

**ГОУ ВПО ХМАО – Югры**  
**«Сургутский государственный педагогический университет»**  
**Югорское отделение Российского общества социологов**  
**Уральское отделение Российского общества социологов**

**В. П. ЗАСЫПКИН, Г. Е. ЗБОРОВСКИЙ, Е. А. ШУКЛИНА**

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ  
И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ  
ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ЦИФРАХ  
И ДИАЛОГАХ**

**Монография**

Ханты-Мансийск  
Издательский дом «Новости Югры»  
2012

УДК 37.6  
ББК 74.6  
П 78

*Печатается на основании решения Редакционно-издательского совета СурГПУ*

РЕЦЕНЗЕНТ: лауреат премии правительства РФ в области образования, доктор философских наук, профессор Ю. Р. Вишнеvский

П 78      **Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах:** монография / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – Ханты-Мансийск: Издательский дом «Новости Югры», 2012. – 212 с.

В работе представлены аналитические результаты социологического исследования проблем обучения и социальной адаптации детей мигрантов, проведенного на репрезентативном материале в 2011–2012 гг. на территории ХМАО – Югры. Рассматриваются проблемы теоретической и эмпирической методологии исследования и его методики. Дается характеристика социальных портретов общностей детей мигрантов, их родителей и учителей. Особое внимание уделяется основным направлениям адаптации детей мигрантов: языковой, социокультурной, формированию межнациональной толерантности. Характеризуется образовательная деятельность детей мигрантов в оценках педагогов, учащихся, их родителей. Анализируются управленческие аспекты решения проблем обучения и социальной адаптации детей мигрантов.

Для специалистов в области социологии, педагогики, управления образованием, преподавателей, аспирантов, студентов, всех тех, кто стремится к осмыслению и решению проблем обучения и адаптации детей мигрантов.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Окружной думы ХМАО – Югры.*

ISBN 978-5-4422-0030-0

© Сургутский государственный педагогический университет, 2012  
© Оформление. ОАО «Издательский дом «Новости Югры», 2012

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	4
<b>ГЛАВА 1. Методология и методика исследования</b>	
1.1. Общая характеристика проблемы исследования .....	7
1.2. Теоретическая методология исследования .....	10
1.3. Эмпирическая методология и методика .....	17
<b>ГЛАВА 2. Объект исследования: социальный портрет общностей родителей, детей мигрантов, учащихся школ, учителей</b>	
2.1. Социальный портрет родителей-мигрантов .....	27
2.2. Учащиеся 8–11 классов школ ХМАО – Югры: основные социальные характеристики .....	38
2.3. Социальный портрет общности детей мигрантов .....	44
2.4. Социальный портрет учителей ХМАО – Югры .....	55
<b>ГЛАВА 3. Языковая адаптация детей мигрантов</b>	
3.1. Родители и дети мигрантов о проблемах языковой адаптации .....	59
3.2. Учителя о проблемах языковой адаптации детей мигрантов .....	66
3.3. Взаимодействие «учитель – родитель» как условие языковой адаптации ребенка .....	73
<b>ГЛАВА 4. Образовательная деятельность детей мигрантов в оценках педагогов, учащихся, их родителей</b>	
4.1. Учебный процесс сквозь призму мнений учителей .....	79
4.2. Отношение детей мигрантов к образованию .....	90
4.3. Родители-мигранты об отношении к образовательной деятельности детей .....	96
<b>ГЛАВА 5. Социокультурная адаптация детей мигрантов</b>	
5.1. Особенности адаптивного взаимодействия детей мигрантов с социальным окружением .....	104
5.2. Ценностные аспекты социокультурной адаптации детей мигрантов .....	117
5.3. Дополнительное образование как фактор социокультурной адаптации детей мигрантов .....	129
<b>ГЛАВА 6. Дети мигрантов и проблемы межнациональной толерантности/интолерантности в школьном коллективе</b>	
6.1. Уровень культуры детей мигрантов как фактор формирования и развития межнациональной толерантности .....	139
6.2. Дети мигрантов в условиях межнациональной интолерантности .....	145
6.3. Адаптация детей мигрантов как элемент воспитательной работы по формированию культуры межнациональной толерантности .....	154
<b>ГЛАВА 7. Управленческие аспекты решения проблем обучения и социальной адаптации детей мигрантов</b>	
7.1. Проблемы правового регулирования взаимодействия «учитель – дети мигрантов» .....	160
7.2. Проблемы методического оснащения работы педагога с детьми мигрантов .....	162
7.3. Проблемы подготовки и повышения квалификации учителей .....	165
7.4. Проблемы взаимодействия школы с Департаментом образования и молодежи по вопросам обучения и социальной адаптации детей мигрантов (в зеркале учительских мнений) .....	169
Заключение .....	174
Литература .....	180
Приложения .....	182

## ВВЕДЕНИЕ

Появление книги об обучении и социальной адаптации детей мигрантов в России как принимающей стране – веление времени, того самого времени, в которое миграция не только становится, но уже стала неотъемлемым феноменом жизни нашего общества. Не вдаваясь в характеристику ее причин (об этом написано немало литературы), отметим, что сама по себе миграция представляется проблемой тяжелой, драматичной, а порой и трагичной, прежде всего, для самих мигрантов. Разумеется, нелегкой эта проблема оказывается и для страны приема (страны-реципиента). Речь идет о тех социальных институтах и организациях, социальных группах и слоях, которые так или иначе оказываются связанными с переехавшими в нее на постоянное или временное место жительства людьми.

Испытывают значительные тяготы по поводу трудоустройства, заработка, быта, жилья, регистрации, языка общения, адаптации взрослые мигранты, но не меньшие трудности выпадают и на долю их детей. Они связаны в первую очередь с учебой и социокультурной интеграцией в совершенно новую для них социальную среду. Едва ли не центральной проблемой становится владение русским языком. Не меньшее значение приобретает знание и использование элементарных норм поведения и культуры.

Среди большого количества исследований и литературы, посвященной миграции в целом, ничтожную долю составляет рассмотрение проблем обучения и адаптации детей мигрантов. Эта ситуация может быть обусловлена тем, что дети мигрантов превратились в статистически значимую группу в России, при этом еще и с большим грузом проблем не так давно.

Анализ показывает, что больше всего работ по проблемам обучения и адаптации детей мигрантов пишут педагоги. Положение дел вполне объяснимо, учитывая характер и специфику названной проблематики и способы ее изучения.

Между тем, речь идет не только о том, что связано с содержанием образования детей мигрантов, его обучающим компонентом. Не меньшее значение имеют социальные характеристики и условия как их жизни и учебы, так и адаптации и интеграции в новый для них общественный контекст. Серьезную проблему представляет анализ социального взаимодействия детей мигрантов и их семей со школой, средой ближайшего окружения – сверстниками, соучениками, социальными институтами внешкольной жизни (дополнительного образования, культуры, спорта, здоровья и т. д.). Большую теоретическую и практическую значимость имеет изучение всей системы социальных отношений и деятельности (в том числе управленческих структур), складывающихся вокруг проблем обучения и адаптации детей мигрантов. Перечисленные и многие другие неназванные здесь, но содержащиеся в книге исследовательские проблемы, составляют предметное поле социологического исследования обучения и адаптации детей мигрантов.

Как наверняка понял читатель, перед ним – социологическая работа. Она представляет собой результат серьезных социологических исследований, выполненных с помощью множества методов в рамках как количественной, так и качественной стратегий изучения проблемы. Здесь и самые различные виды опросов – письменные, экспертные, социометрические, и интервьюирование, и фокус-группы. Исследования охватили все основные социальные общности, включенные в процесс обучения и социальной адаптации детей мигрантов. Это и сами дети мигрантов – учащиеся старших классов школ, и их родители, и учителя, и руководители образовательных учреждений, в которых они учатся, и учащиеся, представляющие местное население.

Читатель наверняка обратил внимание на название книги, особенно на вторую его часть – «... в цифрах и диалогах». Что под этим понимается? С цифрами все ясно: это данные государственной статистики и различных органов управления, а также «количественные» материалы социологических исследований. Что касается диалогов, то к ним мы относим, прежде всего,

диалоги исследователей с респондентами при сборе социологической информации в жанрах интервью (от мягкого до жесткого формата), фокус-групп, социометрических опросов. Кроме того, это теоретические диалоги, выстроенные авторами книги в процессе анализа исследуемых социальных общностей и ведущиеся от их имени. В них (диалогах) сопоставляются несопадающие точки зрения респондентов по одному и тому же вопросу, их различные позиции по существенно значимым проблемам обучения и социальной адаптации детей мигрантов.

Как уже было отмечено, книга посвящена анализу результатов социологического изучения названных в заголовке проблем. Он осуществлен на основе проведенного в Ханты-Мансийском автономном округе в 2011–2012 гг. по заказу Окружной думы полномасштабного, комплексного социологического исследования.

В начале книги авторы предлагают читателю познакомиться с методологией и методикой социологического исследования. Вслед за главой, посвященной этой проблеме, следует характеристика социального портрета общностей детей мигрантов, их родителей и учителей, т. е. тех, кто в своей совокупности и взаимосвязи представляет основной объект исследования.

Из проведенного «портретного» анализа основных социальных общностей вытекают четыре наиболее значимые и существенные проблемы, рассмотрение которых сменяет друг друга. Это, во-первых, языковая адаптация детей мигрантов, во-вторых, их образовательная деятельность, в-третьих, социокультурная адаптация этой социальной общности, в-четвертых, межнациональная толерантность/интолерантность в школьных коллективах, в которых обучаются дети мигрантов.

Книга завершается главой, в которой анализируются управленческие аспекты решения проблем обучения и социальной адаптации детей мигрантов.

Каждая из названных проблем в процессе ее рассмотрения потребовала от авторов выявления характера и особенностей взаимодействия всех трех основных социальных общностей, поэтому анализ поставленных вопросов осуществляется, как правило, сквозь призму мнений детей мигрантов, их родителей, учителей.

В отечественной социологической науке разработка проблем обучения и социальной адаптации детей мигрантов не имеет какой-либо заметной истории, хотя бы потому, что такой истории не имеет феномен миграции. Все, что с этим связано, рассматривается лишь в самое последнее время. В первой главе, в ее методологической части, об этом будет специально сказано.

Здесь же, поскольку другого удобного случая в работе не представится, авторам хотелось бы кратко остановиться на истории вопроса о социологических исследованиях проблемы обучения и адаптации детей мигрантов за рубежом. Речь пойдет уже, таким образом, не о российской, а об американской и европейской социологии.

Мы полагаем, что первой серьезной попыткой таких исследований было предпринятое в американской социологии на рубеже первого-второго десятилетия прошлого века изучение процесса миграции польского крестьянства в США и функционирования мигрантских сообществ в этой стране, осуществленное в рамках Чикагской социологической школы [Thomas W.I., Znaniecki F.W. *The Polish Peasant in Europe and America: Monograph of an Immigrant Group*. 2-nd ed. N.Y.: Knopf, 1927; Park R.E. *Human Migration and the Marginal Man* // *The American Journal of Sociology*, 1928. Vol. 33. № 6. P. 881–893]. У. Томас и Ф. Знанецкий, явившиеся пионерами в освоении этой проблематики, касались не только взрослой части мигрантских общин, но и детей, перед которыми стала проблема освоения английского (американского) языка и интеграции в американскую культуру. Они вместе со своими родителями оказались в ее большом плавильном котле («melting pot»). Его частью стали школы и сообщества сверстников, среди которых были не только и даже не столько американцы, сколько представители десятков национально-этнических общин, поселившихся в США (изучались в первую очередь общины в Чикаго).

Затем, в 1930-е гг. и позже, наступил длительный перерыв в изучении поставленной проблемы, связанный со Второй мировой войной, восстановлением после ее окончания нормальной мирной жизни и прекращением на этот период мигрантской мобильности. Однако с рубежа

1960–1970-х гг., по мере ее активизации, исследования мигрантов и мигрантских сообществ не только возобновились, но и значительно усилились.

Опыт изучения процессов интеграции мигрантов и их детей в жизнь городов США, накопленный в американской социологии, не потерял своего значения и в наше время, хотя с тех пор было проведено гигантское количество исследований не только в этой стране, но и в большинстве государств Западной Европы. Они проводились в послевоенный период и особенно в последней трети прошлого – начале этого столетий, когда резко активизировались мигрантские переселения (в отдельных странах Западной Европы, например, в Нидерландах, мигранты сегодня составляют около половины от общей численности населения).

Понятно, что исследовательский интерес был направлен не только в сторону взрослого мигрантского населения, но и коснулся его детской части – со всеми вытекающими отсюда проблемами: жилищно-бытовыми условиями, учебой, адаптацией, включенностью в новую социокультурную среду страны-реципиента и т. д.

Назовем лишь несколько работ последних лет в европейских странах, касающихся проблем обучения детей мигрантов:

Alba R., Silberman R. The Children of Immigrants and Host-Society Educational Systems: Mexicans in the United States and North Africans in France // *Teachers College Record*, 2009, V. III. P. 1444–1475; Baerveldt C., Zijlstra B., de Wolf M. et al. Ethnic Boundaries in High School Students' Networks in Flanders and the Netherlands // *International Sociology*, 2007. V. 22. P. 701–720; Crul M., Schneider J. Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems // *Teachers College Record*, 2009, V. III. P. 1508–1527; Silberman R., Alba R., Fournier I. Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation // *Ethnic and Racial Studies* 2007. V. 30. P. 1–27; Van Houtte M., Stevens P. School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium // *Sociology of Education*, 2009. V. 82. P. 217–239.

Очевидно, что одна из задач, которая стоит сегодня перед отечественной социологией, изучающей проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в нашей стране, заключается в том, чтобы использовать накопленный за рубежом опыт как теоретического осмысления, так и практического решения поставленных проблем. Это важно, чтобы не повторять допущенных и до сих пор допускаемых ошибок в отношении мигрантов и их детей. Понятно, что в каждом конкретном случае есть своя национальная специфика. Но имеют место и общие закономерности и тенденции. Их-то и нужно знать и учитывать в работе всем тем, кто имеет дело с мигрантами и их детьми.

Авторы выражают искреннюю благодарность:

– руководителю комитета по социальной политике Ханты-Мансийской окружной думы, кандидату социологических наук Н.Л. Западной за помощь в организации и проведении исследования;

– ректору ГОУ ВПО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», доктору педагогических наук, профессору Н.В. Коноплюной;

– участникам исследовательского коллектива – преподавателям и сотрудникам Сургутского государственного педагогического университета в составе: С.Р. Аминова, кандидата культурологии, О.В. Власовой, С.С. Дриги, кандидата филологических наук, Н.А. Дробязко, С.В. Овчаренко, Л.А. Поповой, К.З. Рабадановой, Е.Н. Сидневой;

– студентам Сургутского государственного педагогического университета: Р.И. Адамовой, С.С. Акпарову, М.С. Андриевской, А.В. Гавриловой, И.Р. Гильмановой, И.А. Гингизовой, А.А. Ионову, С.С. Кихтевой, А.А. Кузнецову, М.Ф. Курбангалиеву, Р.М. Курманалеевой, А.К. Кушбаковой, О.Ю. Лебедевой, О.М. Ладани, А.Д. Макову, М.И. Махевской, Н.А. Мищенко, У.Р. Никифоруку, Д.В. Николаеву, А.О. Панасенко, В.А. Петрову, Д.С. Петровой, И.А. Пригорницкой, Т.Ф. Рахманову, С.Ф. Сабирьяновой, Н.А. Савко, Е.В. Селиверстову, С.Д. Скоку, Н.С. Смирновой, Е.П. Тамплон, Т.А. Твердохлебу, З.А. Шариповой, Е.В. Шумихиной, Д.Н. Шевелевой, П.В. Яшиной.

# ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одной из характерных особенностей современного российского общества является развитие миграционных процессов. Нет ни одного субъекта Российской Федерации, в котором эти процессы не имели бы места. Они оказывают влияние на самые разные стороны экономической, социальной, политической, культурной жизни. Сегодня невозможно представить некоторые из аспектов повседневной деятельности населения, связанные с торговлей, строительством, ремонтом, ЖКХ и др. без участия в них мигрантов.

Отсюда следует необходимость их научного изучения. Между тем, в России сейчас имеет место такое положение дел в сфере миграционных процессов, когда обсуждение и решение ее многочисленных проблем происходит на основе субъективных мнений властей предрешающих без учета и опоры на материалы социологических исследований. Серьезную проблему представляет также неполнота официальной статистики по мигрантам и их детям, причем как в масштабах страны, так и ее отдельных регионов. Эта проблема (неполноты официальной статистической информации) связана, в числе прочих моментов, с отсутствием единых параметров учета миграционных процессов и требований к этим параметрам.

Особенно это касается комплекса вопросов, связанных с детьми мигрантов. Информация о мигрантах и их детях основана на данных Федеральной миграционной службы (ФМС), при этом неизвестны численность детей мигрантов, уровень их образования, этнический состав, степень владения русским языком, жизненные планы мигрантов и их семей, прежде всего, планы на интеграцию в российское общество, получение образования и др. Ограниченность и закрытость информации, иногда ее полное отсутствие приводят к негативным последствиям: появлению спекуляций на проблемах миграции, возникновению либо даже усилению ксенофобии, межнациональным конфликтам, межэтнической вражде и т. д.

Кто такие мигранты и что такое миграция? Эти, на первый взгляд, понятные и ясные вопросы не имеют четких и однозначных ответов. Так, в развитых странах Запада, характеризующихся длительной историей отношений к миграционным процессам и решения проблем, с ними связанных, при ответах на поставленные выше вопросы сразу выделяют различные поколения мигрантов. При этом к первому поколению относят тех, кто родился на территории чужого государства, а ко второму поколению – тех, у кого хотя бы один из родителей родился за границами принявшей их страны. В России, естественно, ситуация иная, у нас нет длительной истории в решении проблемы мигрантов (особенно тех, кто приезжает в нашу страну на постоянное и временное место жительства), она исчисляется в рамках не более 15–20-летнего периода, а по-настоящему – только последним десятилетием. Да и родина у значительной части мигрантов в нашей стране – одна, это – Советский Союз.

Как указывается в коллективной монографии «Трансформация миграционных процессов на постсоветском пространстве», «миграционный обмен миллионами человек за прошедшие 15 лет способствовал росту численности населения (или компенсации его естественной убыли) в одних странах и сокращению – в других, возвращению в родные места лиц, переселявшихся в новые для них районы по разным причинам, в первую очередь – экономическим. В это же время оставшиеся соотечественники... проходили еще не завершившийся до сих пор трудный процесс интеграции, т. е. обустройства и адаптации не только в регионе, оторванном теперь от «малой» родины, но и в ином для их этнического самосознания социуме»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Трансформация миграционных процессов на постсоветском пространстве / Под ред. Л.Л. Рыбаковского. М.: Akademia, 2009. С. 13.

Характеризуя степень разработанности проблемы миграции в целом, необходимо отметить, что в нашей стране эта проблема стала актуальной в последние 15–20 лет, и отечественные исследователи, в основном представители социальной психологии и социологии, стали уделять проблемам миграции значительное внимание и проявлять к ним особый интерес (Ю.В. Арутюнян, А.В. Дмитриев, Л.М. Дробижина, В.А. Ионцев, Н.М. Лебедева, Н.М. Маликова, В.И. Мукомель, В.Н. Петров, Г.А. Пядухов, С.В. Рязанцев, Л.Л. Рыбаковский, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, Н.С. Хрусталева, Т.Н. Юдина и др.).

Под миграцией мы будем понимать перемещение людей или групп людей (социальных общностей) на другое место жительства, постоянное или временное, на территории своей страны или за ее пределами. При этом мы выделяем, с учетом социально-пространственных характеристик и особенностей данного исследования (оно проводится на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры), две основные группы мигрантов. Это внешние, т. е. трансграничные, и внутренние мигранты.

К первой группе – трансграничных мигрантов – будем относить людей либо социальные общности, состоящие из лиц, пересекающих государственные границы и переселяющихся на другую территорию со сменой места жительства на постоянной или долговременной основе. Подавляющее большинство трансграничных мигрантов, проживающих на территории ХМАО – Югры и ставших объектом нашего исследования, составляют представители стран ближнего зарубежья – среднеазиатских республик (Таджикистан, Узбекистан, Казахстан, Киргизстан) и кавказских республик (Азербайджан, Армения).

Здесь сразу нужно отметить две особенности этой группы мигрантов, дети которых, обучающиеся в образовательных учреждениях округа, оказались в створе нашего исследования. 1. Речь идет не о русскоязычных жителях этих республик, а о тех, для кого родным является «нерусский» язык – таджикский, узбекский, азербайджанский, армянский и др. и кто эмигрировал в Россию (ХМАО – Югру) в последние 10 лет. 2. Мы не относим к мигрантам, тем более к трансграничным, тех представителей этих республик, которые приехали осваивать Север в советское время и давно уже превратились, по существу, в коренных жителей округа. Это касается в первую очередь азербайджанцев, украинцев, белорусов.

Во вторую группу мигрантов, составляющих объект нашего исследования, включены этнические (по отношению к русским) общности и лица, переехавшие в ХМАО – Югру на постоянное или временное место жительства из иных регионов России, преимущественно Северного Кавказа. Временные границы их переселения – также в пределах последнего десятилетия.

Рассматривая миграцию как социальный феномен, необходимо представлять себе ее существование в самых разных типах, формах и видах [Рыбаковский Л.Л. Миграция населения (вопросы теории). М., 2003]. В целом, миграции в зависимости от их причин можно разделить на трудовые и социально-экономические (переезд в поисках работы, в надежде на улучшение жизни), религиозные (уход от религиозных гонений), семейно-бытовые (в связи с заключением брака или изменением каких-либо семейных обстоятельств), военные (завоевание) и др. Миграции могут быть также добровольными, вынужденными (переезд, вызванный обстоятельствами, но все-таки произошедший в результате решения, принятого самими мигрантами) и принудительными (переезд, осуществленный по распоряжению властей). Кроме того, в зависимости от длительности миграции могут разделяться на временные и постоянные. Особый и крайне важный вид миграции получил название этнической. Она характеризуется переездом (переселением) групп людей (социальных общностей), включающих лиц одной этнической принадлежности. Если говорить о наиболее типичных видах миграции с точки зрения пространственно-временного континуума нашего исследования, то для ХМАО – Югры в последнее десятилетие наиболее распространенными являются трудовая и этническая миграции.

Есть все основания рассматривать повсеместное и широкое распространение мигрантов не просто как явление глобальное, а как следствие глобализации или, по крайней мере, одно из ее проявлений. Согласно оценкам ООН, за последние полвека число трансграничных мигрантов почти утроилось, составив к настоящему времени около 200 млн человек, что соответствует



численности жителей крупной страны (если бы она появилась как не виртуальное, а реальное образование, то была бы пятой по населенности после Китая, Индии, США и Индонезии). Это количество мигрантов составляет около 3% от общей численности населения планеты. Что же касается внутренних мигрантов, то их, по данным ООН, порядка 1 млрд человек<sup>2</sup>. Говоря о России, следует отметить, что по абсолютному объему иммиграции она занимает второе место среди развитых стран, активно принимающих мигрантов, с показателем прибывших более 12 млн человек<sup>3</sup>. На первом месте идут США – 38,4 млн, на третьем – Германия (10,1 млн). Всего же в мире насчитывается 20 крупнейших стран по числу находящихся в них трансграничных мигрантов, в каждой не менее 2 млн человек<sup>4</sup>.

При этом в развитых странах усиливается концентрация мигрантов. Удельный вес мигрантов в их населении за минувшие полстолетия повысился с 3,4 до 10,3%<sup>5</sup>. Это означает, что каждый пятый – десятый житель таких стран (по минимуму) является мигрантом. В отдельных же странах (как, например, в Нидерландах) число мигрантов доходит практически до половины от общей численности населения.

Особо следует отметить, что, по разным оценкам, в настоящее время от 10 до 15% всех трансграничных мигрантов находятся в странах пребывания с нарушением закона, в том числе в США нелегальных мигрантов насчитывается от 10 до 15 млн человек, в России – от 3,5 до 10 млн, в странах Западной Европы – от 5,6 до 8,4 млн и т. д. В целом по миру нелегальные иммигранты составляют более половины легальных трудящихся мигрантов<sup>6</sup>.

С учетом приведенных данных важно рассматривать фактор миграции не как временный, а в качестве постоянно действующего и усиливающегося с каждым годом в своем влиянии на общество. Это значит, что миграционные процессы должны быть постоянно в поле зрения государственной власти и управления на любом его уровне – федеральном, региональном, муниципальном. Проблема значительно осложняется оттого, что касается не только взрослых, но и детей, о которых по определению органы власти и управления должны заботиться в первую очередь.

Актуализация сформулированной проблемы вызвана, в числе прочих причин, и тем, что в соответствии с Концепцией демографической политики РФ на период до 2025 г., утвержденной Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351, к 2025 г. предполагается обеспечить миграционный прирост на уровне более 300 тыс. человек ежегодно, чтобы достичь численности населения к этому году в 145 млн человек (по последней переписи – 2010 г. – в стране проживало менее 143 млн человек с тенденцией дальнейшего сокращения коренного населения). Следовательно, привлечение мигрантов в страну не только на временное, но и на постоянное место жительства, их социальная адаптация, равно как и обучение и адаптация их детей, становится приоритетной задачей социально-экономического развития России и ее регионов<sup>7</sup>. По существу речь идет о так называемой замещающей миграции, под которой понимается такая трансграничная (международная) миграция, в которой нуждается страна для того, чтобы компенсировать сокращение численности населения в целом и населения трудоспособного возраста в частности<sup>8</sup>.

Миграция выступает как исключительно сложный и противоречивый процесс. Она может рассматриваться в качестве, с одной стороны, позитивного фактора, прежде всего, экономического развития, научных открытий и достижений, роста населения, с другой стороны, негативного момента, способствующего росту безработицы, накоплению социального недовольства в

<sup>2</sup> International Migration 2006. N.Y.: United Nations, 2006. P. 1.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Ионцев В., Алешковский М. Международная миграция, глобализация и развитие / Миграция и развитие. Сб. статей. М., 2007. С. 71.

<sup>5</sup> Цапенко И. Управление миграцией: опыт развитых стран. М.: Akademia, 2009. С. 8–9.

<sup>6</sup> Блинова М.С. Современные социологические теории миграции населения. М.: КДУ, 2009. С. 82.

<sup>7</sup> Блинова М.С. Современные социологические теории миграции населения. М.: КДУ, 2009. С. 7.

<sup>8</sup> Блинова М.С. Современные социологические теории миграции населения. М.: КДУ, 2009. С. 8.

стране (городе) большим количеством приезжих, не знающих языка принимающей страны, ее культуры, быта, повседневной жизни.

Миграция представляет собой процесс, включающий несколько стадий или фаз, в каждую из которых оказываются вовлеченными не только отдельные люди, но целые, и порой достаточно большие по численности, социальные общности. Л.Л. Рыбаковский полагает, что имеет смысл говорить о трех таких фазах. Он пишет, что миграционный процесс – это происходящая в определенных пространственно-временных рамках серия миграционных событий, включающая три стадии: 1) исходная – процесс формирования территориальной подвижности населения; 2) основная – переселение населения; 3) заключительная – приживаемость мигрантов в местах вселения<sup>9</sup>.

## 1.2. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В многочисленных научных работах по проблемам миграции существует целый ряд методологических подходов к ее исследованию. Не останавливаясь на них специально (это не входит в наши задачи), назовем используемый нами подход, крайне редко встречающийся в литературе, но представляющий очень важным для целей нашего исследования. Это общностный подход. Суть его состоит в том, чтобы рассматривать мигрантов, и особенно их детей, в качестве определенных социальных общностей. Об этом подходе далее специально будет сказано, и мы его постараемся реализовать как в теоретическом плане, так и в рамках эмпирического исследования практик обучения и адаптации детей мигрантов.

Массовые миграционные процессы в Россию (иммиграция) приводили и приводят к серьезным последствиям не только в профессиональной, социальной и демографической структуре общества. Мы имеем в виду появление целого ряда социальных общностей мигрантов, причем в основном трудовых, но на основе их национально-этнической принадлежности. Очень быстро в стране оказалось достаточно много «гастарбайтеров», чему способствовало сокращение не только численности населения, но работников, выполняющих и готовых выполнять малоквалифицированный и плохо оплачиваемый физический труд.

Эмигранты постоянных, стабильных социальных общностей не создают, поскольку эмиграция – это процесс, в ходе которого люди уезжают из страны/региона своего постоянного проживания, чтобы поселиться в другой/другом. Иное дело – иммигранты – люди, не просто переехавшие в новую для себя страну, а поселившиеся там с определенными намерениями и целями. Именно они, по крайней мере, многие из них и стремятся быть ближе к «своим» социальным общностям – по национально-этнической либо конфессиональной принадлежности (которые зачастую тесно связаны между собой), не говоря уже о родственных связях, – в том случае, если они имеются с людьми, переехавшими туда раньше или переезжающими сейчас. В этом случае социальная общность «своих» становится одной из самых надежных опор и защит для мигрантов.

Общности мигрантов характеризуются особым положением в классификации социальных общностей, занимая специфическую нишу в диапазоне «многочисленные – немногочисленные» общности, «массовые – групповые» общности, отличаясь целым рядом психологических особенностей и проблем. Конечно, сообщества мигрантов относятся скорее к мезообщностям (общностям среднего уровня и размера), чем к каким-либо другим (макро- либо микрообщностям).

Но природа общности мигрантов связана не столько с величиной, сколько с особенностями функционирования в принципиально новой для этой общности социальной среде – в иной стране, в ином регионе, в системе других общественных отношений, других ценностей и норм, зачастую радикально отличающихся от привычных в прежней жизни. Причем вну-

---

<sup>9</sup> Рыбаковский Л.Л. Миграция населения (вопросы теории). М., 2003. С. 39.

тренная структура общностей мигрантов отличается значительной гетерогенностью, включая представителей самых различных возрастных, профессиональных, образовательных, брачно-семейных, национально-этнических и иных социальных образований. В этих общностях существуют свои системы социальной стратификации, основаниями которых выступают принципы, сформулированные еще М. Вебером. Речь идет о стратификациях по уровню дохода (благополучия, богатства, собственности), власти, статуса и престижа.

Из разновидностей социальной общности, таких как социальная общность, социальное сообщество, социальная группа, община, по нашему мнению, общность мигрантов более всего отвечает характеристикам общины.

Во-первых, она имеет конкретные пространственно-территориальные границы, позволяющие ей замыкаться в них, причем не только физически, но и социально и духовно; во-вторых, члены общины считают свою принадлежность к ней в качестве основы собственной идентичности, гаранта успешности; в-третьих, именно эта идентификация выступает главным ресурсом и капиталом общины мигрантов; в-четвертых, община мигрантов, как правило, совпадает с единой для ее членов конфессиональной принадлежностью; в-пятых, она характеризуется достаточной крепостью солидарных уз, позволяющей ей противостоять как другим общинам мигрантов, так и обществу в целом; в-шестых, она всеми силами сопротивляется своему ослаблению, тем более разрушению за счет проникновения в нее иных ценностей, иных людей, иных отношений.

Есть еще два важных понятия, которые могут быть использованы в процессе анализа социальных общностей мигрантов. Это – землячества и диаспоры. Первые представляют собой объединения мигрантов – уроженцев одной местности (страны), живущих в принявшей их стране и оказывающих друг другу помощь. Так, говоря о России, следует отметить, что многие, а практически все, социальные общности мигрантов в ней имеют свои землячества. В ряде случаев их руководители выступают в качестве собственных «властных» структур, выполняющих посреднические функции между мигрантами и местными властями. Это тем более важно, что приезжающие «гастарбайтеры» часто не располагают должной информацией о трудовом и социальном обустройстве в тех местностях, где они собираются поселиться и работать. Помощь и советы членов и руководителей землячеств играют для них неоценимую роль.

Что касается диаспор, выступающих в качестве разновидности социальной общности мигрантов, то они создаются как следствие миграции представителей того или иного этноса на территории приема (поселения). Возникновение диаспор может происходить в результате насильственных действий, под давлением трагических обстоятельств или определенных социально-исторических факторов. Отличаются они от традиционных социальных общностей мигрантов, во-первых, своей исключительно национально-этнической основой, во-вторых, отсутствием в ряде случаев компактного проживания на какой-то одной, ограниченной территории.

Говоря о мигрантах как о социальной общности, образующейся в результате действия причин национально-этнического, экономического, политического, религиозного характера, необходимо отличать ее от национально-этнической общности, а также от политических и религиозных движений, которые сами, в свою очередь, могут выступать как определенные социальные общности<sup>10</sup>.

По существу создаются сети мигрантов со своими структурами. Эти сети выступают как своеобразный социальный капитал мигрантов. Как отмечает Е.Ю. Садовская, «люди получают доступ к социальному капиталу через членство в сетях и социальных учреждениях, а затем конвертируют его в другие формы капитала (экономического, финансового – авт.) для улучшения или поддержания своего положения в обществе»<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Дмитриев А.В., Пядухов Г.А. Этнические группы мигрантов и конфликты в анклавных рынках труда // Социол. исслед. – 2005. – № 8. – С. 93–94.

<sup>11</sup> Садовская Е.Ю. Социология миграций и современные западные теории международной миграции // Социальная политика и социология. – 2004. – № 1. – С. 86.

Как отмечалось выше, наиболее распространенные формы миграции в Россию сегодня – это трудовая и этническая. Зачастую они либо полностью совпадают, либо в значительной степени перекрещиваются. С каждым годом они становятся все более массовыми и приобретают статистически значимые величины, исчисляемые многими миллионами людей.

Социальные общности мигрантов испытывают целый ряд проблем адаптационного характера. Это и трудоустройство, и эффективная занятость, и языковые барьеры, и социокультурные особенности жизни (принятие ценностей нового общества, включенность в его конкретную микросреду), и обучение детей, и отношение населения принимающей страны, и многое другое. В тех странах, где миграция стала уже традицией и имеет место на протяжении многих десятилетий, эти проблемы проявляются не с такой остротой, как, к примеру, в России, где она делает первые шаги, причем не очень уверенные.

Важная особенность адаптационных стратегий большинства мигрантских общностей в России – их добровольная сегрегация. Она обусловлена низким уровнем культуры, образованности и приводит к дистанцированию от местных сообществ, нежеланию проявлять стремление к интеграции с ними. В свою очередь, это рождает соответствующее отношение к иммигрантским общинам со стороны местного населения. А.В. Дмитриев и В.И. Мукомель отмечают: «Сегрегация этнических иммигрантов, тем более добровольная, предполагает для них создание «буферной среды», воспроизводящей социальные связи и сети, традиционную культурную среду, что наиболее характерно для тех этнических общин, традиции, культура, сложившиеся нормы поведения которых существенно отличаются от бытующих у местного населения. Классический пример – китайцы, во всех мегаполисах мира замыкающиеся в своей общине»<sup>12</sup>.

Социологические исследования достаточно четко фиксируют сложности, характеризующие положение общностей мигрантов в российском обществе. Так, по данным Аналитического центра Юрия Левады (исследование было проведено в июле 2005 г., репрезентативная выборка по России – 2 107 чел.), отношение к иммигрантским общностям в стране характеризуется преимущественно недоверием, неприязнью, раздражением, а подчас и страхом. И если применительно к украинцам и молдаванам можно говорить о достаточно нейтральном отношении, то выходцы из Закавказья, приезжие из Средней Азии, Китая и Вьетнама более чем половиной опрошенных воспринимаются «в штыки».

При этом возникает настоящая «мигрантофобия». В чем она проявляется? Что не устраивает респондентов? Вот некоторые результаты опроса, проведенного Социологическим центром РАГС в 12 субъектах России, характеризующихся высоким уровнем миграции: мигранты способствуют росту преступности (46,9%), подмяли под себя торговлю на рынках (48,1%), неуважительно относятся к местному населению и существующим у него традициям (35,7%), снижают уровень оплаты труда местных жителей (33,9%), являются источником межнациональных конфликтов (28,7%), обостряют безработицу (24,6%), создают трудности в обеспечении населения жильем, транспортными средствами и социальными услугами (23,6%)<sup>13</sup>.

В дополнение к приведенным мнениям опрошенного населения можно отметить, в соответствии с данными Левада-центра, то, что мигранты занимают рабочие места, где могли бы работать местные жители (35% ответивших), живут по чуждому и непонятному укладу жизни, говорят на непонятном языке (26%), ведут себя агрессивно и нагло (24%), не платят налоги, а все деньги отправляют на родину (23%), дают взятки, подкупают милицию и административные органы (22%), сбивают оплату труда местного населения (20%), наживаются на местном населении (20%), распространяют болезни (18%), живут лучше коренного населения (14%), выживают коренное население с насиженных мест (14%).

<sup>12</sup> Дмитриев А.В., Мукомель В.И. Этническая иммиграция: конфликтное измерение / Россия в глобальных процессах: поиски перспективы. М., 2008. С. 108.

<sup>13</sup> Бойков В.Э. Социальные аспекты миграции населения // Социол. исслед. – 2007. – № 12. – С. 78.

В условиях такого отношения к мигрантам неудивительно, что 3/5 опрошенных россиян положительно восприняли бы запрет на пребывание на их территории приезжих с Кавказа, республик Средней Азии, других стран. Позитивно воспринимает существование общностей мигрантов лишь небольшая часть респондентов, считающих, что «Россия нуждается в тех мигрантах, которые приезжают, чтобы остаться здесь навсегда, стать гражданами России» (10%), «Россия нуждается в тех мигрантах, которые приезжают только на заработки, но не остаются здесь» (15%), «Россия нуждается и в тех, и в других» (8%). А.В. Дмитриев и В.И. Мукомель считают, что «негативная репутация многих иммигрантских сообществ становится социально значимой константой независимо от того, насколько она оправдана»<sup>14</sup>.

Социологический опрос, проведенный в конце 2009 г. среди населения ХМАО – Югры о сложившейся в округе демографической ситуации (было опрошено 2 000 респондентов), показал наличие примерно таких же тенденций в оценке миграции, что и по России в целом. Часть людей понимает, что входящая миграция приносит определенные преимущества. С одной стороны, население пополняется молодыми, нередко квалифицированными работниками, с другой – людьми, готовыми выполнять непрестижную работу в строительстве, жилищно-коммунальной сфере и на транспорте и т. д. за относительно невысокую оплату труда.

Вместе с тем, опираясь на мнение населения, исследователи обнаружили нарастающее отрицание необходимости привлечения в Югру трудовых мигрантов. Глубинные причины этого, чаще всего, кроются в том, что в глазах населения основная масса мигрантов претендует не на более продуктивное применение своих профессиональных способностей, а скорее на поиск убежища. Кроме того, порядка трети приезжающих составляют дети и нетрудоспособные родственники мигрантов, что создает дополнительные проблемы системе социальной защиты и образования региона. И уж если есть нужда в дополнительных рабочих руках в регионе, то население Югры предпочитает принимать на своей территории работников из других регионов России (60%). Только каждый десятый допускает возможность привлечения трудовых ресурсов из стран дальнего зарубежья и СНГ, треть респондентов затруднились с ответом.

Отчасти такой вектор формирования общественного мнения, связанного с отношением к привлеченной рабочей силе, объясняют ответы на вопрос, заданный местному населению: создает ли угрозу стабильности в округе привлечение значительного числа трудовых мигрантов? 62% опрошенных полагает, что трудовая миграция создает проблемы в регионе, и только четверть думает, что не создает, почти каждый десятый затруднился с ответом. Население высказывает достаточно жесткую позицию: необходимо ужесточить режим въезда иностранцев, а нелегальных мигрантов выселять (60%), лишь незначительная часть населения считает, что нелегалам необходима поддержка на новом месте (15%)<sup>15</sup>.

В настоящее время миграционная политика ориентирована, с одной стороны, на сокращение численности миграции в страну, с другой – на противодействие негативным процессам, происходящим и в иммигрантских общинах, и в отношении населения к ним. Но в любом случае мы не должны забывать о том, что иммиграция отныне – часть российской жизни.

Важной составляющей миграционных процессов является социальное воспроизводство мигрантов в России, одним из наиболее значительных элементов которого выступает образование. От его эффективности зависит успешность адаптационных процессов как взрослых мигрантов, так и их детей. Указанного обстоятельства не может не учитывать социальная политика конкретных регионов России. Это тем более важно, что в последние годы многие конфликты между мигрантами и коренным населением регионов обусловлены низким уровнем адаптации первых и негативным отношением к ним со стороны определенной части местного населения.

---

<sup>14</sup> Дмитриев А.В., Мукомель В.И. Этническая иммиграция: конфликтное измерение / Россия в глобальных процессах: поиски перспективы. М., 2008. С. 107.

<sup>15</sup> www.admhmao.ru. Режим доступа 18.08.2011.

Возможность предотвращения подобных конфликтов может стать следствием успешной образовательной и адаптационной деятельности детских садов, школ, учреждений дополнительного образования, спортивных учреждений, учреждений культуры, искусства и др.

Адаптационные процессы в них достаточно сложны и обусловлены совокупностью экономических, социокультурных, образовательных факторов и проблем. Среди них наиболее актуальными являются языковые барьеры, мешающие успешному включению мигрантов в различные виды деятельности в стране/регионе приема.

Сложность включения в иную культурную среду, тяжело дающееся многим освоение русского языка, отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности коммуникации в учебном коллективе и с педагогическим персоналом, нелегко решаемые вопросы освоения учебного материала – основные проблемы, с которыми сталкиваются дети мигрантов, особенно в начальной и неполной средней школе.

Все это не способствует формированию образовательных потребностей, интересов, ценностных ориентаций и образовательной мотивации, обуславливает слабый уровень адаптации к образовательной деятельности.

Обзор материалов российской печати в 2011 г. показывает, что до 60% детей мигрантов в младших классах школ в крупных городах, в том числе и в Москве, плохо говорят по-русски<sup>16</sup>. Дело доходит даже до разделения классов на «белые» (классы «А», где детей мигрантов почти нет) и «черные». В частности, это характерно для Южного и Юго-Восточного округов Москвы, где до половины учеников школ – дети мигрантов.

Способ решения проблемы обучения детей мигрантов в Москве и некоторых других крупных городах страны власти нашли на путях создания для них групп дополнительного образования, где дважды в неделю занимаются по предмету «русский язык как иностранный». Таких школ в Москве сейчас 68. Появилась также сеть школ русского языка (их сейчас 10), работающих в рамках пилотного проекта.

В прессе единодушно отмечается, что самая сложная проблема – изменение отношения к иммигрантским детям. Хотя нужно прямо отметить, что в условиях подушевого финансирования школ дети мигрантов для бедных образовательных учреждений – просто клад.

По данным газеты «Деловой Петербург»<sup>17</sup>, 27% всех детей мигрантов принадлежит к так называемому первому поколению миграции, т. е. родились в семьях, где родители плохо интегрированы в российскую культуру сами и не могут привить этого детям. Но это не означает, что дети мигрантов подвергаются дискриминации в школах. Общая позиция специалистов по данной проблеме такова, что этого не происходит.

Рассматривая вопросы обучения детей мигрантов, анализируя эффективность их обучения и адаптации, следует отметить, что резкий всплеск интереса к этим проблемам приходится на первое десятилетие XXI века, причем как за рубежом, так и в нашей стране. Общими причинами этого интереса явились: значительная активизация миграционных процессов из менее развитых стран в более развитые; рост количества детей мигрантов, подлежащих обучению, – в соответствии с обязательствами, которые берут на себя принимающие мигрантов страны; усиление социального неравенства в сфере образования, поскольку мигранты и их дети имеют более низкие шансы доступа к качественному образованию; обостряющиеся противоречия между мигрантами, их детьми и коренным (местным) населением (взрослым и детским) стран на этнической, религиозной и иной почве, доходящие часто до конфликтов и др.

В силу того, что за рубежом миграционные процессы имеют намного более давнюю историю, чем в современной России, их исследования также отличаются большим разнообразием и глубиной. Практически во всех развитых странах, активно принимающих мигрантов, суще-

<sup>16</sup> Комсомольская правда. 2011, 5.07.

<sup>17</sup> Деловой Петербург. 2011, 9.08.

ствуют многочисленные центры исследования проблем обучения детей мигрантов. Наиболее значительных успехов на этом поприще, как явствует из литературы, добились в США, Германии, Франции, Нидерландах. В последние годы в этих странах активно внедряется сетевой метод изучения, согласно которому в фокусе исследования оказываются реальные связи и отношения между детьми мигрантов и коренным местным населением, измеряемые с помощью специальных «сетевых вопросов». Кроме того, осуществляется изучение взаимосвязи между включенностью в социальные сети и интеграцией в местное сообщество детей мигрантов. В зарубежных исследованиях сравниваются методы работы с детьми мигрантов в разных странах, выясняется, как социальные позиции мигрантов и их детей сказываются на адаптации последних, их образовательных успехах. Большое внимание уделяется изучению межэтнических противоречий и конфликтов, включающих в свою орбиту и детей мигрантов<sup>18</sup>.

Исследования детей мигрантов в России еще находятся на стадии зарождения и не имеют значительных традиций, а результаты их в большей степени не обобщены. Постепенно формируются центры изучения проблем образования детей мигрантов и тех обучающих практик, которые не без труда находят свое применение в школах отдельных российских городов. Среди таких городов – Москва, Санкт-Петербург, Ульяновск, Ставрополь, Екатеринбург и др. В поле исследования проблем обучения детей мигрантов защищено несколько докторских и кандидатских диссертаций, в основном по психолого-педагогическим специальностям. Реализованы некоторые конкретные проекты, связанные с изучением названной проблемы в отдельных регионах страны. Опубликован ряд не крупных работ, в основном это статьи и ряд брошюр. В известных нам исследованиях обращается внимание на распределение детей мигрантов в разных школах, проблему изучения русского языка и культурных особенностей страны и региона, социокультурную интеграцию этих детей, отношение к ним в школах, взаимосвязь факторов этничности и миграции и др. Другими словами, целостных, фундаментальных исследований в этой области в стране пока нет. Нам неизвестны сколько-нибудь значительные конференции, посвященные изучению методологии и методики исследований и обобщению практического опыта социокультурной адаптации и обучения детей мигрантов.

Центральная методологическая идея, принятая нами, состоит в том, чтобы рассматривать детей мигрантов как особую социальную общность, находящуюся во взаимодействии с другими социальными общностями, в первую очередь такими, как их семьи, родственники и знакомые по национально-этнической принадлежности, общности сверстников (соучеников), товарищей, учителей.

Что собой представляют дети мигрантов как особая социальная общность, вызывающая необходимость ее специального исследования? Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к одной из теорий социальной общности, в которой рассматриваются ее основные признаки<sup>19</sup>. Под социальной общностью в указанной работе понимается реально существующая, эмпирически фиксируемая, относительно единая и самостоятельная совокупность (взаимосвязь) людей, объединенных по социокультурным, демографическим, экономическим, этническим, территориальным, религиозным, политическим, профессиональным и иным основаниям. «Социальные общности характеризуются рядом образующих их признаков: относительной целостностью, осознанием людьми своей принадлежности к ним (идентификацией и самоидентификацией), схожими условиями жизни и деятельности, наличием определенных пространственно-временных полей бытия, реализацией функции самостоятельного субъекта социального и исторического действия и поведения на основе обладания и использования различных ресурсов»<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> См. об этом подробнее: Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные. Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун.-та, 2011.

<sup>19</sup> Зборовский Г.Е. Теория социальной общности. Екатеринбург, 2009.

<sup>20</sup> Там же. С. 110.

Каким из этих признаков отвечает социальная общность детей мигрантов? Мы думаем, что большей их части. Вместе с тем, конечно, дети не могут рассматриваться как самостоятельный субъект социального и исторического действия. Что касается оснований, которые выступают главными факторами объединения детей мигрантов в качестве социальных общностей, то ими выступают в первую очередь социокультурные, демографические (возрастные), этнические, отчасти религиозные и территориальные признаки, формирующие определенный пространственно-временной континуум (пространственно-временное поле) их бытия.

С учетом сказанного предпримем попытку дать определение социальной общности детей мигрантов. Под ней будем понимать реально существующую, эмпирически фиксируемую, относительно единую совокупность (взаимосвязь) детей (в возрасте до 18 лет), объединенных по социокультурным, демографическим, этническим, отчасти территориальным и религиозным основаниям. Социальные общности детей характеризуются рядом образующих их признаков: относительной целостностью, осознанием детьми своей принадлежности к общности (идентификацией и самоидентификацией с ней), схожими условиями жизни и деятельности, наличием определенных пространственно-временных полей бытия, реализацией функций поведения на основе обладания и использования различных ресурсов.

Общность детей мигрантов как объект исследования требует учета целого ряда факторов: специфики региона (географической, климатической, культурной, материально-финансовой и др.); особенностей адаптационных процессов мигрантов в нем; наличия межнациональных конфликтов (в том числе в школах с участием детей); отношения властей региона и муниципальных образований к решению проблем миграции (включая нелегальную), в том числе и обучения детей мигрантов; общего уровня толерантности в регионе; политики и реальной деятельности органов управления образованием, школ, ссузов, вузов (а также дошкольных и внешкольных образовательных учреждений) и др. Среди факторов, требующих своего учета, следует назвать также: возраст детей, семейную мобильность (миграционные траектории семьи), статусные характеристики родителей, их отношение к процессу образования, русскому языку и его изучению, российской культуре и овладению ею и др.

