

*А. В. Петроченко*

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИММИГРАНТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Приведены результаты исследования особенностей социокультурной интеграции иммигрантов в общеобразовательной школе, обоснованы условия, определяющие ее эффективность.

**Ключевые слова:** *учащийся-иммигрант, учащийся – коренной житель, социокультурная интеграция, критерий социокультурной интеграции.*

Интенсивная иммиграция, характерная для России в последние годы, поставила перед общественными институтами задачу обеспечения стабильности разнородного общества, формирования единого для иммигрантов и коренного большинства социокультурного пространства, развития культурного многообразия и толерантности. Ключевой проблемой современного российского общества становится интеграция коренного населения и иммигрантов как основное условие социально-экономического процветания страны. В связи с этим особую значимость приобретает роль системы школьного образования как одного из основных институтов, решающих задачи социализации.

Социокультурную интеграцию в педагогическом смысле можно определить как процесс объединения учащихся, педагогов и родителей, существенно отличающихся по этнокультурным признакам, в относительно единое школьное сообщество. Она базируется на исторически обусловленном единстве социума и культуры; подразумевает сохранение этнической и формирование универсальной идентичности, общей для разных этнических групп, развитие этнокультурной толерантности [1, 2].

Таким образом, следует подчеркнуть, что в процесс социокультурной интеграции, который имеет двусторонний взаимный характер, включены не только иммигранты, но и учащиеся – коренные жители, а также педагоги и родители [3, 4]. Однако для организации целенаправленной работы по социокультурной интеграции иммигрантов в общеобразовательной школе необходимо детальное исследование его особенностей.

Цель проведенного исследования – определение особенностей социокультурной интеграции иммигрантов в условиях общеобразовательной школы. В нем приняли участие учащиеся разных образовательных учреждений:

- ГОУ СОШ № 462 г. Санкт-Петербурга;
- ГОУ СОШ № 259 г. Санкт-Петербурга (с армянским этнокомпонентом);
- ГОУ СОШ № 283 г. Санкт-Петербурга;
- МОУ «Поваровская СОШ» (Московская область);

– МОУ СОШ № 3 г. Всеволожска Ленинградской области.

Школы контрольной группы имеют ряд общих характеристик:

– схожее местоположение: либо в крупном городе, либо в непосредственной близости от него, т.е. в примерно одинаковых социально-экономических условиях;

– вид образовательного учреждения: являются государственными средними общеобразовательными школами, т.е. реализуют схожие образовательные программы;

– контингент учащихся: в школах наряду с учениками – коренными жителями учатся ученики-иммигранты;

– реализация региональных (программы «Толерантность» в Санкт-Петербурге; «Система мер по реализации государственной политики в сфере межнациональных отношений» в Московской обл.) и/или школьных образовательных программ в области межнационального взаимодействия.

Общее количество респондентов – 317 человек (из них 60 иммигранты). Мальчиков – 170, девочек – 147. Возраст респондентов от 11 до 18 лет.

Иммигранты, участвовавшие в исследовании, являются выходцами из разных регионов СНГ (Армении, Молдавии, Азербайджана, Узбекистана, Украины, Беларуси, Казахстана, Туркменистана) и национальных республик РФ.

Время проживания иммигрантов в новом регионе колеблется от 6 месяцев до 10 лет.

Для изучения особенностей социокультурной интеграции иммигрантов в общеобразовательной школе был использован метод анкетного опроса. Анкеты (разные для учащихся-иммигрантов и учащихся – коренных жителей) были разработаны в соответствии с критериями социокультурной интеграции (табл. 1), в основе которых лежат работы Т.Ф. Масловой [4], Б.Г. Жогина [5] и Т.Н. Юдиной [6].

Выбор респондентом того или иного ответа анкеты говорил о выраженности (ответ «а» – высокой; «б» – средней; «в» – низкой) социокультурной интеграции. Для удобства математического анализа ответ «а» был обозначен как 1, «б» – как 2, «в» – как 3. После опроса провели сравнитель-

ный анализ особенностей социокультурной интеграции учащихся-иммигрантов и учащихся – коренных жителей по средним значениям (табл. 1).

