

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.27

Егорова Н.М.

Московский государственный областной университет

ВЛИЯНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ НА МЕЖГРУППОВУЮ АДАПТАЦИЮ ШКОЛЬНИКОВ

N. Yegorova

Moscow State Regional University

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT EFFECT ON SCHOOLCHILDREN'S INTER-GROUP ADAPTATION

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования влияния поликультурной образовательной среды школы на межгрупповую адаптацию школьников. Проведен контент-анализ характеристик школьных образовательных сред. Рассмотрены и сопоставлены уровни адаптации детей-мигрантов и детей местных жителей в поликультурной образовательной среде в зависимости от реализации программы по оптимизации межгрупповой адаптации. Выявлены взаимосвязи между общими характеристиками взаимодействий и способами их регулирования.

Ключевые слова: межгрупповая адаптация, образовательная среда, поликультурность, дети-мигранты.

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the influence of multicultural educational environment of school on the level of ethnic identity and tolerance of schoolchildren. A content analysis of the characteristics of school learning environments was done. The levels of migrant and local children's adaptation in multicultural educational environment were examined and compared, depending on the program to optimize inter-group adaptation. Interconnections between common characteristics of interactions and ways of their regulation were revealed.

Key words: inter-group adaptation, educational environment, multiculturalism, migrant children.

Характерным признаком современности является рост этнической миграции. В настоящее время все больше стран становятся поликультурными сообществами, не исключая Россию. Мигранты обладают высокой динамичностью и предприимчивостью, покидая привычное место жительства в поисках лучшей жизни для своих семей. Поликультурность пронизывает и школьное образование. Нередко в одном классе можно встретить представителей различных национальностей, религий и культур. Поэтому встает вопрос о создании в школьной образовательной среде таких условий, которые помогут всем субъектам образовательного процесса лучше понять и принять друг друга. Необходимо оказывать помощь детям-мигрантам по адаптации в новой социокультурной среде, а местным жителям – по преодолению мигрантофобии.

В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду «как совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в *социальном и пространственно-предметном окружении*» [4, 57]. В основе анализа взаимодействия личности и образовательной среды лежит четырехкомпонентная модель: субъекты образо-

вательного процесса, социальный компонент образовательной среды, пространственно-предметный компонент образовательной среды, технологический компонент образовательной среды. Субъекты поликультурной образовательной среды школы (обучающиеся – местные жители и дети-мигранты, их родители, педагоги, администрация, обслуживающий персонал) организуют образовательную среду. В процессе взаимодействия оказывают на нее воздействие, в то же время образовательная среда воздействует на каждого субъекта своими компонентами. Пространственно-предметные и социальные компоненты тесно взаимосвязаны. Качество образовательной среды зависит от качества пространственно-предметного компонента, социального компонента и их взаимосвязи [6]. В нашем исследовании рассмотрены три типа школьных образовательных сред: 1 тип – экспериментальная поликультурная образовательная среда, в которой происходит обогащение пространственно-предметного и технологического компонентов за счет разработки и реализации программы по оптимизации межгрупповой адаптации (МГА), что способствует обогащению и социального компонента образовательной среды; 2 тип – контрольная поликультурная образовательная среда без реализации программы по оптимизации межгрупповой адаптации; 3 тип – контрольная образовательная среда, в которой среди субъектов малый процент детей-мигрантов и их родителей, и также не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации.

Согласно концепции межгрупповой адаптации А.В. Булгакова «Межгрупповая адаптация (социально-психологическая адаптация групп друг к другу) – это процесс/результат по оптимизации взаимодействия групп между собой. Итогом межгрупповой адаптации является исполнение группами задач совместной деятельности, удержание либо достижение ими нового социально-психологического статуса, реализации соответствующих социально-психологических ролевых функций» [1, 16].