Важным методологическим принципом исследования и обобщения полученных в его ходе данных является их сравнение с материалами аналогичных исследований, проведенных в ряде регионов страны в самое последнее время. Мы акцентируем внимание именно на этих последних трех словах. Дело в том, что ситуация с мигрантами и их детьми меняется довольно быстро (в связи со значительной интенсификацией этого процесса в самые последние годы). Вносятся изменения и в законодательство о миграционных процессах, причем на уровне как законов, так и подзаконных актов. Поэтому данные исследований десятилетней и даже пятилетней давности (хотя в то время их было очень мало, гораздо меньше, чем сейчас; впрочем, и теперь их явно недостаточно) не представляют такой значимости для сравнения, как те, что были получены в ходе исследований 2010–2011 гг. Среди этих новых исследований следует назвать в первую очередь те, что были проведены в Санкт-Петербурге (руководитель Д. Александров) и в Ульяновске (руководитель Е. Омельченко). Тем более, что их результаты нашли отражение не только в статьях, но и в брошюрах<sup>21</sup>. По существу, пока это две самые значительные публикации, касающиеся исследования обучения детей мигрантов (объем каждой из них чуть превышает 100 страниц, включая таблицы, графики, диаграммы и схемы).

Еще один методологический принцип, заложенный в программу исследования (наряду с общностным подходом к детям мигрантов), – выявление эффективности адаптации обучающихся детей мигрантов. При этом, вслед за Е. Омельченко и другими ульяновскими исследова-

---

<sup>21</sup> Адаптация детей мигрантов в школе / Авт. коллектив: Е.Л. Омельченко, Ю.В. Андреева, Е.Л. Лукьянова, Г.А. Сабирова, Я.Н. Крупец Ульяновск: Изд-во Ульяновского госуниверситета, 2010; Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные. Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун.-та, 2011.



телями, будем иметь в виду трехуровневую модель адаптации обучающихся детей мигрантов, включающую учебную, социально-психологическую и культурную составляющие.

Учебная адаптация означает усвоение предписываемых норм и ценностей школьного поведения, а также особенности включения подростков в учебную и воспитательную деятельность, их участие во внеклассной работе. Социально-психологическая адаптация отражает процессы межличностного взаимодействия с одноклассниками, широту и глубину складывающихся внутри класса связей, а также их гармоничность, удовлетворенность ими. Культурная адаптация выступает как развитие творческих способностей учащихся, знание ими истории и современной жизни принимающего общества, готовность следовать предписываемым подросткам и молодежи культурным образцам. Другая сторона этого процесса – включение в местную подростковую и молодежную культуру. Оно происходит на фоне трансформации этнической и языковой среды мигрантов.

### 1.3. ЭМПИРИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА

Далее обратимся к некоторым общим характеристикам ситуации с мигрантами и обучением их детей на территории ХМАО – Югры. Данные были взяты нами из Доклада о результатах и основных направлениях деятельности Управления Федеральной миграционной службы по ХМАО – Югре на 2011 год и плановый период 2012 и 2013 годов и Доклада «Положение детей в ХМАО – Югре», в особенности той его части, которая касалась положения детей мигрантов и вынужденных переселенцев<sup>22</sup>.

В 2010 г. на миграционный учет по месту пребывания в ХМАО – Югре было поставлено 155 695 иностранных граждан, тогда как в 2009 г. таковых было 161 769 человек. Около 90% от общего числа прибывших иностранцев составляют граждане государств-стран СНГ. Среди них преобладают таджики, узбеки, украинцы, азербайджанцы, киргизы, казахи, белорусы. Преимущественное количество мигрантов прибыло в округ с целью работы по найму (около половины от общего числа прибывших). На 1.01.2011 г. фактически на территории ХМАО – Югры пребывало 22 342 иностранных гражданина, тогда как на 1.01.2010 г. таких было 33 956 человек. Таким образом, тенденция сокращения числа иностранных граждан на территории автономного округа очевидна.

На конец 2009 г. в округе проживало 1 783 семьи иностранных граждан с общим количеством детей до 18 лет – 2 997 человек. Среди них больше всего семей было из республик Средней Азии – 712, Кавказа и Закавказья – 551 семья, Украины – 159 семей, Молдовы – 68, Беларуси – 28 семей. Наибольшее количество детей проживало в г. Сургуте – 499, г. Нижневартовске – 302, г. Нефтеюганске – 137, Сургутском районе – 156.

По состоянию на конец 2010 г. на территории ХМАО – Югры проживало в неудовлетворительных (асоциальных) условиях 145 семей иностранных граждан, дети которых обучались в образовательных учреждениях округа. Общее количество детей в возрасте до 18 лет составляло в них 229 человек, из них учились в школах 189 человек. Больше всего таких семей находится в Нижневартовске – 31, в Сургуте – 16, в Нефтеюганске – 13.

В общеобразовательных учреждениях, расположенных на территории округа, обучалось в конце 2009 г. 2 456 детей иностранных граждан, в образовательных учреждениях профессионального образования – 29 детей, 87 детей посещали учреждения дошкольного образования. Из общего количества детей в семьях иностранных граждан больше всего проживало их в Сургуте – 816, Нижневартовске – 473, Нефтеюганске – 203, Сургутском районе – 267. Большая часть детей иностранных граждан обучалась в образовательных учреждениях Сургута – 722 ребенка (29%), Нижневартовска – 408 детей (16,6%).

<sup>22</sup> Режим доступа: [http://www.ufms86.ru/result/report\\_on\\_the\\_results/](http://www.ufms86.ru/result/report_on_the_results/)(дата обращения 17.08.11.). Режим доступа: <http://pdugra.ru/pdu/protection/position.htm>(дата обращения 17.08.11.)

С целью создания условий для обучения детей иностранных граждан Департаментом образования и науки автономного округа были разработаны и направлены во все муниципальные органы управления образованием методические рекомендации по «языковому портфелю», осуществлялась переподготовка кадров для работы с детьми, не владеющими или плохо владеющими русским языком.

Для изучения условий и выявления проблем, связанных с проживанием семей иностранных граждан в округе, при непосредственном участии Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве автономного округа был сформирован реестр семей иностранных граждан, проживающих на территории округа. Муниципальными органами управления образованием был организован учет детей в возрасте от 6 до 18 лет, подлежащих обязательному обучению в образовательных учреждениях, что позволило отслеживать, насколько полно соблюдаются права на образование детей из семей мигрантов.

Приведенные выше данные, наличие целого ряда проблем, связанных с обучением детей мигрантов, их социализацией, адаптацией, проживанием в новой для них социокультурной среде, знанием и использованием русского языка и др., свидетельствуют о необходимости их социологического исследования. Все это обусловило выбранный нами подход к моделированию программы исследования.

## Программа и методика исследования

Теперь обратимся к характеристике некоторых аспектов программы исследования. Выделим в первую очередь его объект, предмет, цель и задачи.

**Объект:** учащиеся школ ХМАО – Югры 8–11-х классов, дети мигрантов, обучающиеся в 8–11-х классах общеобразовательных школ ХМАО – Югры, учителя, администрация образовательных учреждений, эксперты.

**Предмет:** исследование социокультурных проблем обучения и адаптации детей мигрантов в ХМАО.

**Цель:** изучение эффективности образовательной деятельности детей мигрантов и факторов, ее определяющих, с целью оптимизации образовательной и адаптационной социальной политики, регулирующей миграционные процессы в округе.

### Задачи:

1. Теоретико-методологический анализ миграционных процессов и тенденций: понятийный аппарат, типология, особенности в современных российских условиях.

2. Анализ статистических тенденций миграционных процессов в ХМАО:

- динамики миграции в ХМАО за последние годы;
- социально-демографических параметров миграции (пол, возраст, семейное положение, количество детей, возраст детей, их образовательный уровень);
- типов миграции: территориальных, временных, этно-национальных и др.;
- национально-этнических характеристик миграции как фактора социокультурной адаптации (родного языка мигрантов, уровня владения русским языком, национально-культурных и религиозных особенностей);
- статистики обучения детей мигрантов в дошкольных, школьных, профессионально-образовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования, а также образовательных учреждениях (дошкольных и школьных) на национальных языках.

3. Выявление проблем деятельности образовательных учреждений, направленной на обучение детей мигрантов.

4. Выявление степени готовности образовательных учреждений к реализации образовательной и социокультурной адаптации детей мигрантов.

5. Исследование эффективности адаптации детей мигрантов к образовательной деятельности:

- успешности учебной деятельности детей мигрантов;
- характера социально-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса «дети мигрантов и учителя».

6. Выявление отношения детей мигрантов к образованию:

- отношения к учебной деятельности;
- уровня освоения русского языка, языковой адаптации, проблем и факторов, ее обуславливающих;
- мотивации образовательной деятельности, образовательных ценностей;
- перспектив образовательной деятельности, жизненных планов в отношении продолжения образования;
- включенности в систему дополнительного учебного и общекультурного образования.

7. Анализ характера взаимодействия детей мигрантов с социальным окружением, основными субъектами взаимодействия:

- сверстниками, одноклассниками;
- учителями;
- родителями.

8. Характеристика внутри- и межгруппового взаимодействия детей мигрантов по следующим признакам:

- широта круга общения;
- степень взаимопонимания с окружающими;
- легкость установления контактов со сверстниками;
- типичные черты сверстников-одноклассников;
- удовлетворенность объемом общения с одноклассниками;
- степень сплоченности класса;
- собственное место в учебном коллективе;
- удовлетворенность своим положением в классе.

9. Характеристика взаимодействия с педагогами по показателям:

- характер взаимодействия;
- удовлетворенность общением;
- гендерные предпочтения.

10. Характеристика взаимодействия с родителями:

- характер взаимодействия;
- уровень взаимопомощи;
- удовлетворенность объемом общения;
- степень самореализации в семейном кругу.

11. Характеристика социально-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса «родители-мигранты и учителя».

12. Характеристика факторов, влияющих на процесс адаптации детей мигрантов в процессе обучения, в первую очередь факторов семьи и образовательного учреждения.

*Факторы семьи:*

- 1) экономическое состояние семьи;
- 2) длительность, постоянство проживания, ориентация на ассимиляцию;
- 3) миграционная история семьи;
- 4) возраст ребенка при переезде;
- 5) этнонациональные особенности семьи, семейного воспитания, гендерных стереотипов и семейных религиозных практик;
- 6) знание культуры страны приема;
- 7) уровень освоения русского языка в семье и самим ребенком;
- 8) взаимодействие семьи со школой, заинтересованность родителей образовательной деятельностью детей;
- 9) планы семьи и ребенка на будущее.

*Факторы образовательного учреждения:*

- 1) социально-психологический климат в коллективе, отношение к мигрантам, этнонациональное социальное расстояние;
- 2) включенность ребенка в учебный коллектив, характер сетевых связей и взаимодействия со сверстниками (русскоязычными и иноэтничными);

- 3) эффективность применяемых в образовательных учреждениях методик обучения и адаптации детей мигрантов;
- 4) направления воспитательной деятельности в отношении детей мигрантов;
- 5) анализ проблем социокультурной адаптации детей мигрантов, связанных с особенностями проживания мигрантов и уровнем развития инфраструктуры культуры и досуга в населенном пункте;
- 6) проявление мигрантофобии по отношению к детям-мигрантам со стороны социального окружения (внутри и вне школьного коллектива), выявление наличия/отсутствия, явных/латентных форм мигрантофобии;
- 7) выявление роли общественных организаций мигрантских сообществ в процессе социокультурной адаптации детей мигрантов).

Обратимся к краткой характеристике методики исследования.

В ходе исследования была применена методическая стратегия множественного кейс-стади, предполагающая использование комплекса различных методов – как количественных, так и качественных – сбора социологической информации. Кейсами выступали школы разных типов, дифференцированные по критериям:

- статус (гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов и «обычные» общеобразовательные школы);
- количество обучающихся в школах детей мигрантов.

Для школ-кейсов применялись различные методы сбора информации.

### **Методы сбора информации**

1. Массовый опрос (анкетирование) старшеклассников 8–11-х классов ХМАО – Югры.
2. Глубинное интервью с ключевыми информантами: представителями администрации (директорами, завучами по учебной и воспитательной работе), учителями округа.
3. Полуформализованное интервью с родителями-мигрантами.
4. Глубинное интервью с родителями-мигрантами.
5. Глубинное интервью с детьми мигрантов.
6. Фокус-группы со старшеклассниками, представителями местного населения (немигрантами).
7. Социометрический опрос в младших, средних и старших классах школ округа.
8. Анкетирование учителей ХМАО – Югры.
9. Экспертный опрос представителей Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

### **Отбор единиц наблюдения и задачи разных методов исследования**

#### ***Полуформализованное интервью с мигрантами-родителями***

В ходе исследования мы осуществили опрос мигрантов, дети которых обучаются в школе. Он явился пробным, поскольку моделирование выборки было для нас затруднительным. Проблема формирования репрезентативной выборки была обусловлена отсутствием в Департаменте образования и молодежной политики автономного округа достоверной и надежной статистики о мигрантских семьях, дети которых обучаются в конкретных школах округа. Это не позволило точно определить объем генеральной совокупности, ее структуру и смоделировать выборку, адекватную задачам исследования. В данной ситуации мы остановились на стратифицированном отборе с равномерным размещением<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Был выбран территориальный критерий стратификации генеральной совокупности. При организации этого опроса, как и для массовых опросов детей мигрантов, нами рассматривались районы, где их численность в школах наибольшая: Сургут, Сургутский район, Нижневартовск, Нефтеюганск. Кроме того, был добавлен Ханты-Мансийск.

Объем выборки определялся в соответствии с имеющейся статистикой о количестве детей мигрантов, обучающихся в школах округа, и рассчитанным нами соотношением количества школьников на мигрантскую семью (1,7). Небольшой объем выборки был также связан с организационными сложностями доступа к объекту исследования. Общий объем выборки – 138 чел. Ее распределение по территории представлено в таблице 1.1. Ошибка выборки – 0,08 при вероятности 0,95. Метод опроса – полужформализованное интервью.

Таблица 1.1

### Распределение респондентов по территории округа

Муниципальное образование	Частоты	% к числу ответивших
Сургут	36	26,2
Нижневартовск	34	24,6
Нефтеюганск	34	24,6
Ханты-Мансийск	34	24,6
Итого	138	100,0

#### *Задачи полужформализованного интервью с родителями-мигрантами*

##### *Выявить:*

1. Особенности мигрантской истории.
2. Родной язык и язык(и) семейного общения.
3. Уровень владения мигранта русским языком, проблемы обучения.
4. Количество детей в семье, их возраст, пол, образовательное учреждение.
5. Проблемы языковой адаптации ребенка.
6. Наиболее острые социальные проблемы мигрантов.
7. Отношение к школе и учебной деятельности ребенка.
8. Характер взаимодействия с учителями.
9. Жизненные планы и ориентация детей на продолжение образования.

#### *Глубинное интервью с родителями-мигрантами*

##### *Критерии отбора родителей для глубинного интервью*

- 1) люди различной национальной принадлежности, для которых русский язык не является родным, переехавшие в ХМАО – Югру из другой страны или региона Северного Кавказа;
  - 2) срок проживания в ХМАО – Югре менее 10 лет;
  - 3) имеющие детей, обучающихся в младших, средних и старших классах.
- Общее число опрошенных – 34 человека.

#### *Задачи глубинного интервью с родителями*

1. Охарактеризовать тип семьи, причины, время переезда, стратегии адаптации семьи к новым условиям (экономическим, социальным, культурным), выявить оценки респондентов отношения к мигрантам со стороны общества в целом, социальных служб, работодателей, общественных организаций, представителей диаспор.
2. Охарактеризовать семью по количеству детей, особенности их образовательной деятельности (регулярности, успешности).
3. Определить основные проблемы, с которыми сталкивался ребенок при адаптации к новым условиям образовательной деятельности.
4. Выявить возможности и готовность семьи помочь ребенку, финансовые затраты на образование, затраты времени, труда, возможности и ограничения семьи в организации образовательной деятельности детей, использование различных форм социальной помощи.
5. Определить особенности языковой среды семьи: основной(ые) язык(и) общения, знание русского языка, особенности его освоения родителями и детьми.

### ***Массовый опрос учащихся 8–11 классов ХМАО – Югры***

В ходе исследования был осуществлен массовый опрос учащихся 8–11 классов ХМАО – Югры. Выбор именно этого объекта объяснялся несколькими причинами:

- Организационной сложностью вычленения из всех учащихся социальной группы детей мигрантов по тем критериям, которые были разработаны нами на уровне методологии: 1) прибытие семьи ребенка в страну приема из стран ближнего и дальнего зарубежья, а также региона Северного Кавказа; 2) время проживания ребенка в ХМАО – Югре не более 10 лет; 3) иноэтничность, когда для учащегося мигранта русский язык не является родным).

- Необходимостью сравнения различных характеристик образовательной и социокультурной деятельности учащихся мигрантов и немигрантов.

Выбор данной возрастной группы объяснялся необходимостью получить количественные данные по широкому спектру показателей, раскрывающих связь социокультурной адаптации детей мигрантов с эффективностью их образовательной деятельности, а также сравнить статистические тенденции, характеризующие группу иноэтничных мигрантов с учащимися немигрантами.

Решение поставленных проблем требовало от респондентов достаточно развитых навыков саморефлексии, умений сформулировать собственные позиции относительно ценностно-нормативных особенностей и проблем их образовательной деятельности, самооценок личностных качеств и анализа особенностей своего взаимодействия с социальным окружением.

Мы исходили из положения о том, что обследованной должна оказаться группа респондентов-мигрантов, которую можно охарактеризовать как уже адаптировавшуюся. Иными словами, в рамках этого опроса мы оценили уже результат воздействия образовательной сферы на характер социокультурной и образовательной адаптации детей мигрантов, выявили уровень их адаптированности и интегрированности в иную социокультурную и образовательную среду.

Для построения выборки нами учитывалась информация только по трансграничным мигрантам (на 2010 г. – 2003 чел. обучающихся в МОУ ХМАО – Югры из числа иностранных граждан), поскольку данных о внутренней миграции в Управлении образованием нет. Более того, мы убеждены, что реальная ситуация в школах расходится с информацией по отчетным документам. Это объясняется рядом причин. В УФСМС нет статистики по детям мигрантов, и основная информация о них сосредоточивается в школах. Школы в свою очередь не успевают отслеживать мигрантский статус учащихся, а часто скрывают количество детей мигрантов из-за опасения называться «мигрантскими», понимая, что этот статус в общественном мнении принесет больше негативных последствий, чем «дивидендов». Более того, это происходит часто из соображений гуманности по отношению к детям и целесообразности непрерывного обучения ребенка в течение всего учебного года.

Генеральной совокупностью для нас являлись все учащиеся 8–11 классов ХМАО – Югры. Выборка предполагала предварительную стратификацию по регионам. Из них были отобраны четыре региона с максимальным количеством детей мигрантов, обучающихся в школе<sup>24</sup>. Поскольку наибольшее число мигрантов сосредоточено в крупных городах, то были отобраны города Сургут, Нижневартовск, Нефтеюганск, а также населенные пункты Сургутского района, в котором проживает максимальное для сельской местности число мигрантов. Распределение общего количества детей мигрантов, проживающих в этих населенных пунктах, следующее: Сургут – 47%, Нижневартовск – 28%, Нефтеюганск – 13%, Сургутский район – 12%. В исследовании была использована стратифицированная выборка с пропорциональным размещением. Для расчета объема выборочной совокупности в целом и выборки по стратам была использована статистическая информация о муниципальных образовательных учреждениях ХМАО – Югры<sup>25</sup>. Далее была реализована двухступенчатая выборка. На первой ступени случайным

<sup>24</sup> См. Положение детей мигрантов и вынужденных переселенцев из доклада «Положение детей в ХМАО – Югре». Режим доступа: <http://pdugra.ru/pdu/protection/position.htm>

<sup>25</sup> Информация о муниципальных образовательных учреждениях, расположенных на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (по состоянию на 10.08.2011).

образом были отобраны школы из общего списка школ в выбранных населенных пунктах. На второй ступени отбирались классы (гнездовой отбор).

Общий объем выборки – 1 631 чел. Объем страт: Сургут – 714 чел., Нижневартовск – 472 чел., Нефтеюганск – 245 чел., населенные пункты Сургутского района – 200 чел.

### ***Задачи массового опроса***

1. Осуществить сравнительный анализ особенностей социального самочувствия детей мигрантов и старшекласников школ региона.

2. Изучить базовые ценности детей мигрантов в сравнении с ценностями учащихся региона. Рассмотреть гражданские ценности, ценности образования, религии, межличностной коммуникации, свободного времени, выявить общую иерархию ценностей.

3. Выявить межэтническую социальную дистанцию детей мигрантов, особенности определения ими «социального расстояния» между национально-этническими общностями в сравнении со старшекласниками (немигрантами).

4. Исследовать оценки детьми мигрантов успешности своей образовательной деятельности в сравнении с остальными старшекласниками.

5. Выявить уровень владения детьми мигрантов русским языком, его влияние на успешность их учебной деятельности и процессы социокультурной адаптации.

6. Рассмотреть мнения детей мигрантов о характере социально-психологического климата в учебном коллективе.

7. Выявить степень включенности детей мигрантов в систему дополнительного образования в сравнении с остальными старшекласниками.

8. Охарактеризовать отношение детей мигрантов к изучению национального языка, национальной культуры.

### ***Фокус-группа «Дети мигрантов в школьном коллективе: мигрантофобия как фактор дезадаптации»***

Отбирались учащиеся, представители местного населения (немигранты) среднего (3 фокус-группы) и старшего звена (3 фокус-группы). Тип фокус-группы – классическая (8–10 человек, продолжительность 2 часа).

### ***Задачи фокус-групп***

1. Выявить особенности формирования идентичностей у старшекласников: «они – дети мигрантов», «мы – местные жители».

2. Определить факторы социального доверия, способствующие позитивной коммуникации старшекласников с мигрантами. Осуществить оценку факторов мигрантофобии.

3. Оценить характер взаимодействия старшекласников с детьми мигрантов в школе, классе: уровень конфликтности, степень толерантности.

4. Охарактеризовать основные проблемы адаптации детей мигрантов к школьному коллективу.

5. Выявить факторы, влияющие на успешность в учебной деятельности детей мигрантов.

***Социометрический опрос*** проводился с учащимися младшего, среднего, старшего звена школ округа, по 3 социометрических опроса в каждом звене, всего 9.

Критерии отбора классов для социометрического опроса

1. Состав класса:

- классы, полностью состоящие из детей мигрантов;
- смешанные классы.

2. Статус школы:

- классы из гимназий;
- лицеев;
- школа с углубленным изучением отдельных предметов;
- классы из общеобразовательных школ.

### 3. Уровень обучения:

- учащиеся младшего;
- среднего;
- старшего звена школ.

Социометрическим критерием являлся вопрос «Представьте себе, что Ваш класс расформируют и создают снова. С кем из одноклассников Вы хотели бы учиться в одном классе, а с кем хотели бы расстаться?» Ответы на вопрос даются по трехчленной шкале: «+», «0», «-».

### ***Задачи социометрического опроса***

1. Выявить особенности формирования личностного статуса детей мигрантов в учебном коллективе в сравнении с остальными старшеклассниками.
2. Выявить степень открытости (эмоциональную экспансивность) детей мигрантов в сравнении с остальными старшеклассниками.
3. Определить особенности формирования микрогруппировок в учебном коллективе, возникающих с участием детей мигрантов.
4. Оценить степень сплоченности/разобщенности учебных коллективов, состоящих полностью и/или частично из детей мигрантов.

### ***Глубинное интервью с детьми мигрантов***

Для него использовалось несколько критериев отбора. Отбирались дети мигрантов:

- 1) различной национальной принадлежности, для которых русский язык не является родным;
  - 2) имеющие разные сроки проживания в ХМАО – Югре;
  - 3) 8–9-х и 10–11-х классов;
  - 4) учащиеся в школах Сургута, Нижневартовска, Нефтеюганска, Ханты-Мансийска.
- Опрошено всего 80 чел.

### ***Задачи глубинного интервью с детьми мигрантов***

1. Типологизировать мигрантские истории респондентов и, соответственно, различные стратегии их социокультурной адаптации, определяющиеся временем и условиями переезда, отношением к мигрантам принимающей стороны, адаптивными особенностями респондентов.
2. Определить основные проблемы, с которыми сталкивался респондент при адаптации к новым условиям образовательной деятельности.
3. Охарактеризовать образовательные условия языковой адаптации детей мигрантов, созданные учебными заведениями общего и дополнительного образования. Определить позитивное и негативное влияние этих условий на процесс освоения русского языка.
4. Выявить влияние семьи на адаптацию детей к школе: готовность родителей оказывать помощь, влияние семейной языковой среды.
5. Проанализировать влияние особенностей и уровня развития коммуникативных навыков детей мигрантов на их адаптацию в учебном коллективе и коммуникацию с педагогами.
6. Выявить влияние культурного потенциала детей мигрантов на освоение ими социокультурной образовательной среды:
  - поведенческие умения и навыки;
  - образовательные компетенции;
  - социокультурный опыт (готовность к овладению ценностями и нормами культуры принимающей стороны).
7. Определить характер социального самочувствия респондентов и факторы, которые его обуславливают.

*Глубинное интервью с экспертами и ключевыми информантами: представителями администрации (директорами, завучами по учебной и воспитательной работе), учителями округа*

Интервью проводилось с учителями младшего, среднего, старшего звена, завучами и директорами общеобразовательных школ. Всего было опрошено 54 респондента – по 10 респон-



дентов в г. Нефтеюганске, г. Нижневартовске, Сургутском районе, г. Ханты-Мансийске и 14 респондентов в г. Сургуте.

### ***Задачи глубинного интервью с учителями***

1. Типологизировать учащихся детей мигрантов по уровню готовности к образовательной деятельности и стратегиям адаптации к ней.

2. Охарактеризовать мигрантские семьи по количеству детей, особенностям их образовательной деятельности (регулярности, успешности). Определить основные проблемы, с которыми сталкивался ребенок при адаптации к новым условиям образовательной деятельности.

3. Охарактеризовать возможности и готовность мигрантских семей помогать детям в образовательной деятельности. Типичные финансовые, временные затраты семьи мигрантов на образование детей. Возможности и ограничения семьи в организации образовательной деятельности детей, использование различных форм социальной помощи.

4. Выявить уровень владения детьми мигрантов русским языком. Охарактеризовать образовательные условия языковой адаптации детей мигрантов, созданные учебными заведениями, дополнительным образованием. Особенности, позитивные и негативные стороны этих условий.

5. Выявить эффективные инновации, применяемые в конкретном учебном заведении, которые могут быть использованы другими субъектами образовательной деятельности в дальнейшем и распространены как позитивный опыт.

6. Проанализировать влияние особенностей и уровня развития коммуникативных навыков детей мигрантов на их адаптацию в учебном коллективе и коммуникацию с педагогами.

7. Выявить влияние культурного потенциала детей мигрантов на освоение ими социокультурной образовательной среды:

- поведенческие умения и навыки;
- образовательные компетенции;
- социокультурный опыт (готовность к овладению ценностями и нормами культуры принимающей стороны).

8. Определить характер социального самочувствия детей мигрантов и факторы, которые его обуславливают.

### ***Задачи экспертного опроса***

Выявить мнения экспертов относительно:

1) актуальности проблемы обучения детей мигрантов, ее специфики для ХМАО – Югры;

2) существующего в округе опыта организационных форм обучения детей мигрантов и их эффективности;

3) степени разработанности правовой базы для обучения детей мигрантов;

4) наиболее адекватных местным условиям и перспективных форм обучения детей мигрантов:

- создание специальных «Школ русского языка», ориентированных на предварительное изучение русского языка, основ русской культуры, истории;

- создание адаптационных центров, ориентированных на социально-педагогическую поддержку, реабилитацию, правовую защиту детей мигрантов, беженцев, переселенцев;

- создание системы дополнительного образования по адаптации детей мигрантов в общеобразовательных школах и др.;

- введение дополнительных часов, курсов, факультативов в школе;

5) оптимальных форм распределения детей мигрантов в классе: специализированные классы, смешанные классы (нужны ли квоты на мигрантов в классе?);

6) входного тестирования детей мигрантов перед принятием решения об обучении в школе и установлении класса обучения;

7) существующих адаптивных методик обучения детей мигрантов, степени владения педагогов ими, доступности методик для учителей;

8) уровня подготовки педагогов для работы с детьми мигрантов, существующих форм подготовки и повышения квалификации, образовательных учреждений, где можно получить соответствующую подготовку, эффективности их работы, удовлетворенности педагогов ими, требований к подготовке педагогов, работающих с детьми мигрантов;

9) финансирования специальных программ, дополнительной деятельности педагогов;

10) отношения населения принимающей стороны к мигрантам, мигрантофобии, форм ее проявления;

11) конфликтов в школе на национальной основе, причин конфликтов, факторов, влияющих на их появление, развитие; динамики изменения ситуации за последнее время, уровня культуры межнационального общения в школах округа;

12) готовности педагогов работать над этой проблемой, существующих программ толерантности и их эффективности;

13) взаимодействия с общественно-этническими объединениями, организациями, диаспорами, оптимальных форм работы с ними.

### ***Анкетирование учителей ХМАО – Югры***

Анкетный опрос учителей был реализован в рамках социологического исследования учительства ХМАО – Югры, проводившегося с мая по ноябрь 2012 года. В инструменте по принципу омнибуса сдержался блок вопросов, выявляющих отношение учителей к проблеме обучения детей мигрантов. Выборка стратифицированная. Общий объем выборки 426 чел.

### ***Задачи анкетного опроса учителей***

Выявить:

1) мнения учителей о наиболее актуальных проблемах обучения детей мигрантов;

2) отношение учителей к языковой адаптации детей мигрантов в школе и наиболее эффективных ее формах;

3) отношение учителей к этническим предрассудкам, страхам, стереотипам мигрантофобии, характерным для местного населения и преподавательского сообщества.

Изложенное выше позволяет сделать ряд следующих выводов.

1. Мы попытались выявить и показать существующий сегодня уровень социологического исследования проблемы обучения и социокультурной адаптации детей мигрантов. При этом она была обозначена нами как часть более широкой проблемы – миграции в целом. В отличие от последней, имеющей большую литературу и многочисленные исследования не только за рубежом, но и в нашей стране, социологическое изучение проблемы обучения детей мигрантов в России, как мы старались показать, делает только первые шаги.

2. Анализ документов, литературы, проведенных исследований, статистического материала, положения дел с миграцией и обучением детей мигрантов в ХМАО – Югре позволил нам выделить ряд проблем и вопросов, требующих социологического исследования. Среди них, как было показано: а) анализ реальной ситуации в округе с обучением детей мигрантов; б) определение в качестве наиболее значимых проблем: обучения русскому языку, осуществления языковой и социокультурной адаптации, изучения характера взаимодействия между социальными общностями «дети мигрантов – учителя школ», «дети мигрантов – учащиеся школ», «родители детей мигрантов – учителя школ»; в) поиск необходимой, убедительной и достаточной для исследования поставленных проблем методологии и методики.

3. В качестве основного методологического подхода был избран общностный подход, в соответствии с которым дети мигрантов, их родители, педагоги школ рассматриваются как социальные общности, взаимодействующие между собой.

4. Сформулированные выводы позволяют быть убежденными в том, что заложены все необходимые условия и предпосылки для проведения целостного социологического исследования проблемы обучения детей мигрантов, результатом которого могли бы быть правильные управленческие решения, важные практические шаги, целенаправленная социальная политика в сфере обучения детей мигрантов.

## ГЛАВА 2.

# ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ОБЩНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ, ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ, УЧАЩИХСЯ ШКОЛ, УЧИТЕЛЕЙ

### 2.1. СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ РОДИТЕЛЕЙ-МИГРАНТОВ

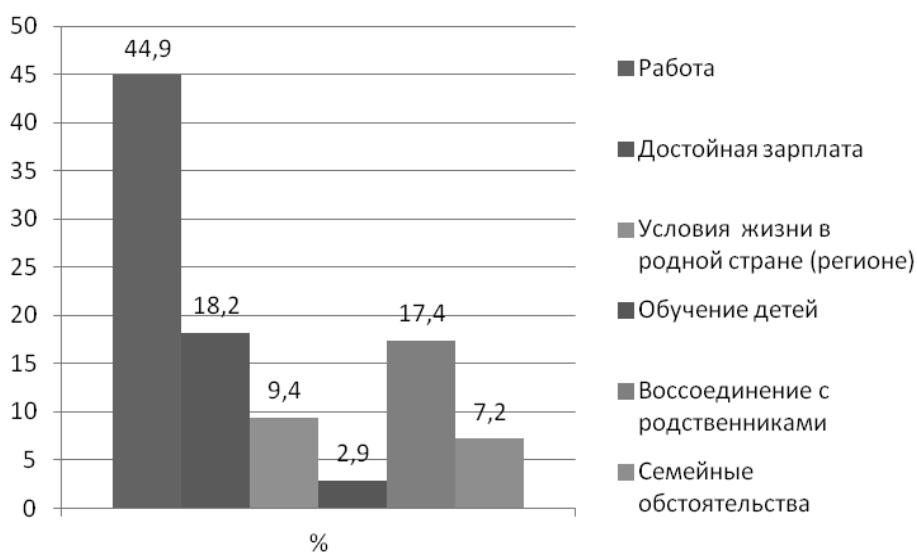
Начнем наш анализ характеристики социального портрета группы мигрантов, дети которых обучаются в школах ХМАО – Югры. Портретные характеристики мигрантов-родителей важны в силу того, что семья и ее мигрантская история – базовый фактор адаптации детей в новой социокультурной среде. «Штрихи» к данному портрету, т. е. количественные и качественные данные по основным показателям получены нами с помощью полуструктурированного интервью с респондентами.

Распределение респондентов по полу – 76,7% женщин и 23,3% мужчин. Дальнейший анализ показал, что, несмотря на наличие неполных семей с доминирующим типом «мать + ребенок (дети)», это смещение представило нам в исследовании более «женский» взгляд на проблемы обучения детей мигрантов.

Анализ причин переезда мигрантов в новую страну/регион еще раз подтверждает установленный ранее во многих исследованиях миграции факт доминирования экономических мотивов над всеми остальными. Ответы респондентов на открытый вопрос о причинах переезда представлены в гистограмме 2.1.

Гистограмма 2.1

Родители-мигранты о причинах переезда (в % к числу ответов)



Устройство на работу, получение зарплаты, на которую можно прожить семье, решить жилищные проблемы, скопить начальный капитал для бизнеса и т. д., в структуре мотивов занимают 63,1%<sup>1</sup>.

*«Приехал заработать, нет там работы вообще. Жить было трудно, поехал на заработки».*

*«За заработком приехала, через знакомых приехала. Я здесь вообще замуж вышла, получилось сделать гражданство».*

*«Семью нужно было кормить, да еще и дом там собирались строить».*

*«Решили, что здесь можно бизнес свой делать или хотя бы денег скопить для бизнеса там, у себя».*

<sup>1</sup> Далее курсивом приведены фрагменты интервью с мигрантами-родителями.

Воссоединение с родственниками (17,4%), семьей (7,2%) – нуклеарной или расширенной – важный мотив, хотя он может быть вторичным. Если жена с детьми переезжает к мужу, который приехал в этот регион на заработки или с целью поиска лучших условий жизни для семьи, то мы имеем дело с экономическими (а иногда и политическими или другими) мотивами.

*«К мужу я приехала, он уже здесь несколько лет жил, на работу устроился..., детей перевезли тоже».*

*«Родные у нас здесь. Сначала в гости приехали, потом решили остаться».*

Важным мотивом являются неприемлемые условия жизни на родине (9,4%). К ним, как правило, относятся политический кризис, криминализация ситуации в регионе и т. д.

*«В Дагестане нет работы, во-первых, и, во-вторых, нету спокойной жизни».*

*«Ну, там, в Киргизии, в 2010, вы знаете, конфликт был. Я сама киргизка, а муж узбек, дети узбеки, мы смешанные, но всё равно там беспокойно было и решили сюда, чтобы жить, дети учились. Дети в русских классах учились, в русской школе».*

Одной из причин является и забота об образовании детей, обеспечение им иных жизненных перспектив (2,9%).

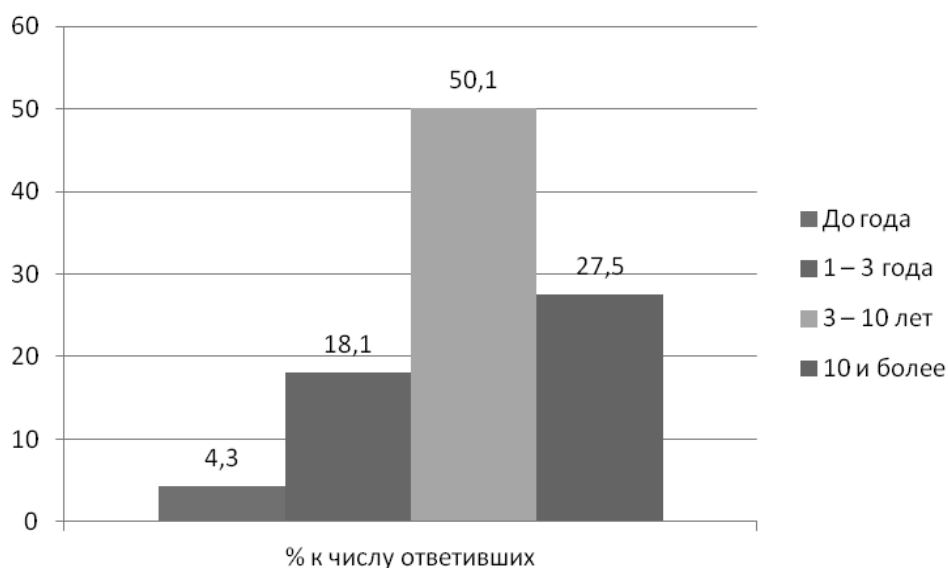
*«Причина переехать у меня, чтобы сохранить семью и сын получил хорошее образование».*

*«Здесь перспективы для детей большие, и чтобы жить в одном городе, не уезжать никуда на заработки».*

Продолжительность проживания мигрантов в ХМАО – Югре представлена в гистограмме 2.2. Всего мигрантов, проживающих в округе до 10 лет, – 72,5%.

Гистограмма 2.2

**Продолжительность проживания респондентов в регионе миграции  
(в % к числу ответивших)**



Структура респондентов-мигрантов по месту проживания до переезда представлена в табл. 2.1. Отдельно показана доля трансграничных мигрантов и мигрантов из регионов Северного Кавказа РФ.

Структура родителей-мигрантов по критерию «страна прибытия» практически полностью совпадает с ответами опрошенных нами детей мигрантов о месте жительства их родителей до переезда (см. табл. 2.28; 2.29), что свидетельствует об адекватности и надежности выборки по данному критерию.

Таблица 2.1

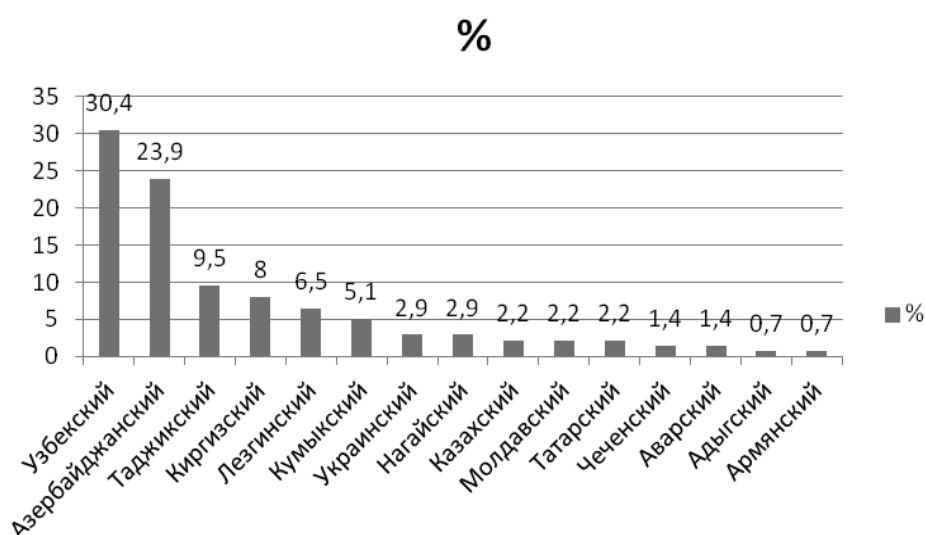
## Место проживания мигрантов до переезда (в % к числу ответивших)

Место проживания мигрантов до переезда	Отдельно в % по ближнему зарубежью и РФ	В % по выборке в целом
Азербайджан	31,6	26,1
Армения	0,9	0,7
Казахстан	3,5	2,9
Киргизстан	18,4	15,2
Молдова	2,6	2,2
Таджикистан	31,6	26,1
Узбекистан	9,6	8,0
Украина	1,8	1,4
<i>Итого по ближнему зарубежью</i>	<i>100,0</i>	<i>82,6</i>
Адыгея	8,3	1,4
Дагестан	83,4	14,6
Чечня	8,3	1,4
<i>Итого по регионам Кавказа РФ</i>	<i>100,0</i>	<i>17,4</i>
Итого в целом по выборке		100,0

В ходе нашего исследования национальную принадлежность респондентов мы определяли по языку, который они считают родным (см. гистограмму 2.3). Кроме этого, в качестве контрольного был задан и прямой вопрос о национальной принадлежности. Распределение ответов респондентов на вопрос о национальной принадлежности совпадает с распределением ответов на вопрос о родном языке. В силу этого можно констатировать, что в национальной структуре среди трансграничных мигрантов доминируют узбеки (30,4%), азербайджанцы (23,9%), таджики (9,5%), киргизы (8,0%); среди внутренних мигрантов, представителей Северного Кавказа – лезгины (6,5), кумыки (5,1%).

Гистограмма 2.3

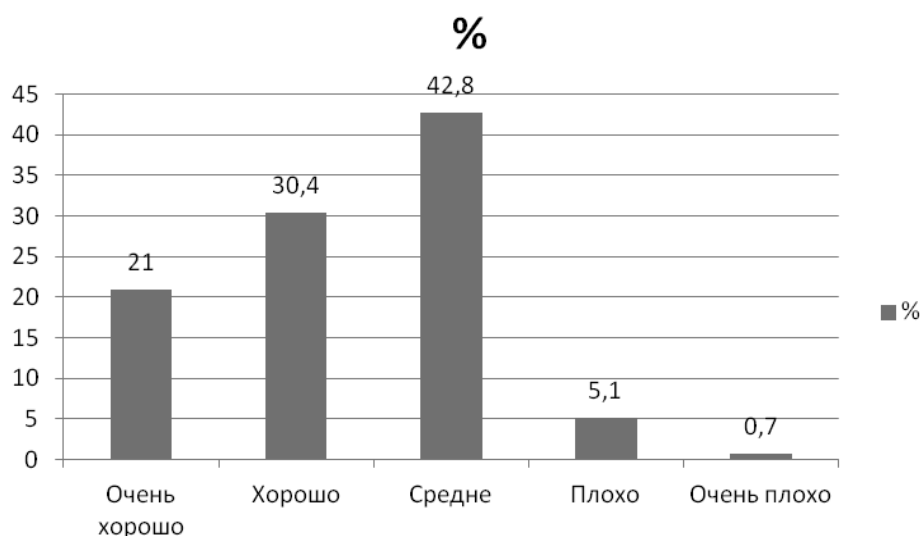
## Родители-мигранты о языке, который они считают родным (% к числу ответивших)



Структура национальной принадлежности мигрантов-родителей практически совпадает с ответами на вопрос о национальности родителей, полученными при опросе детей мигрантов, что подтверждает корректность выборки по данному критерию (см. табл. 2.39).

Самооценка уровня владения русским языком респондентами-мигрантами представлена в гистограмме 2.4. Отметим, что речь здесь идет о разговорном языке.

### Респонденты об уровне владения русским языком (в % к числу ответивших)



Как мы видим, более 50% респондентов оценивают свой уровень владения русским языком как хороший, 42,8% – как средний. Это достаточно неплохой показатель. Вместе с тем, уровень владения разговорным русским языком зависит от продолжительности проживания мигрантов в РФ (данном регионе).

Таблица 2.2

### Респонденты об уровне владения русским языком (в % к числу ответивших)<sup>2</sup>

Уровень владения русским языком	Продолжительность проживания в РФ		
	До 3-х лет	Более 3-х лет	Итого
Хорошо	21,1	78,9	100,0
Средне	20,3	79,7	100,0
Плохо	75,0	25,0	100,0

Данные таблицы показывают зависимость уровня языковой адаптации респондентов от продолжительности проживания в регионе, другими словами, от интегрированности в социокультурную среду.

По мнению мигрантов, базовым источником языковых знаний для них стала школа, в которой они учились на родине (74,5%). 25,5% респондентов освоили язык в процессе общения с окружающими, родственниками, под воздействием СМИ.

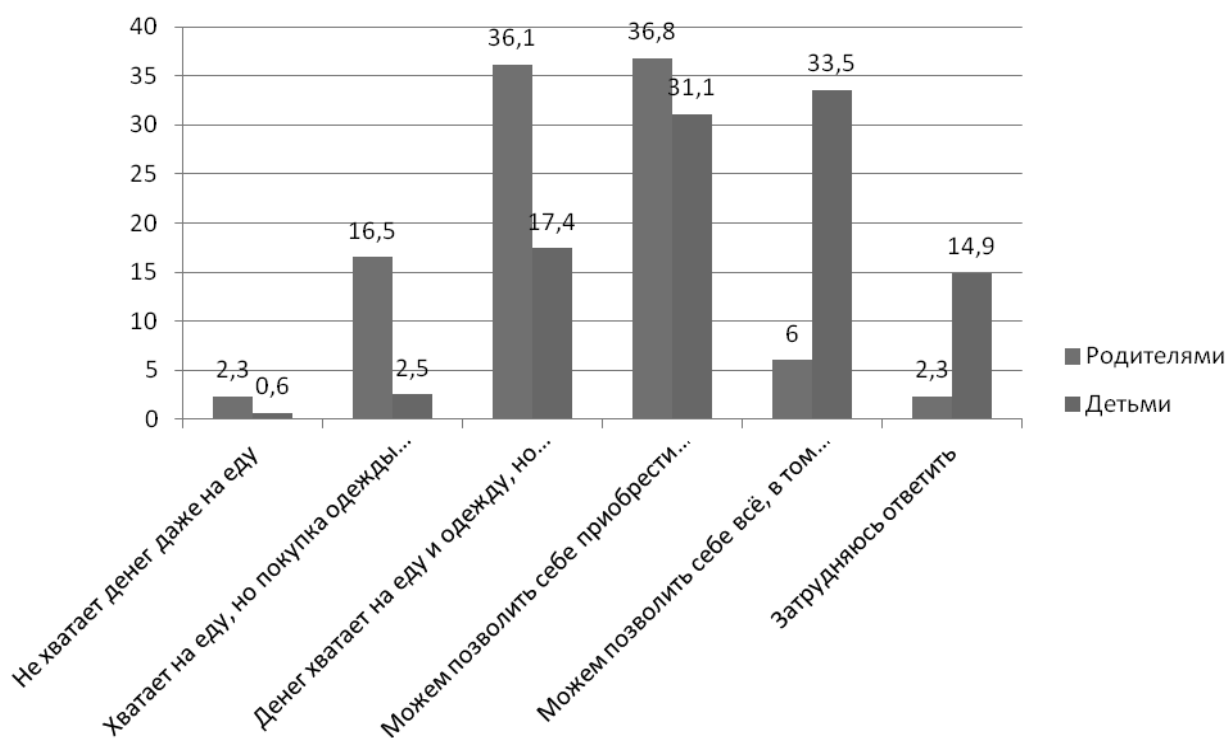
Далее перейдем к характеристике материально-экономических условий жизни мигрантов. Оценивая материальное положение своей семьи, 18,8% респондентов отмечали, что находятся в затруднительном положении, не позволяющем им приобретать предметы первой необходимости, например, покупать одежду, причем 2,3% из них не хватает денег даже на еду (см. гистограмму 2.5). Другими словами, можно констатировать, что в группу нуждающихся, а также находящихся у черты и за чертой бедности, входит почти каждый пятый респондент. Далее можно выделить две группы респондентов, для одной из них (36,1%) – малообеспеченных – характерен уровень достатка ниже среднего, когда «денег хватает на еду и одежду, но покупка

<sup>2</sup> Хи-квадрат = 18,2; вероятность ошибки = 0,004; коэффициент Крамера = 0,314; связь между признаками слабая.

товаров длительного пользования затруднительна», для другой (36,8%) – характерен средний достаток (ее представители могут позволить себе приобрести товары длительного пользования). Высокий уровень дохода своей семьи констатировали 6,0% респондентов.

Гистограмма 2.5

**Респонденты о материальном положении семьи (в % к числу ответивших)**



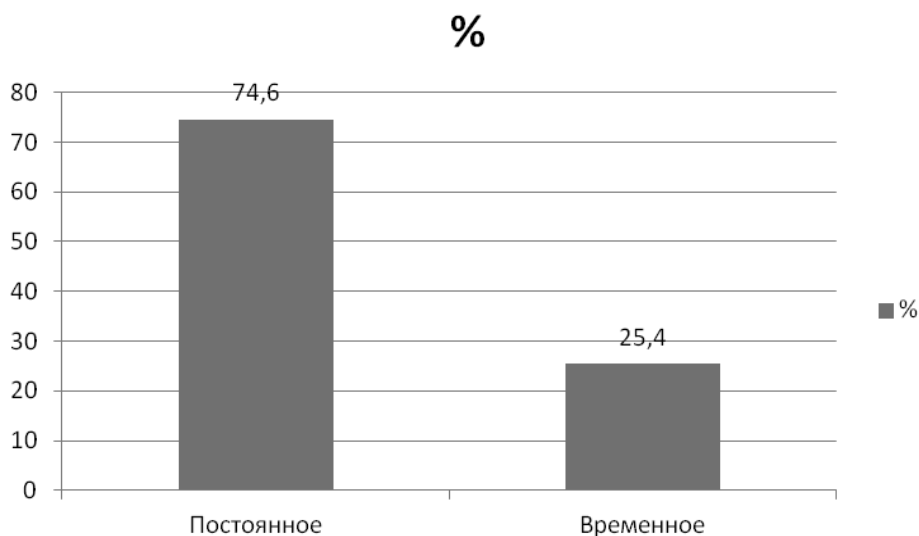
Интересно было сравнить, как оценивают родители и дети материальное положение семьи. Картина доходов семьи в представлении детей специфична. Не вдаваясь в анализ социально-психологических механизмов ее формирования, отметим, что, по всей вероятности, дети завышают оценки уровня материальной обеспеченности семьи, в то время как родители занижают ее. Кроме того, положение мигрантов – особое положение. Прежде всего, это касается тех, кто не ориентирован на постоянное проживание в регионе или пока не определился со своей дальнейшей судьбой. Их уровень и качество жизни в месте пребывания, как правило, низкие. Это во многом связано с тем, что финансовые средства отправляются на родину. Именно там, а не здесь реализуются финансовые вложения мигрантов, и они могут себе позволить «покупку машины, квартиры или дачи». Это противоречие часто и отражается в ответах на вопрос об уровне благосостояния семьи.

