
Социально-психологические особенности общения подростков с педагогами в классах со смешанным этническим составом

А. А. Богданова,

*аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем
поликультурного образования факультета социальной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета
(gashenka@mail.ru)*

В статье приведены основные результаты исследования по изучению специфики общения подростков и педагогов в классах со смешанным этническим составом. В исследовании приняли участие 90 учащихся VIII классов двух школ г.Москвы, в возрасте 13–14 лет и 30 учителей. Гипотеза исследования состояла в том, что многоэтничность класса связана со специфическими изменениями коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения подростков с педагогами этого класса. С помощью модификации методики «Неоконченные предложения» и техники «репертуарных решеток» Дж. Келли были получены следующие результаты исследования: 1) русские дети обеих школ более удовлетворены общением со своими учителями, чем иноэтничные дети; 2) для учащихся классов со смешанным этническим составом позитивная интеракция с учителем более значима, чем для учащихся моноэтнических классов; 3) учащиеся классов со смешанным этническим составом более осведомлены в вопросах, касающихся этнического самосознания, национальности и идентичности, и в большей степени склонны дифференцировать учителей по национальному признаку, наделяя при этом учителей другой национальности более негативными чертами, чем учащиеся моноэтнических классов; 4) учителя, преподающие в классах со смешанным этническим составом, склонны разделять русских и иноэтничных детей и выделять в иноэтничных подростках больше негативных качеств, чем в русских детях.

Ключевые слова: общение, моноэтнический класс, класс со смешанным этническим составом, иноэтничный подросток, коммуникация, интеракция, перцепция.

В связи с постоянно растущим числом мигрантов на территории Российской Федерации перед российским образованием особенно остро встала проблема обучения детей из разных этнических групп. Различия в языке, воспитании, традициях, нормах и правилах, ценностных ориентациях, способах усвоения информации, характерные для

определенной этнической группы – все это, безусловно, оказывает влияние на эффективность общения как внутри группы учащихся, так и между детьми и педагогами.

Важнейшим рубежом в становлении норм, ценностей и правил, которые используются в процессе общения, является подростковый период. Помимо активно развивающихся физиологических и психических качеств личности у подростка формируется этническая идентичность – осознание себя как представителя определенной этнической группы, что выводит на первый план проблемы в общении, связанные именно с культурными различиями. Также именно в это время педагог перестает быть безусловно значимым взрослым для ребенка, что делает привычные способы взаимодействия с ним неэффективными. На общий негативизм накладывается осознание этнических различий между педагогом и ребенком, что приводит к появлению и проявлению этнических стереотипов и предрассудков с обеих сторон. В результате сам образовательный процесс отодвигается на второй план, а на первый выходят личные конфликтные отношения. Поэтому очевидно, что выявление специфики общения подростка и учителя в классах со смешанным этническим составом должно составлять одну из главных задач современных социально-психологических и педагогических исследований.

На сегодняшний день практически не изучены культурные аспекты восприятия, переработки информации и культурные особенности общения подростков с педагогами в классах со смешанным этническим составом, что, по нашему мнению, должно учитываться в первую очередь при построении образовательного процесса в школах. Также не должны оставаться в стороне культурные особенности, традиции, нормы, вероисповедание представителей этнических групп, которые получают образование в наших школах.

Таким образом, существует противоречие между насущной потребностью в выявлении факторов, которые могут осложнить общение педагогов с учащимися классов со смешанным этническим составом, в разработке путей оптимизации такого взаимодействия и отсутствием теоретических и практических исследований в этой области в современной психологической практике.

В связи с вышеперечисленным, мы сформулировали цель нашего исследования следующим образом: изучить социально-психологические особенности общения подростков с педагогами в классах со смешанным этническим составом.

В качестве испытуемых выступили 90 учащихся VIII классов двух школ г. Москвы: в одной из них обучаются в основном представители русской этнической группы (не менее 90%); в другой соотношение представителей русской этнической группы и других этнических групп (в основном азербайджанцев) составляет 1:1 (этническая принадлежность респондентов была проверена с помощью специально разработанного

опросника), – а также 30 учителей, работающих в классах со смешанным этническим составом.

Хочется отметить, что азербайджанцы были выбраны нами как представители наиболее негативно стереотипизированных групп, по данным многочисленных исследований [1;5], и, на наш взгляд, полученные результаты будут характерны для всех представителей негативно стереотипизированных групп, вне зависимости от их этнической принадлежности. Поэтому в дальнейшем мы в своей работе будем называть азербайджанских подростков иноэтничными подростками, русские классы – моноэтническими классами, а классы, где вместе учатся русские и иноэтничные подростки, – классами со смешанным этническим составом.