Опытно-экспериментальное изучение межгрупповой адаптации школьников в поликультурной образовательной среде проводилось через реализацию двух взаимосвязанных направлений: 1) разработку и апробацию программы по оптимизации МГА в поликультурной образовательной среде; 2) анализа и сравнения социального компонента школьной образовательной среды и экспериментального исследования общих характеристик взаимодействий и способов их регулирования, а также уровня адаптивности детей-мигрантов и детей местных жителей.

Методика исследования включала в себя планирование опытно-экспериментальной работы, подбор диагностического инструментария, разработку психолого-педагогической программы по оптимизации МГА в поликультурной образовательной среде. В исследовании были применены следующие методы: анализ документов, наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, констатирующий эксперимент. Для обработки эмпирических данных использовались статистические методы: анализ средних величин (метод сравнения с использованием t-критерия Стьюдента для установления достоверных различий); корреляционный анализ Пирсона.

Для отбора репрезентативной выборки нами был проанализирован процентный состав обучающихся-мигрантов во всех школах Солнечногорского района Московской области. Результаты показали, что в городских школах – в среднем 5 %, в сельских школах – в среднем 14 %, по району в среднем – 8,6 % детей-мигрантов. Были отобраны три школы, в которых выявлено максимальное значение детей-мигрантов (от 21 % до 53 %). Общая выборка составила 97 человек, из них 47 человек из первой школы (1а) – экспериментальная группа, 25 человек из второй школы (2к) и 25 человек из третьей школы (3к) – контрольные группы. В первой школе (1а) в течение четырех лет реализуется программа по оптимизации МГА. Во второй (2к) и третьей (3к) школах реализация данной

программы не проводилась. В группы испытуемых были включены обучающиеся подросткового (11–14 лет) и юношеского (15–18 лет) возрастов.

В качестве рабочей гипотезы мы выдвинули следующие предположения.

1. Уровень адаптивности и составляющих ее компонентов школьников зависит от степени обогащения социального, пространственно-предметного и технологического компонентов школьной образовательной среды.

2. Уровень адаптивности и составляющих ее компонентов у школьников, обучающихся в поликультурной образовательной среде, в которой реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, выше, чем у школьников, обучающихся в поликультурной образовательной среде, где такая программа не ведется.

3. Стили взаимодействий между школьниками в поликультурной образовательной среде и стили выхода из конфликтной ситуации зависят от наличия и реализации в школе программы по оптимизации межгрупповой адаптации.

4. Существуют взаимосвязи между уровнем адаптивности школьников, общими характеристиками взаимодействий школьников в поликультурной образовательной среде и способами поведения в конфликтных ситуациях.

В исследовании использовались методика контент-анализа характеристик образовательных сред, по В.А. Ясвину, для проведения сравнительного анализа социального компонента школьной образовательной среды экспериментальной (1э) и контрольных (2к, 3к) школ, а также психодиагностические методики для выявления группового своеобразия: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд, методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной), методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

1. При проектировании образователь-

ной среды поликультурной школы приоритетным принципом должен быть принцип организации персонально адекватной образовательной среды. В ней необходимо обеспечить возможность развития всех субъектов с учетом их возрастных, половых и других специфических индивидуальных особенностей, в том числе и этнических. По словам В.А. Ясвина: «При организации социального компонента данный принцип реализуется в педагогической организации толерантного межличностного взаимодействия, при котором происходит принятие и поддержка каждого субъекта вне зависимости от его специфических личностных особенностей, не допускаются какие-либо формы дискриминации воспитанников по какому бы то ни было критерию» [4, 69]. В процессе исследования проводился контент-анализ образовательных сред экспериментальной и контрольных школ по следующим дескрипторам: широта, интенсивность, модальность и устойчивость. Структурно-содержательная характеристика образовательной среды – широта, – показывающая включенность в нее субъектов, объектов, процессов, явлений, выше в поликультурных школах (1э, 2к, 3к). Структурно-динамическая характеристика образовательной среды – интенсивность, – показывающая степень насыщенности ее условиями и возможностями, выше в контрольных школах. Выявлено отличие по модальности экспериментальной школы от контрольных школ. Модальность характеризует образовательную среду с качественной точки зрения. Коэффициент модальности, отражающий степень использования учащимися ресурсов среды и ее развивающих возможностей, в экспериментальной школе (1э) выше по сравнению с контрольными (2к, 3к). Характеристика стабильности во времени – устойчивость – во всех образовательных средах одинаковая.

2. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд использовалась для исследования общего уровня адаптивности школьников. Здесь адаптивность рассматривается

как интегрирующая по шкалам: «приятие себя», «приятие других», «эмоциональный комфорт», «внутренний контроль», «доминирование», а дезадаптивность – как интегрирующая по шкалам: «неприятие себя», «неприятие других», «эмоциональный дискомфорт», «внешний контроль», «ведомость», «эскапизм». Кроме этого, данная методика имеет шкалу «лживость».

Результаты исследования показывают, что уровень дезадаптивности школьников в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже [$t=2.80$, $p<0.01$], чем во второй контрольной (2к) школе, а также по шкалам «неприятие себя» [$t=2.15$, $p<0.05$], «неприятие других» [$t=2.01$, $p<0.05$], «эмоциональный дискомфорт» [$t=2.55$, $p<0.05$], «ведомость» [$t=2.0$, $p<0.05$] и значимо выше по шкале «внутренний контроль» [$t=2.85$, $p<0.01$]. Уровень адаптивности школьников в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше [$t=2.46$, $p<0.05$], чем в третьей контрольной (3к) школе, а также по шкалам «приятие себя» [$t=2.01$, $p<0.05$], «приятие других» [$t=2.66$, $p<0.01$], «внутренний контроль» [$t=2.41$, $p<0.05$].

Различий по признаку «местный житель – мигрант» в первой экспериментальной (1э) школе не обнаружено. Во второй контрольной (2к) школе значения по шкалам «эмоциональный дискомфорт» [$t=2.58$, $p<0.05$] и «внутренний контроль» [$t=2.17$, $p<0.05$] у местных жителей значимо больше.

По шкале «лживость» показали результаты выше нормы в первой экспериментальной (1э) школе 4 % местных жителей, во второй контрольной (2к) школе – 8 % местных жителей и 4 % детей-мигрантов, в третьей контрольной (3к) школе – 8 % местных жителей. Таким образом, можно подтвердить высокое психологическое напряжение, недоверие и боязнь открыться детей в контрольных школах. При организации образовательной среды следует уделять внимание не только детям-мигрантам, но и местным жителям.

3. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной)

рассматривает способы регулирования взаимодействия. Чтобы описать типы поведения людей в конфликтных ситуациях, К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими в которой являются кооперация и напористость. С помощью этой методики мы определили приоритетные способы выхода школьников из трудных ситуаций общения. В данной методике выделяется пять стратегий выхода из конфликтных ситуаций: 1) соперничество – стремление добиться своих интересов в ущерб другому; 2) сотрудничество – взаимодействие на основе удовлетворения интересов обеих сторон; 3) компромисс – соглашение на основе взаимных уступок; 4) избегание – отсутствие стремления к кооперации и достижению своих целей; 5) приспособление – принесение в жертву собственных интересов ради другого.

По результатам исследования было выявлено, что значения по шкале «соперничество» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=3.51$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=2.05$, $p<0.05$]. Значения по шкале «сотрудничество» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.08$, $p<0.05$]. Значения по шкале «приспособление» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем в третьей контрольной (3к) школе [$t=2.18$, $p<0.05$]. Значения по шкале «соперничество» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем во второй контрольной (2к) и в третьей контрольной (3к) вместе взятых школах [$t=3.38$, $p<0.01$]. Значения по шкале «сотрудничество» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) и в третьей контрольной (3к) вместе взятых школах [$t=2.49$, $p<0.05$]. Значения по шкале «компромисс» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) и в третьей контрольной (3к) вместе взятых школах [$t=2.11$, $p<0.05$]. Значения по шкале «приспособление» в первой экспериментальной (1э) школе

значимо выше, чем во второй контрольной (2к) и в третьей контрольной (3к) вместе взятых школах [$t=2.13$, $p<0.05$].