*«Здесь мы в балке живем, а там (на родине) дом строим».*

*«Мы под Москвой дом купили, будем туда перебираться».*

Ориентация на постоянное или временное проживание мигрантов в ХМАО – Югре выражена в следующих количественных данных: на постоянное проживание ориентированы 74,6%, на временное – 25,4% респондентов, из которых 6,1% уже твердо намерены уехать (см. гистограмму 2.6).

**Респонденты об ориентации семьи на постоянное  
или временное проживание в ХМАО – Югре (в % к числу ответивших)**



Понятие «постоянное проживание» достаточно условно. Например, при описании своих жизненных планов ребенок из семьи, которая уже прочно укоренилась в Сургуте и собирается жить здесь в дальнейшем, утверждал:

*«Ну, родители не вечно здесь будут. Когда я стану нормально работать, их отправлю на родину».*

С одной стороны, в этом высказывании воспроизводится укоренившийся в сознании жителей различных регионов ХМАО – Югры стереотип представлений о том, что пенсионеров-родителей нужно отправлять на «большую землю», с другой – фиксируется реальное положение дел относительно ориентации на постоянство проживания в данном регионе.

Статусные характеристики мигрантов показаны в таблице 2.3.

Таблица 2.3

**Респонденты о статусной принадлежности (в % к числу ответивших)**

Статусные характеристики	Родители о своем социальном статусе	Дети о статусе родителей	
		Отец	Мать
Рабочий(ая) (любой квалификации)	39,1	44,6	31,7
Служащий(ая) (секретарь, кассир, продавец, охранник, машинистка, работники, не занятые ручным трудом)	18,2	16,8	13,7
Специалист с высшим образованием (врач, инженер, учитель, юрист и т. д.)	2,6	17,4	12,4
Предприниматель	3,7	15,4	9,9
Руководитель предприятия, отдела, сектора	1,7	4,5	3,1
Безработный(ая)	4,3	-	26,7
Домохозяйка	30,4	1,3	2,5
Итого	100,0	100,0	100,0

В качестве доминантных статусов здесь представлены рабочие (39,1%), служащие (18,2%), домохозяйки (30,4%). Важно отметить, что оценка статусов родителей самими родителями и детьми мигрантов отличается. Мы видим, что в группе детей количественно завышены стату-



сы специалистов с высшим образованием и предпринимателей, причем это завышение превышает ошибку выборки по родителям. В ходе исследования мы уже неоднократно приходили к выводу о том, что завышение ребенком статуса семьи является одной из форм его самоутверждения в социальном окружении образовательного учреждения и, чем выше в нем потребность, тем больше процент самопрезентующих себя и свою семью в качестве благополучных.

Сфера деятельности родителей показана в таблице 2.4. В качестве доминантных сфер деятельности родителей в выборке – торговля (18%) и сфера услуг (15%).

Таблица 2.4

**Респонденты о сфере деятельности (в % к числу ответивших)**

Сфера деятельности	Родители о сфере деятельности	Дети о статусе родителей	
		Отец	Мать
Промышленность	9,0	26,9	9,9
Торговля	18,0	10,9	24,3
Строительство	6,0	19,2	1,2
Сфера услуг	15,0	7,7	14,3
Транспорт	4,5	19,3	2,5
Финансы (банки, страхование, бухгалтерия)	0,8	2,6	3,7
Медицина	3,0	3,2	8,7
Образование	12,0	3,2	5,0
Силловые структуры (армия, полиция, частные охранные предприятия)	0,8	3,8	0,6
Домохозяйка	24,1	-	27,4
Безработный(ая)	5,3	1,9	1,2
Другое	1,5	1,3	1,2
Итого	100,0	100,0	100,0

Структура распределения по сферам деятельности у родителей совпадает с распределением сфер деятельности матерей, данные о котором были получены при анализе ответов детей мигрантов на данный вопрос. Это объясняется смещением выборки по полу с доминированием женщин (76,7%).

Таблица 2.5

**Респонденты об уровне образования (в % к числу ответивших)**

Уровень образования	Родители об уровне образования	Дети об уровне образования родителей	
		Отец	Мать
Начальное	-	1,3	1,3
Среднее неполное (9 кл.)	11,3	21,3	18,8
Среднее полное (11 кл.)	39,1	36,1	38,6
Профессиональное училище	17,3	9,7	17,5
Техникум, колледж	12,8	17,4	11,9
Вуз	19,5	14,2	11,9
Итого	100,0	100,0	100,0

В группе родителей-мигрантов заметно превалирование людей со средним полным общим образованием (11 кл.) (см. табл. 2.5). Распределение по остальным уровням образования более/менее равномерное. Структура образования родителей практически совпадает с данными ответов детей мигрантов на вопрос об уровне образования родителей.

Для мигрантов наиболее характерны полные семьи (87,7%) (см. табл. 2.6).

Таблица 2.6

**Респонденты о типе семьи (в % к числу ответивших)**

Тип семьи	%
Полная (оба родителя)	87,7
Неполная (один родитель)	12,3
Итого	100,0

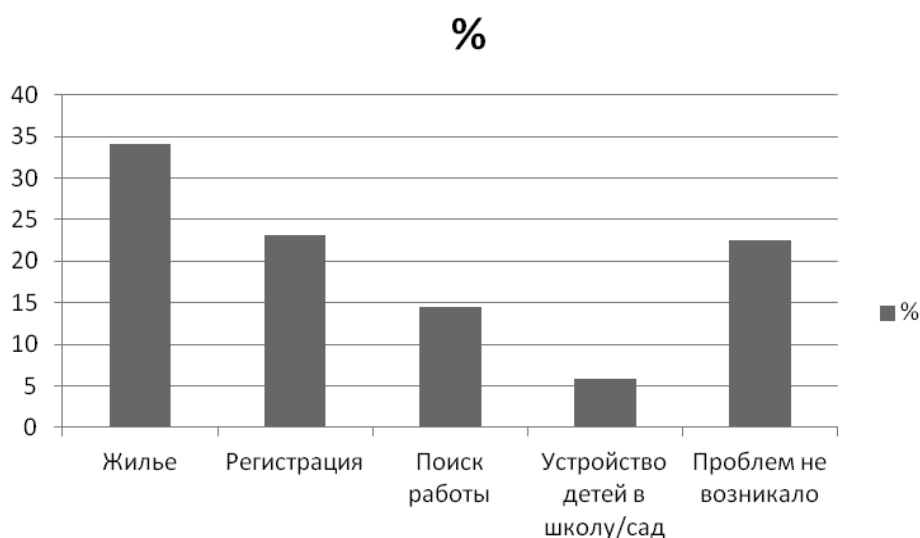
Траектория жизни неполной семьи, связанная с миграцией, как правило, базируется на необходимости для женщины (чаще всего, разведенной и имеющей одного или нескольких детей) обеспечить семье условия жизни, а детям – образование. Именно эта стратегия женского поведения часто становится успешной. Оказавшись в условиях большей социальной защищенности (социальные льготы, медицинское обслуживание, гарантия образования для детей и т. д.), женщина обеспечивает семье минимальный прожиточный уровень, а устраивая свою личную судьбу посредством замужества в мигрантской среде или с представителями местного населения, повышает тем самым свой материальный и социальный статус. При этом дети далеко не всегда и не все проживают с матерью, а могут оставаться на родине.

Еще одним штрихом к портрету мигрантов, дети которых обучаются в школах ХМАО – Югры, являются социальные проблемы, с которыми они сталкивались при переезде и в процессе адаптации и интеграции в новую социальную среду.

Проанализируем социальные проблемы, с которыми столкнулись родители-мигранты после переезда. Ответы на открытый вопрос представлены в гистограмме 2.7.

Гистограмма 2.7

**Респонденты о проблемах, с которыми они сталкивались при переезде (в % к числу ответов)**



В структуре ответов респондентов на первом месте – проблема жилья (34,1%). Что касается проблем регистрации (23,1%), оформления документов, осуществления всех формальных процедур, то многие как раз утверждают, что здесь проблемы были минимальными.

*«Я, наверно, не столкнулась. Сначала как бы с регистрацией, с разрешением на работу были проблемы. Ну, прошли через это все. Особо не было трудностей. Для меня лично не было таких трудностей».*

*«Да, легко. Вот муж у меня делает паспорт и вид на жительство. Скоро он сдаст на гражданство, а потом вот у ребенка, до 18 паспорт получит. А я тоже потом».*

*«Ну, трудности какие были? В УФМС, например, за разрешением, там очередь. Очень много иностранцев из Таджикистана. Очередь занимаешь, приходишь, потом с поиском работы тоже были немножко трудности. Ну, все разрешилось. Я не скажу, что я там страдала. Ну, если специальность есть, конечно, проблем нет».*

Основными проблемами при переезде многие мигранты называют поиск работы (14,5%), а также устройство ребенка в детский сад (5,8%).

*«Проблемы, я думаю, – правовая помощь, трудоустройство на работу, а там уже, если работа нормальная будет, то все само собой образуется. Дальше – устройство детей в школу, садик. У нас ребенку уже 6 лет, седьмой год пошёл, а только сейчас устроил сына старшего в садик».*

*«Не сразу нашел работу. Ну, что здесь? Охрана, водитель, охрана – больше нигде не принимают».*

*«Ну, вот, опять же, если бы садик был, я пошла бы на работу».*

Охарактеризуем степень остроты социальных проблем, с которыми сталкиваются мигранты в настоящее время. Поскольку, как мы отмечали ранее, доминантной является экономическая миграция, то охарактеризуем отношение мигрантов к условиям труда. Прежде всего, отметим, что 5,3% мигрантов не имеют работы (см. табл. 2.4). Другими словами, проблема трудоустройства остается проблемой для каждого 20-го мигранта.

Проанализируем уровень удовлетворенности мигрантов условиями труда.

Удовлетворенность респондентов заработком показана в таблице 2.7.

Таблица 2.7

**Респонденты об удовлетворенности заработком  
(в % к числу ответивших)**

Удовлетворенность заработком	В целом по выборке	Женщины	Мужчины
Да	25,8	19,6	45,2
Скорее да, чем нет	28,9	29,9	25,8
Скорее нет, чем да	17,2	19,6	9,7
Нет	18,8	19,6	16,1
Затрудняюсь ответить	9,3	11,3	3,2
Итого	100,0	100,0	100,0
Индекс удовлетворенности заработком	0,2	0,1	0,4

Больше половины респондентов удовлетворены заработком (54,7%), каждый третий им не доволен. Причем у мужчин, которые собственно и являются «кормильцами семьи», уровень удовлетворенности весьма высок – 71% (по сравнению с женщинами – 49,5%).

Отношения к условиям труда (организационным, санитарно-гигиеническим, социально-психологическим и др.) показаны в таблице 2.8.

Уровень удовлетворенности условиями труда у респондентов значительно выше (69,5%), чем заработком (54,7%). Причем мужчины и здесь демонстрируют более высокую удовлетворенность (80,7%), чем женщины (66%).

Таблица 2.8

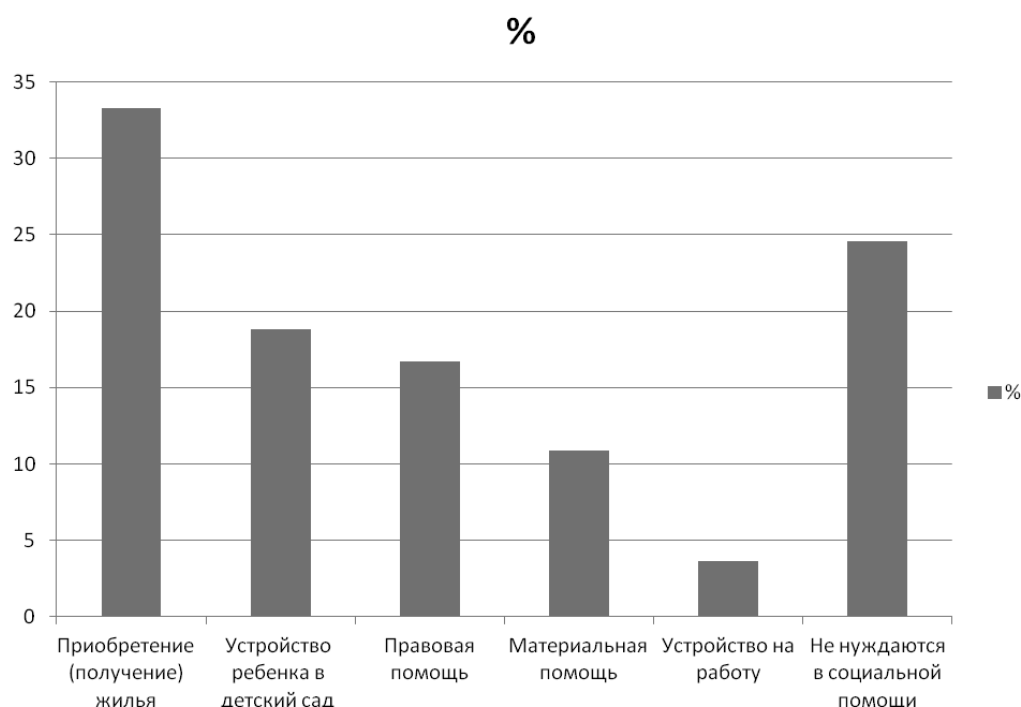
### Респонденты об отношении к условиям труда (в % к числу ответивших)

Удовлетворенность условиями труда	В целом по выборке	Женщины	Мужчины
Да	32,8	28,9	45,2
Скорее да, чем нет	36,7	37,1	35,5
Скорее нет, чем да	9,4	11,3	3,2
Нет	7,8	7,2	9,7
Затрудняюсь ответить	13,3	15,5	6,4
Итого	100,0	100,0	100,0
Индекс удовлетворенности условиями труда	0,4	0,3	0,5

Рассмотрим характер социальной помощи, в которой нуждаются мигранты (гистограмма 2.8).

Гистограмма 2.8

### Респонденты о социальной помощи, в которой они нуждаются (в % к числу ответивших)<sup>3</sup>



Ситуация с жильем, улучшение жилищных условий – одна из самых актуальных проблем мигрантских семей (33,3%). Способы ее решения различны: съемное жилье, покупка наиболее доступного полублагоустроенного жилья, проживание у родственников, в общежитии, приобретение дома или квартиры. Первые два варианта вызывают наибольшее число жалоб респондентов:

*«Жилье снимаем, много лет уже. Дорого, конечно».*

*«Сейчас балок, вот, купили. Такой вагончик типа. Ну, условия не хорошие, но что делать. Пока вот живем в балке, а потом, если получится, купим какой-нибудь дом или многокомнатную квартиру».*

*«Хотя бы в общежитии жить. Зимой очень холодно в балке».*

Для каждой пятой семьи проблемой является устройство ребенка в детский сад. Каждому шестому респонденту нужна правовая поддержка, которая часто выражается не только в

<sup>3</sup> Сумма % в итоговой строке превышает 100, поскольку вопрос был поливариантным.

получении необходимой информации правового характера, но и в реализации узко прикладной функции – оформлении необходимых бумаг для госучреждений.

Медицинское обслуживание, скорее всего, нельзя рассматривать как социальную проблему для мигрантов. Оно является одним из приоритетных социальных условий для проживания мигрантов в РФ и ХМАО – Югре. Уровень медицинского обслуживания оценивается ими высоко (см. табл. 2.9).

Таблица 2.9

**Респонденты об уровне медицинского обслуживания в ХМАО – Югре  
(в % к числу ответивших)**

Удовлетворены ли вы уровнем медицинского обслуживания?	Уровень медицинского обслуживания	
	Взрослых	Детей
Да	43,2	54,9
Скорее да, чем нет	28,8	21,8
Скорее нет, чем да	7,6	6,0
Нет	10,6	10,5
Затрудняюсь ответить	9,8	6,8
Итого	100,0	100,0
Индекс удовлетворенности уровнем медицинского обслуживания	0,5	0,6

Причем детская медицина у мигрантов получает еще более высокие оценки (76,7%), чем медицинское обслуживание взрослых (72,0%).

Приведем высказывания респондентов относительно медицинского обслуживания детей.

*«Очень даже хорошо, на 100%. Если даже сам не придешь, позвонят, узнают, что к чему. Очень хорошо, лучше, чем у нас».*

*«Всегда звонят, спрашивают: «Что, как?» Все подсказывают».*

*«Детям здесь очень хорошо, так, если сравнить, я родила вот третьего. Скорую вызывали, приехали, у меня не было гражданства, но все было очень хорошо».*

Особенностью мигрантских семей является то, что количество детей в семье превышает среднестатистические показатели по РФ. Размер семьи в общности мигрантов, которую мы изучаем, по количеству детей представлен в таблице 2.10. В среднем на семью приходится 2,6 ребенка.

Таблица 2.10

**Респонденты о количестве детей в семье (в % к числу ответивших)**

Число детей в семье	%
Один	18,1
Двое	29,0
Трое	37,7
Четверо	10,9
Пятеро	3,6
Более пяти	0,7
Итого	100,0

Возраст детей представлен в таблице 2.11. В семьях мигрантов 60% детей школьного возраста. Средний возраст детей – 11 лет.

Таблица 2.11

**Респонденты о возрасте детей в семье (в % к числу ответивших)**

<b>Возраст детей</b>	<b>%</b>
До 5-ти лет	12,0
5–7 лет	13,0
7–10 лет	20,0
10–14 лет	23,0
14–16 лет	17,0
16–20 лет	10,0
20 и более	5,0
Всего	100,0

Портретные характеристики социальной группы родителей-мигрантов, дети которых обучаются в школах ХМАО – Югры, позволят в дальнейшем, при анализе обучения детей мигрантов, более глубоко охарактеризовать факторы семьи, обуславливающие процесс образовательной и социокультурной адаптации ребенка.

## **2.2. УЧАЩИЕСЯ 8–11 КЛАССОВ ШКОЛ ХМАО – ЮГРЫ: ОСНОВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

В ходе исследования был осуществлен массовый опрос учащихся 8–11 классов ХМАО – Югры с целью сопоставления социальной группы детей мигрантов с учащимися немигрантами, представителями местного населения. Общий объем выборки – 1 631 чел., куда вошли как те, так и другие.

Дадим общую характеристику этого объекта исследования. Распределение по полу представлено в таблице 2.12.

Таблица 2.12

**Распределение респондентов по полу**

<b>Пол респондента</b>	<b>Число учащихся</b>	<b>% к ответившим</b>
Женский	845	51,8
Мужской	785	48,2
Итого	1 631	100,0

Данное распределение – 52% лиц женского и 48% мужского пола – адекватно воспроизводит гендерную структуру учащихся в ХМАО – Югре.

Распределение по классам обучения (см. табл. 2.13) соответствует статистике по образовательным учреждениям ХМАО – Югры.

Таблица 2.13

**Распределение респондентов по классу обучения**

<b>Класс обучения</b>	<b>Число учащихся</b>	<b>% к ответившим</b>
Восьмой	525	32,2
Девятый	547	33,6
Десятый	308	18,8
Одиннадцатый	251	15,4
	1 631	100,0

Далее представим распределение респондентов по месту проживания.

## Распределение респондентов по месту проживания

Место проживания	Число учащихся	% к ответившим
Сургут	714	43,8
Нижневартовск	472	28,9
Нефтеюганск	245	15,0
Сургутский район	200	12,3
Итого	1631	100,0

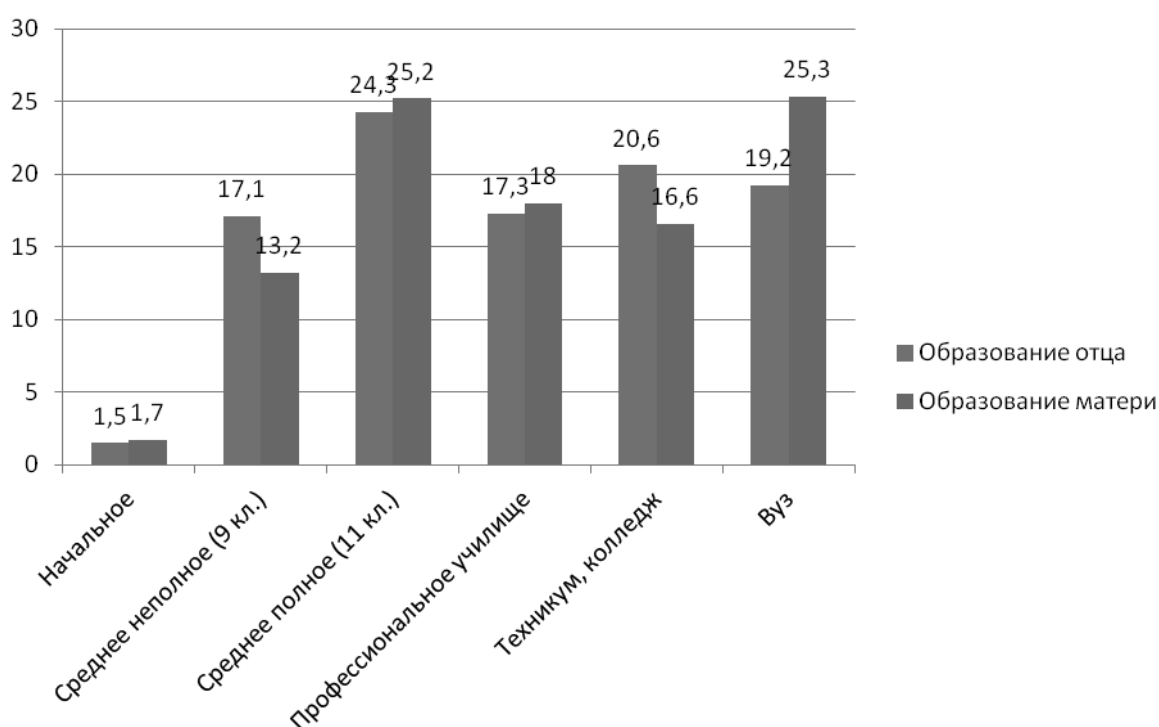
Именно такое распределение респондентов по месту проживания (см. табл. 2.1) с доминантой Сургута и Нижневартовска, как наиболее крупных городов округа, сформировано в соответствии с выбранной моделью выборки (тип выборки – стратифицированная с пропорциональным размещением). Размер страты определен по количеству учащихся в этих населенных пунктах и численности детей мигрантов в них.

Рассмотрим социально-демографические характеристики семей учащихся: образование, статус, сферу деятельности родителей, длительность проживания учащихся и их родителей в ХМАО – Югре, родной язык учащихся и язык семейного общения.

Информация об образовании родителей представлена в гистограмме 2.9.

Гистограмма 2.9

## Респонденты об образовании родителей (в % к числу ответивших)



Табличные данные показывают, что для отцов респондентов характерна доминанта общего среднего (полного) и среднего профессионального образования, для матерей – общего среднего (полного) и высшего образования. По сравнению с женщинами большее число мужчин имеют среднее неполное (9 кл.) образование, а также техникум и колледж, по сравнению с мужчинами значительно больше женщин, окончивших вуз.

Распределение родителей по профессиональному статусу отражено в таблице 2.15.

**Респонденты о профессиональном статусе родителей (в % к числу ответивших)**

<b>Профессиональный статус</b>	<b>Отец</b>	<b>Мать</b>
Рабочий (любой квалификации)	49,5	27,9
Служащий (секретарь, кассир, продавец, работники, не занятые ручным трудом)	14,7	18,9
Специалист с высшим образованием (врач, инженер, учитель, менеджер, юрист и т. д.)	15,0	26,9
Предприниматель	10,1	5,2
Руководитель предприятия, отдела, сектора	7,8	4,3
Домохозяйка	-	14,7
Безработный	2,9	2,1
Итого	100,0	100,0

Среди отцов респондентов доминируют рабочие различной квалификации (49,5%), среди матерей – рабочие (27,9%) и специалисты с высшим образованием (26,9%).

Гендерные различия в профессиональном статусе родителей проявляются в том, что среди мужчин практически в два раза больше рабочих и предпринимателей, а среди женщин – специалистов с высшим образованием (врачей, инженеров, учителей, юристов и т. д.)

Сфера занятости отцов, как правило, – промышленность и транспорт (отметили более половины всех респондентов). Доминантная область приложения сил матерей респондентов – сфера услуг и торговля. Почти каждая седьмая женщина является домохозяйкой (см. табл. 2.16). Большинство среди них – мигранты.

Таблица 2.16

**Респонденты о сфере деятельности родителей (% к числу ответивших)**

<b>Сфера деятельности</b>	<b>Отец</b>	<b>Мать</b>
Промышленность	29,7	12,2
Торговля	8,9	14,8
Строительство	12,7	2,2
Сфера услуг	8,5	17,1
Транспорт	24,7	2,0
Финансы (банки, страхование, бухгалтерия)	3,2	9,5
Медицина	2,2	11,5
Образование	1,4	10,8
Силовые структуры (армия, полиция)	4,6	2,6
Домохозяйка	-	14,7
Безработный	3,1	1,4
Другое	1,0	1,2
Итого	100,0	100,0

Гендерные различия по сферам труда проявляются в том, что преимущественно мужскими являются промышленность, строительство, транспорт, силовые структуры. Здесь число мужчин превышает численность женщин от 2-х до 12 раз. Женщины доминируют в сферах торговли, услуг, медицине, образовании, области финансов. Их число здесь превышает численность мужчин от 1,5 до 8 раз.

Материальное положение семей учащихся охарактеризовано в табл. 2.17.



Таблица 2.17

**Респонденты об уровне материального положения семьи (% к числу ответивших)**

Уровень материального благополучия семьи	Число ответивших	% к числу ответивших
Не хватает денег даже на еду	18	1,1
Хватает на еду, но покупка одежды проблематична	49	3,0
Денег хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования затруднительна	255	15,6
Можем позволить себе приобрести товары длительного пользования	661	40,6
Можем позволить себе всё, в том числе покупку машины, квартиры или дачи	437	26,8
Затрудняюсь ответить	211	12,9
Итого	1631	100,0

В целом, по оценкам респондентов, уровень благосостояния их семей достаточно высок. Большая часть этих семей (67,4%) может себе позволить приобретение товаров длительного пользования, машины, квартиры, дачи. Здесь необходимо, однако, делать коррекцию данных, учитывая, что мы имеем дело и с недостаточной степенью осведомленности респондентов о семейном бюджете, и с их желанием «конструировать» идеальный образ себя и своей семьи.

Рассмотрим длительность проживания учащихся и их родителей в ХМАО – Югре (см. табл. 2.18).

Таблица 2.18

**Респонденты о продолжительности проживания в ХМАО – Югре**

Продолжительность проживания	Число ответивших	% к числу ответивших
До 1 года	49	3,0
1–3 года	129	7,9
3–10 лет	255	15,7
10 и более	349	21,3
Всю жизнь (я здесь родился)	849	52,1
Итого	1631	100,0

По данным исследования, большинство учащихся (73,4%) проживают в ХМАО – Югре более 10 лет, из них 52,1% прожили здесь всю жизнь. Другими словами, лишь 26,6% учащихся составляют базу для отбора иноэтничных, трансграничных мигрантов, а также мигрантов с Северного Кавказа, которых мы, собственно, и исследуем. Для их выделения нами разработаны и использованы дополнительные критерии.

Длительность проживания в ХМАО – Югре родителей учащихся показана в табл. 2.19.

До 10 лет в ХМАО – Югре проживают 23,7% отцов и 24,9% матерей наших респондентов. Каждый третий родитель является коренным жителем, прожил здесь всю жизнь.

Картина продолжительности проживания детей и их родителей дает возможность увидеть несколько поколений мигрантов. Вместе с тем, объектом нашего исследования являются только мигранты последней волны.

Таблица 2.19

**Респонденты о продолжительности проживания своих родителей  
в ХМАО – Югре (% к числу ответивших)**

Продолжительность проживания	Отца		Матери	
	Кол-во	%	Кол-во	%
До года	44	16,5	33	17,1
1–3 года	68	2,8	94	2,0
3–10 лет	229	4,4	240	5,8
10–20 лет	479	14,7	491	14,8
20 и более	484	30,6	484	30,4
Всю жизнь (здесь родился)	257	31,0	277	29,9
Итого	1561	100,0	1619	100,0

Далее рассмотрим распределение учащихся по родному языку (см. табл. 2.20–2.21).

Таблица 2.29

**Респонденты о том, является ли русский язык для них родным**

Является ли русский язык родным?	Кол-во	% к числу ответивших
Да	1146	70,4
Нет	482	29,6
Итого	1628	100,0

Русский язык не является родным для 29,6%, или 482 человек (см. табл. 2.20). Из этой группы учащихся, формируя объект исследования («дети мигрантов»), мы вычленим трансграничных (за исключением народов Северного Кавказа) мигрантов последней волны.

В следующей таблице (2.21) показано, что тех, для кого русский язык не является родным, 516 человек. Респонденты отвечали на вопрос «Своим родным языком вы считаете (перечень языков)...». В сравнении с данными предыдущей таблицы (482 чел.) выбравших не русский язык больше на 34 человека. По всей видимости, здесь мы имеем дело как со сложностью национальной и языковой самоидентификации респондентов, так и с ситуацией билингвизма.

Таблица 2.30

**Иноэтничные учащиеся о языке, который является для них родным**

Язык	Число ответивших	% к числу ответивших
Азербайджанский	96	18,6
Татарский	66	12,8
Лезгинский	41	7,9
Аварский	36	7,0
Таджикский	35	6,8
Узбекский	35	6,8
Башкирский	33	6,4
Кумыкский	28	5,4
Чеченский	27	5,2

Язык	Число ответивших	% к числу ответивших
Армянский	16	3,1
Украинский	15	2,9
Нагайский	13	2,5
Даргинский	12	2,3
Абхазский	11	2,1
Молдавский	10	1,9
Киргизский	9	1,7
Польский	8	1,6
Чувашский	7	1,4
Белорусский	3	0,6
Ингушский	3	0,6
Казахский	3	0,6
Осетинский	3	0,6
Адыгский	2	0,4
Калмыкский	1	0,2
Марийский	1	0,2
Туркменский	1	0,2
Лакский	1	0,2
Итого	516	100,0

Доминирующие языки в группе тех, кто не считает русский своим родным, – азербайджанский (18,6%) и татарский (12,8%).

Самая большая иноэтничная группа – респонденты, владеющие языками стран ближнего и дальнего зарубежья (азербайджанским, таджикским, узбекским, армянским, украинским, молдавским, киргизским, польским, белорусским, казахским, туркменским). Их всего 44,8%. Основная часть (за исключением польского) – это языки народов стран СНГ, бывших республик СССР.

Другая группа респондентов – иноэтничные учащиеся внутренних регионов России. Среди языков, на которых разговаривают эти учащиеся, выделим две подгруппы:

- крупную группу составляют языки народов Северного Кавказа – лезгинский, аварский, кумыкский, чеченский, нагайский, даргинский, ингушский, осетинский, адыгский, лакский (34,4%);
- башкирский, татарский, чувашский, марийский языки (20,8%).

Рассмотрим далее основной язык общения в семьях учащихся. Респондентам был предложен вопрос «Дома, в своей семье, Вы, как правило, разговариваете на (перечень языков)...» (см. табл. 2.22).

Доминирующим языком общения в семьях учащихся является русский, на нем разговаривают в 71,8% семей. 28,2% семей предпочитают другие языки общения. Также нужно отметить, что только в 3,4% семей, где русский не родной, предпочитают говорить по-русски.

## Респонденты об основном языке общения в семье (в % к числу ответивших)

Дома, в своей семье, Вы, как правило, разговариваете на...	Число ответивших	% к числу ответивших
Русском	1171	71,8
Азербайджанском	95	5,8
Татарском	54	3,3
Лезгинском	40	2,5
Узбекском	34	2,1
Кумыкском	30	1,8
Таджикском	29	1,8
Башкирском	28	1,7
Чеченском	25	1,5
Аварском	21	1,3
Украинском	18	1,1
Армянском	17	1,0
Нагайском	12	0,7
Киргизском	10	0,6
Молдавском	9	0,6
Абхазском	8	0,5
Даргинском	7	0,4
Польском	6	0,4
Чувашском	4	0,2
Осетинском	3	0,2
Бурятском	2	0,1
Марийском	2	0,1
Белорусском	1	0,1
Ингушском	1	0,1
Корейском	1	0,1
Туркменском	1	0,1
Лакском	1	0,1
Адыгском	1	0,1
Итого	1631	100,0

### 2.3. СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ОБЩНОСТИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Далее перейдем к рассмотрению основных характеристик общности детей мигрантов. Поскольку в нашем исследовании мы рассматриваем иноэтничных мигрантов последней волны, то напомним, что в определение понятия «дети мигрантов» в нашем исследовании были заложены три критерия:

- прибытие семьи ребенка в страну приема из стран ближнего и дальнего зарубежья, а также регионов Северного Кавказа;

- время проживания ребенка в ХМАО – Югре не более 10 лет;

- иноэтничность (для учащегося мигранта русский язык не является родным языком).

В рамках первого критерия для нас было важно учесть регион Северного Кавказа, особенно активно в последнее десятилетие поставляющий из зон социальных конфликтов и военных

действий вынужденных мигрантов, языковая и социокультурная адаптация которых представляет собой серьезную проблему.

Второй критерий («время проживания ребенка в ХМАО – Югре не более 10 лет») не менее важен. Многонациональность, характерная для региона ХМАО – Югра, сформирована еще в период СССР; вместе с тем, мигранты последней волны (последнего десятилетия) качественно отличаются от предыдущих волн миграции. Дети иноэтничных мигрантов, как правило, уже не владеют русским языком и воспитаны в иной этнокультурной среде, не отличающейся единством ценностно-нормативных образцов с РФ, как это было свойственно Советскому Союзу.

Учитывая эти принципы формирования группы детей мигрантов, дадим распределение учащихся по критерию «мигрант/немигрант» (см. табл. 2.23).

Таблица 2.23

**Распределение учащихся по критерию мигрант/не мигрант (в % к числу ответивших)**

	Число ответивших	% к числу ответивших
Дети мигрантов	161	9,8
Учащиеся немигранты	1470	90,2
Итого	1631	100,0

Итак, с учетом трех вышеназванных критериев мы определили, что численность учащихся иноэтничных мигрантов последней волны – 161 чел. Это практически 10% выборки.

Дадим характеристику основных социально-демографических черт общности детей мигрантов в сравнении с учащимися немигрантами.

Рассмотрим распределение по полу учащихся, разделенных по критерию мигрант/немигрант (см. табл. 2.24).

Таблица 2.24

**Распределение учащихся (мигрант/немигрант) по полу (в % от числа ответивших)**

Пол	Дети мигрантов		Немигранты	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Женский	81	50,3	765	52,0
Мужской	80	49,7	705	48,0
Итого	161	100,0	1470	100,0

Сравнение гендерной структуры показывает, что распределение детей мигрантов по полу практически равное – 50% на 50%. У учащихся немигрантов чуть доминируют девочки.

Структура распределения по классу обучения учащихся, дифференцированных по критерию мигрант/немигрант (см. табл. 2.25), показывает, что количество детей мигрантов существенно уменьшается с увеличением класса обучения и практически вдвое снижается к десятому и одиннадцатому классам.

Таблица 2.25

**Распределение учащихся (мигрант/немигрант) по классу обучения (в % к числу ответивших)**

Класс обучения	Дети мигрантов		Немигранты	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Восьмой	68	42,2	457	31,1
Девятый	49	30,4	498	33,9
Десятый	27	16,8	280	19,1
Одиннадцатый	17	10,6	235	15,9
Итого	161	100,0	1470	100,0

Длительность проживания детей мигрантов в стране приема показана в табл. 2.26.

**Распределение детей мигрантов в зависимости  
от времени проживания в стране приема (в % к числу ответивших)**

<b>Время проживания</b>	<b>Число ответивших</b>	<b>% к ответившим</b>
До 1 года	16	9,9
1–3 года	61	37,9
3–10 лет	84	52,2
Итого	161	100,0

Табличные данные показывают, что большая часть детей мигрантов, обучающихся в 8–11 классах (52,0%), проживает в ХМАО – Югре от 3-х до 10 лет. Другими словами, для этой группы учащихся адаптационный период уже практически завершен. Активная адаптация проходит только для 9,9% детей мигрантов, которые живут здесь менее года. Для 37,9% детей, живущих в ХМАО – Югре от 1-го до 3-х лет, осуществляется процесс интеграции в образовательную и социокультурную среду.

Важным адаптационным фактором для детей мигрантов является осознание причин переезда и его значимости для семьи. Вне зависимости от места проживания все дети мигрантов указывали на то, что миграция их семьи была вызвана экономическими причинами. Наличие рабочих мест, возможностей для приличного заработка в стране приема – одна из базовых причин переезда. Здесь и далее курсивом мы приводим суждения, полученные в ходе глубинного интервью с детьми мигрантов.

*«Здесь можно жить, здесь есть работа, здесь есть деньги, а у себя на родине сложно найти работу».*

*«Нет работы там. Там бедно люди живут».*

*«Думаю, на заработки приехали. Дома у нас мало платят».*

Дети мигрантов вполне осознают, что фактором переезда стал экономический либо политический кризис в месте их постоянного проживания.

*«Там все разрушается. Просто жить уже невыгодно. Тут лучше».*

*«У нас в Киргизии стало очень опасно, уехали поэтому».*

В качестве причин миграции они называют военные действия, усугубление криминогенной ситуации, повышение террористической активности в регионе их проживания (например, в Чечне, Дагестане).

*«Да, просто вот мой папа работал в милиции, а там сейчас небезопасно. Да, из-за этого как-то уехали».*

Для некоторых семей переезд стал условием выживания, что, безусловно, повлияло на потребность в адаптации, ее мотивационную составляющую.

*«Там условия, знаете, очень плохие. Зимой свет отключают, газа нет, холодно».*

*«Там жили... плохо, короче, условия жизни плохие».*

Во многом это касается неполных семей, когда на заработки приезжает женщина, являющаяся главой семьи.

*«Мама сюда приехала работать потому, что нас папа бросил, и потом она забрала меня сюда, когда тут все сделала, обосновалась, работу нашла».*

Дети мигрантов понимают, что один из важных факторов переезда семьи – это получение достойного образования для ребенка. Они вполне осознают, что в России оно обуславливает расширение их жизненных и профессиональных перспектив, повышение конкурентоспособности как будущих специалистов и в России, и на родине, в случае возвращения обратно.

*«Ну, не только из-за заработка приехали, и из-за образования тоже. Родителям главное, чтоб я отучилась в России».*

*«Там закончил 6 классов и приехал сюда уже здесь доучиваться. Мама подумала, что там перспектив нет, чтобы мне развиваться».*

*«Здесь можно достигнуть больших результатов, успехов, если трудиться, учиться».*

Убеждения родителей в значимости образования чаще всего разделяются и детьми мигрантов.

Такая ситуация касается большей части мигрантских семей, вместе с тем, далеко не все удовлетворены уровнем образования в данном регионе: его качеством, условиями обучения, социально-психологическим климатом в школьном коллективе.

*«Когда я только приехал, было вообще легко, и мне показалось, что здесь намного легче учиться, чем у себя там. Там я учился в гуманитарной гимназии с немецким уклоном, мне было очень тяжело, там всё углублённо было, а сюда приехал в образовательную школу, было немного легче. Отметки были очень хорошие».*

*«Там школа была красивая, красивее, чем здесь».*

*«Вот я удивляюсь тому, как дети намного хуже, чем там, общаются со своими сверстниками, учителями. Это даже огорчает, в какой-то степени это даже совсем не красиво, не знаю, не понимаю таких людей».*

Рассмотрим проблемы адаптации семьи после переезда, которые в той или иной мере оказывали влияние на образовательную деятельность ребенка. Нужно отметить, что в оценках самих детей организационные проблемы обустройства семьи на новом месте их мало коснулись, и, как правило, они не воспринимались детьми болезненно, как проблемы.

*«Вначале папа приехал, здесь все уладил, потом нас сюда привез».*

*«С жильем были проблемы, конечно. Мы жили у родственников где-то полтора месяца. Потом квартиру сняли».*

*«Сразу обустроились. Дом купили».*

*«Когда были без гражданства, то к нам приходили, проверяли. Участковый. Регистрация была, а гражданства не было. Штрафы платили».*

*«С документами, с регистрацией проблем особых не было. Все со временем сделали».*

В редких случаях дети жаловались на отсутствие условий для учебы: стесненность, недостаток места в комнате/квартире, отсутствие собственного учебного места для занятий (стола, угла, комнаты); нехватку времени из-за необходимости помощи семье; шум, плохое освещение; плохое питание и т. д.

*«Места нет, где заниматься... А прихожу, младшие братья шумят, учебники отнимают...».*

В большей мере отсутствие условий для учебных занятий ребенка в качестве проблемы его обучения расценивалась родителями. Как правило, они указывают на неблагоприятные жилищные условия.

Рассмотрим продолжительность проживания в ХМАО – Югре родителей респондентов-мигрантов (см. табл. 2.27).

Таблица 2.27

**Дети мигрантов о длительности проживания их родителей  
в ХМАО – Югре (в % к ответившим)**

<b>Время проживания</b>	<b>Отец</b>	<b>Мать</b>
До 1 года	5,1	5,0
1–3 года	16,7	25,6
3–10 лет	51,2	51,8
10–20 лет	21,2	13,8
20 и более лет	5,8	3,8
Итого	100,0	100,0

Большее половины семей мигрантов проживает в ХМАО – Югре 3–10 лет, почти четвертая часть – до 3-х лет. Примерно четверть отцов и матерей жила в ХМАО – Югре более продолжительное время – дольше 10 лет. Эти данные говорят об интенсивности воспроизводства иноэтнических мигрантов и показывают, что каждые три года обновляется их четвертая часть. Кроме того, данные о продолжительности проживания показывают важную особенность миграционной истории наших респондентов, которая связана с тем, что более четверти родителей (чаще всего отцов) приезжает и обосновывается раньше, а затем они перевозят свою семью. Так, из родителей, живущих в ХМАО – Югре более 10 лет, отцов больше на 9,4%.

Определяя страну и регион, из которого прибыли мигранты, рассмотрим распределения, представленные в таблицах 2.28–2.29.

Таблица 2.28

**Дети мигрантов о стране, из которой прибыли  
(в % к числу ответивших)**

Страна	Число ответивших	%
Таджикистан	25	27,1
Азербайджан	20	21,7
Кыргызстан	14	15,2
Армения	11	12,0
Узбекистан	9	9,8
Украина	7	7,6
Казахстан	2	2,2
Молдова	2	2,2
Белоруссия	1	1,1
Польша	1	1,1
Итого	92	100,0

Основные страны прибытия трансграничных мигрантов – Таджикистан, Азербайджан, Кыргызстан, Армения. Другими словами, это Закавказье и Средняя Азия.

Внутренний регион России, прибывших из которого мы рассматриваем в качестве мигрантов, – это Северный Кавказ – самый многонациональный в России по своему составу (см. табл. 2.29).

Таблица 2.29

**Респонденты о регионах Северного Кавказа, из которых мигранты  
прибыли в ХМАО – Югру (в % к числу ответивших)**

Регион	Число ответивших	%
Дагестан	59	80,8
Карачаево-Черкесия	1	1,4
Северная Осетия	2	2,7
Чечня	11	15,1
Итого	73	100,0

В последней волне миграции абсолютно доминируют выходцы из Дагестана (80,8%). 15,1% – это бывшие жители Чечни.

Рассмотрим национальную принадлежность детей мигрантов. Прямой вопрос о национальности, как правило, вызывает неоднозначную реакцию значительной части респондентов, которым бывает сложно идентифицировать себя с определенным национально-этническим



сообществом. Особенно часто возникают сложности самоопределения у детей, чьи родители имеют разную национальную принадлежность. Это также создает поле свободы выбора для самоидентификации ребенка. Именно поэтому, методически решая проблему количественного измерения размера национально-этнических групп детей мигрантов, мы предлагали им вопрос о языке, который они считают родным. Измерение национальной идентификации через родной язык, хотя и более адекватно повседневным практикам самоопределения детей мигрантов, но не беспроблемно, поскольку неразрешенной остается ситуация билингвизма некоторой группы респондентов. Тем не менее, именно этот методический прием остается наиболее приемлемым на данный момент.

Распределение детей мигрантов в зависимости от языка, который они считают родным, представлено в таблице 2.30.

Таблица 2.30

**Дети мигрантов о языке, который считают родным  
(в % к числу ответивших)**

<b>Язык</b>	<b>Число ответивших</b>	<b>%</b>
Узбекский	22	13,7
Азербайджанский	21	13,0
Таджикский	18	11,2
Лезгинский	17	10,6
Чеченский	12	7,5
Кумыкский	11	6,8
Даргинский	9	5,6
Нагайский	9	5,6
Киргизский	6	3,7
Украинский	6	3,7
Абхазский	5	3,1
Аварский	5	3,1
Армянский	4	2,5
Осетинский	3	1,9
Ингушский	2	1,2
Молдавский	2	1,2
Чувашский	2	1,2
Польский	2	1,2
Башкирский	1	0,6
Белорусский	1	0,6
Казахский	1	0,6
Калмыкский	1	0,6
Лакский	1	0,6
Итого	161	100,0

В качестве родного респонденты называют чаще всего языки народов ближнего зарубежья, в основном Закавказья и Средней Азии (узбекский, азербайджанский, таджикский). Общее число детей мигрантов из этих регионов – 51,4%.

Регион Северного Кавказа представлен спектром языков – лезгинский, чеченский, кумыкский, даргинский, нагайский, аварский, осетинский, ингушский, лакский. Общее число респондентов, называющих их в качестве родного, – 46,0%.

2,6% приходится на языки народов других внутренних регионов России. Это та погрешность, которая возникла из-за формирования выборки по критериям, учитывающим страну прибытия, иноязычность (русский родной/неродной), но не языковую принадлежность респондентов.

Рассмотрим национальную принадлежность родителей наших респондентов. Для этого применим тот же принцип измерения через определение языка, который они считают родным (см. табл. 2.31).

Табличные данные показывают, что мигрантами ближнего зарубежья (узбеки, азербайджанцы, киргизы, украинцы, армяне, белорусы, туркмены, молдаване, казахи, таджики, турки) являются 42,6% отцов и 48,2% матерей респондентов.

Мигрантов, называющих языки народов Северного Кавказа своими родными, примерно такое же количество, среди них отцов – 45,1%, матерей – 42,1%.

Остальные респонденты – представители национальностей, проживающих в других регионах России.

Таблица 2.31

**Респонденты о родном языке родителей (в % к числу ответивших)**

<b>Язык</b>	<b>Родной язык отца</b>	<b>Родной язык матери</b>
Узбекский	14,4	15,0
Азербайджанский	11,9	11,3
Лезгинский	11,9	11,3
Татарский	10,6	10,0
Кумыкский	8,1	8,8
Чеченский	6,9	6,3
Нагайский	6,9	5,0
Киргизский	5,0	5,0
Даргинский	5,0	4,4
Украинский	3,1	3,1
Армянский	2,5	2,5
Аварский	1,9	3,1
Осетинский	1,9	1,9
Рутульский	1,9	-
Белорусский	1,3	0,6
Туркменский	1,3	0,6
Чувашский	1,3	-
Молдавский	1,3	1,3
Казахский	0,6	1,9
Калмыкский	0,6	-
Таджикский	0,6	5,0
Лакский	0,6	1,3
Турецкий	0,6	1,9
Итого	100,0	100,0

Важным фактором социокультурной адаптации и интеграции является язык семейного общения. В своих оценках педагоги школ указывали, что отсутствие возможности для ребенка говорить в семейном кругу на русском языке становится тормозом для его языковой адаптации, и, следовательно, резко снижает эффективность его образовательной деятельности (см. табл. 2.32).

## Дети мигрантов о языке семейного общения

Дома, в своей семье, Вы, как правило, разговариваете на...	Частоты	% к ответившим
Узбекском	20	12,4
Азербайджанском	19	11,8
Лезгинском	17	10,6
Русском	17	10,6
Таджикском	17	10,6
Чеченском	11	6,8
Кумыкском	11	6,8
Аварском	8	5,0
Нагайском	8	5,0
Киргизском	7	4,3
Даргинском	7	4,3
Армянском	4	2,5
Украинском	4	2,5
Осетинском	3	1,9
Молдавском	2	1,2
Башкирском	1	0,6
Белорусском	1	0,6
Туркменском	1	0,6
Чувашском	1	0,6
Польском	1	0,6
Лакском	1	0,6
Итого	161	100,0

Анализ языков семейного общения показал, что только 10,6% детей мигрантов имеют возможность говорить дома на русском языке. Тем самым, проблема языковой адаптации остается достаточно острой, поскольку ее решение перекладывается, по-видимому, с семьи на иные социальные институты (школу, дополнительное образование, внесемейное социальное окружение).