Из 90 подростков, участвовавших в нашем исследовании, мы составили три выборки по 30 человек: 1) русские дети из моноэтнических классов; 2) русские дети из классов со смешанным этническим составом; 3) иноэтничные дети из классов со смешанным этническим составом.

В ходе исследования доказывалось несколько гипотез. Основная гипотеза эмпирического исследования состояла в следующем: многоэтничность класса связана со специфическими изменениями коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения подростков с педагогами из этого класса.

Основная гипотеза раскрывалась в следующих частных гипотезах. Первая частная гипотеза состояла в том, что подростки из классов со смешанным этническим составом менее удовлетворены коммуникативной стороной общения с учителем, чем ученики моноэтнических классов. Вторая частная гипотеза включала в себя предположение о том, что в классах со смешанным этническим составом для подростков более важна позитивная интеракция с педагогами, чем в моноэтнических классах. Третья частная гипотеза включала в себя предположение о том, что подростки из классов со смешанным этническим составом в большей степени склонны обращать внимание на этнический компонент (как в отношении себя, так и в отношении педагога), чем подростки моноэтнических классов.

Для подтверждения гипотез исследования были выбраны следующие методики: модификация проективной методики «Неоконченные предложения» и классическая техника «репертуарных решеток». Для статистической обработки полученных данных мы использовали χ^2 критерий Пирсона, так как данный критерий позволяет выявить значимость/незначимость определенного признака при сопоставлении трех эмпирических распределений одновременно [6].

Рассмотрим результаты, полученные с помощью каждой из методик.

Проективная методика «Неоконченные предложения» предполагает завершение испытуемым фраз, начало которых предлагает психолог. Анализ результатов представляет

собой выявление тем, проблем и конфликтов, значимых для испытуемого, – как сознательных, так и неосознаваемых [3]. В нашей модификации методики неоконченных предложений мы предлагали респондентам закончить 24 высказывания. Все высказывания так или иначе были связаны с образом учителя, проблемами коммуникации между учителем и учениками (группа общих вопросов) и значимостью/незначимостью этнического компонента в этом взаимодействии (группа вопросов с этническим уклоном). С помощью контент-анализа были выделены определенные категории¹, на основе которых строился дальнейший анализ полученных результатов.

Опишем результаты, полученные с помощью методики «Неоконченные предложения».

Начнем с группы общих вопросов.

В окончаниях предложения *«Самый лучший учитель – это...»* у респондентов из классов со смешанным этническим составом преобладали определения «внимательный», «понимающий», «отзывчивый» (*мы обозначили их – «позитивное отношение»*). В то же время в моноэтнических классах большинство определений было связано с профессиональными качествами учителя – «знающий свое дело», «любит свою работу», «может научить» (*мы обозначили их – «профессионализм»*).

В окончаниях предложения *«Учителя любят, когда...»* у иноэтничных детей преобладали ответы, связанные с позитивным отношением учеников к учителям, – *«мы их понимаем», «их работу ценят и уважают»*. По мнению русских детей обеих школ, для учителей более важной является позитивная коммуникация с учениками – *«мы их слушаем», «мы хорошо работаем на уроке», «мы сидим тихо»*.

В окончаниях нейтрального предложения *«Вокруг меня находятся учителя, которые...»* у иноэтничных детей преобладали негативные утверждения – *«думают плохо об учениках», «критично ко мне относятся», «иногда несправедливы»*, в то время как в обеих русских выборках утверждения были положительными или нейтральными – *«учат меня», «имеют большой опыт работы», «хорошо знают свой предмет»*.

В окончаниях предложения *«Иногда мне становится обидно, когда учитель...»* у иноэтничных детей преобладало описание негативного отношения учителя – *«не может понять», «не воспринимает всерьез», «несправедливо относится»*, а у русских учащихся обеих школ преобладала отрицательная коммуникация – *«ругается», «кричит», «срывает зло»*.

В окончаниях предложения *«Я не люблю, когда учителя...»* у русских детей обеих школ преобладает отрицательная коммуникация – *«ругаются на меня», «кричат», «повышают голос», «злятся», «раздражаются»*, а у иноэтничных преобладает негативное

¹ Адекватность выделенных категорий была проверена с помощью метода экспертных оценок.

отношение – «проявляют неуважение ко мне», «делят учеников на любимчиков и нелюбимчиков», «ставят себя выше учеников», «очень несправедливы к другим ученикам».