Сравнивая стили поведения в конфликтных ситуациях по возрастному признаку, можно отметить, что в первой экспериментальной (1э) школе значение по шкале «соперничество» в юношеском возрасте значимо выше, чем в подростковом возрасте [$t=2.49$, $p<0.05$], во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет. Сравнивая стили поведения в конфликтных ситуациях по половому признаку, можно отметить, что в первой экспериментальной (1э) школе значение по шкале «избегание» у мальчиков значимо выше [$t=2.19$, $p<0.05$], а по шкале «приспособление» у девочек значимо выше [$t=2.39$, $p<0.05$], во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет. Сравнивая стили поведения в конфликтных ситуациях по признаку «местный житель – мигрант», можно отметить, что и в первой экспериментальной (1э) школе, и во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет.

4. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири рассматривает общие характеристики взаимодействия, индикаторами здесь выступают доминантность – подчиненность, дружелюбность – агрессивность. Данная методика выявляет преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

Результаты исследования позволили определить, что значения по шкале «авторитарный стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.71$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=2.13$, $p<0.05$]. Значения по шкале «эгоистичный стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.23$, $p<0.05$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=4.35$, $p<0.01$]. Значения по шкале «агрессивный стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо ниже, чем в третьей контрольной (3к) школе [$t=2.23$, $p<0.05$]. Значения по шкале «подчиняемый стиль поведе-

ния» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=4.25$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=4.86$, $p<0.01$]. Значения по шкале «зависимый стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=3.56$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=4.90$, $p<0.01$]. Значения по шкале «дружелюбный стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.75$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школах [$t=3.92$, $p<0.01$]. Значения по шкале «альтруистический стиль поведения» в первой экспериментальной (1э) школе значимо выше, чем во второй контрольной (2к) школе [$t=2.77$, $p<0.01$] и в третьей контрольной (3к) школе [$t=3.68$, $p<0.01$].

Сравнение стилей поведения по возрастному признаку показало, что и в первой экспериментальной (1э) школе, и во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет. Сравнивая стили поведения по половому признаку, можно отметить, что в первой экспериментальной (1э) школе значение по шкале «эгоистичный стиль поведения» у мальчиков значимо выше, чем у девочек [$t=2.24$, $p<0.05$], во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет. Сравнивая стили поведения по признаку «местный житель – мигрант», можно отметить, что в первой экспериментальной (1э) школе значение по шкале «агрессивный стиль поведения» у местных жителей значимо выше, чем у детей-мигрантов [$t=2.12$, $p<0.05$], во второй контрольной (2к) школе значимых различий нет.

Анализируя взаимосвязь между исследуемыми выше показателями социально-психологической адаптации школьников, их поведения в конфликтных ситуациях, стилей межличностных отношений в поликультурной образовательной среде с помощью коэффициента корреляции Пирсона, можно отметить, что показатель «адаптивность» обратно пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «избегание»