47,1% детей мигрантов разговаривают на языках стран ближнего зарубежья, как правило, Закавказья и Средней Азии. На украинском и белорусском общаются в семьях 3,1% обучающихся детей.

Для 41% детей мигрантов языком семейного общения являются языки народов Северного Кавказа. 1,3% составляет доля языков других народов, проживающих в России.

Далее рассмотрим еще один важный фактор адаптации детей мигрантов к образовательной деятельности – это уровень образования их родителей (см. табл. 2.33–2.34). Педагоги школ неоднократно указывали на тот факт, что родители часто не столько не хотят, сколько не могут помочь своим детям в освоении учебного материала. Причем очень значимым является даже не столько уровень образования отца, сколько – матери, которая, как правило, в мигрантских семьях не работает и занимается воспитанием детей.

**Респонденты (мигрант/немигрант) об уровне образования отца  
(в % к числу ответивших)**

Уровень образования	Отцы детей-мигрантов		Отцы немигрантов	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Начальное	2	1,3	22	1,6
Среднее неполное (9 кл.)	33	21,3	232	16,6
Среднее полное (11 кл.)	56	36,1	319	22,9
Профессиональное училище	15	9,7	253	18,1
Техникум, колледж	27	17,4	293	20,9
Вуз	22	14,2	275	19,8
Итого	155	100,0	1470	100,0

Табличные данные показывают, что у отцов-мигрантов доминирует уровень допрофессионального образования (58,7%), тогда как доминанта образования у отцов немигрантов смещена в сторону профессионального образования. Уровень образования отцов у учащихся, представителей коренного населения, выше: среди них больше имеющих начальное, среднее и высшее профессиональное образование (см. табл. 2.34).

Таблица 2.34

**Респонденты (мигрант/немигрант) об уровне образования матери  
(в % к числу ответивших)**

Уровень образования	Матери детей-мигрантов		Матери немигрантов	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Начальное	2	1,3	25	1,7
Среднее неполное (9 кл.)	30	18,8	185	12,7
Среднее полное (11 кл.)	62	38,6	346	23,7
Профессиональное училище	28	17,5	264	18,1
Техникум, колледж	19	11,9	250	17,1
Вуз	19	11,9	392	26,7
Итого	160	100,0	1462	100,0

Уровень образования матерей детей-мигрантов и немигрантов различается коренным образом (см. табл. 2.34). Для последних характерна доминанта среднего и высшего профессионального образования. Матерей, представительниц коренного населения, имеющих высшее образование, в два с лишним раза больше, чем матерей-мигранток.

Сравнение профессионального статуса родителей мигрантов и коренных жителей показывает, что среди матерей-мигрантов значительно больше домохозяйек (в два с лишним раза), у коренных жительниц в два раза больше специалистов с высшим образованием (см. табл. 2.35).

Сравнительный анализ сфер деятельности родителей мигрантов и немигрантов дает возможность увидеть, что отцы-мигранты в большей степени ориентированы на сферы строительства и торговли, немигранты доминируют в промышленной сфере и на транспорте (см. табл. 2.36).

**Респонденты (мигрант/немигрант)  
о профессиональном статусе родителей (в % к числу ответивших)**

Профессиональный статус	Родители детей-мигрантов		Родители немигрантов	
	Отец	Мать	Отец	Мать
Рабочий (любой квалификации)	44,6	31,7	49,1	27,6
Служащий (секретарь, кассир, продавец, работники, не занятые ручным трудом)	16,8	13,7	15,5	19,6
Специалист с высшим образованием (врач, инженер, учитель, менеджер, юрист и т. д.)	17,4	12,4	14,8	28,5
Предприниматель	15,4	9,9	9,4	4,9
Руководитель предприятия, отдела, сектора	4,5	3,1	8,2	4,4
Домохозяйка	-	26,7	-	12,9
Безработный	1,3	2,5	3,0	2,1
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

**Респонденты (мигрант/немигрант) о сфере деятельности родителей  
(в % к числу ответивших)**

Сфера деятельности	Родители детей-мигрантов		Родители немигрантов	
	Отец	Мать	Отец	Мать
Промышленность	26,9	9,9	30,1	12,4
Торговля	10,9	24,2	8,7	13,7
Строительство	19,2	1,2	12,0	2,3
Сфера услуг	7,7	14,3	8,6	17,4
Транспорт	19,2	2,5	25,3	1,9
Финансы (банки, страхование, бухгалтерия)	2,6	3,7	3,3	10,2
Медицина	3,2	8,7	2,1	11,8
Образование	3,2	5,0	1,2	11,4
Силловые структуры (армия, полиция)	3,8	0,6	4,6	2,8
Домохозяйка	-	27,3	-	13,5
Безработный	1,9	1,2	3,2	1,4
Другое	1,4	1,2	0,9	1,2
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Согласно данным, матерей-мигрантов почти в два раза больше занято в торговле, матерей-немигрантов – в финансовой сфере и образовании.

В целом, уровень благосостояния семей респондентов в оценках учащихся практически идентичен, хотя внимательный анализ мнений детей мигрантов показывает, что семьи мигрантов даже несколько более состоятельны, чем семьи немигрантов (индексы благосостояния 0,47 и 0,44 соответственно) (см. табл. 2.37).

Полученные данные в определенной степени противоречат высказываемым суждениям о том, что большей части мигрантов не хватает денег на дополнительные образовательные услуги и школьное питание.

Необходимо учитывать особенности этнической миграции в ХМАО – Югру. Здесь решающими для переезда факторами становятся не только этнические, которые являются таковыми

только для небольшой группы лиц; главное – это экономические причины, связанные с потребностью мигранта изменить свой экономический статус, повысить уровень благосостояния семьи. Анализ профессионального статуса родителей мигрантов показывает, что они отнюдь не всегда занимают ниши наиболее низкооплачиваемых профессий. Как мы показывали ранее, родители в мигрантских семьях больше заняты в сфере предпринимательства, торговли, тогда как в семьях коренных жителей больше рабочих. Но, вместе с тем, необходимо учитывать оценочный характер этого показателя, желание продемонстрировать идеальный, а не реальный образ семьи, а также недостаточный уровень осведомленности детей о размерах семейных бюджетов.

Таблица 2.37

**Респонденты (мигрант/немигрант) об уровне материального благосостояния семьи (в % к числу ответивших)**

Уровень материального благополучия семьи	Дети мигрантов	Немигранты
Не хватает денег даже на еду	0,6	1,2
Хватает на еду, но покупка одежды проблематична	2,5	3,1
Денег хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования затруднительна	17,4	15,4
Можем позволить себе приобрести товары длительного пользования	31,1	41,5
Можем позволить себе всё, в том числе покупку машины, квартиры или дачи	33,5	26,1
Затрудняюсь ответить	14,9	12,7
Итого	100,0	100,0
Индекс благосостояния семьи	0,47	0,44

Выявляя жизненные планы респондентов-мигрантов и немигрантов относительно дальнейшего проживания в ХМАО – Югре, мы задавали им вопрос: «Собираетесь ли Вы после окончания школы остаться в ХМАО – Югре на учебу (работу) или уехать?» (см. табл. 2.38).

Таблица 2.38

**Ориентация респондентов (мигрант/немигрант) на дальнейшее проживание в ХМАО – Югре (в % к числу ответивших)**

После окончания школы вы собираетесь остаться в ХМАО – Югре или уехать?	Дети мигрантов		Немигранты	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Собираюсь остаться	56	34,8	571	38,8
Собираюсь уехать	51	31,7	469	31,9
Затрудняюсь ответить	54	33,5	430	29,3
Итого	161	100,0	1470	100,0

В целом ориентации респондентов на дальнейшее проживание в ХМАО – Югре идентичны. Однако среди детей мигрантов чуть больше не определившихся в своих жизненных планах (33,5% по сравнению с 29,3% немигрантов, затруднившихся ответить) и немного меньше тех, кто собирается остаться (34,8% и 38,8% соответственно).

Большинство детей мигрантов осведомлены о планах семьи на будущее, о том, собираются ли родители возвращаться на родину или оставаться, осознают причины принятия ими тех или иных решений. В соответствии с этим дети выстраивают собственную жизненную стратегию, во многом определяющую их отношение к образованию.

## 2.4. СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЕЙ ХМАО – ЮГРЫ

Охарактеризуем основные параметры социальной общности учительства ХМАО – Югры, ставшей объектом нашего исследования.

Таблица 2.39

### Распределение респондентов по полу (в % к числу ответивших)

Пол	%
Женский	94,3
Мужской	5,7
Итого	100,0

Распределение по полу представлено в таблице 2.39. Оно еще раз зафиксировало сильную гендерную диспропорцию педагогического сообщества с доминированием женщин (94,3%).

Таблица 2.40

### Распределение респондентов по возрасту (в % к числу ответивших)

Возраст	%
До 20 лет	0,4
20–29	8,7
30–39	32,3
40–49	42,2
50–59	15,2
60 и старше	1,2
Итого	100,0

Модальный возраст сообщества: 40–49 лет (42,2%); вторая по размеру возрастная группа: 30–39 лет (32,3%).

Таблица 2.41

### Распределение респондентов по семейному положению (в % к числу ответивших)

Семейное положение	%
Замужем/женат	71,1
Не замужем/не женат	11,8
Разведен/разведена	12,5
Вдова/вдовец	4,6
Итого	100,0

Анализ семейного статуса респондентов показывает доминанту замужних/женатых (71,1%).

Таблица 2.42

### Распределение респондентов по количеству детей (в % к числу ответивших)

Количество детей	%
Нет детей	17,7
Один	34,4
Двое	41,3
Трое и более	6,6
Итого	100,0

В семьях респондентов, как правило, один (34,4%) или двое (41,3%) детей.

Таблица 2.43

**Распределение респондентов по уровню дохода (в % к числу ответивших)**

Уровень дохода	%
Денег хватает на все, чтобы ни в чем себе не отказывать (автомашина, квартира, земельный участок, отдых на курортах мира и т. д.)	3,1
Денег хватает на покупку большинства товаров длительного пользования (холодильник, телевизор, стиральная машина, мебель и т. д.)	23,3
Денег достаточно для приобретения необходимых продуктов и одежды, более крупные покупки приходится откладывать на потом	58,9
Денег хватает только на продукты питания и коммунальные услуги	13,8
Денег не хватает даже на питание, не говоря уже об остальном	0,9
Итого	100,0

По уровню дохода большая часть учителей (58,9%) относится к страте «ниже среднего», когда «денег достаточно для приобретения необходимых продуктов и одежды, более крупные покупки приходится откладывать на потом».

Почти каждый четвертый (23,3%) имеет средний уровень дохода, когда «денег хватает на покупку большинства товаров длительного пользования (холодильник, телевизор, стиральная машина, мебель и т. д.) не вызывает трудностей».

Таблица 2.44

**Распределение респондентов по уровню дохода на одного члена семьи (в % к числу ответивших)**

Уровень дохода на одного члена семьи	%
До 10 тыс. руб.	9,7
10–15 тыс. руб.	23,9
15–20 тыс. руб.	27,3
20–25 тыс. руб.	14,8
25–30 тыс. руб.	14,2
30–40 тыс. руб.	6,6
40 тыс. руб. и более	3,5
Итого	100,0

Модальный уровень дохода на одного члена в семье – 15–20 тыс. рублей (27,3%). Этот же уровень является медианным, показывая, что как минимум половина респондентов имеет доход ниже 20 тыс. рублей на одного члена семьи.

Таблица 2.45

**Распределение респондентов по уровню образования (в % к числу ответивших)**

Уровень образования	%
Высшее (вуз)	90,6
Высшее незаконченное	2,5
Среднее профессиональное (училище, колледж)	6,9
Итого	100,0

Распределение респондентов по уровню образования показывает абсолютную доминанту группы респондентов с высшим образованием (90,6%).



Таблица 2.46

**Распределение респондентов по типу образования (в % к числу ответивших)**

Тип образования	%
Педагогическое	88,6
Другое профессиональное образование	3,5
И то, и другое	7,9
Итого	100,0

Практически все представители педагогического сообщества (96,5%) имеют педагогическое образование. Небольшая группа респондентов имеет два образования, из которых одно – педагогическое (7,9%), остальные (3,5%) – обладатели непедагогических дипломов (см. табл. 2.46).

Таблица 2.47

**Респонденты о степени соответствия базового образования дисциплинам, которые они преподают (в % к числу ответивших)**

Соответствие базового образования преподаваемым дисциплинам	%
Полностью	85,0
Частично	14,1
Не соответствует	0,9
Итого	100,0

Табличные данные демонстрируют высокий уровень соответствия базового образования педагогов дисциплинам, которые они преподают (85,0%), что является показателем качества преподавания в школах региона.

Таблица 2.48

**Распределение респондентов по стажу работы (в % к числу ответивших)**

Стаж работы	Общий	Педагогический	В данном учреждении
До года	2,5	2,5	6,6
1–5 лет	7,5	10,4	16,8
6–10 лет	10,4	10,1	15,2
11–15 лет	11,3	12,3	14,6
16–20 лет	20,1	20,8	17,4
21–25 лет	19,8	19,6	11,1
26–30 лет	14,8	12,9	9,2
31–35 лет	7,2	5,4	3,5
36–40 лет	1,6	1,3	1,3
Более 40 лет	4,8	4,7	4,3
Итого	100,0	100,0	100,0

Особенностью стажевых характеристик респондентов является то, что модальные интервалы общего, педагогического стажа и стажа в конкретном образовательном учреждении совпадают и равны 16–20 годам. Это говорит о двух тенденциях – доминанте педагогов-стажистов и о продолжительности и стабильности работы педагогов в одном образовательном учреждении.

**Распределение респондентов по типу школы, в которой работают  
(в % к числу ответивших)**

Тип школы	%
Начальная общеобразовательная школа (прогимназия)	7,3
Основная общеобразовательная школа	9,3
Средняя общеобразовательная школа	66,0
Школа с углубленным изучением отдельных предметов	12,5
Лицей	2,2
Гимназия	3,7
Итого	100,0

В выборке представлены в основном педагоги средних общеобразовательных школ (66,0%), почти каждая пятая школа является статусной (18,4%) – школа с углубленным изучением отдельных предметов, лицей, гимназия.

В заключение главы сделаем некоторые выводы методологического характера.

1. Результаты исследования, представленные в ее тексте, являются очень важными, по существу базовыми для дальнейшего анализа проблем обучения и социальной адаптации детей мигрантов. Эти материалы содержат все основные социальные характеристики не только детей мигрантов, но и тех социальных общностей, с которыми они непосредственно и постоянно взаимодействуют, – родителей, их сверстников по классу и школе, учителей. Социологический подход, направленный на сравнительный анализ этих социальных общностей, является методологически оправданным. Он дает возможность понять особенности социального портрета каждой из них относительно трех других общностей. При этом сравнительное рассмотрение их социальных характеристик предполагает доминанту «парного» анализа: дети мигрантов – их родители, дети мигрантов – их сверстники, учащиеся школы из числа местных жителей, дети мигрантов – учителя.

2. Такой подход отвечает требованиям системного рассмотрения проблем обучения и социальной адаптации детей мигрантов, поскольку позволяет характеризовать их в целостном контексте общественных связей и отношений, без чего трудно понять всю совокупность противоречий и проблем, постоянно сопровождающих основной объект нашего исследования в процессе его жизнедеятельности.

3. Портретные характеристики рассматриваемых социальных общностей оказались весьма многообразными и охватили широкий диапазон условий жизни и деятельности, включая, прежде всего, их объективные параметры. Среди них: половозрастные характеристики, тип семьи, место проживания, статусные признаки, уровень образования и его характер, уровень благосостояния, продолжительность проживания в стране (регионе) приема, уровень владения русским языком, национально-этническая принадлежность, родной язык и др. Среди характеристик социального портрета были рассмотрены и некоторые субъективные параметры, без которых получить достоверную, реальную и адекватную информационную картину о данной общности было бы невозможно. Поэтому выявлялись такие черты социального портрета, как удовлетворенность условиями жизни, заработком, работой, уровнем благосостояния, медицинского обслуживания, социальной защиты.

4. Можно ответственно утверждать, что без материалов «портретной» главы все последующие рассуждения, выводы, умозаключения имели бы явно ограниченный характер и не могли бы в полной мере воспроизвести весь комплекс проблем обучения и социальной адаптации детей мигрантов.

## ГЛАВА 3. ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

### 3.1. РОДИТЕЛИ И ДЕТИ МИГРАНТОВ О ПРОБЛЕМАХ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ

Адаптивные процессы мигрантов и их детей в стране приема сложны и многообразны. В спектре социальных проблем, связанных с обустройством семей мигрантов на новом месте и их интеграцией в новую социальную среду, пожалуй, одной из наиболее значимых является проблема языковой адаптации детей к условиям повседневной жизни и образовательной деятельности.

Первоначальный уровень владения русским языком родителями и детьми является одним из важнейших условий адаптации к образовательной деятельности и успешности обучения ребенка. Степень освоения русского языка детьми мигрантов различна, зависит от места, откуда семья мигрировала: из России или ближнего зарубежья. Принято считать, что трансграничные мигранты владеют русским языком хуже внутренних. Тем не менее, в Российской Федерации, где русский язык является государственным, дети мигрантов из отдельных (прежде всего, кавказских) регионов порой могут знать его хуже, чем трансграничные мигранты, либо не знать совсем.

Более всего проблем со знанием русского языка у детей из сельских школ Дагестана, Чечни и др. Городские дети, как правило, владеют языком лучше. Для трансграничных мигрантов уровень освоения языка напрямую связан с тем, обучался ли ребенок в «русской» школе или нет, а также насколько владеет языком его семейное окружение.

В целом, как показывает исследование, дети мигрантов практически всегда в процессе образовательной деятельности сталкиваются с проблемой языковой адаптации, поскольку речь здесь идет не только о разговорном языке, но и овладении грамотной письменной речью, общей языковой культурой. В ходе исследования мы неоднократно убеждались, что, являясь серьезным фактором эффективности образовательной деятельности детей мигрантов, эта проблема далеко не всегда осознается ими и их родителями.

Характеризуя «детские стратегии» освоения русского языка, отметим, в первую очередь, стихийное, контекстное обучение в условиях коммуникативного взаимодействия с ближайшим окружением. Как правило, это не только семейное окружение (где чаще всего или один родитель, или оба плохо владеют русским языком), но и друзья по двору, товарищи по классу, дополнительному образованию (секциям, кружкам), соседи<sup>1</sup>.

*«Я сама выучила русский. Я с ребятами, когда на улице играла».*

*«Я еще на тренировки ходил, там, считай, круг общения больше. С каждым общаешься, с каждого по одному слову выхватываешь...».*

*«Помогал папа, ребята во дворе».*

При освоении языка для ребенка значимы также ситуации вынужденного общения в магазине, на транспорте и т. д.

*«Ну, мне папа каждый раз говорил – иди, купи хлеб, скажи вот это, это... вот...».*

Неоценимой являлась помощь родителей и других родственников, владеющих языком.

*«Мне отец помогал, ... родители помогли».*

*«У меня мама русский язык знает хорошо, на 100%, она помогала».*

*«Мы с тетей много занимались».*

---

<sup>1</sup> Далее курсивом представлены фрагменты интервью с родителями, детьми мигрантов, учителями, завучами, директорами школ.

*«Старшая сестра по-русски лучше говорит, чем родители, лучше даже, чем на своем родном».*

Характер неформального обучения языку, стихийно складывающегося в семье, зависит от особенностей коммуникативных внутрисемейных связей и от конкретных носителей языка (языков) – участников общения. Чаще всего субъектами – носителями русского языка выступают отцы, старшие братья и сестры, отдельные родственники из расширенной семьи. Исследование показывает, что общение на русском языке осуществляется далеко не со всеми представителями семейного окружения.

Помимо этого, в семье мигрантов могут нормально «сосуществовать» сразу несколько языков. Нужно отметить, что для детей мигрантов билингвизм весьма распространенное явление – ребенок часто владеет родными языками обоих родителей (если они не одной национальности) и других родственников как минимум на уровне разговорной речи. Кроме этого, он может владеть разными диалектами, а также языками, которые знают родители и которые он освоил на бытовом уровне, общаясь в многонациональной среде.

*«Я и узбекский знаю, и таджикский, и азербайджанский».*

*«Мама узбечка, папа – киргиз, я умею разговаривать на их языках, с ними».*

*«Я еще турецкий знаю».*

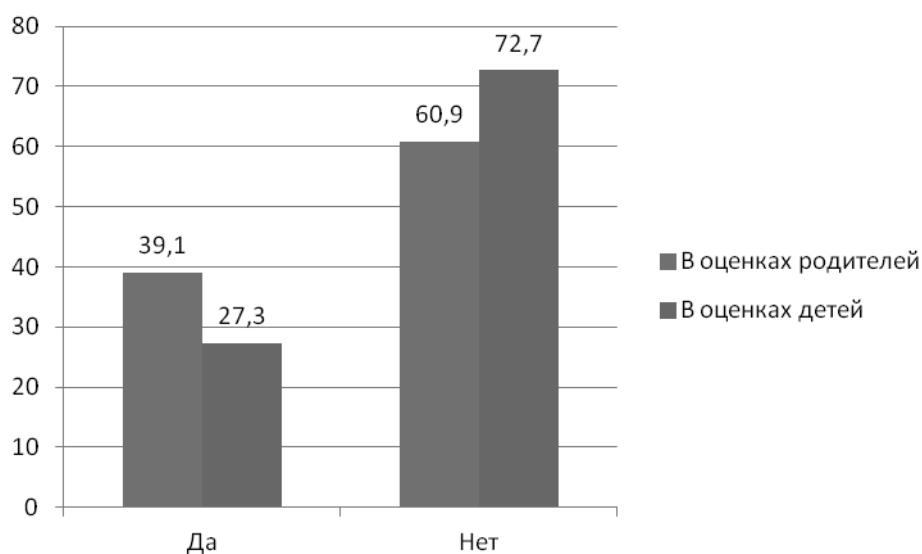
*«Папа владеет китайским, японским, узбекским, киргизским и русским. То есть пять получается. Меня учит немного».*

Охарактеризуем далее мнения родителей-мигрантов и их детей об успешности языковой адаптации последних после переезда (см. табл. 3.1).

Для нас важным было выявить проблемы, с которыми сталкивались дети мигрантов при освоении русского языка. В ответе на вопрос «Испытывали ли Вы сложности в освоении русского языка?» 72,7% респондентов ответили, что «нет» (см. гистограмму 3.1). 27,3% сталкивались со следующими проблемами (см. табл. 3.1).

*Гистограмма 3.1*

**Респонденты о наличии проблем при освоении детьми мигрантов русского языка (в % к числу ответивших)**



Итак, мы видим, что дети более оптимистично оценивают процесс языковой адаптации (напомним, что опрашивались старшеклассники, процесс языковой адаптации у которых уже практически завершен), в то время как, по мнению практически 40% родителей, их дети имели проблемы в освоении русского языка. Каковы же их причины?

Представления родителей о причинах возникавших сложностей показаны в таблице 3.1. Здесь же для сравнения мы представили и мнения детей о данной проблеме.

Таблица 3.1

**Респонденты о причинах сложностей языковой адаптации детей  
после переезда (в % к числу ответивших)**

Причины сложностей языковой адаптации детей	Родители	Дети
В семье не разговаривают на русском языке	17,6	17,4
В школе не было дополнительных занятий по русскому языку	5,0	9,9
Не было достаточного общения со сверстниками	4,2	8,1
Не было возможностей заниматься с репетитором	3,4	1,2
Ничего из перечисленного	69,8	63,4
Итого	100,0	100,0

Наиболее значимой для респондентов является проблема внутрисемейного общения. Отсутствие языковой практики в семье, общение только на родном для детей мигрантов языке затрудняло процесс адаптации. Кроме того, почти каждый десятый испытывал недостаток в дополнительных занятиях русским языком в школе, а также в более интенсивном общении со сверстниками.

Языковой вакуум в семье в качестве причины сложностей, возникающих у ребенка в процессе освоения русского языка, называют только 17,6% родителей и 17,4% детей. Парадоксально, что указали на эту причину не столь много респондентов, как нами предполагалось. По нашим расчетам эта проблема должна была оцениваться как значимая гораздо большим числом респондентов, учитывая тот факт, что у значительной части мигрантов базовым языком семейного общения является родной (национальный) язык (см. табл. 3.2). Русский же язык оказался языком семейного общения лишь у 10,6% детей мигрантов. Эти данные еще раз показывают роль школы, значимость общения во время уроков и продленного дня для языковой адаптации детей мигрантов.

Данные таблицы показывают, что русский язык далеко не для всех является языком внутрисемейного общения. Таковым он выступает только для 14,1% родителей и 10,6% детей мигрантов.

Продолжая разговор о характере неформального обучения ребенка языку, стихийно складывающегося в семье, отметим, что русский язык, если он присутствует в качестве языка общения в данной семье, встречается чаще всего лишь у отдельных ее членов, хорошо им владеющих, а также в определенных ситуациях, как правило, межнационального взаимодействия.

*«С сестрой я на русском разговариваю. С мамой и отцом на азербайджанском, иногда на родном талышском разговариваю. У нас в Азербайджане еще есть талышский язык».*

*«С отцом я разговариваю и на русском, бывает и на азербайджанском. С мамой только на азербайджанском. Мама не знала русский, а папа знал. Со старшей сестрой на русском».*

*«С братом только на русском, с бабушкой, мамой – на узбекском. С папой – и на русском, и на таджикском».*

*«Когда кто-то в гости из русских приходит, мои друзья, например, то говорим по-русски с родителями, родственниками тоже».*

Такое многоязычие и поликонтекстность языковой практики является, с одной стороны, стимулом развития навыков коммуникативного взаимодействия ребенка, с другой – определенной преградой для овладения им разговорным русским языком, поскольку не создает моноязыковой среды, а позволяет ребенку практиковаться только в условиях поддержания отдельных связей (ветвей) сетевого внутрисемейного взаимодействия.

## Респонденты о языке семейного общения (в % к числу ответивших)

Дома, в своей семье, Вы, как правило, разговариваете на...	Родители	Дети мигрантов
Узбекском	24,6	12,4
Азербайджанском	18,8	11,8
Лезгинском	8,5	10,6
<b>Русском</b>	<b>14,1</b>	<b>10,6</b>
Таджикском	9,4	10,6
Чеченском	3,2	6,8
Кумыкском	2,4	6,8
Аварском	2,4	5,0
Казахском	2,4	5,0
Киргизском	2,9	4,3
Даргинском	1,2	4,3
Армянском	0,7	2,5
Украинском	1,8	2,5
Осетинском	1,2	1,9
Молдавском	1,2	1,2
Башкирском	2,0	0,6
Белорусском	1,0	0,6
Туркменском	1,8	0,6
Чувашском	0,4	0,6
Польском	-	0,6
Лакском	-	0,6
Итого		100,0

Кроме того, достаточно часто семьи мигрантов намеренно стараются поддерживать родной язык как элемент национальной культуры (если адаптационные и интеграционные процессы не зашли слишком далеко, и семья не интегрировалась полностью в среду). Русский язык в повседневном общении в этих случаях используется локально, фрагментарно, речевые практики, как правило, примитивны, языковая культура бедна.

Поскольку лишь отдельные сетевые взаимодействия в семье реализуются на русском языке и только с некоторыми из ее членов, им хорошо владеющими, то нам представляется, что оценки родителями роли русского как языка внутрисемейного общения для языковой адаптации ребенка в русскоязычную среду явно занижены.

Здесь мы сталкиваемся с неадекватностью оценки родителями собственного уровня владения русским языком, а также непониманием ими значения семьи в формировании языковой культуры ребенка для социокультурной адаптации и интеграции в русскоязычную среду. Противоречие, по всей видимости, заключается в том, что родители, при недостаточном уровне владения русским языком, не вполне осознают этот факт. Умение родителей взаимодействовать на бытовом уровне или в профессиональной среде, не требующей высокой квалификации, еще не создает предпосылок для формирования языковой культуры, адекватной новой социальной среде страны приема. Кроме того, родителям далеко не всегда понятна значимость уровня языковой культуры ребенка для эффективности его образовательной деятельности и продолжения обучения в профессиональных образовательных учреждениях средней и высшей ступени.

Без сомнения, после переезда и включения в русскоязычную среду коммуникативные внутрисемейные взаимодействия детей мигрантов претерпевают изменения. Но наше исследование показывает, что семью все-таки нельзя рассматривать в качестве универсального средства неформального языкового образования ребенка при переезде в другую страну (регион) с иной языковой средой.

Задача семьи, по всей видимости, заключается в том, чтобы создавать условия для оптимального сочетания формального и неформального языкового образования детей. Внутрисемейные занятия или неформальное общение на языке достаточно успешно могут сочетаться с различными формами дополнительного образования, репетиторством, курсами, тренингами и пр.

*«Сложности были, я сначала совсем не говорила по-русски, просто тяжело было общаться. Три месяца учила, ко мне приходили учителя. Ну, занимались у педагогов, как там... репетиторов. Три месяца я занималась русским языком».*

*«Со мной занималась учительница русского. Из нашей диаспоры. Бесплатно».*

*«С родителями занимался и в школу ходил на подготовительные курсы».*

Формальное языковое образование – это совсем иной уровень образовательной деятельности учащегося. Здесь сочетаются учебные занятия по русскому языку и литературе в классе с дополнительными занятиями, которые призваны ликвидировать пробелы в знаниях ребенка. Практически все дети мигрантов говорят о наличии дополнительных занятий в школе и помощи педагогов, сыгравшей значительную роль в их языковом образовании.

*«В школе учился дополнительно по русскому языку».*

*«Дополнительные занятия в школе есть. Приходят учителя и учат тех, кто не знает русского».*

*«Мы всей семьей приехали сюда, когда приехали, я не знала русский язык вообще никак. Вот пошла в первый класс. Было очень тяжело, конечно, но мне учительница очень хорошо помогала. Научила меня всему».*

Необходимой для исследовательских задач являлась информация о дополнительных занятиях русским языком, к которым прибегали респонденты. В анкете для школьников был сформулирован вопрос «Занимались ли Вы дополнительно русским языком? Если «Да», то где». Для опроса родителей он формулировался аналогичным образом (см. табл. 3.3).

Рассмотрим, насколько активно занимались дети дополнительно русским языком, какова роль этих дополнительных занятий в языковой адаптации ребенка. В целом, для овладения русским языком и подготовки к школьным занятиям дополнительно занимались чуть больше половины детей мигрантов. Вторая половина респондентов не нуждалась в дополнительных занятиях или по каким-то причинам не прибегала к ним (см. табл. 3.3).

Таблица 3.3

**Респонденты о дополнительных занятиях детей мигрантов русским языком  
(в % к числу ответивших)**

Дополнительные занятия русским языком	Родители	Дети
Дополнительные занятия в школе	18,8	31,1
Дополнительные занятия дома	18,8	14,3
На специализированных курсах	4,5	1,2
С репетитором	8,3	5,6
Другое	1,5	-
Не занимались дополнительно	48,1	47,8
Итого	100,0	100,0

Табличные данные показывают, что в оценках детей основная нагрузка в языковой адаптации приходилась на дополнительные занятия в школе (31,1%). Часть респондентов занималась дома (14,3%). Почти половина респондентов не нуждалась в дополнительных занятиях или по каким-то причинам не прибегала к ним.

Причем родители и дети не одинаково оценивают роль школы в дополнительном образовании детей – родители ее явно недооценивают, очевидно, проявляя недостаточную осведомленность (18,8% в сравнении с 31,1% у детей). По их оценкам, более значимыми были усилия, прилагаемые дома, на дополнительных курсах, с репетиторами и др. (33,1% в сравнении с 21,1% у детей).

По оценкам учащихся, каждый третий занимался дополнительно в школе, каждый седьмой дома. Дополнительные образовательные услуги на курсах, с репетиторами получали от 6,8% до 14,3% учащихся (по их оценкам и оценкам родителей соответственно).

Интересно, что процент учащихся, не прибегавших к дополнительным занятиям, одинаков в оценках родителей (48,1%) и детей (47,8%). Надежность и, по всей видимости, достоверность этой позиции еще раз подтверждает недооценку родителями усилий школы в сфере дополнительного образования и переоценку продолжительности и значимости дополнительных занятий, осуществляемых с детьми вне школы.

Для большинства семей (63,5%) дополнительные занятия русским языком осуществлялись бесплатно (см. табл. 3.4).

Таблица 3.4

**Родители о характере оплаты дополнительных занятий  
(в % к числу ответивших)**

<b>Характер оплаты дополнительных занятий</b>	<b>%</b>
Платно	36,5
Бесплатно	63,5
Итого	100,0

Одним из показателей эффективности языковой адаптации ребенка и уровня владения им русским языком является потребность в дополнительной помощи в освоении русского языка. Характеризуя данную потребность, 43,9% родителей считают, что их детям необходимо было бы продолжать такие занятия (см. табл. 3.5).

Таблица 3.5

**Родители о потребности ребенка в дополнительной помощи  
в освоении русского языка (в % к числу ответивших)**

<b>Потребность в дополнительной помощи в освоении русского языка</b>	<b>%</b>
Есть потребность	43,9
Нет потребности	56,1
Итого	100,0

Потребность в продолжении занятий, как правило, объясняется уже не столько потребностью в первичной языковой адаптации, сколько пониманием необходимости знания русского языка, как условия образовательной успешности ребенка, повышения эффективности обучающего процесса, и ориентацией родителей и ребенка на продолжение образования.

Для анализа уровня языковой адаптации и ее эффективности в ходе исследования мы выявляли самооценки респондентов относительно владения языком с целью освоения школьной



программы и общения со сверстниками (см. табл. 3.6). Для этого в анкете был задан вопрос «Если русский язык не является для Вас родным, то владеете ли Вы им в достаточной мере, чтобы 1) осваивать школьную программу; 2) общаться со сверстниками».

Таблица 3.6

**Респонденты об уровне владения русским языком  
(в % к числу ответивших)**

<b>Владеете ли Вы русским языком в достаточной мере, чтобы...</b>	<b>Осваивать школьную программу</b>	<b>Общаться со сверстниками</b>
Да	75,8	83,9
Скорее да, чем нет	14,9	13,7
Скорее нет, чем да	1,9	0,6
Нет	3,1	-
Загрудняюсь ответить	4,3	1,8
Итого	100,0	100,0
Индекс освоения русского языка <sup>2</sup>	0,8	0,9

По самооценкам детей мигрантов, уровень овладения ими русским языком высок (индексы освоения русского языка соответственно 0,8 и 0,9). Он адекватен восприятию и освоению школьной программы (90,7%), практически не препятствует общению со сверстниками (97,6%). Этот факт является важным показателем успешности социокультурной адаптации респондентов.

Контрольный вопрос детям мигрантов о необходимости дополнительной помощи в освоении русского языка показал, что 23,6% респондентов ее испытывают, 76,4% – нет. Тот факт, что почти каждый четвертый – потенциальный потребитель дополнительных услуг по углублению знаний русского языка, указывает, с одной стороны, на наличие проблем в его освоении, с другой – демонстрирует уровень осознания респондентами значимости русского языка для продолжения образования, профессиональной деятельности, успешности интеграции в социальную среду.

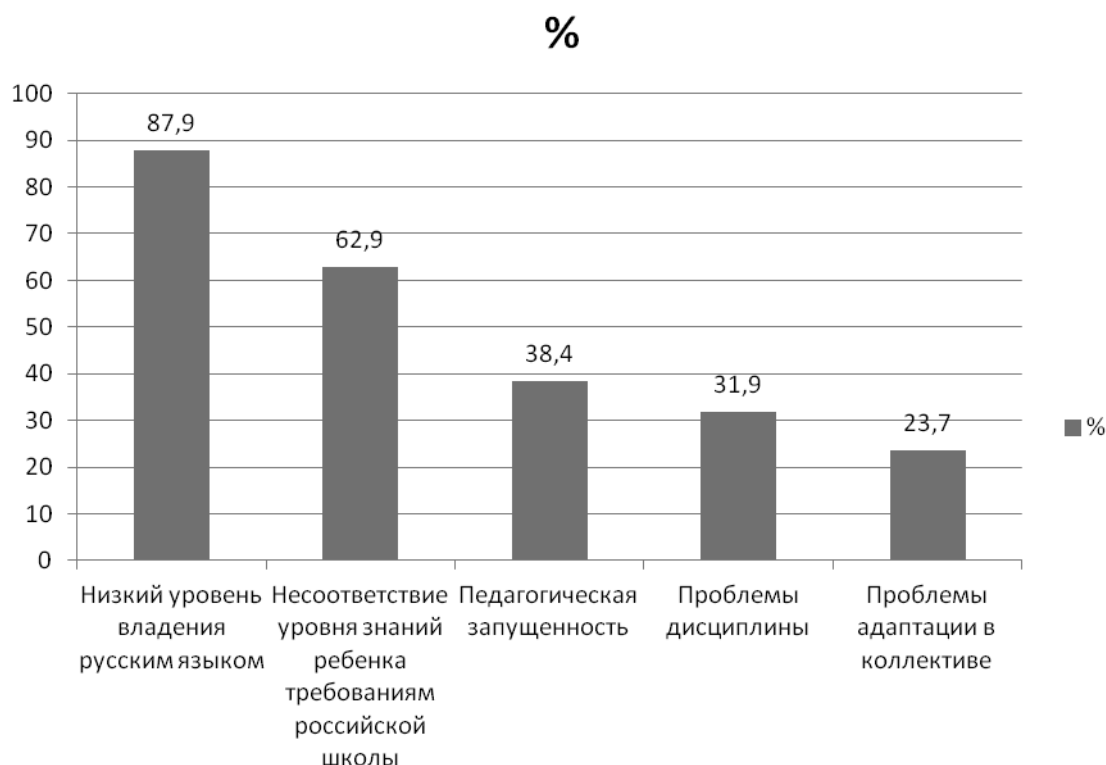
<sup>2</sup> Индекс освоения русского языка рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

### 3.2. УЧИТЕЛЯ О ПРОБЛЕМАХ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

По мнению учителей, исходной посылкой и основной проблемой обучения детей мигрантов как фактора их социальной адаптации является знание русского языка (см. гистограмму 3.2).

Гистограмма 3.2

Учителя об основных проблемах, с которыми сталкиваются дети мигрантов в школе (в % к числу ответивших)<sup>3</sup>



Низкий уровень владения русским языком отмечают 87,9% учителей. С учетом того, что на это накладывается несоответствие уровня знаний ребенка требованиям российской школы (62,9%), педагогическая запущенность детей (38,4%), проблемы дисциплины (31,9%), сложности социально-психологического взаимодействия с ближайшим окружением в классе в адаптационный период (23,7%), то процесс обучения превращается в комплексную проблему, ядром которой все же остается изучение русского языка.

В этой связи нами были проанализированы оценки, идеи и предложения директоров, завучей и учителей школ, касающиеся существующей ситуации языковой адаптации детей мигрантов в школе (далее приводятся выделенные курсивом фрагменты интервью с ними).

*«Прежде всего, если ребенок пришел в русскую школу, он должен, как минимум, владеть русским языком. Незнание языка является существенной преградой в получении качественного образования и проблемой для учителей. Если ребенок овладеет русским языком, языком страны своего пребывания, все остальное – научить его чисто содержательному аспекту образовательной программы, а дальше воспитательному аспекту – это уже дело школы. Самое главное, чтобы ребенок говорил на русском языке».*

Вместе с тем, на практике школы сталкиваются с прямо противоположной ситуацией: как правило, дети мигрантов не владеют либо плохо владеют русским языком.

<sup>3</sup> Итоговая сумма превышает 100%, поскольку данный вопрос был поливариантным.

*«Им очень сложно адаптироваться, нам жаль таких детей, им очень сложно на уроках отвечать, говорить, они не могут прочесть. Это в классе, где 25 человек! Много у нас таких деток, особенно кавказские дети. У нас есть классы коррекционные, но мы не можем только из-за национальности в такие классы посадить».*

*«Дисциплина у них хуже, чем у русских детей. В младших классах потому, что ребенок не понимает русского языка. Он не до конца понимает, что от него хотят, и поэтому он начинает вертеться, крутиться. Он где-то не успел дописать, не дослушал, начинает мешать другим. Ему становится неинтересно, он не понимает, что ему говорят, что от него хотят конкретно».*

Даже при успешном освоении разговорного языка ребенком, поступившим в школу, остается серьезной проблема письменной речи, которая должна решаться с помощью систематических и целенаправленных дополнительных занятий.

*«Существуют проблемы, которые связаны и с устной речью, и с письменной особенно. Если устно они порой изъясняются довольно хорошо, то, затрагивая вопрос именно письменной речи, здесь возникают очень большие проблемы. Дети изучают во многих государствах, естественно и даже на территории Российской Федерации в многонациональном регионе, русский язык на уровне дополнительного, иностранного, и того объема часов, который существует у них в программе, недостаточно».*

В каждом учебном заведении складывается определенная система языковой адаптации, осуществляющейся, чаще всего, с помощью индивидуальных и групповых занятий. Одним из достаточно распространенных вариантов организации адаптационной деятельности в школах, специально ориентированных на работу с детьми мигрантов, является обучение по стандартной программе с использованием дополнительных часов на языковую подготовку.

*«Мы обучаемся по программе «Школа России» – это обычная традиционная программа, те же учебники. У нас только дополнительно 2 часа на развитие речи, плюс час психолог – развитие познавательных функций, и еще час – коррекция трудностей в обучении по каким-то предметам».*

*«У нас есть индивидуальные часы, когда группа из 4–5 детей работает с учителем. У детей мигрантов языковой барьер снимается к концу года, и они ровненько идут дальше».*

В более редких случаях в школах организуются специальные (экспериментальные) классы, состоящие полностью из детей мигрантов. Отношение педагогов к экспериментальным классам неоднозначно. По их мнению, в них отсутствует единая языковая среда, нет нормативных образцов русской речи, кроме речи педагога; в классе формируется своеобразный анклав детей мигрантов, которые, с одной стороны, стигматизированы, с другой – могут вступать в антагонизм с детьми – представителями местного населения. Считается, что после обучения в таких классах дети хуже адаптируются в русскоязычную среду. Еще одним аргументом «против» является то, что, по мнению педагогов, такие классы нестабильны, редко сохраняют свой состав до 9-го, а тем более, до 10–11-го классов из-за изменения места проживания мигрантских семей.

На практике же основная проблема, с которой сталкиваются экспериментальные классы, заключается в том, что учащиеся включаются в учебный процесс не с первого класса, могут появиться в середине учебного года, а также в любое время покинуть образовательное учреждение. При этом уровень их знаний, как правило, не соответствует нормативным требованиям образовательных стандартов РФ.

*«Знания детей мигрантов не соответствуют тем оценкам, с которыми они приходят к нам. Тот багаж или уровень знаний, который у них есть, не соответствует нашей программе».*

Этих детей, так или иначе, необходимо индивидуально обучать языку, чтобы «встроить» в учебный процесс и интегрировать в коллектив класса. Другими словами, возникает все та же проблема форсирующей адаптации ребенка-мигранта, которая ставит школу, учителя и самого

ученика в экстремальную ситуацию. Поскольку каждый индивидуальный случай специфичен, то нет и заранее разработанных нормативов временных и трудовых затрат учителя, необходимых для адаптации ребенка.

Для школ неэкспериментальных, не работающих специально с учащимися мигрантами, единственным выходом остается пока наличие классов коррекции (*«вся индивидуальная программа может предполагать следующее: это только классы коррекции!»*), которые, как мы понимаем, функционально отнюдь не ориентированы на решение данной проблемы.

Время адаптационного периода детей мигрантов педагоги оценивают по-разному: от года до четырех лет. Что касается собственно языковой адаптации, то, по наблюдениям педагогов, учащиеся-мигранты начальной школы поверхностно овладевают разговорным языком в течение года, иногда и меньше. Даже при успешном освоении разговорного языка ребенком, поступившим в школу, остается серьезной проблема письменной речи (*«именно с письменной речью возникают очень большие проблемы»*), которая должна решаться с помощью систематических и целенаправленных дополнительных занятий.

Более серьезной и глубинной является проблема социокультурной адаптации детей мигрантов в процессе обучения, связанной с непониманием ребенком иной культуры, ее смысловых, ценностно-нормативных особенностей, а следовательно, и содержания образования.

*«Первая и главная проблема в обучении мигрантов – это другой менталитет, другая культура. Это более сложный барьер. Русскоязычные дети понимают материал сразу, а для детей мигрантов приходится объяснять его по несколько раз».*

Серьезной проблемой педагоги считают и условия освоения русского языка ребенком-мигрантом.

Прежде всего, это языковая подготовка детей мигрантов до школы. Данная проблема организационно решается по-разному. Самый простой для школы путь, на практике в определенных случаях применяемый, когда существуют такие возможности, хотя официально и нормативно не закрепленный – порекомендовать родителям на год отправить ребенка, не владеющего языком, в подготовительную группу детского сада. Для школы и для самого ребенка он является достаточно эффективным, поскольку, погружаясь в языковую среду детского сада, ребенок не только овладевает навыками разговорного русского языка, но и получает дополнительное образование, ориентированное на оптимизацию его образовательной адаптации в школе, расширяющее кругозор, знакомящее с особенностями социокультурной среды.

Вместе с тем, социальным последствием такого способа решения проблемы является усиление нагрузки на дошкольные образовательные учреждения, которые в свою очередь также сталкиваются с организацией языковой и социокультурной адаптации этих детей со всеми вытекающими из этого последствиями. Директора дошкольных образовательных учреждений говорили нам о возникающих проблемах у воспитателей: нехватка времени на специальные занятия, повышение трудозатрат, невозможность обеспечить эффективность результатов дошкольной подготовки у этих детей, недостаток квалификации и методической подготовки самих воспитателей.

Более традиционным способом решения проблемы языковой адаптации детей мигрантов является посещение ими дополнительных занятий по подготовке к школе.

*«Чтобы ребенок не пошел в школу совсем неподготовленным, у нас есть группы кратковременного пребывания. Учителя занимаются с детьми с шести лет там. Очень хорошо организованные занятия».*

Группа педагогов высказывает мнение, что в самой общеобразовательной школе необходимо вводить русский язык как иностранный в качестве самостоятельного предмета. По мнению наших респондентов, это касается школ с большим числом учащихся мигрантов. Причем существуют разные мнения относительно того, в каком классе это целесообразно делать.

*«Нужно в школах, в которых много детей мигрантов, вводить русский язык как иностранный».*

*«Дополнительные занятия по русскому языку – это актуально для детей мигрантов старших классов, которые не первый год живут здесь. А в начальной школе необходимо вводить русский язык как иностранный».*

Педагоги указывают на наличие существующего позитивного опыта в школах, эффективности педагогических результатов в данном направлении.

*«У нас в школе им (детям мигрантов) преподают русский язык как иностранный. Абсолютно бесплатно!».*

*«Я только знаю, что наши педагоги сами изучали и апробировали программу по обучению детей мигрантов русскому языку как иностранному. Например, наша учительница взяла детей в 5-м классе, которые не могли говорить на русском языке, и в 9-м классе эти дети показали самые лучшие результаты по ЕГЭ в городе. На уровне города по ЕГЭ мы находимся в середине, несмотря на то, что у нас половина детей мигрантов. Это очень важно для нас».*

*«Мы сейчас взяли курс по Митюшиной, называется «Русский язык. Устный курс». В этой книге есть иллюстрированные страницы, и вот с этими отстающими учениками мы называем «Кто это?», «Что это?», «Какой», учимся согласовывать, вопросы задавать и составлять предложения по содержанию данного рисунка. На уроке грамоте у нас происходит знакомство с новой группой, например, животных мы рассматриваем. Те дети, кто уже знают, они расширяют свой кругозор, а те, которые не знакомы с этими словами, запоминают и постепенно мы стараемся употреблять их в речи».*

*«Наши учителя владеют новой методикой и технологией, она называется РКИ (русский язык как иностранный). Это ведется с 5-го класса. Это не то, что в других школах, т. е. зашли, тему рассказали и ушли. Нет, здесь нужна четкая методика, как подать предмет. Вот я на своем примере, урок физики, термины – сложно. Как объяснить ребенку-мигранту термины по физике? Как ребенок, не знающий языка, должен понять два слова «отражаются и преломляются»? Для детей нет разницы, что отражается и что преломляется, поэтому мы на уроках разбираем толкование этих слов. И каждый учитель-предметник первые пять минут урока именно толкует слова. Эта методика актуальна для нашей школы. Мы применяем индивидуальный подход. У нас не профильная школа, но мои дети – лучшие в городе. И среди этих детей ни одного русского ребенка не было. Какое же было удивление для всех! Я считаю, что именно благодаря тому, что наши учителя работают по новым методикам и технологиям, мы достигаем таких результатов. Единственная наша проблема – это то, что мы не можем участвовать в олимпиадах. На олимпиадах необходимо публично выступить, а языковой подготовки недостаточно: они волнуются, появляется сильный акцент – это сложно для этих детей».*

Как правило, достаточно часто такие результаты достигаются на основе самообразовательных усилий педагогов, тогда как можно было бы для этого активнее привлекать имеющиеся ресурсы вузов, методических центров и площадок, ставить вопрос о формировании общедоступной методической базы материалов в Интернет-пространстве образовательных учреждений, методических центров различных административных структур управления образованием и т. д.

Любой выбор формы языковой адаптации детей мигрантов оправдан, если он соответствует потребностям ребенка, готовности его родителей и возможностям образовательного учреждения.