Сравнение результатов по всем неоконченным предложениям, описанным выше, по трем выборкам являются статистически значимы при $p < 0,01$.

Таким образом, сравнивая полученные результаты по группе общих вопросов относительно специфики общения подростков с учителями, мы пришли к следующим выводам.

1. Для учащихся классов со смешанным этническим составом более значима позитивная интеракция с учителем, чем наличие у него профессиональных качеств, что необходимо учащимся русской школы.

2. Иноэтничные дети в большей степени, чем русские обеих школ, считают, что для учителей также значимы позитивные отношения с учащимися.

3. Русские дети обеих школ более удовлетворены общением со своими учителями, чем иноэтничные дети.

4. У иноэтничных детей большую обиду вызывает негативная интеракция учителя, чем отрицательная коммуникация, что характерно для русских учащихся обеих школ.

5. В большей степени, чем русские дети обеих школ, иноэтничные дети ожидают от педагогов негативного отношения.

Теперь перейдем к описанию результатов, полученных по группе вопросов с этническим уклоном.

В окончании предложения «Национальность – это...» учащиеся классов со смешанным этническим составом давали более полные определения национальности – «культура человека», «история его народа», «группа признаков, качеств, которыми обладают люди, изначально проживавшие на одной территории, имеющие свои обычаи, традиции и схожие внешние признаки», в то время как дети из моноэтнических классов чаще ограничивались более общими фразами – «национальность – это национальность», «национальность – это твоя народная принадлежность».

Окончания предложения «Мне кажется, что учитель другой национальности...» у русских детей из моноэтнических классов носили, в основном, нейтральный характер – «такой же учитель», «ничем не хуже и не лучше», в то время как у учеников из классов со смешанным этническим составом отличались негативностью – «не доверяет мне», «может быть строгим к ученикам, которые другой национальности», «человек с предрассудками».

Когда предлагалось окончить фразу «Моя национальная принадлежность помогает...», во всех трех выборках преобладал уход от ответа, что, по Т.В.Барласу [2], является показателем значимости темы. Однако русские ученики классов со смешанным этническим составом предлагали и такие окончания: «быть уверенной, что мои

бритоголовые соотечественники не тронут меня ночью», «чувствовать себя спокойно», «жить в России спокойно».

В предложении «Быть не таким, как другие, значит ...» большинство респондентов всех трех выборок дали позитивные варианты окончаний – «быть особенным», «выделяться из серой толпы», «быть индивидуумом». Однако иноэтничные дети выражали и негативные чувства – «обидно даже, что всю жизнь живешь в России, но не похожа на русскую», «не общаться и быть всегда в одиночестве».

Сравнение результатов по всем неоконченным предложениям, описанным выше, по трем выборкам являются статистически значимы при $p < 0,01$.

Таким образом, сравнивая полученные результаты по группе вопросов с этническим уклоном, мы пришли к следующим выводам.

1. Учащиеся классов со смешанным этническим составом более осведомлены в вопросах этнического самосознания, национальности и идентичности, чем учащиеся моноэтнических классов.

2. Учащиеся классов со смешанным этническим составом в большей степени склонны дифференцировать учителей по национальному признаку и наделять учителей другой национальности негативными чертами, чем учащиеся моноэтнических классов.

3. Русские дети из классов со смешанным этническим составом более склонны связывать национальность с безопасностью, чем иноэтничные дети и учащиеся моноэтнических классов.

4. Иноэтничные дети более негативно относятся к своей «непохожести», чем русские учащиеся обеих школ.

Результаты применения методики, описанной выше, подтвердили необходимость рассмотрения вопроса, связанного с отношением учителей к иноэтничным подросткам из классов со смешанным этническим составом. Другими словами, для более глубокого понимания проблемы нам нужно было выяснить, является ли негативное восприятие иноэтничными подростками действий учителя адекватным или этнический подтекст, который видят подростки в любом действии учителя по отношению к себе, привнесен извне – из социума. Для этого мы использовали классическую технику «репертуарных решеток» Дж.Келли. Выбор данной техники был основан на ее описании М.Ю.Кондратьевым, согласно которому данная техника рассчитана на выявление того, что стоит за словами человека, его оценкой явлений, событий, других людей [4].

В эксперименте участвовали 30 учителей, преподающих в школе со смешанным этническим составом, в том числе классные руководители, ведущие детей с V класса по настоящее время.