Т а б л и ц а 1  
Анализ особенностей социокультурной интеграции учащихся-иммигрантов и учащихся – коренных жителей

Критерии социокультурной интеграции*	Среднее значение	
	Учащиеся-иммигранты	Учащиеся – коренные жители
1. Идентификация иммигрантов как субъектов образовательного процесса	1,067	1,195
2. Межнациональные отношения	1,2	1,591
3. Взаимодействие иммигрантов и других субъектов образовательного процесса на формальном и неформальном уровнях	1,1	1,296
4. Восприятие иммигрантов субъектами образовательного процесса	1,133	1,502
5. Статус иммигранта в школьном коллективе	1,35	–
6. Понимание особенностей неродной культуры иммигрантами, учащимися – коренными жителями и педагогами	1,117	1,696
7. Этническая идентичность иммигрантов	1,117	–
8. Освоение окружающего социокультурного пространства	1,2	–

Примечание. \* Критерии 5, 6 и 8 в отношении учащихся – коренных жителей не определялись.

Детальное изучение представленных в таблице результатов позволяет сделать несколько выводов:

1. У большинства учащихся отмечаются высокие показатели социокультурной интеграции.

2. Учащиеся-иммигранты воспринимают успешность взаимодействия в системе «иммигрант – коренной житель» лучше, чем учащиеся – коренные жители. Вероятно, это связано с его высокой личностной значимостью для иммигрантов, а также с эмоциональной окраской.

3. Условно проблемной зоной социокультурной интеграции:

– для учащихся-иммигрантов можно считать «статус в школьном коллективе» как следствие реализации потребности в признании сверстниками;

– для учащегося – коренного жителя в отношении иммигрантов – «конфликты на межнациональной почве», «особенности восприятия иммигрантов субъектами образовательного процесса» и «понимание особенностей неродной культуры, комфортность взаимодействия с неродной культурой».

Также был проведен корреляционный анализ ответов респондентов, который выявил наличие взаимосвязей между разными критериями социокультурной интеграции. При этом важно, что между ответами учащихся-иммигрантов и учащихся – коренных жителей обнаружены разные взаимосвязи (подробные числовые данные корреляционного анализа представлены в табл. 2, 3).

Т а б л и ц а 2  
Результаты корреляционного анализа анкетирования учащихся-иммигрантов (N = 60)

	Критерий социокультурной интеграции							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	<b>0,617</b>	<b>0,49</b>	0,233	0,358	0,224	0,258	0,27
2		1	<b>0,451</b>	<b>0,398</b>	0,329	0,05	0,058	0,252
3			1	0,273	0,225	0,148	<b>0,433</b>	0,268
4				1	<b>0,38</b>	0,142	0,163	0,045
5					1	<b>0,545</b>	0,244	0,126
6						1	0,166	0,164
7							1	<b>0,425</b>
8								1

Т а б л и ц а 3  
Результаты корреляционного анализа анкетирования учащихся – коренных жителей (N = 257)

	Критерий социокультурной интеграции				
	1	2	3	4	6
1	1	0,13	<b>0,376</b>	0,219	0,185
2		1	0,198	0,082	0,148
3			1	<b>0,295</b>	<b>0,351</b>
4				1	<b>0,359</b>
5					1

Корреляционные связи (непосредственные и опосредованные) критериев социокультурной интеграции видны на рис. 1.

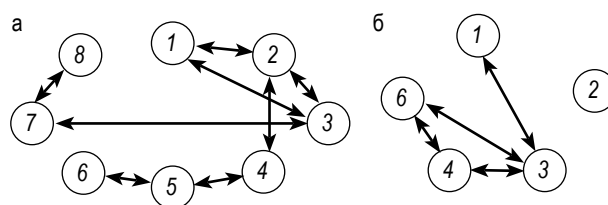


Рис. 1. Взаимосвязь критериев социокультурной интеграции учащихся: иммигрантов (а) и коренных жителей (б).  
⑧ – критерии социокультурной интеграции (нумерация дана согласно табл. 1); ↔ – корреляционные связи между критериями социокультурной интеграции

Результаты корреляционного анализа выявили ряд заслуживающих внимания фактов, которые были подвергнуты педагогической интерпретации.

Так, для учащихся-иммигрантов характерна устойчивая связь между следующими критериями:

1. «Идентификация иммигрантов как субъектов образовательного процесса» и «Межнациональные отношения» ( $r = 0,62; p \leq 0,01$ ).