Вместе с тем, часто у ребенка-мигранта нет того ближайшего окружения, которое гарантировало бы ему быструю и успешную языковую адаптацию. Эти дети, как правило, не посещают дошкольные образовательные учреждения, не занимаются в группах по подготовке к поступлению в первый класс школы, не ориентированы на различные формы дополнительного языкового образования. Все это усугубляется еще и тем, что русский язык, чаще всего, не является языком домашнего общения.

*«У меня сейчас первый класс, в классе 26 учеников, из них обучаются дети 11-ти национальностей. Мы провели обследование этих 11-ти детей и выявили, что 7 владеют языком на*

*низком уровне, а 4 ребенка вообще не умеют говорить. В прошлом году только часть детей посещала подготовительную группу у нас в школе. Дети мигрантов не посещают садик, дома разговаривают на своем языке и проблема в том, что родители сами не разговаривают на русском языке. Если бы они общались дома на русском языке, детям было бы намного легче».*

Укажем еще раз, что при опросах детей мигрантов, учащихся 8–11-х классов школ ХМАО – Югры, анализ языков их семейного общения показал, что только 10,6% респондентов имеют возможность говорить дома на русском языке (см. табл. 3.2). 47,1% детей мигрантов разговаривают на языках стран ближнего зарубежья, как правило, Закавказья и Средней Азии. На украинском и белорусском общаются в семьях 3,1% обучающихся детей. Для 41% детей мигрантов языком семейного общения являются языки народов Северного Кавказа. 1,3% составляет доля языков других народов, проживающих в России.

Как видно, проблема языковой адаптации является достаточно острой, поскольку ее решение перекладывается с семьи на иные социальные институты (школу, дополнительное образование, внесемейное социальное окружение).

Педагоги отчетливо понимают, что решение задач языковой и социокультурной адаптации в их взаимосвязи – это сложный процесс, который далеко не всегда под силу осуществить одной школе, особенно в условиях роста миграции.

*«В школе нет возможностей ни материальных, ни технических, ни методических обучать детей сначала русскому, а потом уже начинать программу русской школы. Не говорящие на русском дети – это проблема не только школ. Здесь нужна помощь извне».*

Поскольку языковая адаптация детей мигрантов для многих школ, особенно имеющих статус «мигрантских», перерастает в серьезное противоречие между задачами и возможностями школы, педагоги и директора весьма категоричны в оценках сложившейся ситуации. Они понимают, что дальнейший рост числа мигрантов в школе должен привести либо к системным сбоям в организации процесса обучения детей мигрантов, либо к тому, что изучение языка должно быть выведено за пределы образовательного учреждения; тогда проблему эту нужно будет решать на ином организационном уровне.

В ходе исследования выяснялось мнение учителей о возможности предварительного обучения детей мигрантов в адаптационных центрах, специализированных школах русского языка, где преподается русский язык как иностранный, и дальнейшая образовательная траектория ребенка напрямую зависит от успешности его освоения. Если для других регионов, прежде всего столичных, предварительная языковая и социокультурная адаптация детей мигрантов в них становится нормой, то в педагогическом сообществе ХМАО – Югры пока не сформировалось определенного мнения о необходимости создания специальных школ русского языка.

Представители администрации (директора, завучи) чаще всего высказывались «за» эту идею.

*«Хотя бы одна школа русского языка на весь округ должна быть. Либо в Сургуте, либо у нас – в Нижневартовске».*

Вместе с тем, педагоги выражали опасения относительно локализации детей мигрантов в едином пространстве образовательного учреждения. По их мнению, это чревато созданием объединений молодежи по национальному признаку, снижением их потребности в интеграции в социокультурную среду, возможностями противостояния молодежных мигрантских сообществ местному населению. Другими словами, решение задач языковой адаптации таким путем может обострить целый комплекс социальных проблем.

В учительской среде мы достаточно часто сталкивались с позицией отрицания необходимости создания школ русского языка, а также негативного отношения к так называемым «мигрантским школам» и отдельным классам, состоящим только из детей мигрантов. Учителя считают, что в педагогическом сообществе накоплен достаточный опыт совместного обучения детей мигрантов и коренного населения, что является значимым фактором интеграции мигрантов в местное сообщество. Об этом свидетельствует, в частности, самооценка старшеклассниками мигрантами уровня освоенности языка – результат педагогических усилий по их языковой адаптации (см. табл. 3.6).

В округе есть блестящие примеры системного решения проблем социокультурной адаптации детей мигрантов в рамках отдельных образовательных учреждений, имеющих статус методических площадок. Однако в условиях изменяющейся ситуации и новых вызовов необходимы комплексное решение этой проблемы на уровне округа в целом и переход на более сложное администрирование с учетом разных потребностей и возможностей образовательных учреждений.

Подводя итог анализу всего многообразия мнений, приведем количественные данные анкетного опроса учителей относительно наиболее приемлемых форм языковой адаптации детей мигрантов.

Сначала необходимо отметить, что среди опрошенных нами учителей 81,7% непосредственно сталкивались с обучением детей мигрантов. Именно поэтому мнение учительского сообщества является вполне авторитетным и компетентным.

В первую очередь нас интересовали суждения учителей относительно того, должна ли школа заниматься языковой адаптацией детей мигрантов (см. табл. 3.7).

Таблица 3.7

**Распределение мнений учителей о том, должна ли школа заниматься языковой адаптацией детей мигрантов (в % к числу ответивших)**

Считаете ли Вы, что школа должна заниматься языковой адаптацией детей мигрантов?	%
Да	42,9
Нет	31,8
Затрудняюсь ответить	25,3
Итого	100,0

Самым удивительным, в чем-то парадоксальным, но очень важным для нас был тот факт, что меньше половины педагогов (42,9%) рассматривают адаптационное обучение детей мигрантов русскому языку в качестве обязанности школы. Каждый третий педагог (31,8%) не считает задачей школы языковую адаптацию учащихся мигрантов. Каждый четвертый, понимая всю сложность и неоднозначность проблемы, затруднился с ответом. Другими словами, среди педагогов нет массового убеждения в том, что обязанностью школы является осуществление всех форм адаптации детей мигрантов, и прежде всего, языковой.

Какие формы обучения детей мигрантов русскому языку, по мнению учителей, являются наиболее приемлемыми? (см. табл. 3.8).

Таблица 3.8

**Учителя о наиболее приемлемых формах языковой адаптации детей мигрантов в школе (в % к числу ответивших)<sup>4</sup>**

Формы языковой адаптации детей мигрантов	%
Дополнительные часы для индивидуальных занятий и занятий в малых группах	49,8
Классы коррекции	35,3
Дополнительное образование на платной основе в школе и за ее пределами	31,4
Применение методики обучения «русскому языку как иностранному»	31,0
Создание отдельных классов для детей мигрантов	31,0
Группа продленного дня	19,6
Внеучебная деятельность	16,1
Итого	214,2

<sup>4</sup> Итоговая сумма превышает 100%, поскольку данный вопрос был поливариантным.

Половина респондентов (49,8%) указывает на традиционные и уже зарекомендовавшие себя дополнительные часы для индивидуальных занятий и занятий в малых группах. Третья часть (35,3%) считает оптимальными для языковой адаптации классы коррекции. Почти каждый третий педагог (31,4%) считает необходимым расширение платных образовательных услуг в системе дополнительного образования в школе и за ее пределами. 31,0% педагогов видят необходимость активного применения методики обучения «русскому языку как иностранному». Столь же многочисленная группа педагогов (31,0%) ратует за создание отдельных классов для детей мигрантов. Каждый пятый (19,6%) считает, что для этой деятельности не исчерпан потенциал групп продленного дня. Менее всего языковую адаптацию детей мигрантов респонденты связывают с внеучебной деятельностью (16,1%).

Итак, педагоги склоняются к разнообразию форм обучения детей русскому языку, делая акцент на традиционных, но при этом учитывая возможности сравнительно новых форм и методик, как, например, обучение «русскому языку как иностранному». По всей вероятности, не существует некоего монорешения данной проблемы. Разнообразие индивидуальных ситуаций у детей мигрантов, а также различия условий для их адаптации, которыми располагают образовательные учреждения, требуют детальной проработки данной проблемы и, прежде всего, на правовом уровне.

Какой, по мнению педагогов, должна быть помощь школам со стороны управления образованием? Здесь можно делить школы по статусу, т. е. на те, что являются «опорными», методическими площадками по работе с детьми мигрантов, и обычные общеобразовательные учреждения. Вместе с тем, вне зависимости от статуса школы, педагоги считают, что основной проблемой для них является количество часов, выделяемое на изучение русского языка.

*«Мы сами уже много лет разрабатываем различные методические материалы, какие-то диагностики, то есть мы сами – принимающая школа. Даже представители департамента, центра развития, бывали у нас на семинарах, они говорят, какие мы молодцы, у нас столько наработок. Нам бы хотелось, конечно, помощи финансовой, больше бы часов выделять на изучение русского языка именно для этих детей, потому что школы не имеют возможности из своего учебного плана выделить часы. Больше часов, например, на русский язык именно для этой категории детей».*

*«Может быть электив, дополнительный какой-то час, индивидуальная работа. У нас нет такой возможности, чтобы им больше часов русского языка или литературы внедрить. Это все, конечно, упирается в финансы, поэтому, может быть, на параллель по два часа лишних русского на первые классы и на параллель вторых классов. А так... вроде бы справляемся пока».*

Другой проблемой является организация методической помощи школам по реализации языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов.

*«Получается, у нас нет специализированных учебников. Мы подбираем, что-то делаем. Как мы иностранные языки изучаем? Мы начинаем с того, что у нас там алфавит идет, какие-то картинки, но учебников нет. Естественно, если учебников нет у нас, у нас нет каких-то методических пособий».*

*«Я считаю, что администрация нам очень много в этом помогала. И завуч, и директор, и вот эти дополнительные занятия были. Но какую нужно помощь от города? Именно обеспечение учебными программами, методическими пособиями, учебниками».*

*«Мы работали над этими вопросами очень долго, у нас были введены вот эти дополнительные занятия. Я скажу, что учителя, конечно, получили дополнительную нагрузку, потому что нужно было составить свои рабочие программы, а материал никто не давал, курсы мы никакие не посещали. Поэтому очень много работали и в интернете материалы брали, и учебников не было, мы выписывали их из Санкт-Петербурга».*

Как видно из материалов интервью, проблема методического оснащения стоит остро, она решается педагогами по-разному. Многие, проявляя высокую степень активности, успешно справляются с этой проблемой, особенно, если речь идет о группе педагогов, работающих совместно в образовательных учреждениях – опорных площадках. Сложнее тем, кто вынужден



решать эту проблему самостоятельно, в одиночку. Безусловно, здесь целесообразен вопрос: а почему нельзя оказывать педагогам эту помощь централизованно, почему не иметь специально сформированную, постоянно обновляющуюся методическую базу на уровне муниципалитетов или округа в целом?

Еще одна значимая проблема – организация подготовки и переподготовки учителей.

*«... наверно, какие-то курсы нужны, центры развития образования, чтобы все-таки и нас обучили, а то получается, что мы тоже как котята, которых бросили, на пальцах начинаем с ними (детьми мигрантов, не владеющих русским языком) работать».*

*«Это могут быть и курсы повышения квалификации учителей, специальные программы для учителей, которые занимаются этими вопросами».*

Новым испытанием для педагогов, работающих с детьми мигрантов, стало реформирование школьного образования. Учителя ностальгируют по временам, когда регламентация часового фонда не была столь жесткой, как в настоящее время, и существовали возможности более свободного и творческого его использования адекватно образовательным потребностям детей мигрантов (*«Дайте нам часы, профинансируйте, и мы научим этих детей русскому языку!»*).

Педагоги указывают на целый спектр вопросов, связанных с языковой адаптацией детей мигрантов: отсутствие специально подготовленных кадров для осуществления языковой подготовки учащихся, потребность в организации методической помощи школам по реализации языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов, недостаточное количество часов, выделяемых на занятия по русскому языку, необходимость проводить дополнительные занятия с детьми внеурочно, за счет личного времени учителя, непроработанность нормативно-правовой базы для решения задач обучения мигрантов.

### **3.3. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «УЧИТЕЛЬ – РОДИТЕЛЬ» КАК УСЛОВИЕ ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА**

Особенностью семей мигрантов, по оценкам педагогов, является то, что для них миграция является, прежде всего, экономической, они приезжают на Север в поисках лучшей доли. Это касается как трансграничных мигрантов, так и мигрантов из регионов Северного Кавказа.

Характеризуя состав семей и уровень их материальной обеспеченности, педагоги отмечают, что это, как правило, малоимущие многодетные семьи. По типу внутрисемейного взаимодействия эти семьи можно отнести к патриархальным: отец отвечает за материальное обеспечение семьи, мать занимается воспитанием детей. Иногда работают оба родителя. Основные виды деятельности для мигрантов связаны с низкоквалифицированным трудом для отцов, как правило, в сферах строительства, предпринимательства, для матерей – торговли, услуг.

*«Как правило, это большие семьи, в которых 3–5 детей. Понятное дело, что они приезжают сюда в поисках лучшей доли. Как правило, папа работает в основном на рынке, в строительстве, а мама сидит дома. Многие из них планируют остаться на Севере надолго. В основном приезжают с Дагестана, Азербайджана, Таджикистана. Родители, как правило, открыты для диалога и заинтересованы в обучении их ребенка».*

*«В целом, конечно, здесь живут малообеспеченные семьи, в которых и 4, и 5, и 6 детей. В основном у родителей база 9-го класса. Хотя есть и врачи. Но это единичные случаи. Сфера деятельности – строительство и торговля. Работают в основном оба родителя. По-русски говорят бегло».*

*«Нормальные семьи. Оба родителя в основном работают либо в строительстве, либо в торговле, иногда в сфере услуг».*

Уровень материального состояния семей, по оценкам педагогов, низкий. Жилищные условия, как правило, стесненные.

*«Я регулярно провожу родительские собрания и хожу по домам к ученикам. Родители нормальные, адекватные люди. Снимают жилье в «балках» или комнаты в квартирах. Живут по 4–5 человек».*

*«В целом, они задействованы на неквалифицированной работе, снимают жилье или живут у родственников».*

*«Чаще всего это малоимущие семьи и многодетные. Тут есть такая тенденция, если это азербайджанцы, то почти всегда это полная многодетная малоимущая семья».*

Очень болезненными для образовательного учреждения и работы педагогов являются социальные проблемы мигрантов. Тот уровень социального неблагополучия, который подчас определяет их обыденную жизнь и работу, напрямую сказывается на поведении и образовательной деятельности их детей. Педагоги сталкиваются с различными формами отклонений в поведении детей мигрантов, сложными воспитательными задачами, решение которых возможно только с учетом жизненных ситуаций и сложностей семьи ребенка.

*«Проблемы существуют в этих семьях по другим причинам. Например, неполные семьи, где мать воспитывает ребенка одна, также у детей мигрантов нет нормального социального обеспечения и жилья».*

*«В большинстве случаев эти дети предоставлены сами себе. Родители заняты сложными бытовыми условиями, устройством на работу и т. д. Мы упорно рекомендуем всем родителям-мигрантам нашей школы подавать документы на российское гражданство, регистрацию».*

*«Возникают проблемы, прежде всего, из-за поведения детей. Семьи мигрантов практически все многодетные, многие из них дезорганизованны, дети не умеют управлять собой, у них маленький словарный запас, соответственно они не понимают, что от них хотят. Дети чаще всего выступают как переводчики между учителями и своими родителями. Сложность состоит в том, что нам приходится объяснять родителям, как относиться к ребенку и что необходимо делать».*

Доминирующий уровень образования родителей – основное общее, среднее (полное) общее, реже начальное или среднее профессиональное образование.

Особый комплекс адаптационных проблем – это взаимодействие педагогов с родителями. Здесь возникает все тот же языковой барьер.

*«Если семья мигрантов приезжает сюда в Россию, то русским языком владеет только отец. Редко кто из матерей владеет русским языком, а если не владеют мамы, то и не владеют дети. Жены в семьях мигрантов не работают, они домохозяйки и большую часть времени проводят с детьми».*

Для большинства семей характерно владение русским языком на уровне бытового общения. Уровень владения языком, как правило, различается в зависимости от нескольких факторов.

Во-первых, от страны, из которой прибыла семья. Представители дальнего зарубежья из стран Азии, по мнению педагогов, владеют русским языком, как правило, хуже внутренних мигрантов.

Во-вторых, от места проживания. Представители сельской местности чаще всего плохо говорят по-русски.

*«Они, как правило, имеют среднее и среднее специальное образование. Бывали случаи, когда родители плохо говорят по-русски. Но это касается мигрантов из сельской местности стран Передней Азии. Но они тоже адаптируются со временем. Дома стараются говорить по-русски, хотя, скорее всего, когда никого из посторонних нет, говорят на своем языке».*

*«Русским языком владеют на бытовом уровне. Конечно, у них есть акцент. На родительское собрание приходят, всегда интересуются учебной работой своих детей. Не конфликтны».*

В-третьих, уровень владения русским языком в мигрантских семьях напрямую зависит от пола родителей. Отцы владеют русским языком, как правило, хорошо на бытовом разговорном уровне. Особая проблема для учителя – плохое знание русского языка матерями. Поскольку именно матери занимаются детьми, то это – дестабилизирующий фактор взаимодействия школы, учителя и родителей.

*«Приходят на собрания папы в основном, мамы плохо владеют языком, они в основном домохозяйки, ну не 100%, конечно. Есть мамы, уже у которых дети здесь родились, поэтому у них нет проблем, а кто вот прибывает сейчас, новенькие, им очень тяжело».*

*«Да, как правило, приходит папа, хорошо знающий русский язык, в общем-то, акцент практически отсутствует. Если приходит мама, очень трудно даже понять, о чем она говорит. А мама чаще всего этими детьми и занимается. Поэтому когда начинаешь вызывать папу, он сразу говорит: воспитанием детей занимается мама. А маму-то еще самому русскому языку учить».*

*«Если есть возможность, папа всегда прибегает. Мамы, ну плохо владеют русским языком. Я уже, когда знаю, что папа там с вахты приехал, то приглашаю, и сразу все улучшает. Как правило, папа и маме, и дочке, и сыну, и всем...».*

В ситуации языкового барьера родители прибегают к помощи переводчиков (как правило, знакомых, владеющих языком), учитель же часто вынужден прибегать к помощи ученика как переводчика. Безусловно, это влияет на качество общения с родителями, ограничивает возможности школы влиять на семейное воспитание, устанавливая адекватную коммуникацию с семьей, тем самым помогая ребенку адаптироваться к новым условиям образовательной среды.

*«Они идут на контакт, приходят на собрания, но им очень сложно, потому что они очень плохо и говорят, и понимают, очень часто приходят с переводчиками».*

*«Папа говорит по-русски, мама не владеет языком. Бывают случаи, когда мама приходит на собрание с переводчиком. И такое было!»*

*«Надо еще и понять, что она (мать ребенка) вообще от тебя хочет. Она приходит в школу иногда с претензиями. Ребенок стоит, переводит, что ей от тебя надо, и переводит твои слова. У меня были такие случаи, ребенок стоит переводчиком».*

Учителя испытывают серьезные трудности в общении с родителями, плохо говорящими на русском языке, причем они вполне адекватно оценивают возможности школы и свои собственные в решении данной проблемы, справедливо считая, что оно выходит за рамки компетенции образовательного учреждения. Вместе с тем, ее игнорирование ставит под угрозу эффективность деятельности школы и педагогов по обучению отдельных групп детей мигрантов.

*«С такими родителями, которые плохо говорят на русском, работа минимальная... минимальная! Мы не видим, так скажем, в школе ни условий, ни специалистов, которые обучали бы еще и родителей наших не говорящих по-русски детей. Еще и родителей обучали русскому языку. Нереально!».*

Степень важности языковой проблемы ребенка, по мнению учителей, далеко не всегда осознается родителями. Именно поэтому родители не всегда понимают важность использования русского языка в качестве языка домашнего общения.

*«На первом же родительском собрании мы объясняем родителям, что обучение у нас на русском языке и общение с детьми дома обязательно на русском языке. Родители заинтересованы, но пока ребенок не сталкивается с проблемами, они не понимают важность этого. Родители идут на контакт, они хотят, чтобы дети учились, и они готовы помогать нам».*

Характеризуя особенности мотивации взаимодействия родителей со школой, учителя выделяют две прямо противоположные их группы. Одна позитивно настроена на контакты и работу с учителем, образовательным учреждением. Ребенок для родителей этой группы – объект заботы и ответственности, они занимаются его воспитанием в тесном взаимодействии со школой, с уважением и благодарностью относятся и к учителю, и к школе.

*«Это родители нормальные, интересующиеся успехами своих детей. В основном, если это начальная школа, детей встречают со школы, провожают, внимание детям в этих семьях уделяют несколько не меньше, наоборот, даже больше, чем у местных. Родители из таких семей по вызову быстрее приходят в школу, быстрее реагируют, если есть какая-то проблема».*

*«Родители приходят, прямо отличаются от наших родителей по тому, как относятся к учителю, они более почтительны, больше с уважением, а наши больше с претензиями».*

*«Очень много родителей-мигрантов, которые прислушиваются к тем рекомендациям, которые дает школа. Нам легко общаться с такими родителями».*

*«Есть родители разные. Вот у меня, например, девочка учится, из Армении. Там эта культура идет просто изнутри семьи. И мама постоянно интересуется, и постоянный контроль».*

*со стороны родителей есть, постоянно приходят в школу, и помогают всячески и классу, и ребенку... Для этих детей школа становится вторым домом, потому что иной раз смотришь, дети скучают по школе, приходят сюда только чтобы пообщаться и с нами, и с другими ребятами».*

*«Родители на контакт идут, особенно мигранты из Средней Азии, они очень уважительно относятся к учителю вообще. Они прекрасно понимают, что их детей обучают в российской школе бесплатно, бесплатные учебники, бесплатные уроки, бесплатное дополнительное какое-то образование, которое предлагает школа, даже может быть питание, то есть ребенок половину дня находится под присмотром. Они, конечно, только «за», они всегда идут на контакт, они прислушиваются к советам учителя, если нужны какие-то консультации специалистов: психологов, социальных педагогов, они в общем-то не отказывают. Не могу сказать, что мигранты с Кавказа отказываются. Нет. Но все равно у них другой менталитет, другая культура, может быть, даже какие-то требования, которые мы предъявляем школьникам, им не всегда понятны».*

Вместе с тем, существует и другая группа родителей, которая, по мнению педагогов, рассматривает школу как средство избавления от ответственности за воспитание и образование собственных детей. Они полностью перепоручают ребенка школе, будучи убежденными в том, что педагоги обязаны разрешать все проблемы их детей, связанные не только с образованием, воспитанием, но и часто с организацией свободного времени и питанием. Этим родителей, как правило, не заботит качество образования и успешность ребенка в школе, они не ориентированы на организацию помощи в разрешении проблем адаптации и социализации ребенка ни ему самому, ни учителю, ни образовательному учреждению. Контакты с учителем носят формальный характер.

*«Они всю ответственность на школу складывают, с себя снимают ответственность. Может быть, они об этом не думают, не задумываются. Просто так удобно. Ну как удобно, ты идешь в школу, обучаешься, понятно, что тебя там научат. Как научат? Иногда это не важно. Родителям иногда безразлично. Ну, что я могу сделать? А если не безразлично, ладно, если на русском языке об этом скажет, а может и не сказать».*

Основной проблемой взаимодействия педагога с родителями остается, конечно, языковая проблема последних, проблема не владения русским языком (у мам, прежде всего). Еще одна болевая точка – низкий уровень образования родителей. Именно недостаточное образование не позволяет им оказывать помощь ребенку в учебной деятельности или просто понимать, какого типа помощь ему нужна.

*«Они (родители) детям не могут помочь вообще. Не могут помочь, опять-таки, в силу незнания. Они приходят и говорят прямо, что мы не можем помочь, я обучался, там, в таджикской школе или я в азербайджанской школе обучалась. А некоторые мамы приходят и говорят: а я всего пять классов закончила, и это было давно, я ничего не помню. Да. Дети обучаются самостоятельно. Им помогают их старшие братья, сестры или, может быть, двоюродные, те, кто обучались, обучаются, но постарше».*

Хотелось бы обратить внимание и на комплексную, многоаспектную проблему социокультурных различий между представителями различных национальностей, к которым относятся родители и педагоги. Именно эти различия (иная ментальность, культурные нормы, ценности и т. д.) часто не позволяют педагогу эффективно выстраивать отношения с родителями, нарушают коммуникацию «учащийся – учитель – родитель». Непонимание культурных особенностей среды, в которой оказался ребенок, системы ее нормативных требований, различий в национальных особенностях, определяющих общение, повседневную деятельность, жизненные ценности и цели, затрудняет воспитательную деятельность родителей, ставит их в тупик перед порой неразрешимыми противоречиями.

По мнению педагогов, решение этой проблемы во многом зависит от активной позиции родителей-мигрантов по отношению к школе, их равнодушия, стремления наладить контакты с учителями, искренней заботы о нуждах собственных детей и образовательного учреждения,

в котором они учатся. С другой стороны, и перед педагогическим сообществом стоит важная задача: умение выстроить отношения с родителями как представителями иной культуры.

*«Да, мы их (родителей) привлекаем, они у нас востребованы, родители тоже не должны чувствовать изолированность.... В состав Управляющего совета, общешкольного родительского комитета входят родители, которые действительно являются представителями иной языковой среды, иной культуры. У нас, например, председатель Управляющего совета также входит в Совет отцов города. Достаточно активный, понимающий, идущий на контакт, живущий заботами школы. Порой с завистью смотришь, насколько этот человек тревожится за то, что происходит в этой школе».*

Педагоги считают, что установление нормальных, продуктивных отношений с семьями родителей-мигрантов является залогом эффективной работы с детьми.

*«Специфика этих народов, наверное, в том, что дети мигрантов очень уважают своих родителей и старших, я бы даже сказала, что они их обожают. Они беспрекословно им подчиняются».*

*«Дагестанцы, азербайджанцы, чеченцы... все зависит от семьи. В общем-то, если в семье воспитано уважение к старшим, к учителю, стремление к учебе, тогда и дети слушают своих родителей, естественно реагируют на какие-то замечания, не хотят никаких осложнений во взаимоотношениях. А если там такое вольное воспитание, то и дети бывают вольного поведения, и родители находятся в противоборстве с учителями. Приходится постоянно им объяснять, что задача у нас одна, воспитание, образование детей, их детей, кто-то понимает, а кто-то нет».*

Педагоги ставят вопрос о помощи в организации работы с родителями мигрантами, не владеющими русским языком.

*«... и, наверно, может быть, даже и для родителей должны быть какие-то программы. У меня в классе мамы по-русски не понимают, не говорят. Я считаю, когда мы приезжаем в другую страну, то от нас требуют, чтоб мы изучали язык, без знания языка, допустим, не берут на работу. У нас тоже, наверно, какие-то надо открывать курсы – платные, бесплатные в зависимости от социального уровня этих семей».*

*«Наверно, можно было бы какие-то курсы для родителей организовать, даже с этими же мамами, допустим, какие-то дополнительные курсы по русскому языку, чтобы они приходили, смотрели, слушали. Мы не говорим об обучении, просто, чтобы хотя бы они приходили и смотрели, а затем со своими детьми как-то занимались или говорили на русском».*

Педагоги, ставя вопрос о языковой адаптации родителей, поднимают проблематику, выходящую за рамки компетенции органов управления образованием, требующую межинституционального взаимодействия разных ведомств, правового урегулирования.

В завершение главы сформулируем некоторые выводы, органически вытекающие из приведенных цифр и диалогов между детьми мигрантов, их родителями и учителями относительно проблемы языковой адаптации первой социальной общности – учащихся школ, приехавших в ХМАО – Югру за последние 10 лет как из стран ближнего зарубежья (республик бывшего СССР), так и из региона Северного Кавказа.

1. По мнению всех участников «исследовательского», научно сконструированного диалога, проблема языковой адаптации является базовой во всем процессе социокультурной адаптации и интеграции детей мигрантов в новую для них социальную среду в стране (Российская Федерация) и регионе (ХМАО – Югра) приема. От успеха в ее решении зависит вся последующая жизнедеятельность детей мигрантов в этой стране. Как показало исследование, больше и лучше всего понимают это все учителя, определенная часть родителей (позитивно ориентированных на закрепление в стране/регионе приема своих детей), а также те школьники-старшеклассники, в образе жизни которых преобладает стремление к реализации достижительной стратегии, в первую очередь в образовании.

2. Исследование показало, что эффективная языковая адаптация детей мигрантов может быть достигнута при соблюдении ряда условий. Среди них: наличие тесного взаимодействия

и взаимопонимания между учителями и родителями-мигрантами в отношении их детей; готовность родителей выполнять рекомендации школы и степень осознания сложности стоящих перед ними проблем; стремление использовать русский язык как язык общения внутри мигрантских семей; создание эффективных правовых и финансовых рычагов и механизмов, позволяющих вести дополнительную специализированную работу в школах, направленную на овладение детьми мигрантов русского языка в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

3. В результате анализа материалов исследования были выявлены объективные и субъективные факторы, влияющие на успешность языковой адаптации детей мигрантов. Это: наличие в школах, в которых они получают образование, необходимой организационной, управленческой, финансовой, методической базы для эффективного обучения русскому языку; наличие педагогов, владеющих современными методиками обучения русскому языку как иностранному; создание в образовательных учреждениях благоприятного социально-психологического климата, который подразумевал бы полное отсутствие мигрантофобии в отношении учащихся мигрантов; формирование у них осознания необходимости свободного владения русским языком – как обыденным, устным, так и письменным и др.

4. Материалы исследования позволили обнаружить ряд проблем, которые требуют решений на уровне самых разных субъектов управления – федерального, регионального, муниципального. В первую очередь, речь идет о необходимости целевого финансирования специальных программ, создания учебников и учебных пособий по обучению русскому языку как иностранному. Важнейшей проблемой, требующей своего обязательного решения, является нормативно-правовое регулирование процесса обучения детей мигрантов русскому языку. Насущной практической проблемой, по мнению всего учительства округа, является создание в нем нескольких специализированных опорных школ (в наиболее крупных городах) по обучению детей мигрантов русскому языку, русской культуре, нормам и правилам поведения в новой для них стране.

## ГЛАВА 4.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ОЦЕНКАХ ПЕДАГОГОВ, УЧАЩИХСЯ, ИХ РОДИТЕЛЕЙ

### 4.1. УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС СКВОЗЬ ПРИЗМУ МНЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ

Актуализация проблемы обучения детей мигрантов в последнее время является очевидной для педагогического сообщества. Вместе с тем, педагоги и представители администрации школ отнюдь не однозначно оценивают степень ее остроты. На оценку важности постановки и решения данной проблемы влияют следующие факторы:

- количество детей мигрантов в школе (классе);
- статус учителя (учитель начального, среднего, старшего звена);
- статус школы (гимназия, лицей, общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, общеобразовательная школа, школа с «этническим компонентом» или экспериментальная площадка, ориентированная на работу с мигрантами).

Далее мы приведем высказывания педагогов и представителей школьной администрации, в которых отражаются эти различия.

Типичным высказыванием учителей, характерным для ситуации небольшого числа мигрантов в школе, когда их языковая, образовательная и социокультурная адаптация не требуют тотальных усилий (организационных, методических, финансовых) от образовательного учреждения, является:

*«Детей мигрантов в образовательных учреждениях города не так уж и много, они рассредоточены в разных школах. Сказать, что эта проблема самая актуальная, я не могу. Однако проблемы, которые возникают по этому поводу, необходимо решать».*

Прямо противоположные суждения фиксируют ситуацию неравномерности распределения мигрантов по времени пребывания, по классам обучения, по школам.

*«... особый наплыв детей мигрантов был за последние, наверно, 2–3 года. Если в старших классах их меньше, то, начиная с начального образования, с первых классов и по 5-й, 6-й, там, я думаю, процентов 70–80 детей мигрантов».*

И, наконец, весьма эмоциональная реакция учителей школы с так называемым «этническим компонентом» зафиксирована в следующем суждении:

*«Мы очень вас (исследовательскую группу) ждали, очень надеемся на это исследование, что нас услышат, поймут наши проблемы и помогут, начнут что-то менять. Для нас все это очень серьезно. Все, что детей мигрантов касается, – серьезная проблема...».*

#### **Учителя о характере учебной мотивации детей мигрантов**

С точки зрения учительства, одной из важных проблем образовательной деятельности детей мигрантов является наличие у них необходимой мотивации на учебу. Относительно характера учебной мотивации детей мигрантов учителя высказывают противоположные позиции. Одни считают, что различий в мотивации мигрантов и не мигрантов нет, либо если есть, то далеко не у всех.

*«Мотивация средняя, как и у большинства детей. Я не смогу вам назвать какое-то отличие в мотивации детей мигрантов от обычных детей».*

*«Я бы не сказала, что у мигрантов выше мотивация. По сравнению с другими учениками особой разницы в мотивации нет».*

*«Не у всех детей мигрантов мотивация высокая, но через свое трудолюбие они добиваются хороших результатов. Они хотят много знать, хотят охватить и объять все».*

*«Ко всему необходимо подходить индивидуально, потому что разные есть примеры. Я бы сказала, что мотивация к учебе тех и других не отличается».*

Другая группа учителей отмечают у детей мигрантов повышенную мотивацию в учебе.

*«Я бы сказала, что повышенная мотивация. Это понятно, так как детям нужно быстрее адаптироваться».*

*«Дети мигрантов замотивированы к учебе. Они осознают, что приехали в незнакомую среду, что кругом незнакомые люди, ученики, новые требования. Стараются».*

Уровень учебной мотивации, по мнению учителей, зависит от степени освоения русского языка.

*«Дети мигрантов по-разному замотивированы. Если ребенок хорошо знает русский язык, то он и учиться будет с удовольствием, если же нет, то слабая мотивация к учебе».*

Не меньшее значение в качестве фактора учебной мотивации имеет уровень социально-психологического благополучия семьи, внимания, которое уделяется воспитанию ребенка.

*«Учебная мотивация зависит от того, какая семья, если семья положительная, родители занимаются, интересуются учёбой, воспитывают, то мотивация будет нормальная, а если семья неблагополучная, там приходится внушать, уговаривать, приходится как-то заинтересовывать, вовлекать, чтобы у них появился интерес какой-то к предмету, ищем пути и методы всякие».*

Характер учебной мотивации, по мнению педагогов, зависит и от ориентации семьи на проживание в России и продолжение ребенком образования, получение российского аттестата, диплома.

*«Мотивация различна, в зависимости от ребенка, от того, какие цели ставят родители. Если родители планируют дальнейшее проживание в России, соответственно и дальнейшее обучение, получение высшего образования, то такие дети очень высоко мотивированы, именно поэтому они стараются, они и на дополнительные занятия ходят, занимаются. Если ребенок не мотивирован изначально из семьи, то в школе его очень трудно замотивировать именно на обучение русскому языку и на обучение в российской школе».*

*«Думаю, что мотивация у мигрантов выше, они знают, что здесь они могут получить лучшее образование, чем у себя. Если они и получают образование у себя в стране, то оно не на таком уровне, как в России. Они стремятся получить именно русский аттестат, независимо от того, среднее это образование или высшее. Они стараются, учатся и понимают важность этого, а наши дети не так относятся к этому».*

Учителя отмечают, что родители, заинтересованные в образовании своего ребенка, подчас прилагают максимальные усилия для достижения положительного результата, однако часто их волнует не столько качество образования, сколько факт получения документа об образовании. Российское образование – это показатель престижа семьи.

*«Родители понимают, что здесь мы им даем хорошее образование. Не от хорошей жизни, во что бы то ни стало, они стараются получить образование здесь. Прикладывают для этого все силы. У нас был мальчик в 11-м классе, очень слабенький. Так вот родители ходили вместе с ним на консультации к учителям, лишь бы он только получил аттестат. Месяца три ходили регулярно, и в итоге, мальчик окончил школу и поступил. Усилия они прилагают большие. Главное – наладить контакт с ребенком, если контакт есть, можно делать что угодно с ребенком. Они любят, когда их хвалят. Они любят, когда они успешные и что-то сделали лучше, чем россияне. Дети-мигранты и их родители не делают особого упора на качество знаний, т. е. у них нет такого притязания, чтобы получить отличное образование. Для них главное быть в школе, быть среди детей, наверное, получить документ. Но, чтобы оно было качественным, у них таких притязаний нет».*

## **Феномен сегрегации школ**

Одной из сложностей в решении проблемы обучения детей мигрантов педагоги считают неравномерность их распределения по школам. В интервью учителя указывали, что, по их мнению, количество детей мигрантов в отдельных школах может достигать 20-ти, 50-ти и даже более процентов.



*«Безусловно, проблема мигрантов для нашей школы конкретно очень актуальна. У нас на 635 обучающихся 93 ребенка – дети мигрантов. Естественно, что практически каждый 6-й ребенок – это ребенок, прибывший из-за пределов, из-за границы Российской Федерации, поэтому для нас эта проблема из года в год остается очень важной. До этого у нас было более ста детей мигрантов, и каждый год так».*

*«У нас где-то около 12–15% мигрантов в целом в школе. И это только те, которые имеют гражданство. И еще тех, которые не имеют гражданства, где-то около 30%».*

С учетом того, что достоверной статистики по распределению детей мигрантов по школам нет, эту информацию проверить трудно. Полученная нами от органов управления образованием статистика не вполне надежна, что определяется различными причинами, прежде всего, чисто методологическими. Это вопрос для школы о том, кого считать мигрантом. Поскольку проблемы, возникающие у школы, прежде всего, связаны с незнанием языка, то определенная группа трансграничных мигрантов (например, из Белоруссии, Украины) не являются для нее зоной риска, а значит и часто не фиксируется в статусе «мигрант». Это же касается различий в уровне освоения языка у внутренних мигрантов, например, из центральной России и Северного Кавказа. Несмотря на то, что Северный Кавказ – часть российского государства, его граждане могут плохо владеть государственным языком, а значит и представлять для школы проблему, решение которой требует особых усилий.

Столь же проблематично разделить разные поколения мигрантов. Одно дело – дети мигрантов, родившиеся в ХМАО – Югре, посещавшие детские дошкольные учреждения, владеющие языком, и совсем другое – мигранты последней волны, в значительно меньшей степени адаптированные к учебной деятельности и социокультурной среде российского общества, чаще всего плохо владеющие или совсем не владеющие русским языком.

Органы управления образованием, как правило, запрашивают у школ статистику по детям трансграничных, иноэтничных мигрантов, имеющих официальное разрешение на временное пребывание, временное или постоянное проживание (вид на жительство), хотя и здесь эти цифры часто бывают занижены. Как показал опыт нашего исследования, образовательные учреждения стараются занижать статистику по мигрантам, опасаясь получить статус «мигрантских», что напрямую повлияет на набор, последующее формирование контингента учащихся и проблемы, с ним связанные.

Феномен сегрегации школ, деления их на «белые» и «черные» для ХМАО – Югры так же характерен, как и для других регионов России.

*«Наша школа располагается на окраине. Социально неблагополучный район. У нас и русские семьи не очень-то озабочены своими детьми. Но теперь возникла еще одна большая проблема – русские семьи стали забирать своих детей. У вас, говорят, одни черные учатся».*

Анализ статистики распределения детей мигрантов по школам показал, что их число в школах повышенного статуса (лицеях, гимназиях, школах с углубленным изучением отдельных предметов) стремится к нулю. Учителя объясняют эту ситуацию различными причинами. Прежде всего, высоким уровнем требований к дошкольной подготовке ребенка, системой требований в процессе обучения, которые отпугивают родителей, наличием большого количества дополнительных образовательных услуг, реализуемых на платной основе, неприемлемых для определенных групп мигрантов. Кроме того, поскольку школы в силу специфики своей деятельности не ориентированы на реализацию адаптационных мероприятий для мигрантов, то *«Ряд директоров сознательно не принимают детей мигрантов к себе и придумывают множество для этого оснований, хотя это незаконно».*

Ситуация отказа от приема в школу характерна не только для школ повышенного статуса, но и обычных общеобразовательных, поскольку проблемы, связанные с адаптацией детей, специфичны, требуют особых условий, дополнительных усилий как отдельных педагогов, так и всего образовательного учреждения, предполагают принятие организационных решений, для которых не всегда проработана нормативно-правовая база.

Несколько иная ситуация характерна для экспериментальных, специализированных школ, ориентированных на работу с детьми мигрантов. Организационная перестройка, ориентация учебного процесса и дополнительных занятий на адаптацию детей мигрантов, методическое оснащение и использование специальных методик (например, «русский как иностранный»), повышение квалификации и переобучение кадров позволяют комплексно подходить к решению проблем обучения детей мигрантов.

*«Наша школа является пилотной площадкой по городу. Мы официально зарегистрированы, у нас в городе таких пилотных площадок только три. На нас идет эксперимент, как нужно, с чего начать, как действовать. Мы показали неплохие результаты в этом году. Мы уже 10 лет набираем детей мигрантов и у нас есть неплохой опыт работы с этими детьми. Раньше проблемы были серьезнее, а сейчас мы их уже, более или менее, решили. Первое, на что мы обратили внимание – это язык».*

### **Организационные проблемы приема в школу детей мигрантов**

Следующая проблема, выделенная педагогами, заключается в том, что дети, не владеющие языком, должны обучаться в классе, который уже не соответствует им по возрасту, а это негативно влияет как на процесс социализации ребенка, так и на его учебное окружение, коллектив класса. Кроме того, родители при переезде часто не имеют документов об обучении ребенка, что создает дополнительные трудности с определением для него программы адаптации.

*«Это следующая проблема – они переростки. Они приходят от девяти до двенадцати лет в первый класс, т. е. приходят двенадцатилетние дети. Они нигде не учились. Они вот пришли первый раз в первый класс».*

*«В школах округа обучается достаточное количество детей мигрантов, и их число растет с каждым годом все больше и больше. Существуют проблемы в их обучении, и они связаны, во-первых, с незнанием языка, во-вторых, с тем, что многие дети, приехавшие к нам, не обучались в школе вообще. Еще и возрастная проблема, когда дети 14–15 лет вынуждены пойти в младшую школу, т. к. родители не привозят документов, что они обучались в 6–8 классе».*

Учителя считают серьезной для процесса обучения ситуацию неожиданного, непредсказуемого появления и исчезновения детей мигрантов в школе, когда они могут приезжать и покидать ее в течение всего учебного года.

*«... они приходят не в начале учебного года, а начиная с 15 сентября и по ноябрь месяц они идут в первый класс, не учившись до этого нигде. Или не в первый, а в какой-нибудь другой класс».*

*«Они как перелетные птицы. Тут их вроде как научили, а они в середине года, раз, и съехали. В Таджикистан свой вернулись. На следующий год они в середине года подъехали, а может быть, не подъехали, может быть, года через два приедут. Потом они не вовремя начинают учебный год и не вовремя заканчивают. Они всю первую четверть тянут. А затем начинают с марта месяца ходить отпрашиваться».*

*«А еще у нас одна проблема. Девчонка у нас училась, отдали ее в школу в 12 лет, таджичка. До пятого класса доучилась. Училась хорошо девочка, на 4 и 5. В 15 лет забрали, замуж забрали. В середине 6 класса ее забрали и увезли в Таджикистан».*

Еще одной чрезвычайно актуальной проблемой педагоги называют низкий уровень подготовки детей мигрантов, их несоответствие заявленному классу обучения.

*«Следующая проблема – это то, что знания детей мигрантов не соответствуют тем оценкам, с которыми они приходят к нам. Тот багаж или уровень знаний, который у них есть, не соответствует нашей программе».*

*«Например, вот восьмиклассник, с которым мы проводили экзамен. Он не знает, что такое деление, что такое умножение. Т. е. это математика. И в личном деле у него семь предметов, два из которых физкультура и труд, далее таджикский язык, таджикская география и чего-то там еще. Ни биологии, ни химии, ни иностранного языка, нет ничего, т. е. вот такой вот набор предметов. Как его обучать? Он же еще и русского языка не знает ко всему прочему».*

## Проблема предварительного тестирования детей мигрантов перед поступлением в школу

Проблема предварительного тестирования воспринимается педагогами неоднозначно. С одной стороны, они говорят о незаконности этой процедуры, нарушающей право ребенка на получение образования. Предполагается, что предварительное тестирование будет ограничивать возможности детей мигрантов получать образование, обучаться в школе. Подобные ограничения воспринимаются педагогами крайне негативно, как нарушение прав человека.

*«Это запрещено законом. И, на мой взгляд, не нужно вводить. Мы должны учить всех детей вне зависимости, откуда они и насколько хорошо владеют русским языком».*

*«Нет. Это противоречит закону об образовании. Мы не имеем права. Надо учить всех, иначе что из них получится через 10 лет?»*

*«Я против такого контроля, иначе дети будут поставлены не в равные условия. Это незаконно».*

*«Нет, конечно! Иначе это может привести к социальным беспорядкам».*

*«На мой взгляд, не нужно вводить. По закону мы не имеем права на это. Мы обязаны учить всех детей вне зависимости от их пола, расы, национальности и уровня знаний русского языка».*

*«Категорически против этого. Обучение должно быть для всех детей. А если ребенок испытывает языковой барьер, то школа для этого и нужна, чтобы решить эту проблему».*

С другой стороны, на практике педагоги применяют предварительное тестирование для различных целей: определить уровень освоения ребенком русского языка; выявить степень готовности ребенка к школе, особенно в тех случаях, когда у него нет тех или иных документов, подтверждающих его образовательную историю (например, личного дела).

*«Проводить входное тестирование или нет? Если приходит ребенок с личным делом, то мы сажаем его в тот же класс, где он обучался. А если ребенок приходит без личного дела, то мы проводим тестирование, чтобы знать начальный уровень по программному материалу. Вот в прошлом году ко мне пришел ребенок из Таджикистана в третий класс, и мы сразу его посадили в третий класс. Ему сложно, конечно, было, но с помощью родителей и учителей он справился».*

Для педагогов важно получить предварительную информацию о глубине проблем обучения тех детей мигрантов, которые поступают к ним в образовательное учреждение.

*«Прежде всего, я считаю, что дети, которые прибывают к нам в страну, должны проходить тестирование на знание русского языка. Незнание языка является существенной преградой в получении качественного образования и проблемой для учителей. Следующая проблема – это то, что знания детей мигрантов не соответствуют тем оценкам, с которыми они приходят к нам. Тот багаж или уровень знаний, который у них есть, не соответствует нашей программе».*

*«Разумнее провести тестирование для того, чтобы определить общекультурный и общелогический уровень мышления ребенка».*

Эта информация, по мнению педагогов, ляжет в основу системы адаптационных мероприятий, которые планирует проводить школа самостоятельно и во взаимодействии с другими структурами (системами дополнительного образования и культуры, этнонациональными сообществами, общественными этническими объединениями).

Предварительное тестирование педагоги рассматривают как составной элемент мониторинга образовательной деятельности детей мигрантов.

*«Система мониторинга была очень хорошо налажена, была сделана характеристика детей. Мы смотрели, откуда они были. У нас в школе, кстати, более 140 детей разных национальностей обучаются. Потом, у нас уровень обученности детей, карта западающих элементов, здесь была проведена очень большая работа. Мы провели с целью обмена опытом городской семинар по этому вопросу, были представители из других городских школ. У нас состоялся круглый стол, где мы обсуждали и проблемы, и успехи. Я думаю, что наша школа*

*сделала очень многое для того, чтобы с этими детьми поработать и достигнуть, хоть не максимального, но хорошего результата».*

Мониторинг, с помощью которого осуществляется отслеживание результатов педагогической деятельности учителя и достижений ребенка в учебе, в свою очередь, – необходимый элемент управленческой деятельности образовательного учреждения.

### **Проблемы вхождения детей мигрантов в коллектив класса**

Кроме проблем незнания языка (необходимости языковой адаптации), несоответствия уровня подготовки требованиям российской школы (важности адаптации к образовательной деятельности) учитель и ребенок-мигрант сталкиваются с проблемами процесса его адаптации к учебному коллективу. Этот процесс специфичен уже в силу отягощенности вышеперечисленными проблемами и далеко не всегда по педагогическим задачам похож на адаптацию обычного нового ученика в школе. Именно это предполагает, что педагог данную ситуацию должен рассматривать как самостоятельную проблему, для решения которой требуются знание специальных методик, наличие определенных профессиональных навыков.

*«Проблема не только в том, что это незнание или плохое знание русского языка. Или то, что обычно они на два, на три года старше основных детей, своих сверстников. Это тоже накладывается в отпечаток. Мигранты вообще-то ребяташки почему-то замкнутые, им очень сложно в этой ситуации адаптироваться к другим, к нашим ребяташкам. Конечно, стараешься больше внимания уделить мигрантам, стараешься их ввести в коллектив, чтобы и друзья у них появились, какое-то поручение дать, либо чтобы с кем-то поручение какое-то сделать для класса...».*

Адаптационная работа предполагает комплексные усилия разных субъектов образовательного процесса. Как правило, к ней подключены классные руководители, социальные педагоги, психолог, учителя-предметники (если речь идет об учащихся среднего и старшего звена). Важную адаптирующую роль играют одноклассники – ближайшее окружение детей мигрантов в образовательном учреждении.

*«Очень много делают в этом плане учителя русского языка, завуч по воспитательной работе, социальный педагог. В течение одного полугодия дети уже адаптируются к обстановке, а когда по-русски начинают бегло говорить, проблем уже практически не возникает».*

*«Учителя, дети – все оказывают посильную помощь. Большую роль играют классный руководитель, учителя-предметники, социальный педагог, да и сами дети. Адаптация, как правило, проходит нормально, особых проблем нет».*

Педагоги считают, что в настоящее время ситуация с обучением детей мигрантов качественно изменилась. Возникло понимание того, что школа (обычная общеобразовательная, а не находящаяся в статусе экспериментальной площадки), уже не обладает теми необходимыми ей ресурсами для реализации отдельных видов адаптации, в частности языковой, а также отдельных видов социокультурной адаптации, чтобы адекватно реагировать на эту проблему и эффективно ее решать. Учителя постоянно указывают на тесную связь адаптации ребенка к школе со знанием русского языка.