Процедурно данная часть эксперимента организовывалась следующим образом: респондентам были предложены 20 триад, которые включали русских и иноэтничных учеников разной успеваемости, девочек и мальчиков. Вначале респондентам предлагалось из трех учеников выделить двух сходных по какому-либо признаку и зафиксировать сходство и различие в специально разработанном экспериментальном бланке. После окончания первой части эксперимента респондентам предлагалось проставить «+» напротив положительных качеств, выделенных нами ранее, и «-» напротив отрицательных.

В триады вошли шесть учеников:

- 1) ученик А – мальчик, русский, учится в школе с I класса, успеваемость средняя;
- 2) ученик Б – мальчик, иноэтничный, учится в школе с I класса, успеваемость средняя;
- 3) ученик В – девочка, иноэтничная, учится в школе с V класса, успеваемость низкая;
- 4) ученик Г – девочка, русская, учится в школе с VI класса, успеваемость хорошая;
- 5) ученик Д – мальчик, иноэтничный, учится в школе с V класса, успеваемость хорошая;
- 6) ученик Е – девочка, русская, учится с V класса, успеваемость средняя.

Проанализировав полученные данные, мы увидели, что у всех учителей примерно в 90% триад выделение сходства и различия происходило по этническому признаку, хотя описание сходства/различия никакого отношения к этнической принадлежности учеников не имело.

При этом комментарии по отношению к русским детям почти всегда были положительными, в то время как описание иноэтничных подростков почти всегда имело негативный характер. Приведем несколько примеров.

В триаде АБГ, где были представлены два ученика со средней успеваемостью (А, Б) и один – с высокой (Д), респондентом были выбраны русские ученики А и Д как сходные, а Б – иноэтничный подросток – как отличный. В комментариях было сказано, что у А и Д успеваемость выше, чем у Б (респондент №1).

1. В триаде АБД, где были представлены один русский мальчик со средней успеваемостью (А) и два иноэтничных мальчика со средней (Б) и хорошей успеваемостью (Д), респондентом были выбраны Б и Д как сходные по тому, что они часто отвлекаются на уроках, в то время как А – более послушный и усидчивый. В процессе наблюдения было замечено, что ученик Б действительно иногда отвлекается на уроках, однако ученик Д в этом замечен не был (респондент №7).
2. В триаде АБВ, где А и Б – русские подростки, которые учатся с I класса, а В – иноэтничный подросток, который учится с V класса, респондентом №11 были выделены эти характеристики как основополагающие для сходства и различия.

- Однако в триаде АВГ, где В (иноэтничная девочка с низкой успеваемостью) и Г (иноэтничная девочка с хорошей успеваемостью) учатся не с I класса, а А (русский мальчик со средней успеваемостью) с I класса, разделение на сходные и различные у респондента №11 было совсем другое: А и Г (русские подростки) характеризовались как подростки, для которых важно мнение учителя, а В характеризовалась тем, что она часто учителя перебивает.
3. В триаде БГД, где Б и Г – иноэтничные подростки (мальчик и девочка), а Д – русский, Г и Д (мальчик) с хорошей успеваемостью, а Б с более низкой, респондент №19 выделил Б и Г как сходные по стереотипности мышления, а Д как подростка, у которого мышление творческое.
 4. В триаде ГДЕ, где Г и Е – русские девочки, а Д – иноэтничный мальчик, Г и Д с хорошей успеваемостью, а Е с более низкой, респондент №28 выделил Г и Е как сходные по тому, что они активные и участвуют в жизни класса, а Д, по его мнению, «себе на уме» и иногда перечит учителю.
 5. Для того чтобы проверить, являются ли полученные данные статистически значимыми, мы сделали следующее: 1) суммировали количество отмеченных иноэтничных подростков как одну диаду и количество иноэтничных подростков, противопоставленных двум русским детям; 2) сравнили это количество с максимально возможным количеством выборов иноэтничных подростков в представленных триадах. Различия в распределениях получились статистически не значимыми ($p < 0,05$). Таким образом, мы можем говорить о том, что учителя действительно склонны разделять русских и иноэтничных подростков в ситуациях, не имеющих отношения к этнической принадлежности учеников.
 6. Для того чтобы проверить, приписывают ли учителя иноэтничным подросткам больше негативных качеств, чем русским подросткам, мы сравнили количество негативных характеристик, данных русским детям, и количество негативных характеристик, данных иноэтничным детям, с помощью χ^2 критерия Пирсона. Различия в количестве полученных негативных характеристик получились статистически значимыми ($p < 0,01$).
 7. В связи с этим мы сделали вывод о том, что учителя, преподающие в классах со смешанным этническим составом, действительно склонны разделять русских и иноэтничных детей и выделять в иноэтничных подростках больше негативных качеств, чем в русских детях, что ощущают на себе иноэтничные подростки. Это ведет к возникновению напряженности в классе, что, безусловно, влияет на качество педагогического процесса.