«Идентификация иммигрантов как субъектов образовательного процесса» и «Взаимодействие иммигрантов и других субъектов образовательного процесса на формальном и неформальном уровнях» ( $r = 0,49; p \leq 0,01$ ).

Активное взаимодействие учащихся и педагогов с иммигрантами влияет на восприятие последних как равноправных субъектов образовательного процесса. Фактическое равноправие всех учеников активизирует сотрудничество. И оба фактора снижают конфликтность.

2. «Межнациональные отношения» и «Взаимодействие иммигрантов и других субъектов образовательного процесса на формальном и неформальном уровнях» ( $r = 0,45; p \leq 0,01$ ).

«Межнациональные отношения» и «Восприятие иммигрантов субъектами образовательного процесса» ( $r = 0,40; p \leq 0,01$ ).

Интенсивное взаимодействие способствует более глубокому знакомству учеников, раскрытию разных сторон их личности, объединению вокруг цели деятельности. Обретение общих ценностей уменьшает конфликтность, формирует позитивный образ иммигранта. С другой стороны, негативное восприятие иммигрантов обостряет отношения и снижает глубину взаимодействия.

3. «Восприятие иммигрантов субъектами образовательного процесса» и «Статус иммигранта в школьном коллективе» ( $r = 0,38; p \leq 0,01$ ).

«Статус иммигранта в школьном коллективе» и «Понимание особенностей неродной культуры иммигрантами, учащимися – коренными жителями и педагогами» ( $r = 0,56; p \leq 0,01$ ).

Очевидно, что именно отношение к иммигрантам, а также, возможно, выполнение ими таких же обязанностей (в учебе, повседневном общении, этикете), что и учениками – коренными жителями, является причиной формирования их социального статуса.

5. «Этническая идентичность иммигрантов» и «Взаимодействие иммигрантов и других субъектов образовательного процесса на формальном и неформальном уровнях» ( $r = 0,43; p \leq 0,01$ ).

«Этническая идентичность иммигрантов» и «Освоение окружающего социокультурного пространства» ( $r = 0,43; p \leq 0,01$ ).

Процесс освоения социокультурного пространства города актуализирует этническую идентичность иммигрантов, а сотрудничество с людьми других национальностей позволяет находить «свое» место в поликультурном пространстве.

При корреляционном анализе ответов учащихся – коренных жителей были обнаружены не-

сколько иные тенденции. Между собой оказались зависимы:

1. «Идентификация иммигрантов как субъектов образовательного процесса» и «Взаимодействие иммигрантов и других субъектов образовательного процесса на формальном и неформальном уровнях» ( $r = 0,38; p \leq 0,01$ ).

2. «Взаимодействие иммигрантов и других субъектов образовательного процесса на формальном и неформальном уровнях» и «Восприятие иммигрантов субъектами образовательного процесса» ( $r = 0,30; p \leq 0,01$ ).

3. «Взаимодействие иммигрантов и других субъектов образовательного процесса на формальном и неформальном уровнях» и «Понимание особенностей неродной культуры иммигрантами, учащимися – коренными жителями и педагогами» ( $r = 0,35; p \leq 0,01$ ).

4. «Понимание особенностей неродной культуры иммигрантами, учащимися – коренными жителями и педагогами» и «Восприятие иммигрантов субъектами образовательного процесса» ( $r = 0,36; p \leq 0,01$ ).

Недостаточная глубина знаний о культуре иммигрантов, а иногда даже ее искаженное понимание формирует негативный образ иммигранта. Последний фактор влияет на успешность взаимодействия учеников и педагогов и обеспечение учащимся-иммигрантам равных прав.

При организации непосредственного общения, сотрудничества между учащимися-иммигрантами, другими учащимися и педагогами появляется возможность для взаимного познания, знакомства с традициями иммигрантов.

Это следует рассматривать как условие для коррекции образа учащегося-иммигранта в глазах учащегося – коренного жителя и, следовательно, исключения риска дискриминации.

В то же время можно предположить, что причина и следствие могут меняться местами, и индуктором этих трудностей является весьма неоднозначное (часто негативное) общественное мнение об иммигрантах.