*«Еще до поступления в школу, независимо от того, в какой класс ребенок приходит, он должен пройти какую-то адаптацию для того, чтобы обучаться в общеобразовательной школе. И это связано с тем, что дети очень плохо владеют русским языком. Иногда дети мигрантов вести себя нормально не могут, потому что не понимают русскую речь».*

Педагоги считают, что на школу возложен ряд обязательств, которые она не должна выполнять и не в силах этого сделать. Более того, для решения сложных проблем адаптации детей мигрантов не созданы порой не только полноценные, но минимальные условия.

*«С другой стороны, все равно надо их учить. И мы вот очень благодарны были, когда мы работали площадкой, нам выделяли по одному часу в неделю, чтобы обучить вот этих детей русскому языку. И результаты были очень хорошие. Дополнительный час групповых занятий*

для мигрантов. Они у нас были разновозрастные, обучались вместе, учителя разработали достаточно хорошую программу. На зрительные образы, игры всевозможные. И результаты были очень хорошие. Мы отслеживали, с какими знаниями пришли дети, мы их протестировали, что у нас к первому полугодю, что за первое полугодие с ними произошло, что за второе полугодие с ними произошло. Но сейчас, к сожалению, отсутствует у нас финансирование. Департамент нам давал в рамках плана один час по выбору. Но вот сейчас этого нет».

Педагоги указывают на отсутствие специально подготовленных кадров для осуществления языковой подготовки учащихся мигрантов, говорят о недостаточном количестве часов, выделяемых на занятия по русскому языку, о дополнительных занятиях с детьми, которые осуществляют во внеурочное время, о непроработанности нормативной базы для решения проблем обучения мигрантов.

*«Это проблема не только в нашей школе, городе, но и в округе, России. Нет у нас таких кадров, которые могли бы работать с детьми мигрантами. Сложность в том, что дети не из одной страны, а сразу из разных стран, поэтому нужны педагоги, которые будут работать и с мигрантами Армении, и Узбекистана, и Таджикистана и т. д.»*

Поскольку языковая адаптация детей мигрантов для многих школ, особенно имеющих статус «мигрантских», перерастает в проблему, то педагоги и директора весьма категоричны в оценках сложившейся ситуации. Они понимают, что дальнейший рост числа мигрантов в школе должен привести либо к системным изменениям, либо к тому, что ее решение должно быть выведено за пределы образовательного учреждения.

*«Неговорящие на русском дети, плохо понимающие – это проблема не только школ. И вот здесь как раз нужна помощь извне для того, чтобы этих детей обучить русскому языку. Это за пределами школы должно быть...»*

Для педагогов и администрации школ характерно понимание того, что сама проблема адаптации мигрантов, и прежде всего, языковой, выходит за пределы компетенции школы и должна решаться на ином уровне, требует иного типа организации.

### **Проблема социальной ответственности всех субъектов образовательного процесса за обучение детей мигрантов**

Педагоги ставят проблему социальной ответственности всех субъектов образовательной деятельности – и школы, которая должна выполнять свои обязательства перед учащимися, и учащихся мигрантов и их родителей, для которых образовательное учреждение не должно стать местом временного пребывания ребенка, а зоной активной образовательной деятельности и ответственности за ее результативность.

*«... дети, особенно из республик Средней Азии, прибывают не к первому сентября, для них учебный год начинается тогда, когда заканчиваются у них посевные и уборочные работы. То есть практически мало того, что ребенок пропускает первую четверть, он отстает. Это уже не проблема школы, школа в это время успела уйти на шесть, на восемь недель в обучении детей, это проблемы должны быть родителей, проблема какой-то сторонней организации, той же самой диаспоры. Четко уяснить: пропустил ребенок, будь любезен прийти в школу и сдать самостоятельно изученный материал. У школы нет финансовых возможностей, нет материальных возможностей, ресурсов человеческих тоже нет для того, чтобы второй раз проходить тот же самый материал, когда все дети уже прошли».*

Вместе с тем, родители не только не помогают, а часто и не в силах помочь ребенку. При этом ими отвергаются все виды дополнительных образовательных услуг, прежде всего платных.

*«Я от родителей от самих не слышала, чтобы кто-то захотел помочь, хотя в основном у них очень большие семьи. У меня в классе учится 8 человек мигрантов, у них в семьях по четверо детей. Я, например, начинаю объяснять, что ребенок ходит на продленку, ему нужно питаться, завтракать и обедать. Родители начинают говорить, что у них трое детей сюда*

*в школу ходят и все ходят на продленку. В общей сложности получается, надо заплатить тысяч 7 за троих в месяц, а мама сидит дома с четвертым. Папа, как правило, или на стройке, или подметает где-то что-то».*

Учителями осознанно ставится проблема необходимости в создании либо специальных организационных структур, например, адаптационных центров, корректирующей образовательную деятельность учащихся мигрантов и процесс их социокультурной адаптации, либо особых условий в школе, позволяющих эффективно воздействовать на адаптационный процесс детей мигрантов.

*«Мы принимаем детей в школу, заканчивая практически мартом месяцем, когда ребенок нигде не обучался и прибывал в школу в марте. Причем претендует на тот класс, в котором он считает, что должен учиться по возрасту. Это нереально, и я понимаю, что это не проблема школ. Проблема школы обучать, прежде всего. Обучать тех детей, которые пришли к ней и говорят на русском языке, вот здесь мы видим свои обязанности: и воспитать, и обучить, и развивать ребенка. Но для этого надо, чтобы он как минимум выполнял устав этой школы, с 1 сентября по 31 мая находился на занятиях. С первого урока и до последнего урока находился на занятиях. В соответствии с учебным графиком школы».*

Проблемы соблюдения нормативных требований, правил, учебной дисциплины, взаимной ответственности школы, с одной стороны, и детей и их родителей – с другой, задачи сторонних организаций по обеспечению образовательной деятельности мигрантов актуализированы в дискурсе образовательной среды и являются областью активного обсуждения и дискуссий среди педагогов.

### **Тип класса обучения детей мигрантов как дискуссионная проблема**

Дискуссионной является проблема типа класса, в котором должны обучаться дети мигрантов. Убедением большинства педагогов является то, что детей мигрантов целесообразно обучать в смешанных классах. Именно это, с их точки зрения, способствует успешной языковой адаптации, повышает эффективность образовательного процесса.

*«Дети обязательно должны учиться в смешанном классе, иначе они не адаптируются. Считаю, что отдельный класс мигрантов формировать не целесообразно».*

*«Хорошо, что эти дети учатся в общеобразовательных классах вместе с русскоязычными детьми потому, что это практика в общении, практика в изучении языка. А если изолировать их в отдельные классы... Они и так на переменах, везде только на своем языке говорят! Я считаю, что это будет хуже».*

*«Они должны быть все вместе, у нас многонациональное интернациональное государство. Если мы их так будем разделять, то это поспособствует только расслоению по национальному признаку, и может вырасти в межнациональный конфликт».*

*«Нет, я думаю, что нельзя делить детей! В среде наших детей они быстрее учатся и адаптируются. Вот сейчас мы занимаемся только 2 недели, они, хотя язык и не знают, но очень стараются, прямо в рот смотрят и про себя проговаривают отдельные слова. У них огромное желание, и в среде русских они быстрее адаптируются. Только первое полугодие им будет сложно, а дальше они хорошо пойдут учиться, среди них даже будут хорошисты».*

Тот факт, что дети мигрантов должны обучаться в смешанных классах, ставит перед администрацией и педагогами вопрос о квотах этих детей в классе. Педагоги, рассуждая о наполняемости классов, возможном установлении квот на иноязычных детей в них, высказывают различные точки зрения. Одна из них заключается в том, что квоты нужны, они напрямую влияют на эффективность учебного процесса, адаптацию детей, социально-психологический климат в классе, уровень конфликтности, престижность образовательного учреждения, оценку качества образования в нем и т. д.

*«Этот порог должен быть, 10–15 процентов в классе, не больше, это нормально».*

Более того, уже сейчас на уровне административных структур, по мнению педагогов, существует негласная установка на более-менее равномерное распределение детей мигрантов по классам.

*«Из департамента, ну не приказ, но рекомендовали распределять их равномерно по всем классам».*

Вместе с тем, в педагогической среде достаточно часто встречается точка зрения, что формально устанавливать квоты на детей мигрантов нецелесообразно.

*«Формально квот нет. И я полагаю, что они быть не должны».*

*«Мы на этом не заикливаемся! Ребенок приезжает с оценками, и мы его сажаем, где есть место. Если ребенок приезжает без оценок или язык не знает, то мы его сажаем в класс компенсирующего обучения. Потом, понемногу ребенок переходит в общеобразовательный класс».*

Желания самих детей мигрантов и их родителей в какой-то мере являются фактором, определяющим наполняемость классов и принятие решения о том, формировать ли отдельные «мигрантские» классы или нет.

*«Мое сугубо личное мнение: не выделять детей в отдельные классы. Хотя, с другой стороны, тут бы спросить родителей: комфортно ли Вашему ребенку находиться только среди вашей народности, вашего языка?».*

В способах решения этого вопроса заметны две тенденции. Одна заключается в том, что сами родители-мигранты ориентированы на обучение детей в смешанных классах с доминантой русскоязычных учащихся.

*«У нас еще большая проблема в этом году в первом классе. Если оказалось больше иноязычных, то сами иноязычные переходят и оттуда просят, не хотят. Это связано с тем, что они хотят быстрее адаптироваться. Приходили, очень много заявлений было, уберите меня из этого класса».*

Вторая тенденция проявляется в том, что как для родителей, так и для детей мигрантов важно наличие представителей своего национального сообщества в ближайшем окружении в классе и школе. Их отсутствие создает некомфортную социально-психологическую среду для ребенка мигранта.

*«К нам в II класс в этом году поступила девочка азербайджанка, из другой школы перевелась к нам. В той школе нет ни одного ребенка азербайджанской национальности. Она хочет учиться здесь потому, что знает: здесь много азербайджанских девочек – хочет учиться среди своих. Это уже осознанный выбор, а у малышей все за них родители решают».*

Противоположные тенденции характерны для русскоязычных родителей и их детей. Для них доминанта мигрантов в классе и школе – негативное явление, показатель низкого качества образования и непрестижности учебного заведения. Педагоги отмечают, что русскоязычные дети являются заложниками ситуации совместного обучения, поскольку в классах с доминированием детей мигрантов снижается качество образования.

Постановка вопроса о формировании отдельных классов из иноязычных детей воспринимается далеко не однозначно. Некоторые педагоги, имеющие опыт работы в таких классах, позитивно оценивают такую организационную форму обучения детей мигрантов.

В первую очередь, характеризуя эффект создания отдельных классов, педагоги подчеркивают социально-психологический комфорт обучения для детей мигрантов.

*«Может быть, это закономерность, понимаете, когда они оказываются в таком классе, то не бывает ни закрепоценности, ни страха. Они раскрыли свои таланты, раскрыли то, что у них есть, чем они богаты, чем их одарила природа, в полном смысле расцвели, проявили себя и буквально в первый же год, сразу».*

Это в полной проявляется и в классах коррекции, выполняющих в некоторых школах функцию среды языковой адаптации для детей мигрантов, являющихся в какой-то мере прообразом специализированного класса.

*«В прошлом году к нам в 7-й класс приехал мальчик, совершенно не разговаривающий на русском языке. Мы его определили в коррекционный класс, где меньше детей и там мы таким детям больше уделяем внимания. Сначала он боялся и стеснялся разговаривать, т.к. был очень сильный акцент и комплекс. Но дети, у нас там почти все разговаривают с акцентом, и никто не смеется, все одинаковые, у всех проблемы с языком. Может быть, поэтому дети мигрантов чувствуют себя комфортнее. Мы уже 10 лет работаем над этой проблемой и только в этом году видим действительно результаты».*

Учителя отмечают, что эффективное использование специализированных методик обучения, унифицированных для иноязычных детей, возможно только в специализированных классах.

*«Я бы уже для них сделала индивидуальную программу. Я бы шла на урок с разработанным планом в зависимости от их уровня, а я иду на урок как к обычным детям потому, что мне с ними на ЕГЭ тоже выходить. Поэтому им тяжело, и наши дети страдают оттого, что они могли бы и лучше, а приходится тащить остальных».*

*«Их надо или в отдельные классы, или в отдельную школу. В школу, наверно, даже бы лучше было, потому что из других школ такие же дети объединились бы в одной школе и был бы своего рода статус школы для мигрантов. Из других средних школ города могли бы в эту школу дети прийти. Наверно, эта проблема и в других школах стоит. Вы же сами прекрасно понимаете, что дети, которые пришли, у них русский язык только на 50 процентов, а они учатся с детьми, которые русским языком владеют и хотели бы развиваться дальше».*

В качестве аргументов против создания специализированных классов высказывают следующие: 1) такой класс не представляет собой единой иноязычной языковой среды, в нем находятся сразу представители многих национальностей, что, в свою очередь, препятствует преподаванию русского как иностранного; 2) класс представляет собой временный коллектив, аналог класса коррекции, который затем может и должен быть расформирован; 3) такой класс не может стать самостоятельным коллективом, это коллектив неустойчивый, дети мигрантов часто его покидают в связи с переездом родителей, могут появляться лишь на некоторое время, среди учебного года и вновь уезжать; только небольшая часть детей мигрантов учится до одиннадцатого класса; 4) детям из таких классов будет сложно адаптироваться в социальную среду, и вместе с тем, существуют опасения искусственного создания неких мигрантских анклавов, которые могут противостоять местному населению.

*«Классы для мигрантов – это просто как класс коррекции, аналог класса коррекции».*

*«Мы делали анализ, исходя из особенностей языка, у нас более 22 национальностей, поэтому трудно скомплектовать только один класс. И потом, в этом классе сформируется свой менталитет, а это значит, что им нужен педагог, который тоже из этой языковой среды».*

*«Но как потом эти дети придут в другой коллектив, насколько они будут себя комфортно чувствовать в новом коллективе? И потом ведь, если я не ошибаюсь, у них в классе не 25 человек, до одиннадцатого класса они пойдут в таком составе?».*

Создание автономных мигрантских классов педагоги напрямую увязывают с проблемой социокультурной ассимиляции мигрантов. Учителя отчетливо понимают, что именно образовательное учреждение становится тем «плавильным котлом», который обеспечивает социальное единство при мультикультурализме.

*«Мы же делим класс сами: дети-мигранты, дети-немигранты. А если они вместе, то даже порой обижаются, почему мы их делим. Когда мы постоянно об этом говорим, к среднему и старшему звену начинается вот эта агрессивность возникать. Хотя и у них свои подразделения есть: таджик, азербайджанец, например. Таджик подчиняется, а азербайджанец этого делать не будет, потому что он азербайджанец».*

*«Отдельно создавать классы – это, так скажем, подрубить сук под своей культурой. Поскольку в таком классе дети будут одинаково смотреть на культуру страны. У них сформируется такая маленькая община в этом большом обществе со своей культурой, и со своими*



взглядами на жизнь. Чаще всего такие классы по отношению к внешней среде будут агрессивными. Самый оптимальный вариант, когда в одном классе сидит немного детей мигрантов, потому что они тогда проще будут смотреть на адаптацию в той среде, в которую попали. У них не будет, так скажем, такой клановости, и не будет такой агрессивности, они будут понимать, что они живут в том государстве, в которое они приехали жить, и они должны воспринять культуру того государства, в котором они сейчас находятся. Поэтому отдельные классы, отдельные школы – это худший из вариантов, потому что это закладывает агрессивность той определенной, такой клановой, замкнутой среды, которая будет формироваться в этой школе мигрантов».

Многие педагоги убеждены, что проблема настолько сложна, что не имеет однозначных решений. В каждом конкретном случае она требует индивидуализированных подходов. Для одной группы детей – это могут быть адаптационные центры вне школы.

*«Мне кажется, если говорить о том, чтобы они (дети мигрантов) были отдельно, это тоже будет неправильно: дети должны быть все вместе, потому что единственная проблема у нас – это проблема языкового барьера. Причем, если дети, например, я говорю про среднее звено, приходят из начальной школы, и там их уже чему-то научили, то нам, конечно же, проще. Вот у нас буквально в этом году был случай, когда ребенок пришел по возрасту в восьмой класс, его посадили в шестой класс, а он не знает языка вообще. Вот такому ребенку, я думаю, что нужно проходить просто какой-то адаптационный период вне школы вообще, может какой-нибудь центр организовать, именно по изучению языка. Исчезнет проблема языка, мне кажется, и все остальные проблемы тоже исчезнут».*

Для другой группы детей целесообразна организация коррекционно-адаптационных классов.

*«Есть ребята, которые, допустим, как и наши дети, бывают и умственно отсталые, и с задержкой психического развития. А здесь это очень трудно определить, пока вначале, потому что языковой барьер мешает. Для этой цели в начальных классах можно, наверное, что-то типа коррекционных классов вводить».*

Третья группа детей вполне может довольствоваться системой дополнительного образования.

*«На мой взгляд, оказание поддержки дополнительного образования в рамках дополнительных занятий – это вариант не плохой, но не вычленение в отдельные классы».*

В целом, учителя констатируют, что основными проблемами образовательной деятельности ребенка-мигранта являются:

- низкий уровень владения русским языком;
- несоответствие уровня знаний ребенка требованиям российской школы;
- педагогическая запущенность;
- проблемы дисциплины;
- проблемы адаптации в коллективе.

С точки зрения учителей, социальная роль школы заключается в решении проблемы интеграции детей мигрантов в новую социальную среду посредством оптимизации и гибкой организации образовательной деятельности учащихся.

Собранные материалы интервью с учителями и представителями школьной администрации по проблемам обучения детей мигрантов показывают, что педагогов в большей степени волнуют не столько сугубо педагогические и методические вопросы, сколько управленческие и организационные. Педагоги могут и хотят эффективно работать в этом направлении, обладают достаточным опытом и квалификацией и готовы совершенствоваться дальше, но для этого необходимо решение организационных вопросов, связанных с созданием необходимых условий для работы.

Далее мы перейдем к рассмотрению отношения к образованию самих детей мигрантов, осуществив процедуры сравнения их мнений с позициями детей – представителей местного населения. Отметим также, что полученные нами данные будут характеризовать не столько

проблемы обучения детей мигрантов, сколько достигнутые результаты в силу того, что опрос был осуществлен у школьников 8–11 классов, где процесс адаптации к образовательной деятельности у большинства детей мигрантов уже практически завершен, либо проходит финальные стадии.

## 4.2. ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ К ОБРАЗОВАНИЮ

Отношение детей мигрантов к образованию является центральной характеристикой уровня их социокультурной адаптации. Это отношение мы рассмотрим сквозь призму различных показателей:

- отношение к учебной деятельности;
- мотивация образовательной деятельности, образование как ценность;
- перспективы образовательной деятельности, жизненные планы в отношении продолжения образования;
- включенность в систему дополнительного учебного и общекультурного образования.

Отношение детей мигрантов к учебной деятельности рассмотрим сквозь призму двух ее характеристик: удовлетворенности учебой и самооенок ее результативности. Определяя удовлетворенность респондентов учебой, мы задавали в анкете вопрос «Нравится ли Вам учиться?» (см. табл. 4.1).

Таблица 4.1

Респонденты об отношении к учебе (в % к числу ответивших)

Нравится ли Вам учиться?	Дети мигрантов	Дети немигрантов	В целом по выборке
Да	48,4	26,8	28,9
Скорее да, чем нет	31,1	44,4	43,2
Скорее нет, чем да	11,2	15,4	15,0
Нет	3,7	7,5	7,1
Затрудняюсь ответить	5,6	5,9	5,8
Итого	100,0	100,0	100,0
Индекс отношения к учебе <sup>1</sup>	0,6	0,3	0,4

Нами были выявлены значимые различия между детьми мигрантов и не мигрантов в отношении к учебе<sup>2</sup> (см. табл. 4.1). Детям мигрантов (79,5%) больше, чем учащимся-немигрантам (71,2%) нравится учиться. Индексы отношения к учебе составили соответственно 0,6 и 0,3.

В этом своего рода тесте на уровень адаптированности к учебной деятельности подростки-немигранты послужили для нас своеобразной контрольной группой и дали возможность увидеть учебную деятельность детей мигрантов с двух сторон: включенности в образовательную среду в целом и уровня освоения навыков учебной деятельности. Тот факт, что учащиеся-мигранты позитивно относятся к учебе, и этот вид деятельности является для них привлекательным, косвенным образом подтверждает достаточно высокий уровень их интегрированности в образовательную среду и овладения навыками основной учебной деятельности.

Факт заинтересованности учебой, пусть далеко не всех детей мигрантов, но значительной их части, неоднократно подтверждали и учителя, указывая на их позитивную мотивацию в учебной деятельности.

<sup>1</sup> Индекс отношения к учебе рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

<sup>2</sup> Pearson Chi-Square = Value 34,159(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,2.

«С этими детьми приятно работать. Они откликаются, они «впитывают», и если ребенок добросовестный, и если, все-таки, у него есть престиж образования, а у некоторых он высок, и родители придают этому большое значение, то они упорны очень, они добиваются того, чего хотят, очень настойчиво, но не все».

При этом данные исследования показывают, что степень сложности учебной деятельности воспринимается обеими группами респондентов одинаково (см. табл. 4.2).

Таблица 4.2

**Респонденты об испытываемых сложностях в учебе (в % к числу ответивших)**

Сложности в учебе	Дети мигрантов	Дети немигрантов
Особых затруднений не испытываю	20,5	20,5
Учеба дается по-разному: с некоторыми предметами справляюсь легко, а другие даются с трудом	75,8	74,1
Почти все предметы даются мне с трудом	3,7	5,4
Итого	100,0	100,0
Индекс испытываемых сложностей в учебе <sup>3</sup>	0,2	0,2

И те, и другие отмечают, что с некоторыми предметами справляются легко, другие им даются с трудом (75,8% – дети мигрантов, 74,1% – учащиеся-немигранты). Каждый пятый респондент в группах мигрантов и немигрантов не испытывает сложностей в учебе (20,5% и 20,5% соответственно).

Эти данные позволяют сделать несколько выводов:

- одинаковая оценка степени сложности учебы мигрантами и немигрантами показывает достаточный уровень адаптированности иноэтничных мигрантов последней волны к образовательной деятельности;

- тот факт, что при одинаковых оценках уровня сложности учебы обеими группами респондентов мигранты более удовлетворены учебной деятельностью, показывает наличие различий в характере учебной мотивации данных групп респондентов, ее более позитивную окрашенность у детей мигрантов.

Анализ самооценок успешности в учебной деятельности респондентов не выявил существенных различий между группами учащихся, дифференцированных по признаку мигрант/немигрант (см. табл. 4.3).

Таблица 4.3

**Респонденты об успешности в учебной деятельности (в % к числу ответивших)**

Успешность в учебной деятельности	Дети мигрантов		Дети немигрантов	
	Кол-во	%	Кол-во	%
На отлично	10	6,2	118	8,0
Без троек	43	26,7	378	25,7
Есть тройки по отдельным предметам	85	52,8	735	50,1
Преимущественно на тройки	14	8,7	180	12,2
Бывают и двойки	9	5,6	59	4,0
Итого	161	100,0	1470	100,0

Это является еще одним косвенным свидетельством высокого уровня адаптированности мигрантов к образовательной деятельности.

<sup>3</sup> Индекс испытываемых сложностей в учебе рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

Выявляя наиболее значимые факторы, влияющие на учебную мотивацию, мы задавали открытый вопрос: «Я учился бы более охотно, если бы...». Ответы на него распределились следующим образом:

	Дети мигрантов	Дети немигрантов
Изменить условия обучения	51,6%	53,9%
Если бы не лень	13,0%	17,7%
Изменить отношения с учителями	8,7%	7,4%
Был бы больше интерес к учебе	3,7%	3,1%
Не знаю	23,0%	17,9%
Итого	100,0%	100,0%

Наибольшая группа суждений (51,6%) касалась условий обучения, которые не вполне удовлетворяют учащихся. К ним относятся методические условия («были бы интересные задания в виде рассуждений»), организационные («я мог бы сам составить себе расписание», «в классе на уроках никто бы не шумел», «меньше бы задавали, очень большая нагрузка»), социально-психологические («в классе относились бы друг к другу с пониманием»), коммуникативные («мои друзья учились бы в моей школе») и др.

В суждениях, высказанных самими учащимися, был отмечен фактор, напрямую связанный с взаимоотношениями с учителями. Он значим для 8,7% детей мигрантов.

В исследовании нам было важно выяснить, насколько учащимся удастся реализовать себя в сфере учебной деятельности (см. табл. 4.4).

Таблица 4.4

**Респонденты о сферах жизни, в которых им наиболее всего удается реализовать себя как личности (в % к числу ответивших)**

Сферы самореализации	Дети мигрантов	Дети мигрантов	Дети немигрантов	Дети немигрантов
	%	Ранг	%	Ранг
В общении с друзьями	55,3	I	59,9	I
В общении с любимым человеком	17,4	II	12,9	III
Дома, в семье	15,5	III	7,9	IV
В учебе	6,2	IV	3,8	V
В сфере любительских занятий (хобби)	3,7	V	13,2	II
В общении с одноклассниками	1,9	VI	2,3	VI
Итого	100,0	-	100,0	-

В данной таблице демонстрируются ответы на альтернативный вопрос, поэтому понятно, что учеба как сфера жизни, в которой учащимся наиболее всего удастся реализовать себя как личности, не занимает первых позиций. Здесь мы видим, что доминантной сферой самореализации учеба является для 6,2% детей мигрантов и 3,8% немигрантов.

Ранговые распределения показывают также, что значимость учебы для мигрантов (IV ранг) выше, чем для коренных жителей (V ранг). Если для мигрантов учебе предшествует по значимости самореализация в семейном кругу и общении с ближайшим окружением, то для подростков – коренных жителей более важной, чем учеба, областью приложения жизненных сил, ведущей к самореализации, являются также и любительские занятия (хобби). Эта сфера свободного времени, индивидуальных инициатив его распределения и использования, раскрытия личностного потенциала доминирует над жестко нормативной образовательной деятельностью. Другими словами, учащиеся в образовании, в том виде, в котором оно существует, пока не могут увидеть условий для личностного самораскрытия. Это свидетельствует о том, что, с одной стороны, ориентация образования на гуманистическую педагогику пока находится скорее в сфере желаемого, а не действительного, задается скорее декларативно, чем реализуется

на практике, с другой – еще раз фиксирует факт заниженной учебной мотивации учащихся, их прагматических ориентаций в сфере образовательной деятельности.

Подростки – представители коренного населения в большей степени, чем мигранты, склонны декларировать важность предназначения образования для того, чтобы «раскрыть свои способности, научиться самостоятельно работать над собой» (23,4% подростков-немигрантов и 14,9% учащихся-мигрантов) (см. табл. 4.6). Вместе с тем, в реальности именно для мигрантов школьное образование оказывается более значимой областью раскрытия личностного потенциала.

Далее перейдем к анализу планов детей мигрантов относительно продолжения образования. На это нацелена большая часть детей мигрантов и их родителей. Получение высшего профессионального образования является для них значимой целью, но для большинства эта цель абстрактна, далеко не все осознают свои возможности и необходимые внешние условия для ее реализации. Учащиеся мигранты не отдают себе в полной мере отчет о требованиях к результатам учебной деятельности в школе и ее успешности, соответствие которым позволит им продолжить образование.

Чаще всего на поступлении в вуз настаивают родители, тоже не в полной мере осведомленные об условиях поступления в высшее профессиональное образовательное учреждение и степени соответствия им уровня подготовки своего ребенка.

*«Родители хотят, чтобы я подготовился к университету».*

*«Поступать буду в университет, наверное. Родители так считают».*

Вместе с тем, многие учащиеся-мигранты понимают, что их знаний может не хватить для обучения в 10–11 классах и сдачи ЕГЭ, поэтому ориентируются на обучение до 9 класса и поступление в колледж, училище.

*«Ну, я не знаю, если ЕГЭ сдам нормально, то пойду дальше учиться».*

*«В школе, думаю, не смогу ЕГЭ в 11-м классе сдать, собираюсь в колледже учиться. Педагогический колледж в центре».*

Принятие решения о выборе специальности обучения, как правило, осуществляется совместно с родителями.

*«Собираюсь в милицейский. Мы так с родителями решили».*

*«Родители говорят, что для девочки это хорошо – учиться на врача».*

*«Мы с мамой решили, что буду поступать на бухгалтера».*

Значимость продолжения образования ребенка в РФ (и, в частности, в ХМАО – Югре) для многих семей настолько велика, что от этого зависит принятие решения о том, оставаться жить в данной стране (регионе) или покинуть ее.

*«Если я поступлю, то будем здесь жить еще, если не поступлю, то уедем навсегда. Буду учиться, работать на Родине».*

Ответ на вопрос о том, где получать образование, для детей мигрантов и их семей зависит от целого ряда причин. Если не принимать во внимание переезды ребенка, зависящие от особенностей жизненной траектории семьи и смены ею места жительства, то становится понятно, что миграция самого ребенка часто связана с успешностью/неуспешностью его образовательной деятельности.

Здесь важно понимать, что для мигрантов, как правило, большое значение имеет расширенная семья, поэтому проживание ребенка с ближайшими родственниками (бабушками/дедушками, тетями/дядями, братьями/сестрами), а не только с родителями, воспринимается скорее как норма, особенно, если речь идет об экстремальных условиях миграции. Имея двойное гражданство (или перспективы его получения) и «живя на два дома», они (родственники) меняют место обучения ребенка в зависимости от его и своих возможностей. Здесь учитывается, насколько успешен ребенок в учебе, каковы его перспективы в продолжении образования и получении профессии в той или другой стране (регионе), каковы существующие условия получения профессионального образования и насколько соответствуют им финансовые и иные возможности родителей.

Так, ребенка, имеющего низкую успеваемость, для продолжения обучения в 10–11 классах могут отправить на Родину, где требования к результатам учебной деятельности не столь высоки.

*«На Родину поеду, в Дагестан, там закончу школу. Здесь трудно для меня учиться».*

Иногда при отсутствии образовательной успешности выпускника школы отправляют получать профессиональное образование за пределы России потому, что там его стоимость и требования к обучению ниже.

*«Мне сложно, трудноато учиться. Собираюсь уехать обратно на Родину, там отучиться 3 года. В Ташкенте буду образование получать. Да, получу там образование и приеду, может быть, обратно работать и жить здесь. Обучение там стоит 20 тыс. в год...».*

В другой ситуации, когда ребенок успешен, родители ориентируются на получение образования в России.

*«Я здесь поступлю, здесь доучусь, потом в Азербайджане буду работать. Здесь самое главное, чтоб я училась. Там невозможно, плохо учат. Я здесь училась много и не была отличницей, там у меня были все пятерки».*

В некоторых случаях причиной приезда ребенка является возможность поступить с помощью ЕГЭ, при успешной его сдаче, а также проблемы со знанием национального языка.

*«В Азербайджане тяжело получать образование. Здесь сложнее учиться, а поступать легко, а там учиться легко, а поступать тяжело. Ну, в 11 классе ты сдаешь все 12 предметов и еще, когда поступаешь, ты должна сдавать экзамен, ну несколько раз сдаешь».*

*«Там еще проходят свой национальный азербайджанский язык, я не знаю его хорошо, из-за этого приехала сюда».*

Как мы видим, представления о будущих жизненных перспективах являются значимым фактором адаптации ребенка к образовательной деятельности и социокультурной адаптации в стране (регионе). Вместе с тем, налицо и обратный эффект: успешность этой адаптации определяет жизненные стратегии и семьи, и ребенка.

Надежды на будущее у детей мигрантов во многом связаны с перспективами продолжения образования и профессионального становления, обусловленного образовательной деятельностью. Однако, как показывает статистика, в отличие от немигрантов, они ориентированы на продолжение образования преимущественно на начальном профессиональном уровне (41,6% и 28,9% соответственно) (см. табл. 4.5). Взаимосвязь признаков «жизненные планы» и «мигрант/немигрант»<sup>4</sup> дала возможность отследить различия в жизненных планах этих групп молодежи.

Таблица 4.5

#### Респонденты о планах продолжения образования (в % к числу ответивших)

Планы продолжения образования	Дети мигрантов	Дети немигрантов	В целом по выборке
Поступлю в профессиональное училище	41,6	28,9	30,2
Поступлю в техникум	16,8	18,0	17,9
Поступлю в вуз	29,8	43,9	42,5
Буду работать	6,8	4,6	4,8
Не знаю	5,0	4,6	4,6
Итого	100,0	100,0	100,0

Так, в вуз собираются поступать 29,8% детей мигрантов и 43,0% подростков, традиционно проживающих на данной территории. Эта разница притязаний несколько нивелируется на

<sup>4</sup> Pearson Chi-Square = Value 16,158(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,1.

уровне среднего профессионального образования. Поступать в техникум собираются 16,8% детей мигрантов и 18,0% немигрантов. В целом собираются продолжать образование 88,2% детей мигрантов и 90,8% детей немигрантов.

Ориентация непосредственно на работу сразу же после окончания школы у детей мигрантов выражена так же слабо, как и у немигрантов (6,8% и 4,6% соответственно). Это дает возможность говорить о том, что школьное образование для детей мигрантов – важный адаптационный фактор, который в будущем напрямую связан с профессиональным самоопределением и становлением.

Для детей мигрантов образование (вне зависимости от его уровня) напрямую увязывается с перспективой получения в будущем хорошей, с их точки зрения, профессии.

Рассматриваемая нами образовательная мотивация и оценки респондентами роли образования в их жизни зафиксировали эту тенденцию (см. табл. 4.6).

Таблица 4.6

**Респонденты о роли школьного образования в своей жизни (в % к ответившим)**

Для Вас школьное образование – это возможность	% к числу ответивших <sup>5</sup>		% к числу ответов
	Дети мигрантов	Дети немигрантов	Дети мигрантов
Получить в будущем хорошую профессию	81,4	75,0	34,6
Продолжить образование, поступить в вуз, техникум	58,4	68,2	24,7
Стать культурным человеком, приобрести разносторонние и глубокие знания	44,7	41,3	18,9
Учиться вместе с друзьями	24,2	21,6	10,3
Раскрыть свои способности, научиться самостоятельно работать над собой	14,9	23,4	6,3
Просто получить аттестат об окончании средней школы	6,2	5,8	2,6
Организовать своё время до момента поступления на работу, ухода в армию, замужества и т. п.	1,9	4,9	0,8
Это простая обязанность, необходимость	4,3	5,1	1,8
Итого	236,0	245,1	100,0

Так, школьное образование для 81,4% детей мигрантов – это, прежде всего, возможность получить в будущем хорошую профессию. Дальнейший анализ образовательной мотивации респондентов показал, что при общих сходных тенденциях в оценках ими роли образования в жизни существуют различия между детьми мигрантов и немигрантов по целому ряду показателей. Они проявляются в первую очередь в оценках влияния школьного образования на продолжение образования в техникуме и вузе<sup>6</sup>, получение хорошей профессии<sup>7</sup>, возможность раскрыть свои способности<sup>8</sup>.

Так, дети мигрантов, как было показано выше, в меньшей степени ориентированы на продолжение образования на среднем и высшем профессиональном уровнях (58,4% в сравнении с 68,2% у немигрантов). Для них школьное образование в большей степени является стартовой площадкой профессионального самоопределения и становления (81,4% в сравнении с 75,0% у немигрантов). В меньшей степени, чем коренные жители, они рассматривают школьное

<sup>5</sup> Поливариантный вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответов, поэтому итоговая сумма % превышает 100.

<sup>6</sup> Pearson Chi-Square = Value 5,831(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,1; Cramer's V=0,1.

<sup>7</sup> Pearson Chi-Square = Value 3,676(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,1; Cramer's V=0,1.

<sup>8</sup> Pearson Chi-Square = Value 5,742(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,2.

образование как фактор самореализации, возможность раскрыть свои способности, научиться самостоятельно работать над собой (14,9% в сравнении с 23,4% у немигрантов).

Характеризуя структуру образовательной мотивации детей мигрантов (см. табл. 4.6, процентные распределения к числу ответов), необходимо отметить, что ее основой, прежде всего, являются мотивы инструментального типа, увязывающие школьное обучение с ориентацией учащихся на получение профессии и дальнейшее профессиональное образование (59,3%). Второй крупный блок мотивов – самореализационный, он объединяет мотивы образовательной деятельности, имеющие терминальный характер – потребность стать культурным человеком, приобрести разносторонние и глубокие знания, раскрыть свои способности, научиться самостоятельно работать над собой (25,2%). Третий блок включает коммуникационные мотивы – «учиться вместе с друзьями» (10,3%). И, наконец, четвертый блок подразумевает мотивы вынужденного типа – «организовать своё время до момента поступления на работу, ухода в армию, замужества и т. п.», «просто получить аттестат об окончании средней школы», «это простая обязательность, необходимость» (5,2%). В структуре мотивов, как мы видим, последний блок занимает немного места.

Итак, образование для детей мигрантов – это, прежде всего, инструментальная ценность, учащиеся отдают себе отчет о его роли и значимости в своей жизни.

### 4.3. РОДИТЕЛИ-МИГРАНТЫ ОБ ОТНОШЕНИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Далее перейдем к рассмотрению отношения родителей к образованию детей как социальной проблеме мигрантов.

Общее количество детей в семьях мигрантов, посещающих образовательные учреждения, показано в таблице 4.7.

Таблица 4.7

#### Респонденты о количестве детей, посещающих образовательные учреждения (в % к числу ответивших)

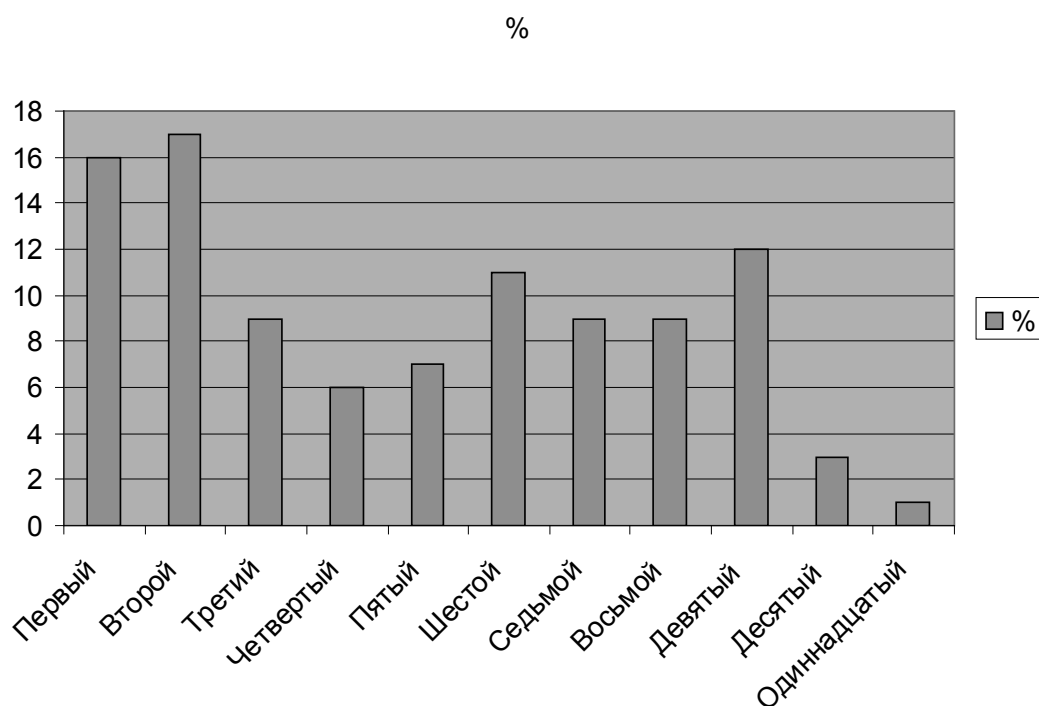
Число детей, посещающих образовательные учреждения	Школу	ДОУ
Один	47,3	14,5
Двое	37,2	0,7
Трое	14,0	1,5
Четверо	1,5	1,4
Не посещают	-	81,9
Итого	100,0	100,0

Данные таблицы показывают, что почти у половины семей обучается в школе один ребенок, в каждой третьей семье – двое школьников и в каждой седьмой – трое. Кроме того, у 18,1% семей младшие дети посещают дошкольные образовательные учреждения.

Распределение детей школьного возраста по классу обучения показано в гистограмме 4.1.



## Респонденты о классе обучения детей (в % к числу ответивших)



Примечательным является тот факт, что 96,0% детей – это школьники с 1 по 9 класс. Модальным (наибольшим по количеству обучающихся детей) является второй класс, немногим меньше первоклассников, распределение детей по остальным классам более-менее равномерное.

Охарактеризуем общее отношение родителей к школе, где обучаются их дети (см. табл. 4.8).

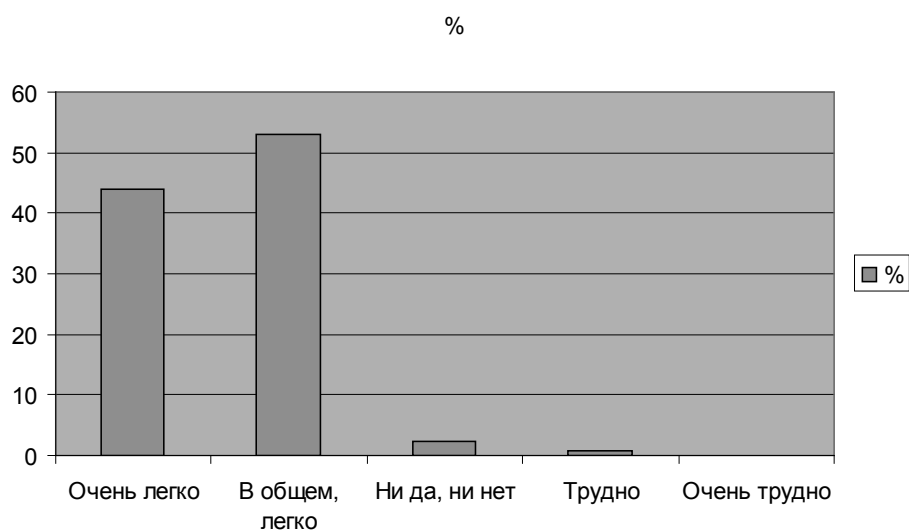
Таблица 4.8

**Родители об отношении к школе, где обучается их ребенок  
(в % к числу ответивших)**

Довольны ли Вы школой, где учится ваш ребенок?	%
Да	91,7
Скорее да, чем нет	5,3
Скорее нет, чем да	1,5
Нет	0,8
Затрудняюсь ответить	0,7
Итого	100,0
Индекс удовлетворенности школой, где обучается ребенок	0,9

Данные, представленные в этой таблице, показывают очень высокий уровень удовлетворенности родителей образовательными учреждениями, в которых учатся дети. Это отметили 97% респондентов.

Характер взаимоотношений с учителями родители также оценивают весьма позитивно. 96,9% респондентов утверждают, что их отношения с педагогами складываются легко. По всей видимости, большая часть родителей убеждена, что им удастся найти взаимопонимание с педагогическим сообществом (см. гистограмму 4.2).

**Родители о характере отношений с учителями (в % к числу ответивших)**

Насколько активны родители-мигранты сами, ориентированы ли они на диалог со школой в виде конкретных дел и помощи? Самооценки активности родителей в оказании помощи школе нами представлены в таблице 4.9.

Таблица 4.9

**Родители об оказании помощи школе (в % к числу ответивших)**

Оказываете ли Вы помощь школе, в которой учатся Ваши дети?	%
Как правило, да	76,4
Как правило, нет	23,6
Итого	100,0

Судя по распределению ответов, взаимодействие родителей со школой, по их оценкам, имеет активный, деятельный характер и выражается в конкретной помощи. По крайней мере, активными в этом взаимодействии себя считают 76,4% респондентов.

Далее рассмотрим, как родители представляют себе проблемы учебной деятельности, с которыми сталкиваются их дети. Для сравнения предоставим также данные опроса детей мигрантов, отвечавших на аналогичный вопрос (см. табл. 4.10). Характеризуя отношение ребенка к учебе и ее успешность, более половины родителей (56,1%) указывают, на то, что их дети испытывают определенные сложности с освоением ряда предметов школьной программы.

Таблица 4.10

**Респонденты об испытываемых детьми мигрантов сложностях в учебе (в % к числу ответивших)**

Сложности в учебе	Родители	Дети мигрантов
Особых затруднений не испытывают	36,4	20,5
Учеба дается по-разному: с некоторыми предметами справляются легко, а другие даются с трудом	56,1	75,8
Почти все предметы даются с трудом	7,6	3,7
Итого	100,0	100,0
Индекс испытываемых сложностей в учебе <sup>9</sup>	0,3	0,2

<sup>9</sup> Индекс испытываемых сложностей в учебе рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

Данные таблицы показывают, что родители недооценивают трудности в учебе, с которыми сталкиваются их дети. Треть родителей уверены, что их дети не испытывают особых затруднений, тогда как лишь для каждого пятого ребенка приемлемо такое утверждение. Не вполне адекватная оценка родителями проблем, возникающих в учебной деятельности ребенка, – без сомнения, серьезный фактор, влияющий на потребность создавать условия для повышения ее эффективности, а также выбор дальнейшей образовательной стратегии детей.

В целом, родители информированы о результатах учебной деятельности детей, уровне их успеваемости, успешности (см. табл. 4.11). Но, по данным нашего исследования, остается актуальной проблема «двоечников», т. е. ситуация отсутствия у родителей полной информации о неудовлетворительных оценках детей.

Таблица 4.11

**Респонденты об успешности детей мигрантов в учебной деятельности  
(в % к числу ответивших)**

Успешность в учебной деятельности	Родители	Дети мигрантов
На отлично	6,9	6,2
Без троек	23,8	26,7
Есть тройки по отдельным предметам	60,9	52,8
Преимущественно на тройки	6,9	8,7
Бывают и двойки	1,5	5,6
Итого	100,0	100,0

Выявляя мнение родителей о наиболее значимых факторах, повышающих успешность в учебной деятельности, мы задавали открытый вопрос: «Ваш ребенок учился бы более охотно, если бы...». Аналогичный вопрос мы задавали и детям: «Я учился бы более охотно, если бы...». Ответы распределились следующим образом (см. табл. 4.12).

Таблица 4.12

**Респонденты о факторах, повышающих успешность  
учебной деятельности детей мигрантов (в % к числу ответивших)**

Факторы, повышающие успешность детей в учебной деятельности	Родители	Дети мигрантов
Помощь школы, изменение условий обучения	10,2	51,6
Помощь родителей	9,4	-
Изменение отношений с учителями	-	8,7
Знание русского языка	5,5	-
Отсутствие условий (жилье, материальные)	11,8	-
Лень	10,2	13,0
Проблемы мотивации: отсутствие интереса, желания учиться	34,8	3,7
Затрудняюсь ответить	18,1	23,0
Итого	100,0	100,0

Как мы видим, представления детей и родителей о том, что сделало бы учебную деятельность более эффективной, в корне расходятся. Родители в первую очередь убеждены, что ребенку не хватает желания учиться, интереса к учебе (34,8%). Примерно каждый пятый убежден, что сдерживающими факторами является то, что сам ребенок ленив (10,2%).

На то, что помощи школы, оказываемой ребенку в учебе, недостаточно и она могла быть более существенной, указывают 10,2% респондентов.

Кроме того, считают, что условия семьи (жилищные, материальные) не дают возможности оптимизировать образовательную активность ребенка, 11,8% родителей. 5,5% родителей серьезным затруднением для ребенка считают языковую проблему. Каждый пятый респондент затруднился в ответе на данный вопрос, либо не задумывался над ним.

При ответе на вопрос о том, в каком случае, при каких условиях ребенок бы учился более успешно, родителями высказывались мнения о том, что успешность образовательной деятельности была бы выше, если бы:

- Они, родители, уделяли своим детям больше внимания.

*«Дети учились бы более успешно, если бы, конечно, мы, родители, уделяли побольше внимания и времени. Вот этого катастрофически у нас не хватает».*

- Сам ребенок прилагал больше усилий в учебе.

*«Если бы больше занимался».*

- Адаптация к образовательной деятельности в новых условиях, в новой школе проходила бы быстрее, была бы более эффективной.

*«Здесь учится второй год. Ну, обучение там дома, конечно, было не то, как здесь. Дома на четвёрки, на пятёрки успевал, а здесь только на тройки тянет. Получится потихонечку, я думаю. Поднимется. Подтянется».*

- Уровень учебной мотивации ребенка был выше, а также более определенным осознание значимости образования в своей жизни.

*«Желание требуется, чтобы учиться».*

*«Если бы они понимали сложности жизни, потому что возможности есть, а мозгов нет. Они не понимают, что надо будет».*

Школьники иначе видят проблему. Для них совершенно не существенными факторами являются помощь родителей, жилищные условия или хорошее знание русского языка. Основные проблемы они связывают со школой и условиями обучения.