Анализ результатов нашего экспериментального исследования позволил сделать следующие выводы:

1) русские дети обеих школ более удовлетворены общением со своими учителями, чем иноэтничные дети;

2) для учащихся классов со смешанным этническим составом более значима позитивная интеракция с учителем, чем для учащихся моноэтнических классов;

3) учащиеся классов со смешанным этническим составом более осведомлены в вопросах этнического самосознания, национальности и идентичности и в большей степени склонны дифференцировать учителей по национальному признаку, наделяя учителей другой национальности негативными чертами, чем учащиеся моноэтнических классов;

4) учителя, преподающие в классах со смешанным этническим составом, склонны разделять русских и иноэтничных детей и выделять в иноэтничных подростках больше негативных качеств, чем в русских детях.

В заключении статьи хочется отметить, что наше исследование хотя и носит пилотный характер, но, несмотря на это, позволяет наметить базовые социально-психологические особенности общения подростков с педагогами в классах со смешанным этническим составом, а использованный методический инструментарий может быть использован педагогами и психологами, работающими в классах со смешанным этническим составом, для первичной диагностики возможных проблем в сфере общения подростков и педагогов.

Литература

1. Арин О.А., Бельдей В.А., Бушков В.И., Поляков С.П., Селиванец А.А., Собянин А.Д. Россия в Средней Азии и на Кавказе: «центр силы» постсоветского пространства. http://www.iicas.org/articles/library/libr_rus_23_10_01_sng.htm
2. Барлас Т.В. Психодиагностика в практической психологии: проблемы и перспективы (полемиические заметки) // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. №1-2.
3. Казачкова В.Г. Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности // Вопросы психологии. 1989. № 3.
4. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании. М., 2008.
5. Паин Э.Я. О механизмах формирования этнофобий и мигрантофобий. http://www.migrocenter.ru/publ/konfer/kavkaz/m_kavkaz042.php
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2001.

Socio-Psychological Characteristics of Communication between Adolescents and Teachers in Classes with Mixed Ethnic Composition

A.A. Bogdanova,

*Ph.D. Student, Chair of Ethnic Psychology and Psychological Problems of Multicultural Education, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
(gashenka@mail.ru)*

The article presents main results of a study on the specifics of communication between adolescents and teachers in classes with mixed ethnic composition. The study involved 30 teachers and 90 students from 8th grade from two Moscow schools, aged 13-14 years. We hypothesized that multi-ethnic class is associated with specific changes in the communicative, interactive and perceptive sides of communication of adolescents with teachers of this class. The modified technique of "Unfinished Sentences" and "Repertory Grids" by G. Kelly were used in the study. The results indicate that 1) Russian children from both schools are more satisfied with communication with their teachers than children of other ethnic groups; 2) for students in classes with mixed ethnic composition the positive interaction with the teacher is more significant than for students in mono-ethnic classes; 3) pupils in classes with mixed ethnic composition are more knowledgeable in matters relating to ethnic self-consciousness, nationality and identity, and are more likely to differentiate teachers on a national basis, attributing to teachers of another ethnicity more negative traits than students in mono-ethnic classes; 4) the teachers working in classes with mixed ethnic composition tend to separate Russian and children and children of other ethnicities and attribute to them more negative qualities than to Russian children.

Keywords: communication, mono-ethnic class, class with mixed ethnic composition, teenagers of diverse ethnicities, interaction, perception.

References

1. Arin O.A., Bel'dei V.A., Bushkov V.I., Polyakov S.P., Selivanec A.A., Sobyenin A.D. Rossiya v Srednei Azii i na Kavkaze: «centr sily» postsovetского prostranstva. http://www.iicas.org/articles/library/libr_rus_23_10_01_sng.htm

2. Barlas T.V. Psihodiagnostika v prakticheskoi psihologii: problemy i perspektivy (polemicheskie zametki) // Zhurnal prakticheskoi psihologii i psihoanaliza. 2001. №1–2.
3. Kazachkova V.G. Metod nezakonchennyh predlozhenii pri izuchenii otnoshenii lichnosti // Voprosy psihologii. 1989. № 3.
4. Kondrat'ev M.Yu. Social'naya psihologiya v obrazovanii. M., 2008.
5. Pain E.Ya. O mehanizmah formirovaniya etnofobii i migrantofobii.
http://www.migrocenter.ru/publ/konfer/kavkaz/m_kavkaz042.php
6. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoi obrabotki v psihologii. SPb., 2001.