immigrants' children: the roles of parents' pre- and postmigration characteristics in origin-group differences. *Child Development*, 83(5), 1543–1559. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01790.x
- Pribesh, S., & Downey, D. B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography*, 36(4), 521–34. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10604079>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- Roshchina, Y. (2010). *Accessibility of professional education in Russia* (ESCIRRU Working Paper No. 13). Berlin: ESCIRRU. Retrieved from http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347207.de/diw_escirru0013.pdf
- Roshchina, Y. (2012). Family capital as a factor of educational opportunities for Russian high school students. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies*, 1, 257–277. Retrieved from https://vo.hse.ru/data/2013/11/01/1283174703/VO1_12%20Roshina.pdf (in Russian)
- Suárez-Orozco, C. (2001). Afterword: Understanding and serving the children of immigrants. *Harvard Educational Review*, 71(3), 579–590.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602–618. doi:10.1037/a0018201
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912. doi:10.1177/0038038501035004006
- Tovar-García, E. D. (2012). Approaches to study educational and occupational trajectories and outcomes. *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 8(2), 1–19. Retrieved from http://www.uam.es/otros/ptcedh/2012v8_pdf/v8n2eng.pdf

- Tovar-García, E. D. (2013). Determinants of educational outcomes in Yaroslavl, Russia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 100–113.
- Tovar-García, E. D. (2013a). Educational trajectories of schoolchildren in the Yaroslavl region: Discriminant analysis vs. logistic regression. *Sotsiologiya: 4M*, 36, 65–93. (in Russian)
- Tovar-García, E. D. (2013b). Relationship between parental education, educational trajectories and achievements of schoolchildren in the Republic of Tatarstan. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies*, 2, 252–269. doi:10.17323/1814-9545-2013-2-252-269 (in Russian)
- Tovar-García, E. D. (2014). Determinants of educational outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan. *Communist and Post-Communist Studies*, 47(1), 39–47. doi:10.1016/j.postcomstud.2014.01.001
- Tovar-García, E. D. (2017). Migration background and educational achievements in Russia. *Migraciones Internacionales*, 9(1), 69–93.
- Tovar-García, E. D., & Alòs i Font, H. (2017). Bilingualism and educational achievements: The impact of the language used at home by Tatar school students in Tatarstan, Russia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(6), 545–557. doi:10.1080/01434632.2016.1213847
- Tovar-García, E. D., & Podmazin, E. (2018). The impact of socioeconomic status and population size on the use of the Tatar language at home. *Intercultural Education*, 29(1), 122–138. doi:10.1080/14675986.2017.1404740
- Tyumeneva, Y., Kuzmina, J., & Kardanova, E. (2014). *IRT Analysis and Validation of the Grit Scale: A Russian Investigation* (Psychology No. WP BRP 24/PSY/2014). Moscow.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division. (2016). *International Migration Report 2015: Highlights*. Retrieved from http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf
- Vaquera, E., & Kao, G. (2012). Educational achievement of immigrant adolescents in Spain: do gender and region of origin matter? *Child Development*, 83(5), 1560–1576. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01791.x
- Zaionchkovskaya, Zh., Poletaev, D., Florinskaya, Yu., & Doronina, K. (2014). Migranty glazami moskvicei [Migrants through the eyes of Muscovites]. *Demoskop Weekly*, 605–606, 1–28. Retrieved from http://demoscope.ru/weekly/2014/0605/s_map.php#1 (in Russian)

Tovar-García Edgar Demetrio – professor, Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Panamericana; senior research fellow, Expert Institute, International Laboratory for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics.
Research area: economics of education, sociology of education, educational psychology.
E-mail: demetrio.tovar@gmail.com