К ним относятся:

- ✓ **методические условия:**

*«были бы интересные задания в виде рассуждений»,*

*«не было тупой зубрежки»,*

*«класс работал группами»,*

*«можно было выбирать уроки, и уроки были нужные» и т. д.*

- ✓ **условия социально-психологического взаимодействия с учителями, одноклассниками, родителями:**

*«наша классная руководительница уважала бы нас»,*

*«были понимающие преподаватели»,*

*«отношения с учителями были бы лучше»,*

*«учителя были бы нормальные»,*

*«добрые учителя»,*

*«учителя больше к нам прислушивались»,*

*«была справедливость»,*

*«учителя не ставили двойки просто так»,*

*«в классе относились бы друг к другу с пониманием» и т. д.*

- ✓ **организационные:**

*«я мог бы сам составить себе расписание»,*

*«в классе на уроках никто бы не шумел»,*

*«меньше бы задавали, очень большая нагрузка»,  
«в школу можно было ходить с 10.00» и т. д.*

✓ **коммуникативные:**

*«мои друзья учились в моей школе»,  
«я не была так одинока» и т. д.*

✓ **мотивационные:**

*«было бы желание, стремление»,  
«было интересно»,  
«знала бы, кем хочу стать» и т. д.*

Другими словами, школьники здесь конкретизируют, «расшифровывают» высказанное родителями суждение об отсутствии «желания учиться», объясняя низкую мотивацию учебной деятельности причинами внешнего характера. Вместе с тем, они солидарны с родителями в оценке собственной лени, как причины, негативно влияющей на учебную успешность (13,0%). Большая группа учащихся (каждый пятый школьник), так же, как и почти каждый пятый родитель, не рефлексирует над проблемой причин повышения своей успешности в учебе, затруднившись в ответе на данный вопрос.

Таблица 4.13

**Респонденты о планах продолжения образования детьми мигрантов  
(в % к числу ответивших)**

<b>Планы продолжения образования</b>	<b>Родители</b>	<b>Дети мигрантов</b>
Поступят в профессиональное училище	17,4	41,6
Поступят в техникум	4,5	16,8
Поступят в вуз	62,9	29,8
Будут работать сразу после окончания школы	1,5	6,8
Пока не определились	13,7	5,0
Итого	100,0	100,0

Большинство родителей убеждены в том, что их дети будут обучаться в вузе (62,9%). Получение ребенком вузовского образования для родителей сверхценно, в то время как у детей мигрантов несколько иные представления о своих возможностях и перспективах. Большая часть из них ориентируется на поступление в профессиональное училище (41,6%).

Учителя, которые напрямую сталкиваются с проблемами в учебной деятельности детей мигрантов, и больше, чем кто-либо, осведомлены о ее успешности, пытаются наладить диалог с родителями, объяснить возможные перспективы детей.

*«Они приходят в 11 класс, думают, что будут учиться, но через некоторое время уходят в техникум. По возможности у нас, конечно, делается все методом убеждения родителей, что ребенок не потянет 10 и 11 класс, давайте, может вам лучше в техникум или колледж, в какое-то училище, там будет комфортнее. Методом убеждения администрация, классные руководители работают с детьми потому, что мы работаем с любовью к детям. В пользу ребенка работаем, чтобы его не поранить, они же вообще, эти дети мигрантов, очень ранимые, важно не ущемлять их чувство собственного достоинства. Ущемления, унижения они очень хорошо чувствуют и воспринимают».*

Вместе с тем, относительно сферы будущей профессиональной деятельности у детей и родителей нет разногласий (см. табл. 4.14). Здесь с большим отрывом лидирует медицина. При этом родители (43,0%) в значительно большей степени, чем дети (27,%) заинтересованы в том, чтобы их ребенок стал медицинским работником.

**Респонденты о сферах будущей профессиональной деятельности детей  
(в % к числу ответивших)**

<b>Сферы профессиональной деятельности</b>	<b>Родители</b>	<b>Дети мигрантов</b>
Промышленность	4,9	5,1
Нефтедобыча, нефтепереработка	3,4	8,7
Торговля	8,5	2,6
Сфера услуг	7,6	9,8
Строительство	4,6	4,3
Транспорт	1,8	2,6
Финансы (банки, страхование, бухгалтерия)	5,2	5,2
Медицина	43,0	27,0
Образование	10,7	7,0
Силловые структуры (армия, полиция)	4,2	8,7
Спорт	2,4	7,0
Культура и искусство	1,7	4,2
Юриспруденция	2,0	7,8
Итого	100,0	100,0

Различны представления родителей и детей относительно того, как сложится их судьба после окончания школы. Собираются ли дети мигрантов «после окончания школы остаться в ХМАО – Югре на учебу (работу) или уехать»? (см. табл. 4.15).

Таблица 4.15

**Респонденты о перспективах детей мигрантов остаться в ХМАО – Югре  
после окончания школы (в % к числу ответивших)**

<b>Собираются ли дети после окончания школы остаться в ХМАО – Югре на учебу (работу) или уехать?</b>	<b>Родители</b>	<b>Дети мигрантов</b>
Собираются остаться	75,9	34,8
Собираются уехать	6,1	31,7
Затрудняюсь ответить	18,0	33,5
Итого	100,0	100,0

75,9% родителей уверены, что их дети собираются после окончания школы остаться учиться в ХМАО – Югре, тогда как ровно половина детей собираются это делать.

Сформулируем некоторые выводы, вытекающие из приведенных материалов исследования.

1. Социологический анализ конкретных проблем обучения детей мигрантов был проведен с учетом мнений и позиций трех основных участников образовательного процесса: двух непосредственных – учителей и учащихся – детей мигрантов и одного опосредованного – их родителей. Исследование показало, что по ряду аспектов процесса обучения точки зрения его участников в основном оказались близкими или целиком совпадающими, тогда как некоторые его проблемы вызвали неоднозначное понимание, причем как между ними в целом, так и внутри каждой из названных сторон.

2. В основном совпали позиции, касающиеся признания важности получения детьми мигрантов российского образования и его перспектив с точки зрения последующего, «послешкольного» периода жизни детей мигрантов.

Участники образовательного процесса в целом понимают роль и значение как языковой подготовки и овладения на необходимом уровне русским языком, так и предметного обучения, знания содержания изучаемых дисциплин. Нет значительных расхождений и по вопросу о формах обучения и типах классов, в которых должны учиться дети.

3. Вместе с тем, в исследовании были установлены различия по важным аспектам отношения к учебному процессу, с одной стороны, учителей, с другой – детей мигрантов и особенно их родителей. Так, это выразилось в вопросе о социальной ответственности за обучение детей мигрантов, когда часть их родителей отказывалась выполнять требования школы, заявляя об исключительной ответственности последней за процессы образования и адаптации учащихся.

4. Исследование показало наличие противоречий в учительской среде в отношении организации процесса обучения и воспитания (адаптации) детей мигрантов. С точки зрения интересов обучения, по мнению большей группы педагогов, целесообразно учить детей мигрантов в отдельных классах, по крайней мере, какое-то время, пока они не достигнут нужного уровня и в знании языка, и других предметов и не будет доказана целесообразность их перевода в обычные (с местными детьми) классы. В плане же успешной адаптации и овладения русским языком их нужно учить сразу, изначально в этих классах. Нам кажется, что именно это реальное противоречие жизни, действительности и находит свое отражение в разных позициях педагогов.

5. Исследование подводит к выводу о необходимости поливариативности в принятии управленческих решений в отношении типов школ, классов, методик образовательной деятельности. С одной стороны, эти решения есть, и они известны; с другой – необходимо постоянно уделять внимание этой проблеме, обновлять существующие формы образовательной деятельности, рекомендовать детям мигрантов и их родителям адекватные знаниям, навыкам и способностям учащихся способы получения образовательных услуг, как основных, так и дополнительных.

# ГЛАВА 5. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

## 5.1. ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ С СОЦИАЛЬНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ

### Дети мигрантов о характере взаимодействия с одноклассниками, учителями, родителями

Рассматривая проблемы социокультурной адаптации детей мигрантов, остановимся на двух аспектах этого вопроса: социально-психологическом взаимодействии детей мигрантов с ближайшим социальным окружением (одноклассниками, учителями, родителями), и ценностной стороне взаимодействия как с ближайшим окружением, так и социумом в целом, позволяющем через структуру ценностного мира ребенка выявить характер его интегрированности в социокультурную среду.

Определяя характер взаимодействия детей мигрантов с социальным окружением, выделим несколько основных субъектов взаимодействия:

- сверстники, одноклассники;
- учителя;
- родители.

Характеризуя внутри- и межгрупповое взаимодействие детей мигрантов, используем несколько показателей: «широта круга общения», «степень взаимопонимания с окружающими», «легкость установления контактов со сверстниками», «типичные черты сверстников-одноклассников», «удовлетворенность объемом общения с одноклассниками», «уровень сплоченности класса», «собственное место в учебном коллективе», «удовлетворенность своим положением в классе».

Принципиальной разницы между мигрантами и не мигрантами относительно широты круга их общения выявлено не было (см. табл. 5.1).

Наличие слабой связи установлено между признаками «мигрант/немигрант» и «у меня единственный друг»<sup>1</sup>, а также «мигрант/немигрант» и «у меня нет близких друзей»<sup>2</sup>.

Анализ этих зависимостей позволяет говорить о том, что дети мигрантов и немигрантов различаются не столько широтой, сколько качеством общения. Подростки – коренные жители имеют чуть более широкий круг общения, но при этом определенная часть из них может не иметь близких друзей. Дети мигрантов отличаются несколько более суженным кругом общения, но взаимодействие в диаде для них более значимо и является более тесным.

Таблица 5.1

### Респонденты о широте круга общения (в % к числу ответивших)<sup>3</sup>

Характеристики широты круга общения	Дети мигрантов	Дети немигрантов	В целом по совокупности
У меня множество друзей и приятелей	57,8	62,1	61,5
У меня есть несколько верных друзей	44,7	46,6	46,2
У меня есть единственный друг	12,4	8,5	8,8
Несмотря на широкий круг знакомых, я чувствую себя одиноким	10,6	7,6	7,9
У меня нет близких друзей	1,9	2,1	2,1
Итого	127,4	126,9	130,1

<sup>1</sup> Pearson Chi-Square = Value ,46(b), Asymp. Sig. (2-sided) 0,7; Cramer's V=0,01.

<sup>2</sup> Pearson Chi-Square = Value 0,43(b), Asymp. Sig. (2-sided) 0,8; Cramer's V=0,01.

<sup>3</sup> Поливариантный вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответов, поэтому итоговая сумма % превышает 100.



Что касается показателя взаимопонимания с окружающими, то здесь различия между детьми мигрантов и представителями коренного населения более явны (см. табл. 5.2).

Для оценки уровня взаимопонимания подростков с социальным окружением в нашем исследовании использовались два показателя, выраженные в виде следующих вопросов в инструменте: «Можно ли сказать, что Вы понимаете окружающих?» и «Можно ли сказать, что окружающие понимают Вас?».

Таблица 5.2

**Уровень взаимопонимания «подросток – социальное окружение»  
в оценках респондентов (в % к числу ответивших)**

Оценка уровня взаимопонимания	Можно ли сказать, что Вы понимаете окружающих?		Можно ли сказать, что окружающие понимают Вас?	
	Дети мигрантов	Дети немигрантов	Дети мигрантов	Дети немигрантов
Да	42,9	41,2	31,1	26,3
Скорее да, чем нет	31,1	32,2	20,5	30,1
Ни да, ни нет	0,6	1,1	3,7	3,1
Скорее нет, чем да	24,2	23,7	34,1	33,2
Нет	1,2	1,8	10,6	7,3
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0
Индекс взаимопонимания <sup>4</sup>	0,5	0,4	0,1	0,2

Большинство детей мигрантов (74,0%) убеждены, что хорошо понимают окружающих (индекс = 0,5), и только половина респондентов мигрантов считает, что окружающие понимают их (индекс = 0,1). Здесь налицо «синдром непонятости» социальной средой, которая воспринимается респондентами как проблема.

У подростков, являющихся представителями коренного населения, эти различия выражены менее явно (73,4% считают, что понимают окружающих, и 56,4% считают, что окружающие понимают их; индексы взаимопонимания 0,4 и 0,2 соответственно).

В целом можно говорить, что ощущение непонятости социальным окружением в целом характерно для подросткового возраста, но более выражено у детей мигрантов<sup>5</sup>.

Данная субъективная оценочная характеристика социального взаимодействия является важным показателем таких объективных процессов, как степень включенности подростка в социальную среду, его интегрированность в ней, возможность эффективной деятельности и налаживания контактов в данном социальном окружении, а также самооценка личностных коммуникативных качеств, уровня адаптивности, социальной успешности. Оценка уровня взаимопонимания «подросток – социальное окружение» является важным фактором, определяющим градус социального самочувствия респондентов.

Степень включенности детей мигрантов в учебный коллектив измерялась нами рядом показателей: отношениями со сверстниками-одноклассниками, оценкой их личностных качеств, характеристикой степени сплоченности класса и своего места в нем, удовлетворенностью своим положением в классе, общением с одноклассниками.

Взаимоотношения со сверстниками, по оценкам всех респондентов, как правило, в целом складываются легко, этот процесс не вызывает особых проблем (см. табл. 5.3).

<sup>4</sup> Индекс взаимопонимания рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

<sup>5</sup> Pearson Chi-Square = Value 15,257(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer'sV=0,2.

Таблица 5.3

**Респонденты о характере взаимодействия со сверстниками (в % к числу ответивших)**

<b>Легко ли складываются Ваши отношения со сверстниками?</b>	<b>Дети мигрантов</b>	<b>Дети немигрантов</b>
Очень легко	34,8	31,8
В общем, легко	46,0	53,8
Ни да, ни нет	13,0	10,7
Чаще всего не просто	5,6	2,6
Очень трудно	0,6	1,1
Итого	100,0	100,0
Индекс легкости установления отношений со сверстниками <sup>6</sup>	0,7	0,8

Рассчитанный нами индекс легкости установления контактов характеризует взаимодействие со сверстниками у подростков-немигрантов как более успешное (0,8 по сравнению с 0,7 у мигрантов). Процентные распределения показывают, что легкость установления отношений со сверстниками характерна для 85,6% подростков, представителей коренного населения, и 80,8% детей мигрантов.

Коммуникативный аспект взаимодействия со сверстниками-одноклассниками, характеризующийся степенью самореализации респондентов в общении, рассмотрен нами через показатель удовлетворенности объемом общения с одноклассниками и выражен в инструменте вопросом «Достаточно ли Вам общения с одноклассниками?» (см. табл. 5.4).

Таблица 5.4

**Респонденты об удовлетворенности объемом общения с одноклассниками (в % к числу ответивших)**

<b>Достаточно ли общения с одноклассниками?</b>	<b>Дети мигрантов</b>	<b>Дети немигрантов</b>
Да, достаточно	65,2	67,6
Скорее да, чем нет	17,4	19,6
Скорее нет, чем да	6,8	6,0
Нет, не достаточно	5,6	3,9
Затрудняюсь ответить	5,0	2,9
Итого	100,0	100,0
Индекс удовлетворенности объемом общения <sup>7</sup>	0,6	0,7

Табличные данные показывают, что уровень удовлетворенности объемом общения у детей мигрантов несколько ниже, чем у остальных респондентов (индекс удовлетворенности = 0,6, по сравнению с 0,7 у немигрантов).

В целом, тем не менее, принципиальной разницы между респондентами мигрантами и не мигрантами по показателям «легкость установления отношений» и «удовлетворенность общением» не выявлено, о чем говорит отсутствие выраженной связи между этими признаками и показателем «мигрант/немигрант».

Для характеристики особенностей общения детей мигрантов в учебном коллективе рассмотрим их оценки своего окружения, выраженные в виде мнений о наиболее типичных качествах, характерных для сверстников-одноклассников (см. табл. 5.5).

<sup>6</sup> Индекс легкости установления отношений со сверстниками рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

<sup>7</sup> Индекс удовлетворенности объемом общения со сверстниками рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

**Респонденты о типичных характеристиках сверстников-одноклассников  
(в % к числу ответивших)<sup>8</sup>**

Для моих сверстников-одноклассников характерны	Дети мигрантов	Дети немигрантов
Юмор, жизнерадостность	80,0	82,1
Энергичность, предприимчивость, деловые способности	31,9	35,7
Интерес к жизни, готовность воспринять новое	28,1	35,3
Отзывчивость, желание помочь, понять	20,0	24,5
Порядочность, честность, добросовестность	20,6	16,3
Терпение, выносливость, умение переносить трудности	15,0	17,5
Грубость, хамство, агрессивность	13,8	18,2
Отсутствие идеалов и стойких убеждений	5,0	9,2
Равнодушие, безволие, отсутствие интереса к жизни	7,5	7,0
Зависть, недоброжелательность	3,8	6,9
Растерянность, страх, непонимание того нового, что происходит в жизни	1,3	3,3
Итого	226,9	256,3

В ходе исследования было выявлено, что существенных различий в оценках детьми мигрантов типических черт сообщества сверстников от остальных респондентов нет. Особенностью же учащихся-немигрантов в сравнении с детьми мигрантов является их категоричность в суждениях, более разнородные оценки как позитивных, так и негативных черт одноклассников. Это касается, прежде всего, таких характеристик, как «интерес к жизни, готовность воспринять новое» (35,7% и 31,9% у детей немигрантов и мигрантов соответственно)<sup>9</sup>; «грубость, хамство, агрессивность» (18,2% и 13,8% у детей немигрантов и мигрантов соответственно)<sup>10</sup>; «отсутствие идеалов и стойких убеждений» (9,2% и 5,0% у детей немигрантов и мигрантов соответственно)<sup>11</sup>; «зависть, недоброжелательность» (6,9% и 3,8% у детей немигрантов и мигрантов соответственно)<sup>12</sup>; «растерянность, страх, непонимание того нового, что происходит в жизни» (3,3% и 1,3% у детей немигрантов и мигрантов соответственно)<sup>13</sup>. Вместе с тем, необходимо отметить, что расхождения в оценках детей мигрантов и немигрантов не велики, о чем свидетельствует наличие слишком слабой связи между этими признаками.

Из негативных черт социального окружения, которые выделили дети мигрантов, вызывает настороженность, пожалуй, «грубость, хамство, агрессивность» – 13,8%, в остальном социально-психологическая среда учебного заведения для них комфортна.

В целом, можно констатировать, что дети мигрантов позитивно оценивают свое непосредственное окружение в образовательном учреждении, избегают выраженных негативных его характеристик, что свидетельствует об их лояльном отношении к образовательной среде и условиям коммуникации в учебном заведении.

На это указывает характеристика респондентами степени сплоченности класса. Кардинальных различий в оценках респондентов мигрантов и немигрантов здесь нет, о чем свидетельствует одинаковый индекс сплоченности (0,3) (см. табл. 5.6).

<sup>8</sup> Поливариантный вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответов, поэтому итоговая сумма % превышает 100.

<sup>9</sup> Pearson Chi-Square = Value 3,410(b), Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,1.

<sup>10</sup> Pearson Chi-Square = Value 2,201(b), Asymp. Sig. (2-sided) 0,1; Cramer's V=0,05.

<sup>11</sup> Pearson Chi-Square = Value 3,210(b), Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,1.

<sup>12</sup> Pearson Chi-Square = Value 2,340(b), Asymp. Sig. (2-sided) 0,1; Cramer's V=0,05.

<sup>13</sup> Pearson Chi-Square = Value 2,095(b), Asymp. Sig. (2-sided) 0,1; Cramer's V=0,04.

**Респонденты о степени сплоченности класса (в % к числу ответивших)**

Характеристика класса	Дети мигрантов	Дети немигрантов
Наш класс – это хороший, сплоченный коллектив	49,7	41,5
В нашем классе образовалось несколько самостоятельных группировок, слабо связанных между собой	34,2	48,9
В основном у нас каждый сам по себе	16,1	9,6
Итого	100,0	100,0
Индекс сплоченности класса <sup>14</sup>	0,3	0,3

Вместе с тем, дети мигрантов дают более разнородные оценки сплоченности класса. Так, ими более высоко оценивается, с одной стороны, его сплоченность как целого (49,7% в сравнении с 41,5% подростков-немигрантов), с другой – атомизированность, разобщенность, когда каждый сам по себе (16,1% в сравнении с 9,6% подростков-немигрантов). В целом дети мигрантов более чувствительны к взаимодействию в учебном коллективе и своему месту в нем.

Подростки, представители коренного населения, в большей степени характеризуют свой школьный класс как дифференцированный на отдельные не взаимосвязанные группировки (48,9% в сравнении с 34,2% детей мигрантов).

Эта же тенденция проявляется в оценках респондентами своей включенности в учебный коллектив (см. табл. 5.7).

Таблица 5.7

**Оценка респондентами степени включенности в учебный коллектив (в % к числу ответивших)<sup>15</sup>**

Включенность в учебный коллектив	Дети мигрантов	Дети немигрантов	В целом по выборке
Полностью	57,2	46,8	47,9
Частично	36,0	48,9	47,6
Я сам(а) по себе	6,8	4,3	4,5
Итого	100,0	100,0	100,0
Индекс включенности	0,5	0,4	0,4

У детей мигрантов доминирует как полная включенность (57,2% по сравнению с 46,8% детей немигрантов), так и автономия, атомизированность (6,8% по сравнению с 4,3% немигрантов). Учащиеся-немигранты характеризуют свое место в учебном коллективе как частичную включенность (48,9% по сравнению с 36,0% детей мигрантов).

Далее рассмотрим, насколько удовлетворены респонденты своим положением в классе, другими словами, насколько сложившаяся ситуация включенности в учебный коллектив является для них нормальной (см. табл. 5.8).

<sup>14</sup> Индекс сплоченности класса рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

<sup>15</sup> Pearson Chi-Square = Value 10,377(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,1.

**Респонденты об удовлетворенности своим положением в классе<sup>16</sup>**  
(в % к числу ответивших)

Степень удовлетворенности	Дети мигрантов	Дети немигрантов	В целом по совокупности
Полностью удовлетворен	50,9	51,7	51,6
Скорее удовлетворен, чем нет	31,1	34,0	33,7
Скорее не удовлетворен	6,2	5,6	5,7
Полностью не удовлетворен	0,0	2,0	1,8
Затрудняюсь ответить	11,8	6,7	7,2
Итого	100,0	100,0	100,0
Индекс удовлетворенности положением в классе	0,6	0,6	0,6

Большинство детей как мигрантов (85,7%), так и немигрантов (82,0%) в одинаковой степени удовлетворены своим положением в классе (индекс удовлетворенности 0,6 по обеим группам). Вместе с тем, наличие слабо выраженной связи между признаками «мигрант/немигрант» и «степень удовлетворенности» указывает на некоторые отклонения в распределении ответов по группам респондентов. Так, среди мигрантов чуть менее удовлетворенных положением в классе (82,0% по сравнению с 85,7% немигрантов) и больше не определившихся в своих оценках, затруднившихся в ответе (11,8% по сравнению с 6,7% детей немигрантов).

Далее перейдем к рассмотрению характера взаимодействия детей мигрантов с учителями.

В ходе интервью дети мигрантов оценивали отношения с учителями как благополучные. В качестве их позитивных характеристик они отмечали помощь учителей, их поддержку, понимание, чувство социальной справедливости.

*«Все нормально. Когда проблемы с учебной – помогают, объясняют».*

*«Учителя понимают. Да, понимают. Очень хорошие, они хорошо относятся».*

*«Учителя? Да, они как бы считают, что мы все равны».*

Взаимопонимание с учителями, по мнению детей мигрантов, достигается усилиями обеих сторон.

*«Нормально. Я с ними не переговариваю. Если я в чем-то виновата, я молчу, уважаю взрослых».*

Рассмотрим «фактор учителя», обуславливающий адаптивную успешность учащихся-мигрантов (см. табл. 5.9).

**Респонденты о характере отношений с учителями (в % к числу ответивших)**

Легко ли складываются Ваши отношения с большинством учителей?	Дети мигрантов	Дети немигрантов
Очень легко	24,8	18,5
В общем легко	45,4	55,5
Ни да, ни нет	14,9	21,0
Чаще всего не просто	14,3	4,1
Очень трудно	0,6	0,9
Итого	100,0	100,0
Индекс взаимодействия с учителем <sup>17</sup>	0,39	0,43

<sup>16</sup> Pearson Chi-Square = Value 8,903(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,1; Cramer'sV=0,1.

<sup>17</sup> Индекс взаимодействия с педагогом рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

При идентичных усредненных характеристиках взаимодействия с учителями (индекс = 0,4) между группами детей мигрантов и немигрантов существуют различия<sup>18</sup>. Устанавливать отношения с учителями легко для 70,2% детей мигрантов и 74,1% немигрантов. Трудности во взаимодействии с педагогами испытывают 14,9% детей мигрантов и 5,0% немигрантов. В целом, анализ табличных данных показывает, что дети мигрантов испытывают больше затруднений в установлении контактов с педагогами.

Вместе с тем, обе группы респондентов одинаково удовлетворены объемом внимания, уделяемым им учителями (см. табл. 5.10).

Таблица 5.10

**Респонденты об удовлетворенности объемом общения с учителями  
(в % к числу ответивших)**

Достаточно ли Вам общения с учителями?	Дети мигрантов	Дети немигрантов
Да	55,9	56,6
Скорее да, чем нет	27,4	29,7
Скорее нет, чем да	4,3	5,7
Нет	6,2	4,9
Затрудняюсь ответить	6,2	3,1
Итого	100,0	100,0
Индекс <sup>19</sup>	0,6	0,6

Среди тех, кому недостаточно общения с учителями, – каждый десятый учащийся мигрант и учащийся коренной житель. Поэтому проблемы взаимодействия с педагогами связаны не столько с количеством, сколько с качеством общения, теми взаимными претензиями, которые высказывают учителя и дети мигрантов друг другу.

В ходе интервью дети мигрантов отмечали, что если отношения с учителями складываются нормально, то возникающие между ними конфликты имеют конструктивный характер. Причины этих конфликтов связаны с повседневными практиками учебной деятельности и школьной жизни.

*«Ссоры бывают, часто даже бывают. Из-за опозданий, из-за столовой, из-за домашнего задания, там проблемы... И я виноват, и учитель. Но у нас учителя не то, что в других школах, наоборот, навстречу идут, помогают. Вот, если кто-то не сделал, они говорят «завтра передашь». Меня когда не было, тоже – перепишешь, потом сделаешь. Ну, навстречу идут».*

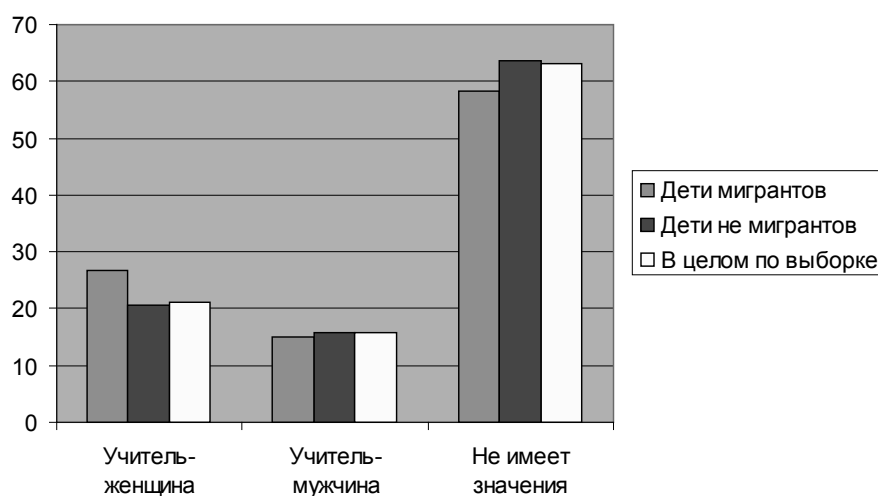
Конфликты типично «мигрантские», а также связанные с особенностями этнонационального взаимодействия мы рассмотрим в следующей главе.

Остановимся на особенностях гендерного взаимодействия «учитель/ученик» и проанализируем одну из ее сторон – предпочтения учащимися педагога-мужчины или педагога-женщины (см. табл. 5.11). Предполагается, что в разных социокультурных средах различны статус и социальные роли женщины, а отсюда и уровень авторитета педагога у детей мигрантов должен соотноситься с его гендерными характеристиками.

<sup>18</sup> Pearson Chi-Square = Value 37,552(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,2.

<sup>19</sup> Индекс взаимодействия с педагогом рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

**Респонденты о гендерных предпочтениях относительно педагога  
(в % к числу ответивших на вопрос «Для Вас более авторитетным является...»)**



Выявляя, насколько дети мигрантов чувствуют взаимообусловленность авторитета педагога и его гендерной принадлежности, мы увидели смещения в предпочтениях в сторону учителя-женщины. Вместе с тем, корреляционная зависимость между признаками «авторитет педагога в зависимости от пола» и «мигрант/немигрант» крайне незначительна, поэтому различия между детьми мигрантами и немигрантами можно не принимать во внимание.

Дальнейший анализ корреляционных связей выявил, однако, что среди учащихся, предпочитающих учителей-мужчин, незначительно доминируют те, кому не нравится учиться, кому учеба дается с трудом, кто испытывает с ней сложности, учится хуже других (преимущественно на тройки). Между гендерными предпочтениями относительно учителя и полом ученика тоже есть зависимость. У мальчиков несколько больше выражены предпочтения учителей-мужчин, чем у девочек. В целом, можно говорить о том, что педагог-мужчина чуть более авторитетен среди педагогически запущенных детей.

В остальном гендерная асимметрия в образовании воспринимается скорее как норма, чем отклонение. Так, анализ табличных данных показывает, что образ школьного педагога в целом гендерно нейтрален, большинство детей (63,1%) не видят различий между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами и не увязывают авторитетность педагога с его гендерными параметрами.

Далее перейдем к анализу влияния семейного окружения детей мигрантов, их взаимодействия с родителями на адаптационные процессы. Вначале охарактеризуем семейное окружение как сферу самореализации учащихся. Для этого обратимся к таблице 5.12.

Дом и семья для респондентов – это не то место, где они могут полностью раскрыться. Лишь в среднем каждый десятый респондент считает, что в семейном кругу ему удастся наиболее полно реализовать себя как личности. В этом отношении домашнее окружение не может соперничать с межличностными контактами, общением с друзьями и любимыми людьми.

Возможность самореализации дома, в семье у детей мигрантов выше, чем у не мигрантов (15,5% и 7,9% соответственно)<sup>20</sup>. На линейке проранжированных от максимума к минимуму сфер самореализации «дом, семья» у детей мигрантов занимают третью позицию (III ранг), а у не мигрантов четвертую (IV ранг). Вместе с тем, остается неизменным тот факт, что зона семейного окружения не выполняет для подростка функции самореализации личности.

<sup>20</sup> Pearson Chi-Square = Value25,761(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer'sV=0,1.

**Респонденты о сферах жизни, в которых им наиболее  
всего удается реализовать себя как личности (% к числу ответивших)**

Сферы самореализации	Дети мигрантов	Дети мигрантов	Дети немигрантов	Дети немигрантов
	%	Ранг	%	Ранг
В общении с друзьями	55,3	I	59,9	I
В общении с любимым человеком	17,4	II	12,9	III
Дома, в семье	15,5	III	7,9	IV
В учебе	6,2	IV	3,8	V
В сфере любительских занятий (хобби)	3,7	V	13,2	II
В общении с одноклассниками	1,9	VI	2,3	VI
Итого	100,0	-	100,0	-

Далее рассмотрим, в какой мере семейное окружение выполняет функцию защиты. Ответы на вопрос «На чью помощь Вы рассчитываете прежде всего в трудных жизненных обстоятельствах?» распределились следующим образом (см. табл. 5.13).

Таблица 5.13

**Респонденты о тех, на чью помощь рассчитывают  
в трудных жизненных обстоятельствах (в % к числу ответивших)**

В трудных жизненных обстоятельствах я рассчитываю на	Дети мигрантов		Дети немигрантов	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Помощь родителей	131	81,4	1100	74,9
Других родственников	22	13,7	227	15,5
Блиzkих друзей	91	56,5	1046	71,3
Товарищей по классу	30	18,6	203	13,8
Товарищей по двору, улице	10	6,2	111	7,6
Учителей, преподавателей	11	6,8	61	4,2
Бога, церкви	28	17,4	217	14,8
Государства	4	2,5	23	1,6
На человеческое милосердие	1	0,6	22	1,5
Только на себя	31	19,3	395	26,9
Другое	2	1,2	18	1,2
	361	224,2	3423	233,2

Данные таблицы отчетливо дают понять, что родители для респондентов – это «оплот стабильности», их «тылы», позволяющие ощущать собственную защищенность. Для детей мигрантов помощь родителей более значима, чем для учащихся-немигрантов (81,4% и 74,9% соответственно)<sup>21</sup>. Меньше, чем коренные жители, они рассчитывают на собственные силы (19,3% и 26,9% соответственно).

Далее оценим степень удовлетворенности респондентов отношениями с родителями (см. табл. 5.14). Табличные данные показывают, что отношения с родителями являются одной из важнейших жизненных ценностей для обеих групп респондентов.

Между детьми мигрантов и немигрантов есть, однако, некоторые различия<sup>22</sup>: дети мигрантов (92,6%) более позитивно оценивают свои отношения с родителями, чем дети немигрантов (89,2%) (индексы удовлетворенности отношениями = 0,8 и 0,7 соответственно).

<sup>21</sup> Pearson Chi-Square = Value19,663(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,1; Cramer'sV=0,1.

<sup>22</sup> Pearson Chi-Square = Value19,663(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,1; Cramer'sV=0,1.



**Респонденты об удовлетворенности отношениями с родителями  
(в % к числу ответивших)**

Насколько Вас удовлетворяют отношения с родителями?	Дети мигрантов		Дети немигрантов	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Да, полностью	123	76,5	980	66,7
Скорее да, чем нет	26	16,1	331	22,5
Скорее нет, чем да	1	0,6	70	4,8
Нет, не удовлетворен	4	2,5	40	2,7
Затрудняюсь ответить	7	4,3	49	3,3
Итого	161	100,0	1470	100,0
Индекс удовлетворенности отношениями с родителями <sup>23</sup>	0,8		0,7	

Коммуникативный аспект отношений с родителями представлен данными в таблице 5.15.

И та, и другая группы респондентов удовлетворены общением с родителями: дети мигрантов на 88,2%, немигрантов – на 87,5%.

Таблица 5.15

**Респонденты об удовлетворенности общением с родителями  
(в % к числу ответивших)**

Достаточно ли Вам общения с родителями?	Дети мигрантов		Дети немигрантов	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Да, полностью достаточно	125	77,6	1024	69,7
Скорее да, чем нет	17	10,6	267	18,2
Скорее нет, чем да	11	6,8	87	5,9
Нет, не достаточно	6	3,7	61	4,1
Затрудняюсь ответить	2	1,3	31	2,1
Итого	161	100,0	1470	100,0
Индекс удовлетворенности отношениями с родителями <sup>24</sup>	0,8		0,8	

Характер отношений с родителями в оценках учащихся представлен в таблице 5.16.

Интересен сравнительный анализ отдельных характеристик отношений с родителями у детей мигрантов и немигрантов. В целом характер отношений у обеих групп респондентов идентичен, однако есть некоторые различия как в позитивном, так и негативном спектре шкалы.

Процедура ранжирования показывает, что доминантными характеристиками отношений с родителями у детей мигрантов являются: уважение; любовь; взаимопонимание; близость; доверие; благодарность; дружба; уверенность; почтительность; требовательность.

Остальные характеристики находятся в негативной части шкалы и располагаются в следующем порядке: конфликтность; подавление; недоверие; агрессия; жестокость; отчуждение; настороженность; враждебность.

Дети мигрантов, в сравнении с немигрантами, характеризуя отношения с родителями, чаще отмечают «благодарность» (45,3% и 38,3% соответственно), «уважение» (72,7% и 62,0% соответственно), «любовь» (64,6% и 60,2% соответственно), «уверенность» (24,2% и 20,1% соот-

<sup>23</sup> Индекс удовлетворенности отношениями с родителями рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

<sup>24</sup> Индекс удовлетворенности отношениями с родителями рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

ветственно), но в меньшей степени «взаимопонимание, близость, доверие» (59,6% в сравнении с 66,6%), «дружбу» (35,4% в сравнении с 38,2%).

В негативной части шкалы отношения с родителями у детей мигрантов характеризуются меньшей настороженностью, конфликтностью, враждебностью, агрессией, но большим подавлением и недоверием.

Таблица 5.16

**Респонденты о характерных чертах своих отношений с родителями  
(в % к числу ответивших)<sup>25</sup>**

Характер отношений	Дети мигрантов			Дети немигрантов		
	Кол-во	%	Ранг	Кол-во	%	Ранг
Любовь	104	64,6	2	879	60,2	3
Взаимопонимание, близость, доверие	96	59,6	3	973	66,6	1
Почтительность	22	13,7	7–8	260	17,8	7
Благодарность	73	45,3	4	560	38,3	5
Уважение	117	72,7	1	906	62,0	2
Дружба	57	35,4	5	558	38,2	4
Уверенность	39	24,2	6	293	20,1	6
Требовательность	22	13,7	7–8	207	14,2	8
Настороженность	1	0,6	15–16	57	3,9	11
Недоверие	3	1,8	11	88	6,0	10
Отчуждение	2	1,2	14	23	1,6	15
Подавление	6	3,7	10	30	2,1	13
Конфликтность	12	7,5	9	155	10,6	9
Враждебность	1	0,6	15–16	26	1,8	14
Агрессия	3	1,9	12–13	40	2,7	12
Жестокость	3	1,9	12–13	22	1,5	16
Итого	561	348,4		5077	347,5	

Помощь родителей – очень важное условие образовательной успешности детей мигрантов. Среди опрошенных нами респондентов большая часть говорила о помощи, которую оказывают им родители в учебной деятельности. Помощь выражается как в том, что родители интересуются их учебной, так и в жестком контроле над ней с их стороны.

*«Они меня заставляют учить уроки. Когда домой прихожу, я сажусь сразу учить английский. А мама говорит, делай уроки. Думаю, на полчаса, а это затягивается на 2–3 часа. У мамы дела, потом она приезжает, а я все еще за компьютером. Время уже 10–11 часов. Потом иногда до часа делаю уроки. Мне времени не хватает».*

*«Регулярно проверяют домашнее задание. Дневник постоянно смотрят».*

*«Ну, конечно, интересуются, они мне доверяют. Раньше в 5–6 классе проверяли – дневник сюда дай посмотреть. А сейчас уже говорят – ну, ты уже сама знаешь, взрослая. Как хочешь, так и учи».*

В тех случаях, когда родители осознают важность успешной учебной деятельности ребенка и располагают необходимыми средствами, они помогают ему материально.

*«Могут репетитора нанять, если чего-то не понимаю. Могут дополнительные деньги дать».*

*«Вот по алгебре у меня не получается, я попросил отца – он репетитора нанял».*

<sup>25</sup> Сумма ответов на поливариантный вопрос не равна 100%.

В целом внутрисемейные отношения можно рассматривать как позитивный фактор социокультурной адаптации учащихся-мигрантов.

### Родители о социально-психологической адаптации ребенка в школе

Рассмотрим представления родителей о социально-психологической среде школы и классного коллектива своего ребенка и, в первую очередь, о характере взаимодействия детей мигрантов с одноклассниками и учителями (см. табл. 5.17, 5.18). Для сравнения в этих таблицах сопоставим мнения родителей и детей мигрантов.

Таблица 5.17

#### Респонденты о характере взаимодействия детей мигрантов со сверстниками (в % к числу ответивших)

Легко ли складываются отношения со сверстниками?	Родители	Дети мигрантов
Очень легко	42,7	34,8
В общем, легко	48,9	46,0
Ни да, ни нет	4,5	13,0
Чаще всего непросто	3,1	5,6
Очень трудно	0,8	0,6
Итого	100,0	100,0
Индекс легкости установления отношений со сверстниками <sup>26</sup>	0,7	0,7

В целом и родители, и их дети одинаково (индексы контактов в обеих группах равны 0,7) оценивают характер отношений учащихся-мигрантов со сверстниками, хотя некоторая разница в количественных данных показывает, что родители все же их несколько идеализируют. Так, дети мигрантов «очень легко» взаимодействуют со сверстниками, по мнению 42,7% родителей и только 34,8% детей.

Значительно более идеализированные представления у родителей относительно взаимодействия их детей с учителями (см. табл. 5.18).

Таблица 5.18

#### Респонденты о характере отношений с учителями (в % к числу ответивших)

Легко ли складываются отношения с большинством учителей?	Родители	Дети мигрантов
Очень легко	38,5	24,8
В общем легко	53,8	45,4
Ни да, ни нет	3,8	14,9
Чаще всего непросто	3,1	14,3
Очень трудно	0,8	0,6
Итого	100,0	100,0
Индекс взаимодействия с учителем <sup>27</sup>	0,6	0,4

<sup>26</sup> Индекс легкости установления отношений со сверстниками рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

<sup>27</sup> Индекс взаимодействия с педагогом рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.

Анализируя процентные распределения, характеризующие представления респондентов, мы видим мнения 92,3% родителей, считающих, что отношения детей с учителями складываются оптимально, тогда как только 70,2% детей придерживаются аналогичной точки зрения. О непростых отношениях детей мигрантов с педагогами говорят 3,9% родителей и 14,9% детей.

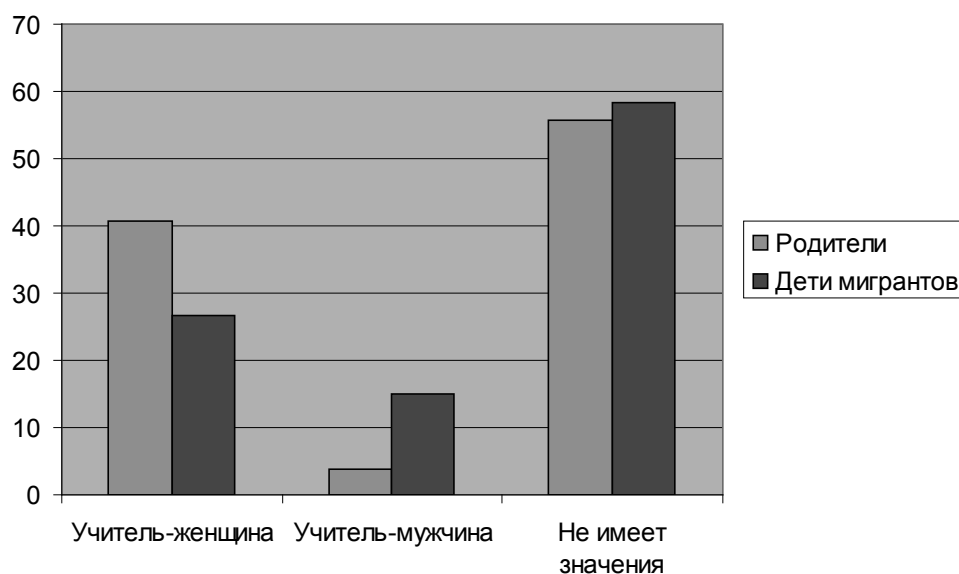
Итак, мы выявили одну из «болевых точек» адаптации детей мигрантов к образовательной деятельности и интеграции в социокультурную среду – это взаимодействие с учителями. Причем эта проблема не вполне осознана родителями, они либо не видят ее, либо закрывают на нее глаза. Часто складывается ситуация, когда родители не информированы о проблемах детей (о них не сообщают учителя, либо их замалчивают дети) или просто ничем не могут помочь.

В целом, спектр возникающих проблем у детей мигрантов и учителей при взаимодействии друг с другом достаточно широк. Причем это могут быть проблемы, в равной мере характерные как для всех учащихся школы, так и собственно «мигрантские». С нашей точки зрения, последние, не будучи отрефлектированы в полной мере всеми участниками образовательного процесса: детьми, родителями-мигрантами, учителями, становятся латентным фактором, дезорганизующим как образовательную деятельность учащихся, так и профессиональную деятельность учителя.

Поскольку речь идет о мигрантах, особенности культуры которых предполагают особую роль женщины в обществе, то для нас важен был вопрос и к родителям, и к детям мигрантов об авторитетности учителя в зависимости от его гендерных особенностей. Кто пользуется большим авторитетом и уважением, педагог-женщина или педагог-мужчина? (см. табл. 5.19).

Таблица 5.19

**Респонденты о гендерных предпочтениях относительно педагога  
(в % к числу ответивших на вопрос  
«Для Вас более авторитетным является...»)**



Говоря о гендерных предпочтениях относительно педагога, родители, как и дети, считают, что пол учителя не имеет значения (55,6 и 58,4% соответственно). Вместе с тем, существует большая группа респондентов как среди родителей (40,6%), так и среди детей (26,7%), уверенных в том, что учитель-женщина более авторитетна в профессиональном отношении, чем педагог-мужчина.

## 5.2. ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

### Жизненные ценности учащихся: их сравнительный анализ у детей мигрантов и представителей коренного населения

Сравнительный анализ ценностного мира детей мигрантов и представителей местного населения дает возможность судить о степени укорененности, интегрированности мигрантов в социокультурную среду. Насколько они свои? Насколько чужие, и в чем? Сразу подчеркнем, что опрос детей с 8 по 11 класс показал не столько процесс, сколько уже достигнутый результат адаптационной работы.

Сравнительный анализ мы будем осуществлять по следующим показателям:

- наиболее значимые общечеловеческие ценности;
- гражданские ценности (понятия Родины, патриотизма);
- национальность как ценность;
- ценности профессии;
- ценности свободного времени;
- оценка перспектив (социальное самочувствие).

Сопоставление структуры общечеловеческих ценностей детей мигрантов и не мигрантов (см. табл. 5.20) показывает идентичность ценностной иерархии для обеих групп детей, что в свою очередь свидетельствует об интегрированности детей мигрантов в ценностную систему социума.

Существенные различия пролегают по ряду вопросов. В первую очередь, доминанта религиозных ценностей, веры в бога характерны для 43,5% детей мигрантов и лишь 19,3% коренных жителей. В то же время светские ценности, такие как любовь, интимные отношения, независимость, свобода, более значимы для детей, представителей местного населения.

*Таблица 5.20*

#### Респонденты о наиболее значимых жизненных ценностях (в % к числу ответивших)<sup>28</sup>

Общечеловеческие ценности	Дети мигрантов	Дети коренного населения
Здоровье	88,2	82,2
Семья, дети	78,9	83,5
Общение с друзьями	62,1	63,0
Деньги, материальные блага, своё дело, бизнес	42,9	47,4
Любовь, интимные отношения	29,2	39,4
Работа по душе	31,7	32,9
Религия, вера в Бога	43,5	19,3
Независимость, свобода	9,3	17,1
Образованность, профессионализм	20,5	26,4
Личная безопасность	5,0	7,6
Получение удовольствий	8,7	7,8
Творчество, реализация способностей	5,0	10,0
Красота, прекрасное	12,4	9,8
Общение с природой	4,3	3,7
Престиж, слава, власть	3,7	5,6
Итого	445,3	455,7

<sup>28</sup> Pearson Chi-Square = Value 41,758(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,3; Cramer'sV=0,1.

Охарактеризуем некоторые гражданские ценности детей мигрантов. Отношение к Родине мы выявляли, задавая вопрос «С чем для Вас связано понятие Родины?» (см. табл. 5.21).

Таблица 5.21

**Респонденты о значении для них понятия Родины  
(в % к числу ответивших)<sup>29</sup>**

С чем для Вас связано понятие Родины?	Дети мигрантов	Дети коренного населения
Государство, в котором живу	59,1	65,3
Место (страна, город), где я родился	82,6	76,1
Это культура и язык моего народа	67,0	57,8
Обычаи, традиции моего народа	70,2	52,1
Родина для меня – там, где хорошо	46,0	43,1
Это пустое, малозначашее для меня слово	2,5	4,8
Итого	327,4	299,2

Дети мигрантов связывают понятие Родины, прежде всего, с местом рождения (82,6%), традициями, обычаями (70,2%) и культурой своего народа (67,0%). Для детей местных жителей на втором месте в этой структуре стоит государство, в котором они живут (65,3%), а значение культуры и языка (57,8%) доминирует над обычаями и традициями (52,1%).

Вместе с тем, в меньшей степени и та и другая группы хотели бы рассматривать понятие Родины с позиций прагматизма (Родина для меня – там, где хорошо). И лишь незначительное число респондентов из обеих групп не склонны рассматривать феномен Родины как ценность (это пустое, малозначашее для меня слово).

Любопытным, хотя и провокативным, был вопрос о том, ощущают ли себя респонденты патриотами России (см. табл. 5.22).

Таблица 5.22

**Респонденты о том, насколько они ощущают себя патриотами России  
(в % к числу ответивших)<sup>30</sup>**

Ощущаете ли Вы себя патриотом России?	Дети мигрантов	Дети коренных жителей
Ощущаю в полной мере	18,6	26,9
В какой-то степени	39,1	44,9
Не ощущаю	22,4	18,1
Затрудняюсь ответить	19,9	10,1
Итого	100,0	100,0

Как это ни странно, но больше половины детей мигрантов (57,7%) в той или иной степени ощущают себя патриотами России. Если учесть, что 44% выборки по мигрантам – внутренние мигранты, то, несмотря на то, что Россия не является местом рождения, а также не выступает носителем традиций, культуры и языка для остальных, они испытывают к ней патриотические чувства.

Охарактеризуем оценки респондентами феномена национальности как ценности. Насколько значима для респондентов национальная принадлежность? (см. табл. 5.23).

<sup>29</sup> Pearson Chi-Square = Value 31,758(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,3; Cramer's V=0,2.

<sup>30</sup> Pearson Chi-Square = Value 13,681(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,2; Cramer's V=0,1.

**Респонденты об отношении к своей национальности  
(в % к числу ответивших)<sup>31</sup>**

<b>Что для Вас значит Ваша национальность?</b>	<b>Дети мигрантов</b>	<b>Дети коренного населения</b>
Я горжусь своей национальностью	93,7	81,4
Моя национальная принадлежность ничего для меня не значит	1,9	11,0
Я стыжусь своей национальной принадлежности	-	0,4
Не считаю, что имею отношение к какой-то определенной национальности	2,5	2,7
Затрудняюсь ответить	1,9	4,5
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Табличные данные демонстрируют нам, что дети мигрантов (93,7%) воспринимают свою национальность как ценность и испытывают к ней более трепетное отношение, чем коренные жители (81,4%). Последние более космополитичны, демонстрируя нейтральное отношение к национальной принадлежности (13,7% в сравнении с 3,8% у детей мигрантов).