[$r=-0.37$, $p<0.05$], прямо пропорционален авторитарному [$r=0.48$, $p<0.01$], эгоистичному [$r=0.36$, $p<0.05$], дружелюбному [$r=0.35$, $p<0.05$] стилям поведения. Показатель «прятие себя» обратно пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «избегание» [$r=-0.34$, $p<0.05$], прямо пропорционален авторитарному [$r=0.46$, $p<0.01$], эгоистичному [$r=0.42$, $p<0.01$] стилям поведения. Показатель «прятие других» прямо пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «приспособление» [$r=0.48$, $p<0.01$], прямо пропорционален дружелюбному [$r=0.41$, $p<0.01$] стилю поведения. Показатель «эмоциональный комфорт» прямо пропорционален авторитарному [$r=0.45$, $p<0.01$], эгоистичному [$r=0.37$, $p<0.05$], агрессивному [$r=0.37$, $p<0.05$] стилям поведения. Показатель «внутренний контроль» прямо пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «соперничество» [$r=0.35$, $p<0.05$]. Показатель «непрятие себя» прямо пропорционален стилю поведения в конфликтных ситуациях «избегание» [$r=0.44$, $p<0.01$], а также подозрительному [$r=0.33$, $p<0.05$], подчиняемому [$r=0.29$, $p<0.05$] стилям поведения. Показатель «непрятие других» прямо пропорционален агрессивному [$r=0.31$, $p<0.05$], подозрительному [$r=0.375$, $p<0.05$], подчиняемому [$r=0.32$, $p<0.05$] стилям поведения. Подчиняемый стиль поведения обратно пропорционален показателю стиля поведения в конфликтных ситуациях «соперничество» [$r=-0.34$, $p<0.05$], агрессивный стиль поведения прямо пропорционален показателю стиля поведения в конфликтных ситуациях «сотрудничество» [$r=0.39$, $p<0.01$], эгоистичный стиль поведения обратно пропорционален показателю стиля поведения в конфликтных ситуациях «компромисс» [$r=-0.32$, $p<0.05$].

Выводы

1. Школьная образовательная среда, в которой происходит обогащение социального, пространственно-предметного и технологического компонентов за счет разработки и реализации программы по оптимизации межгрупповой адаптации, оказывает поло-

жительное влияние на уровень адаптивности и составляющих ее компонентов школьников.

2. Уровень адаптивности и составляющих ее компонентов – прятие себя, прятие других, внутренний контроль – у школьников, обучающихся в поликультурной образовательной среде, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации выше, и соответственно, уровень дезадаптивности и составляющих ее компонентов – непрятие себя, непрятие других, эмоциональный дискомфорт, ведомость – ниже, чем у школьников, обучающихся в поликультурной образовательной среде, в которой такая программа не ведется.

3. В школе, в которой реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, выявлены следующие преобладающие стили поведения: дружелюбный, альтруистический, зависимый, подчиняемый. В школах, где данная программа не реализуется, выявлены следующие преобладающие стили поведения: эгоистичный, авторитарный, агрессивный.

4. В школе, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, выявлены следующие преобладающие типы выхода из конфликтных ситуаций: сотрудничество, приспособление. В школах, где данная программа не реализуется, преобладающим стилем поведения является соперничество.

5. Существуют взаимосвязи между уровнем адаптивности и составляющими ее компонентами и следующими общими характеристиками взаимодействий школьников в поликультурной образовательной среде: адаптивность, прятие себя, прятие других, эмоциональный комфорт – авторитарный, эгоистичный, дружелюбный. Непрятие себя, непрятие других – агрессивный, подозрительный подчиняемый.

Существуют взаимосвязи между уровнем адаптивности и составляющими ее компонентами и способами поведения в конфликтных ситуациях: внутренний контроль – соперничество; адаптивность, прятие себя,

неприятие себя – избегание; принятие других – приспособление.

б. Существуют взаимосвязи между общими характеристиками взаимодействий школьников в поликультурной образовательной среде и способами поведения в конфликтных ситуациях: подчиняемый стиль поведения – соперничество; агрессивный стиль поведения – сотрудничество; эгоистичный стиль поведения – компромисс.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В., Логинова В.В. Концепция личностно-профессионального становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: обоснование и апробация. Монография. М., 2009. 265 с.
2. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по материалам экспериментального исследования на кораблях ВМФ России). Монография. М., 2006. 229 с.
3. Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е. и др. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., 2008. 168 с.
4. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / Под ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова. М., 2002. 146 с.
5. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г.У. Солдатовой. М., 2002. 479 с.
6. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал, 2000. Т. 21. № 4. С. 79-88.