Таким образом, в отношении учащихся-иммигрантов очевидно опосредованное влияние друг на друга всех критериев. В отношении же учащихся – коренных жителей взаимозависимы все критерии, кроме «межнациональных отношений». Этот факт интересен тем, что именно межнациональные отношения (а точнее, их конфликтность) отмечаются как одна из проблемных зон социокультурной интеграции (см. п. 3). В основе этого явления может быть несколько причин:

1) часто конфликты на межнациональной почве по своей сути таковыми не являются, в их основе лежат индивидуально-психологические особенно-

сти детей. «Межнациональный» оттенок (выкрики националистического характера, оскорбления и т. п.) появляется, когда конфликт уже разгорелся и аргументы в пользу той или иной стороны исчерпаны. Дети и педагоги часто могут воспринимать такие конфликты, как межнациональные;

2) вероятно, для учащихся – коренных жителей конфликты не рассматриваются как значимый критерий социокультурной интеграции с иммигрантами, будучи следствием других факторов;

3) конфликты на межнациональной почве, предположительно, могут быть отражением ситуации в обществе, когда дети «копируют» поведение значимых взрослых, их высказывания и действия.

Подводя итоги анкетирования, следует отметить, что обнаружено только одно совпадение корреляционных связей для обеих групп респондентов. Как для иммигрантов, так и коренных жителей «равноправие» всегда связывается с «сотрудничеством».

В то же время следует сделать вывод, что социокультурная интеграция в отношении разных категорий учеников – иммигрантов и коренных жителей – имеет разные пусковые механизмы.

На основании анализа полученных корреляционных связей были обоснованы основополагаю-

щие показатели социокультурной интеграции иммигрантов:

– равноправие учащихся-иммигрантов и учащихся – коренных жителей;

– отсутствие конфликтов на межнациональной почве;

– сотрудничество иммигрантов и других субъектов образовательного процесса на формальном и неформальном уровнях.

С позиции учащихся – коренных жителей такими показателями выступают:

– сотрудничество с иммигрантами на формальном и неформальном уровнях;

– позитивное восприятие иммигрантов;

– положительное отношение к культуре иммигрантов.

Таким образом, именно сотрудничество учащихся разных категорий является важнейшим условием, обеспечивающим успешность их социокультурной интеграции в общеобразовательной школе. В то же время только сотрудничество некорректно рассматривать как условие, достаточное для социокультурной интеграции, так как оно зависит от целого ряда факторов. Без их учета полноценная социокультурная интеграция учащихся-иммигрантов будет невозможна.

### Список литературы

1. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2005. 310 с.
2. Шульга Н. А. Адаптация и интеграция: необходимость дифференцированного подхода в отношении мигрантов, беженцев, репатриантов и насильственно перемещенных лиц. М., 2002.
3. Дмитриев А. В. Миграция: конфликтное измерение. 2-е изд., исп. и перераб. М., 2007. 416 с.
4. Маслова Т. Ф. Социокультурная интеграция вынужденных переселенцев в местное сообщество на рубеже XX–XXI веков (на примере Ставропольского края): автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Ставрополь, 2009. 56 с.
5. Жогин Б. Г., Маслова Т. Ф., Шаповалов В. К. Интеграция вынужденных мигрантов в местное сообщество: опыт практической и исследовательской деятельности. Ставрополь, 2002. 432 с.
6. Юдина Т. Н. Социология миграции: к формулированию нового научного направления. М., 2004. 399 с.

Петроченко А. В., аспирант.

**Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.**

Ул. Ломоносова, 11–13, Санкт-Петербург, Россия, 191002.

E-mail: bell-flowers@rambler.ru

*Материал поступил в редакцию 10.03.2011.*

*A. V. Petrochenko*

### **SOME FEATURES SOCIOCULTURAL INTEGRATION OF IMMIGRANTS AT COMPREHENSIVE SCHOOL**

The article deals with research of features of social-cultural integration of immigrants at comprehensive school, the conditions defining its efficiency are proved.

**Key words:** *student-immigrant, student-aboriginal, social-cultural integration, criterion social-cultural integration.*

**St.-Petersburg Academy of Postdegree Pedagogical Education.**

Ul. Lomonosova, 11–13, St.-Petersburg, Russia, 191002.

E-mail: bell-flowers@rambler.ru