Рассмотрим далее оценки детьми значимости для себя ценностей будущей профессии (см. табл. 5.24).

Таблица 5.24

**Респонденты о наиболее значимых ценностях профессии  
(в % к числу ответивших)<sup>32</sup>**

<b>Что для Вас значимо в будущей профессии?</b>	<b>Дети мигрантов</b>	<b>Дети коренного населения</b>
Высокий заработок	71,1	74,5
Престижность профессии	27,7	37,1
Профессиональный рост	20,1	31,7
Творческий характер работы	13,8	14,0
Интерес к профессии, возможность самореализации	38,4	41,1
Возможность принести пользу людям	30,8	23,3
Возможность достичь признания и уважения	14,5	14,2
Карьера, высокий статус	20,8	24,0
<b>Итого</b>	<b>237,1</b>	<b>259,8</b>

Структура ценностей профессии у двух исследуемых нами групп детей практически совпадает. Некоторые различия наблюдаются в предпочтениях детьми коренного населения престижных профессий (37,1% и 27,7% у детей мигрантов соответственно) и значимости профессионального роста (31,7% и 20,1% у детей мигрантов соответственно).

В свою очередь, для детей мигрантов более важно в профессиональной деятельности приносить пользу людям (30,8% и 23,3% у местных детей соответственно).

Сопоставим ценности свободного времени детей мигрантов и коренного населения, проявляющиеся в конкретных практиках его проведения (см. табл. 5.25).

<sup>31</sup> Pearson Chi-Square = Value 15,611(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,2; Cramer'sV=0,1.

<sup>32</sup> Pearson Chi-Square = Value 13,681(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,2; Cramer'sV=0,1.

**Респонденты о формах проведения свободного времени (в % к числу ответивших)<sup>33</sup>**

<b>Формы проведения свободного времени</b>	<b>Дети мигрантов</b>	<b>Дети коренного населения</b>
Общение с друзьями	56,5	67,8
Музыка	23,6	29,1
ТВ, видеофильмы, DVD	22,4	19,0
Чтение	6,8	8,7
Вечеринки, дискотеки	5,6	14,0
Театры, кинотеатры	5,6	9,0
Выставки, музеи	2,5	2,0
Спорт	39,1	26,6
Выезды на природу, туризм	5,0	7,9
Общение в интернете	21,1	22,5
Компьютерные игры	14,9	17,5
Общественная работа	2,5	2,0
Ничего неделанье	1,2	5,4
Хобби, любимое дело	6,8	14,9
Ролевые игры, активные городские игры («Ночной дозор» и т. д.)	3,1	2,9
Итого	216,8%	249,2%

Данные таблицы свидетельствуют о совпадении структуры свободного времени детей мигрантов и местного населения. Вместе с тем, есть различия, поскольку общение с друзьями, музыка, вечеринки и дискотеки более предпочтительны для последних, а занятия спортом для детей мигрантов.

Далее охарактеризуем детей мигрантов с точки зрения такого важного показателя социального самочувствия, как социальное настроение. Важной характеристикой их адаптации является отношение к своему будущему (см. табл. 5.26).

**Респонденты об оценке перспектив будущего (в % к числу ответивших)**

<b>С каким настроением Вы смотрите в будущее?</b>	<b>Дети мигрантов</b>	<b>Дети коренного населения</b>
С надеждой и оптимизмом	69,6	63,7
Спокойно, но без всяких надежд и иллюзий	13,7	20,7
С тревогой и неуверенностью	7,4	6,7
Со страхом и отчаянием	2,5	2,0
Я практически не задумываюсь о будущем	6,8	6,9
Итого	100,0	100,0
Индекс	0,73	0,76

Измерение социального самочувствия респондентов показателем «оценка перспектив будущего» продемонстрировало высокие характеристики обеих групп респондентов (коренные

<sup>33</sup> В данном поливариантном вопросе сумма % превышает 100. PearsonChi-Square = Value 94,745(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,3; Cramer's V=0,1.

<sup>34</sup> Индекс социального самочувствия рассчитан как среднее значение по порядковой шкале, его значения колеблются в границах от -1 до +1.



жители – 0,76, дети мигрантов – 0,73)<sup>34</sup>. Что касается общности детей мигрантов, то общий показатель социального самочувствия у них несколько ниже по сравнению с респондентами, представителями коренного населения. Мигрантам также свойственна доминанта «надежд» на будущее, а не «спокойная уверенность» в нем, преобладающая у детей коренных жителей (Вы смотрите на будущее: «С надеждой и оптимизмом» – 69,6% и 63,7%; «Спокойно, но без всяких надежд и иллюзий» – 13,7% и 20,7% – соответственно)<sup>35</sup>.

### **Национально-этнические аспекты адаптации**

В ходе нашего исследования для понимания уровня готовности к интеграции в социокультурную среду, выявления степени влияния на этот процесс этнонациональных барьеров, ограничений, стереотипов и предрассудков нами было осуществлено рассмотрение социальной дистанции, которую готовы допустить дети мигрантов во взаимодействии с представителями различных национально-этнических групп.

При измерении этого признака использовалась шкала Богардуса (Emory S. Bogardus). Данная шкала традиционно применяется для измерения национальных установок. Смысл этой методики заключается в том, чтобы определить, на каком социальном расстоянии держит одна исследуемая группа другую, какой тип социальных отношений по тесноте и близости взаимодействия приемлем для различных, прежде всего, национальных сообществ. В нашем случае мы хотели замерить величину социального расстояния между детьми мигрантов ХМАО – Югры как социальной общности и представителями различных этнических групп, тем самым выявив уровень доверия между ними и влияние на него традиционных национально-этнических стереотипов.

Разработанная нами шкала суждений, характеризующих глубину (тесноту) социальных связей, выглядит следующим образом:

- брак, семья (1 балл);
- дружба (2 балла);
- быть соседями (3 балла);
- вместе учиться, работать (4 балла);
- жить в одном городе (5 баллов);
- жить в одной стране (6 баллов);
- не возражаю против их выезда из страны (7 баллов).

В анкете данная шкала была представлена в виде таблицы (см. табл. 5.27) и предполагала ответ на вопрос: «Насколько близкие отношения допустимы для Вас с представителями различных национальных общностей?».

Особенностью измерения по данной шкале является то, что каждое суждение включает в себя все последующие, но исключает предыдущее. Факт допустимости брака и семьи в отношениях между людьми допускает возможность и всех остальных типов отношений. Брак, семья – это минимально возможная дистанция (измеряется 1 баллом). Максимально допустимая дистанция, при которой для представителей данной этнической группы возможно ограничение доступа в страну, фиксируется 7 баллами.

В ходе исследования мы ставили перед собой задачу определить социальную дистанцию с представителями разных этнических групп у детей мигрантов, а также у детей коренных жителей. Затем была осуществлена процедура сравнения полученных данных, которая представлена в таблице 5.28. В данной таблице приведены средние баллы по каждой группе, причем чем ближе среднее значение к 1, тем короче социальная дистанция, допустимая между указанными социальными группами.

<sup>35</sup> Pearson Chi-Square = Value 4,746(a), Asymp. Sig. (2-sided) 0,3; Cramer's V=0,1.

## Шкала Богардуса, адаптированная для исследования детей мигрантов

	Брак, семья	Дружба	Быть соседями	Вместе учиться, работать	Жить в одном городе	Жить в одной стране	Не возражаю против их выезда из страны
Русские	1	2	3	4	5	6	7
Татары	1	2	3	4	5	6	7
Башкиры	1	2	3	4	5	6	7
Народы Северного Кавказа	1	2	3	4	5	6	7
Казахи	1	2	3	4	5	6	7
Узбеки	1	2	3	4	5	6	7
Таджики	1	2	3	4	5	6	7
Киргизы	1	2	3	4	5	6	7
Армяне	1	2	3	4	5	6	7
Азербайджанцы	1	2	3	4	5	6	7
Украинцы	1	2	3	4	5	6	7
Белорусы	1	2	3	4	5	6	7
Молдаване	1	2	3	4	5	6	7

## Социальная дистанция между респондентами (детьми мигрантов и коренных жителей) и представителями разных национальных общностей

Национальные общности	Дети мигрантов	Дети коренных жителей	В целом по выборке
Русские	2, 59	1, 66	1, 75
Татары	3, 26	3, 10	3, 11
Башкиры	3, 53	3, 37	3, 38
Народы Северного Кавказа	2, 63	3, 66	3, 56
Казахи	3, 65	3, 97	3, 93
Узбеки	3, 85	4, 30	4, 26
Таджики	3, 78	4, 50	4, 43
Киргизы	3, 74	4, 38	4, 32
Армяне	3, 69	3, 96	3, 93
Азербайджанцы	3, 20	3, 80	3, 75
Украинцы	3, 47	3, 11	3, 15
Белорусы	3, 75	3, 29	3, 34
Молдаване	3, 73	3, 65	3, 66

Полученные результаты показали различия в предпочтениях детей мигрантов и коренных жителей. Если для первых предпочитаемыми национальными общностями являются:

- народы Северного Кавказа – 2,63;
- русские – 2,59;
- азербайджанцы – 3,20;
- татары – 3,26;

- украинцы – 3,47;

то для детей коренных жителей допустима иная иерархия:

- русские – 1,66;
- татары – 3,10;
- украинцы – 3,11;
- башкиры – 3,37;
- молдаване – 3, 65.

Для мигрантов в тройке предпочтений представители народов Северного Кавказа, русские и азербайджанцы. Для коренных жителей наиболее близки отношения с русскими, татарами и украинцами.

Необходимо отметить, что лояльность к русским характерна для обеих групп, хотя у детей мигрантов она выражена не так явно. Другой особенностью является то, что коренные жители демонстрирует значительно меньший уровень социального доверия отдельным национальным общностям (таджикам, киргизам, узбекам), тогда как группа мигрантов в целом толерантна по отношению ко всем этническим группам практически в равной степени.

Именно этот факт дает возможность утверждать, что серьезных межнациональных барьеров, обусловленных особенностями национальной культуры и сформированными этнонациональными стереотипами сознания у детей мигрантов нет, и при правильно выстроенной воспитательной политике образовательного учреждения гарантирована успешность работы по формированию межнациональной толерантности.

Вместе с тем, дальнейшее измерение социальной дистанции взаимодействия детей мигрантов и немигрантов показало, что у учащихся-мигрантов наиболее сильны внутринациональные связи, затем – межнациональные («межмигрантские») и, наконец, связи с учащимися – представителями коренного русскоязычного населения. Характеризуя особенности межнациональных отношений, проявляющихся в школе, педагоги отмечают, что дети мигрантов определенной национальности или групп национальностей более комфортно чувствуют себя объединившись.

Далее рассмотрим особенности сетевых взаимодействий детей мигрантов в школьном коллективе. Для понимания того, как включаются дети мигрантов в структуру межличностных взаимодействий в классе, нами были проведены социометрические опросы классов младшего, среднего и старшего звена школ округа, которые являются «мигрантскими» (с высоким % или даже доминированием детей мигрантов в классе).

Критерием для социометрического опроса был вопрос «Если ваш класс будут расформировывать, а потом создавать вновь, с кем бы ты хотел продолжить учиться, а с кем нет?».

Результаты социометрического опроса показали, что в структуре межличностных отношений в классе доминируют взаимосвязи детей мигрантов разных национальностей. На ранних этапах адаптации они в меньшей степени склонны контактировать с учащимися – представителями коренного населения и взаимодействуют друг с другом по принципу общности «мигрантской судьбы».

*«Когда я только приехала, то в классе у нас было много нерусских девочек, мы все быстро передружились между собой, и все было хорошо».*

С нашей точки зрения, такая структура межличностных отношений приводит не столько к проблемам адаптации детей мигрантов в стране приема, сколько к явным или латентным конфликтным ситуациям в школьном коллективе.

Нами была выявлена тенденция роста индексов социометрического статуса и эмоциональной экспансивности у детей мигрантов с увеличением их числа в классе. Полученные результаты мы не считаем статистически значимыми. Данные тенденции зафиксированы нами на слишком небольшом числе случаев (9 социометрических опросов), поэтому их вполне можно рассматривать в качестве гипотезы, которая нуждается в дальнейшем статистическом обосно-

вании. Тем не менее, мы хотим привести в качестве ее иллюстрации два типа взаимодействия детей в так называемых «мигрантских» классах (классах, где число мигрантов превышает число местных жителей). Один – типичный пример полной интеграции мигрантов с местными жителями (см. схема 1), второй – пример частичной интеграции. Причем дети мигрантов составляют костяк класса, а представители местного населения частично интегрированы в него (см. схема 2)<sup>36</sup>.

Схема 1

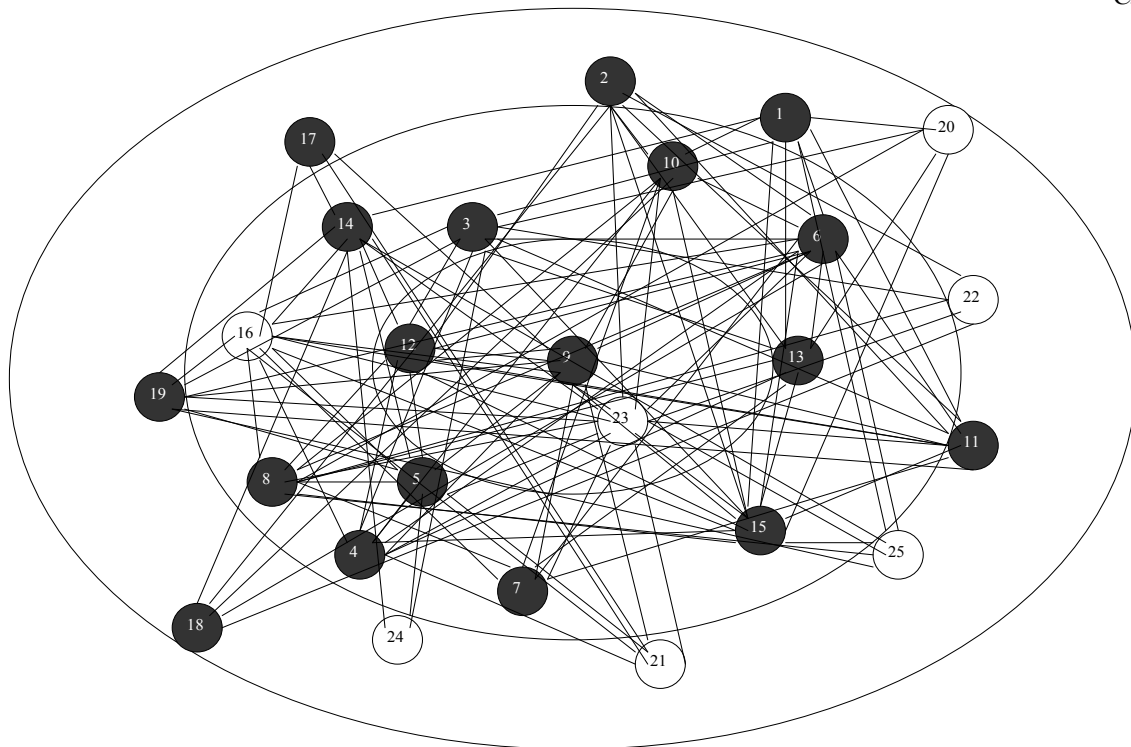
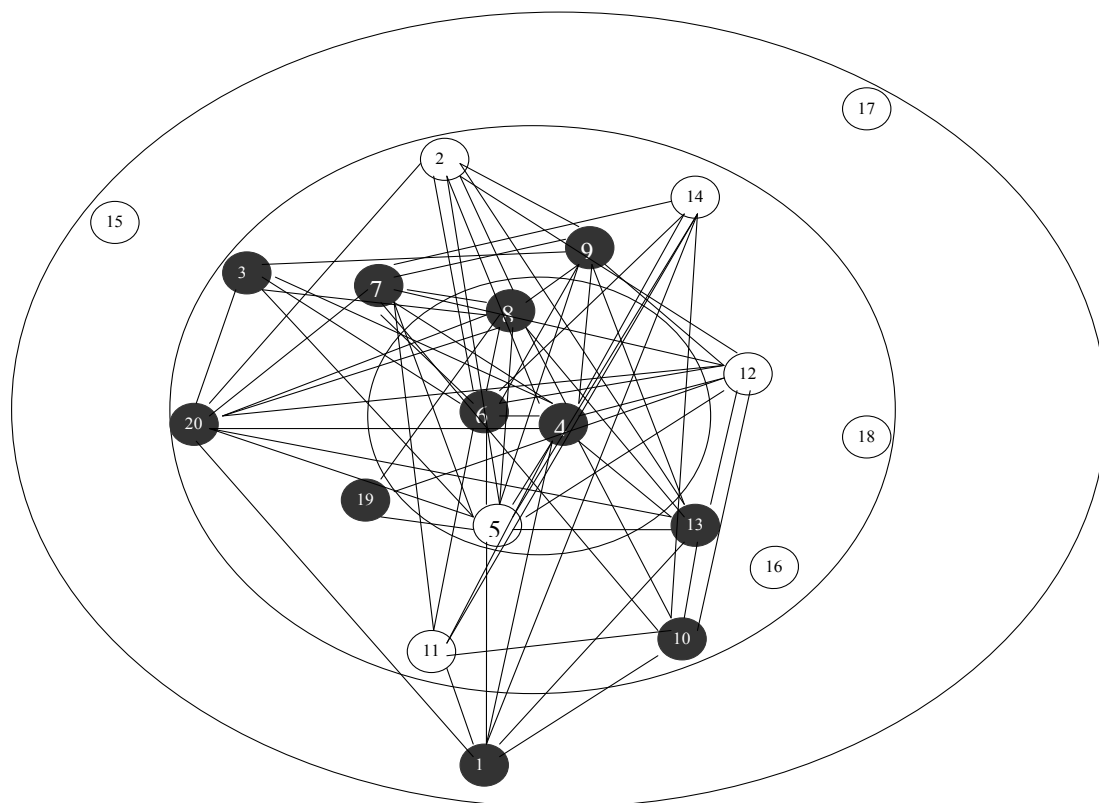


Схема 2



<sup>36</sup> На схемах показаны только взаимные выборы, черным цветом обозначены дети мигрантов.

## Портрет ребенка-мигранта глазами учащихся – представителей коренного населения

Следуя общей логике нашей работы, заключающейся в возможности одно и то же явление стереоскопически увидеть с разных точек зрения, с позиций разных социальных групп, далее мы охарактеризуем представления детей коренных жителей, учащихся 8–11 классов, об облике ребенка-мигранта. Поскольку адаптация – это двунаправленный, двухсторонний процесс, то это даст возможность оценить отношение к детям мигрантов их одноклассников, которые также являются активной стороной адаптационного процесса. Для получения данной информации нами был использован метод фокус-групп. Фокус-группы с учащимися-немигрантами позволили выявить обобщенные портретные характеристики детей мигрантов, полученные с позиций их своеобразных оппонентов, т. е. принимающей стороны, что позволило охарактеризовать особенности их (мигрантов) адаптации и взаимодействия в школьном коллективе.

Учащиеся, представители коренного населения, говорили, что целью приезда мигрантов является поиск лучших условий жизни, работы, образовательной деятельности.

*«Приезжают в Россию потому, что она экономически более развита, чем страны СНГ. Здесь лучше заработок, здесь условия жизни лучше. Явно здесь возможностей больше, образование получить, ну много всяких таких».*

По мнению учащихся, внешне дети мигрантов особенно не отличаются от местных жителей ни поведением, ни манерой одеваться, но, с их точки зрения, бросается в глаза склонность намеренно демонстрировать свою национальную принадлежность через внешнюю символику.

*«Одеваются так же, как их ровесники, но есть одежда, которая как бы подчеркивает их национальность. Например, у азербайджанцев есть олимпийки «Азербайджан».*

*«Очень многие на футболках пишут, откуда они приехали: «Чечня», «Дагестан», «Азербайджан» или, к примеру, те же шапки с флагом».*

Учащиеся из числа местных жителей отмечают, что самопрезентация своей культурной принадлежности у мигрантов активно выражается и в поведении.

*«Они как бы показывают свою культуру. Ну, в музыке, танцах. К примеру, танцуют лезгинку на дискотеках, а иногда прямо в школе».*

*«Ну да, бывает, слушают свои национальные песни, громко и демонстративно».*

*«Они выражают свои черты национальности в общении с одноклассниками танцами, песнями, шутками, все направлено на то, чтобы показать свою культуру... национальные черты...».*

*«Иногда их религиозность какая-то намеренная, показная».*

По мнению старшеклассников, такая намеренная демонстративность вызвала и ответную реакцию русских подростков.

*«Русские тоже стали носить такие футболки, раньше, например, такого не было, «Я – русский». Это как бы ответная реакция. Если себя люди так ведут, почему я так не могу, если они, допустим, приехали сюда и ведут себя неуважительно».*

*«Русские тоже, у них это ответное. Потому что, я помню, допустим, в 2005 году такого не было, вот сейчас, как-то появилось».*

Характеризуя особенности поведения детей мигрантов, старшеклассники говорят о ярком темпераменте, активности, иногда переходящей в агрессивность. Причем, по их мнению, она проявляется не сразу, а со временем, когда мигранты адаптируются к новой обстановке.

*«Про всех сказать нельзя, но у половины взрывчатый темперамент, они быстро могут разозлиться, агрессивно могут быть настроены, но если нормально с ними общаться, то спокойно тоже, как все обычные люди».*

*«В поведении агрессия, дикость какая-то. Иногда неадекватно реагируют на какую-то критику».*

*«Я считаю, что они очень импульсивные, агрессивные, когда они приезжают в нашу страну, они ведут себя очень скромно, потом привыкают и начинают грубить всем, хамить, не уважать нашу культуру. Это я говорю не про всех, но встречается и такое».*

Учащиеся говорили о проблемах с русским языком, которые мешали детям мигрантов не только учиться, но и общаться с одноклассниками.

*«Если у него проблемы с языком, с пониманием чего-то, то и относятся к нему как-то не так».*

*«Приходили, даже в наш класс приходили мигранты, которые языка не знали, то есть ты с радостью хочешь пообщаться с ним, помочь в чем-то, а он не понимает, что ты ему говоришь».*

Проблемы взаимопонимания и выстраивания отношений с детьми мигрантов касались не только языка, но и особенностей культуры, национальных традиций.

*«С русскими девушками им (мальчикам-мигрантам) тяжелее, потому что у нас разное воспитание. Было пару раз на дискотеках, к примеру, ну если видят, что девушка, по их мнению, танцует ярко, или еще что-то, то они могут высказать ей, что это распущенность».*

Отношения с учителями у детей мигрантов могут иметь выражено конфликтный характер, учащиеся считают, что это связано, с одной стороны, с неуважением учителя, с другой – чрезмерной претенциозностью, неадекватностью оценки собственных знаний.

*«С учителями чаще всего конфликтуют из-за своего характера, вспыльчивого, ну и также из-за несогласия с оценками. Учителя стараются оценивать их так же, как остальных, а они, видимо, стараются быть во всем первыми, и поэтому конфликт возникает».*

*«Я думаю, что отношения к учителям, зачастую, в большинстве случаев неуважительные. Я думаю, это связано с тем, что у нас большинство учителей представлено женщинами, а отношения к женщинам у них – без комментариев».*

Соревновательность, достижительная ориентация детей мигрантов, по мнению ребят, часто приводит к конфликтным ситуациям и с одноклассниками, и с учителями.

*«По характеру, я считаю, что они не любят, когда они не первые, то есть они любят, когда они выходят победителями из любой игры, а если их не считают победителями, то они начинают в конфликт вступать сразу. Также и с оценками на уроках, если они считают, что они работали на оценку выше, они начинают выяснять отношения с учителем, даже употребляют неуважительную речь».*

Отношение к родителям у детей мигрантов почтительное, уважительное, но, по мнению учащихся, его характеризует определенная дистанция, которая не допускает тесной близости и доверительности.

*«Мне кажется, у них родитель – это старший человек, нельзя ему рассказать то, что он может не понять. Он может наругать. А в России, мне кажется, есть такое 100% понимание. Когда мама и дочка – подружки или сын с отцом, как друзья».*

Проявлением низкой культуры общения, по мнению учащихся, является то, что дети мигрантов в присутствии остальных позволяют себе говорить на национальном языке, которого другие не понимают.

*«Также они позволяют себе разговаривать на своём языке, хотя школа русская. Это как бы не особо пресекается, но это выбивается, то есть если они находятся где-то в русском коллективе, среди русских людей, то нужно разговаривать на том языке».*

Недостатком коммуникативной культуры, по мнению учащихся – коренных жителей, является также и то, что при плохом знании русского языка дети мигрантов не владеют навыками использования местоимения «Вы», заменяя его «ты», тем самым нарушают определенные нормы этикета, не соблюдают дистанцию между собой и более старшим по возрасту и статусу человеком.

*«У них нет старших, мне кажется, не считая родителей. Они, мне кажется, всех рассматривают как не то чтобы равных себе, а то есть людей, с которыми можно найти общий язык, с которыми можно поговорить, несмотря на то, что учитель это или одноклассник, то есть они разговаривают со всеми одинаково».*

Что касается национальных конфликтов, то, как полагают сверстники детей мигрантов, они время от времени возникают. Чаще всего отношения выясняются за пределами школы, инициаторами выступают мигранты.

*Выйдя из школы, случаются конфликты. Один на один выясняют отношения. Бывают и стенка на стенку. Причина – неприязнь. Один задел другого, и собралась компания, что со стороны одного, что со стороны другого. Повод? Предвзятое отношение. Инициатором чаще всего выступают кавказцы, мигранты.*

Что касается религиозности, то учащиеся считают, что для мигрантов это образ жизни.

*«Религия у них как образ жизни. У них образ жизни такой, что они практически всех заповедей своих придерживаются. Не придерживаются каких-нибудь строгих заповедей Корана и еще чего-то, но в основном они стараются чтить память предков. Традиции соблюдать. Я думаю, оттого, что они в Россию приехали и с русскими общаются, у них это не теряется, а как-то наоборот, они делают свои выводы о своей религии, и как-то стараются донести это до нас».*

*«У меня друзья есть, они постоянно соблюдают в течение дня все положенные ритуалы, насколько я знаю, они делают это дома... в школе я не видела».*

В качестве наиболее типичной формы проведения свободного времени выступают спортивные занятия или художественное творчество.

*«Они на эти единоборства ходят, потому что уже стереотип действует, что есть русские и нерусские, и у них постоянно эти драки случаются, и они, из этого исходя, уже готовятся к чему-то. Они знают, что они будут сталкиваться с этим в жизни и не все с пониманием к ним, и они уже хотят быть готовыми к этому».*

Рисуя портретные черты детей мигрантов, учащиеся отвечали на вопрос, какие их качества являются привлекательными, а какие – раздражающими и угрожающими. Обобщенные данные представлены в табл. 5.29.

Выделенные нами портретные характеристики позволяют поставить проблему исследования феномена мигрантофобии. В данных суждениях представлен целый спектр различных видов мигрантофобии:

- «их» – мигрантов слишком много, «они» покушаются на нашу территорию, постепенно вытесняют «нас»;
- «они» ведут себя нагло, как хозяева, устанавливают «у нас» свои порядки;
- «они» чужды нам, угрожают нашей культуре;
- «они» претендуют на созданное нами, принадлежащее нам;
- «они» криминальны, угрожают нашей безопасности.

Кроме того, здесь отчетливо проявляется стремление учащихся – коренных жителей противостоять склонности отдельных мигрантских сообществ ХМАО – Югры к этнонациональному доминированию.

Сопоставим выявленные нами тенденции с результатами анкетного опроса учителей относительно страхов, этнических предрассудков, стереотипов мигрантофобии, характерных для местного населения и преподавательского сообщества (см. табл. 5.30).

**Социальный портрет детей мигрантов,  
«нарисованный» учащимися – представителями коренного населения**

Привлекательные черты	Раздражающие черты	Угрожающие черты
<p>Доброжелательность, дружелюбие Доброта Общительность Чувство юмора Веселые, улыбочивые Оптимистичные Спокойные Красивые Преданность, верность Честность Харизма Сплоченность Взаимопомощь, взаимовыручка Стремление помочь Трудолюбие Целеустремленность Конкурентоспособность Занятие спортом Здоровый образ жизни Культура Религиозность Соблюдение традиций Стремление получить достойное образование Уважение к родителям, старшим Внешность Речь Всегда готовы прийти на помощь своим друзьям Внешность парней более мужественная Девушки более воспитанные и скромные Хорошая рабочая сила</p>	<p>Агрессивность Дерзость Навязывание другим своей точки зрения Неуважение к русским, особенно женщинам Жестокость, злость Конфликтность Частые перепады настроения, импульсивность Упрямство, гордость Чрезмерная уверенность в себе Самолюбие, обидчивость Наглость, невоспитанность Самовлюбленность Уважают только свои традиции, а с традициями других народов не считаются Демонстративное поведение Вредные привычки Символика своих стран на футболках Чужой язык, говорят при других на своем языке Считают себя выше других Хотят, чтобы все признавали их авторитет Не считаются с нашей культурой Неуважительное отношение к учителям Неграмотная речь, жаргон Угрозы Сильно уделяют внимание своей религиозности</p>	<p>Их слишком много Иногда одеваются как террористы – страшно Представляют угрозу населению нашей страны Склонность к преступлениям, криминалу Агрессивность Вандализм Вспыльчивость Склонность к применению силы Желание быть всегда впереди, даже если другие этого не хотят Иногда носят электрошокеры с собой Носят оружие (ножи)</p>



**Учителя о страхах, этнических предрассудках, стереотипах мигрантофобии, характерных для местного населения и преподавательского сообщества (в % к числу ответивших)<sup>37</sup>**

Страхи, предрассудки, стереотипы мигрантофобии	Характерны для	
	местного населения	преподавательского сообщества
«Они» – мигранты, расселяясь, покушаются на нашу территорию	40,8	6,2
Реально «их» больше, чем показывает статистика	47,2	28,2
«Они» претендуют на созданное нами, принадлежащее нам (школы, больницы, пенсии, пособия и т. д.)	24,3	12,0
«Они» криминальны, угрожают нашей безопасности	45,4	13,7
«Они» угрожают политической стабильности в регионе	20,1	9,1
«Они» более активны, предприимчивы, вытесняют нас из экономической жизни, захватывают рабочие места	37,3	12,0
«Они» чужды нам, угрожают нашей культуре	20,8	8,3
«Они» ведут себя нагло, как хозяева, устанавливают «у нас» свои порядки	65,8	23,2
«Они» живут лучше, чем мы	19,7	10,4
«Их» религия чужда и враждебна нам, нашему образу жизни	15,1	3,7
Ничто из перечисленного	12,3	38,2
Итого	348,9	165,1

Очень высокие проценты, характеризующие страхи и этнические предрассудки местного населения относительно мигрантов, особенно по таким показателям, как стремление устанавливать свои порядки (65,8%), криминальность, угроза безопасности (45,4%), территориальные притязания (40,8%) свидетельствуют о скрытом или явном недружелюбии местного населения и латентно некомфортной среде для мигрантов.

Оценки собственных страхов и предрассудков у учителей в процентном отношении в 2–3 и более раз ниже, чем оценки отношения местного населения, что свидетельствует о том, что школа остается территорией толерантности по отношению к мигрантам и их детям.

### **5.3. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ**

Важным фактором социокультурной адаптации детей мигрантов является дополнительное образование. Анализируя их включенность в систему дополнительного образования, рассмотрим два его блока: учебное и общекультурное. Остановимся вначале на первой его разновидности, выявив потребности детей мигрантов в дополнительных знаниях по школьным учебным дисциплинам, а также охарактеризовав уровень реализации этих потребностей, проявляющейся в реальной практике получения дополнительного образования в условиях школы, репетиторства и т. д. (см. табл. 5.31).

<sup>37</sup> Итоговая сумма превышает 100%, поскольку данный вопрос является поливариантным.

**Учащиеся дети мигрантов о потребности в дополнительном образовании  
и ее реализации (в % к числу ответивших)**

Дисциплины	Дополнительное образование	
	Хотели бы Вы получать	Получаю
По русскому языку	56,3	25,9
По математике	49,4	24,7
По иностранному языку	48,8	13,9
По химии	36,9	13,3
По физике	26,3	10,1
По истории	18,8	5,7
По литературе	11,9	5,7
По информатике	11,9	6,3
По биологии	11,3	1,9
По мировой художественной культуре	8,8	2,5
По географии	2,5	0,6
Другое	5,7	1,2
Дополнительное образование	Не хотел(а) бы получать 4,4	Не получаю 43,7
Итого	292,5	155,7

Анализ уровня потребностей детей мигрантов в дополнительном образовании, углубляющем знания школьной программы, показал, что доминантной была и остается потребность в знаниях по русскому языку. Это отметили более половины всех учащихся (56,3%), что является очень высоким показателем. Причем сама потребность превышает возможности ее реализации (25,9%) более чем в два раза.

Велико желание детей получать дополнительное образование по математике (49,4%) и иностранному языку (48,8%), его высказала почти половина учащихся мигрантов. Каждый третий готов учиться химии, каждый четвертый – физике, каждый пятый – истории, каждый десятый – литературе, информатике, биологии.

Существует разрыв между констатацией желания учиться дополнительно и реальным обучением. Как правило, потребность превышает возможность ее реализации в два раза. Расхождение в три и более раза характерно для таких дисциплин, как иностранный язык, история, биология, мировая художественная культура.

Сравнение этих данных с включенностью учащихся-немигрантов в систему дополнительного образования показывает ряд различий (см. табл. 5.32).

У детей немигрантов доминирует потребность в дополнительном изучении математики (45,6%). Потребность в получении дополнительных знаний по информатике в два раза больше, чем у детей мигрантов. Дети немигрантов также заинтересованы в изучении русского и иностранного языков, химии и физики, но эта потребность несколько менее выражена, чем у детей мигрантов. В остальном структура потребностей совпадает.

Более отчетливо эти различия видны в таблице 5.33. Здесь сравнительный анализ структуры потребностей учащихся в дополнительном образовании дан в % к ответам. Он также показал, что у детей мигрантов и немигрантов эта структура во многом совпадает.

Таблица 5.32

**Учащиеся-немигранты о потребности в дополнительном образовании  
и ее реализации (% к числу ответивших)**

Дисциплины	Дополнительное образование	
	Хотели бы Вы получать	Получаю
По математике	45,6	22,2
По русскому языку	41,9	19,7
По иностранному языку	39,7	10,5
По химии	25,3	8,0
По физике	23,9	8,7
По информатике	21,0	4,7
По истории	15,3	4,7
По литературе	8,4	2,3
По мировой художественной культуре	6,4	3,3
Биология	6,0	3,4
Обществознание	3,1	1,2
Творчество	1,2	1,9
География	0,8	0,6
Черчение	0,4	0,3
ОБЖ	0,1	-
Психология	-	0,3
Дополнительное образование	Не хотел(а) бы получать 10,8	Не получаю 46,5
Итого	249,9	138,3

Таблица 5.33

**Учащиеся мигранты и немигранты  
о потребности в дополнительном образовании (% к числу ответов)**

Дисциплины	Дети мигрантов	Дети немигрантов
По русскому языку	19,2	16,8
По иностранному языку	16,7	15,9
По литературе	4,1	3,4
По истории	6,4	6,1
По математике	16,9	18,2
По физике	9,0	9,6
По химии	12,6	10,1
По информатике	4,1	8,4
По мировой художественной культуре	3,0	2,5
Биология	3,8	2,4
Не хотел(а) бы получать дополнительное образование	1,5	4,3
Другое	2,7	2,3
Итого	100,0	100,0

Различия заключаются в предпочтении отдельных предметов: детьми мигрантов – русского языка, а немигрантов – математики (процентные распределения к ответившим демонстрируют

ту же тенденцию в таблицах 5.31, 5.32). А, кроме того, различия проявляются в том, что среди не желающих получать дополнительное образование мигрантов почти в 3 раза меньше, чем в группе коренных жителей.

Рассмотрим далее включенность детей мигрантов в дополнительное образование общекультурного типа (см. табл. 5.34).

Таблица 5.34

**Дети мигрантов о потребности в общекультурном  
дополнительном образовании и ее реализации (в % к числу ответивших)**

Секции, кружки, студии	Дополнительное образование	
	Занимаюсь	Хотел(а) бы заниматься
Музыка, вокал	11,4	8,9
Изобразительное искусство	4,4	3,8
Театр	1,3	3,8
Секции спортивных игр	23,4	13,9
Бокс, борьба	33,5	20,3
Восточные единоборства	8,9	6,3
Туризм, спортивное ориентирование	1,3	8,9
Плавание	7,6	22,8
Легкая атлетика	7,6	1,9
Аэробика, фитнес, пилатес и т. д.	5,7	10,1
Секции по зимним видам спорта	1,3	2,5
Шашки, шахматы	2,5	2,5
Авто- и мотодело	1,9	5,7
Кино и фотодело	1,9	9,5
Компьютер	1,3	0,6
Ни в каких	31,6	22,2
Итого	145,6	143,7

Анализ уровня приобщенности детей мигрантов к занятиям в кружках, секциях, студиях, школах искусств и т. д. показал, что практически 70% из них в той или иной мере заняты общекультурным дополнительным образованием. В большей степени это занятия в спортивных секциях. В первую очередь – бокс, борьба (33,5%), секции спортивных игр (23,4%), восточные единоборства (8,9%), плавание (7,6%), легкая атлетика (7,6%). Фактор включенности в систему дополнительного образования учащихся мигрантов является свидетельством высокого уровня адаптированности детей мигрантов к образовательной и социокультурной среде.

Каждый десятый учащийся занимается музыкой (11,4%).

Не вполне удовлетворенными являются желания детей мигрантов заниматься плаванием (22,8%), аэробикой, фитнесом (10,1%), туризмом (8,9%).

Сравнение детей мигрантов и немигрантов показывает, что потребности в общекультурном образовании последних практически удовлетворены (см. табл. 5.35), кроме желания заниматься авто- и мотоделом, кино и фото, которые в 4–5 раз превышают реальные практики занятий.

Сравнение занятий мигрантов и немигрантов в секциях, кружках, студиях показывает смещение потребностей мигрантов в сторону спортивных игр. В остальном характер потребностей в определенных видах общекультурного дополнительного образования этих социальных общностей учащихся практически идентичен.

Рассмотрим отношение родителей к дополнительному образованию детей. Для этого выйдем желание родителей дать детям как учебное, так и общекультурное дополнительное образование, а также сравним ориентации родителей на виды образовательных услуг с потребностями детей.

Таблица 5.35

**Учащиеся-немигранты о потребности в общекультурном  
дополнительном образовании и ее реализации (% к числу ответивших)**

Дисциплины	Дополнительное образование	
	Занимаюсь	Хотел(а) бы заниматься
Музыка, вокал	11,8	8,9
Изобразительное искусство	5,4	5,1
Театр	2,4	5,3
Секции спортивных игр	21,7	12,0
Бокс, борьба	16,0	15,1
Восточные единоборства	4,1	7,7
Туризм, спортивное ориентирование	4,7	7,6
Плавание	10,4	16,5
Легкая атлетика	6,1	5,7
Аэробика, фитнес, пилатес и т. д.	10,7	10,4
Секции по зимним видам спорта	3,8	2,6
Шашки, шахматы	1,4	2,3
Авто- и мотодело	2,7	12,4
Кино и фотодело	2,4	13,5
Компьютер	1,5	1,1
Ни в каких	31,0	27,9
Другое	0,8	-
Итого	136,9	154,2

Таблица 5.36

**Респонденты о потребностях в учебном дополнительном образовании  
(в % к числу ответивших)**

Дисциплины	Родители хотели бы дать	Дети хотели бы получать
По русскому языку	56,5	56,3
По математике	9,4	49,4
По иностранному языку	18,1	48,8
По химии		36,9
По физике		26,3
По истории		18,8
По литературе		11,9
По информатике		11,9
По биологии		11,3
По мировой художественной культуре		8,8
По географии		2,5
Другое		5,7
Дополнительное образование	Не хотел(а) бы получать 4,4	Не хотел(а) бы получать 4,4
Итого		292,5

Структура потребностей детей и родителей в дополнительном общекультурном образовании в определенной мере совпадает, хотя есть и различия (см. табл. 5.37).

**Респонденты о потребностях в общекультурном  
дополнительном образовании (в % к числу ответивших)**

Секции, кружки, студии	Родители хотели бы дать	Дети хотели бы получать
Музыка, вокал	18,3	8,9
Изобразительное искусство	6,1	3,8
Театр	2,3	3,8
Секции спортивных игр	9,9	13,9
Бокс, борьба	18,3	20,3
Восточные единоборства	6,9	6,3
Туризм, спортивное ориентирование	7,0	8,9
Плавание	15,3	22,8
Легкая атлетика	0,8	1,9
Аэробика, фитнес, пилатес и т. д.	3,8	10,1
Секции по зимним видам спорта	0,8	2,5
Шашки, шахматы	1,5	2,5
Авто- и мотодело	8,0	5,7
Кино и фотодело	5,0	9,5
Ни в каких	16,0	22,2
Итого	120,0	143,1

Родители, как и дети, ориентированы на выбор среди услуг дополнительного образования различных секций по борьбе, боксу (18,3 и 20,3% соответственно), плаванию (15,3 и 22,8%), спортивным играм (9,9 и 13,9%). Потребность в художественном образовании (музыка, вокал) больше демонстрируют родители, чем дети (18,3 и 8,9% соответственно).

Несмотря на уверенность учителей в том, что родители-мигранты не могут и не хотят платить за дополнительное образование, мы получили подтверждение обратного (см. табл. 5.38). 74,3% родителей готовы оплачивать дополнительное образование своих детей, 21,9% – не готовы, 3,8 % – затруднились с ответом.

Таблица 5.38

**Респонденты о готовности оплачивать дополнительное образование детей  
(в % к числу ответивших)**

Готовность оплачивать доп. образование	%
Да	59,1
Скорее да, чем нет	15,2
Скорее нет, чем да	4,5
Нет	17,4
Затрудняюсь ответить	3,8
Итого	100,0

Дополнительное образование, по мнению родителей, – важная составляющая учебной деятельности детей. Часть детей посещала и посещает дополнительные занятия в школе, часть занималась и занимается с репетиторами.

*«Ну, с репетитором мы занимались, где-то год, наверное».*

*«Я бы хотела, чтоб у него по математике лучше было, даже думаю репетитора нанять, чтобы немножко с математикой».*

В целом родители заинтересованы в дополнительном образовании, восполняющем недостатки знания учебной программы. Другое дело, что они не всегда могут отслеживать суще-

ствующие в образовательном учреждении предложения дополнительных образовательных услуг и посещаемость занятий своим ребенком.

*«У меня условия плохие, если бы возможность была по русскому, литературе, по математике, то хотела бы».*

*«По арабскому я хотел бы. И по информатике».*

В противовес убеждению педагогов, родители готовы оплачивать дополнительные образовательные услуги своих детей, при условии, что они будут необходимы для успешного образования и ребенок выразит желание их получать. На вопрос «Готовы ли Вы оплачивать дополнительные образовательные услуги?» мы получали ответы:

*«Конечно, чтобы у них было образование».*

*«Я готова, если попросят, конечно, если это необходимо».*

*«Если они скажут, потребуют, то да, буду».*

*«Да, конечно готова, для сына, если он хочет, то я готова».*

*«Конечно, он и сейчас занимается с репетитором. Алгебра – 400 рублей, русский по знакомству – 300».*

Причиной отказа от оплаты дополнительных образовательных услуг, как правило, является отсутствие финансовых возможностей, а также убеждение в том, что в них нет необходимости.

*«Я же, вот, например, не учила, и детям я не буду платить».*

Что касается отношения к дополнительному образованию учащихся учителей, то они, в первую очередь, озабочены дополнительным образованием для детей мигрантов, которое восполняло бы пробелы в их образовании. Для них такая постановка проблемы является чрезвычайно актуальной. И, прежде всего, они говорят о необходимости дополнительного образования по русскому языку. Причем, многие из них уверены, что дополнительные занятия необходимы всем детям, от первого до выпускного классов.

*«По русскому языку обязательно! Если дети будут знать русский язык, то у них не будет проблем с общением со сверстниками и учителями».*

*«По моему мнению и опыту, необходимо в школах, в которых много детей мигрантов, вводить русский язык как иностранный. Это позволит более системно подходить к образовательному процессу отдельных категорий детей и сделает этот процесс более прозрачным. В конечном итоге, если мы не научим детей русскому языку, то они просто не сдадут итоговые экзамены, в том числе и ЕГЭ».*

*«По русскому языку актуально для детей мигрантов старших классов, которые не первый год живут здесь, для того, чтобы подтянуть их. Ну, а в начальной школе необходимо вводить русский язык как иностранный».*

*«Дополнительное образование необходимо, независимо от возраста детей. Дети мигрантов первого, пятого либо десятого класса должны изучить тот язык, на котором ведется обучение».*

Формы дополнительных занятий, по мнению педагогов, могут быть самыми различными – от предшкольной подготовки, дополнительных занятий в школе, имеющих разный статус и нормативную закреплённость, до дополнительных занятий курсового типа вне школы.

*«Было бы очень здорово, если бы организовывались какие-то школы, курсы для детей мигрантов. Например, в первой половине дня или второй, ребенок мог бы посещать такие курсы, помимо общеобразовательной школы».*

По поводу платного дополнительного образования педагоги высказывают разные мнения. Эта неоднозначность объясняется причинами, прежде всего связанными с типом семьи мигрантов: уровнем ее достатка, ориентацией на проживание в РФ, потребностью адаптировать ребенка к школе, дать детям российское образование и т. д.

*«У многих семей нет финансовых возможностей для дополнительного образования. Таких случаев в моей практике не было, чтобы родители предложили дополнительно оплачивать уроки русского языка. Поэтому мы все равно работаем с каждым таким ребенком, и администрация школы идет нам навстречу, в том числе в вопросе доплаты».*

*«У нас дошкольная подготовка есть, дети, которые не знали русского языка, обучались пять раз в неделю, они русский язык более-менее выучили на том уровне, чтобы хотя бы пообщаться, как отличить клеточку от линейки, как карандаш брать. Подготовка такая есть. Родители, конечно, с удовольствием на такие курсы отдают. Они платные, у нас услуга такая в школе есть».*

*«Дети мигрантов посещают репетиторов по необходимости, для сдачи ЕГЭ так же, как и наши дети, если позволяют средства. Кому нужно – да, кому не нужно – тот, как сидел, так и сидит».*

Совсем другая ситуация в школах, где у родителей нет мотивации заниматься образованием своих детей. Там по определению невозможны платные образовательные услуги.

*«Мы первый год с таким энтузиазмом решили преподавать русский язык! Нужно было элементарно собрать 1 000 рублей в месяц, это немного. Мы говорим родителям, за 100 рублей в месяц мы будем давать вам основы русского языка. Но они не соглашаются. Мы поняли уже, что это стена. Нужны дополнительные часы. В учебном плане дано всего условно 30 часов, плюс 2 часа на индивидуальную работу, 1 час на проектную работу. Эти 2 часа на индивидуальную работу мы бы могли с детьми мигрантами заниматься углубленно. Когда мы группы кратковременного пребывания детей организовываем, мы учителям выделяем по 0,1 часа, вот такие крохи мы выделяем для того, чтобы поднять уровень знаний детей мигрантов. Мы же понимаем, что должны их до того уровня дотянуть. Поговаривают, что 22-й, нашей, 4 и 7 школам должны выделить статус площадки на уровне региона или федерации, если бы такое произошло, возможно, были бы дополнительные средства, и эти деньги мы могли бы пускать на оплату преподавателям дополнительных часов. Заставить родителей мигрантов платить деньги для обучения русскому языку для нашей школы – это проблема, видимо, здесь обучаются дети, чьи родители не уверены в завтрашнем дне, что будет завтра, останутся они в России или обратно уедут туда, откуда они прибыли».*

Ряд педагогов высказывают мнение о том, что эта подготовка для мигрантов должна быть бесплатной в силу того, что они имеют конституционное право на получение образования.

*«Я думаю, что это должно быть бесплатным. Эти дети ничем не отличаются от других детей, и они имеют полное право получать образовательные услуги бесплатно».*

*«Такую дошкольную подготовку мы начинаем в октябре по апрель месяца, то есть каждую субботу эти дети приходят, и наши педагоги совершенно бесплатно готовят их к школе. Такую подготовку получают и дети мигрантов, мы совершенно не разграничиваем детей. Существует закон об образовании, согласно которому, любой ребенок может обучаться в учебном учреждении, независимо от того, имеет ли он прописку или гражданство».*

Педагоги высказывают мысль о том, что на уровне города могла бы быть организована система дополнительного образования, как на платной, так и бесплатной основе. Что же касается школы, то нормативная база школы уже определяет тип дополнительных образовательных услуг.

*«Я считаю, что на уровне города можно организовать как платные, так и бесплатные курсы для детей мигрантов. Дети мигрантов, особенно из стран Средней Азии, это дети из малообеспеченных семей. Я думаю, что родители не потянут эту ношу. Не смогут профинансировать дополнительное образование для своих детей, так как в семьях мигрантов работает только отец».*

*«Если курсы проводить на уровне школы, то здесь есть своя нормативная база, и она должна быть на уровне аккредитации и лицензии образовательного учреждения. Если там заложены дополнительные платные образовательные услуги, то мы имеем право их оказывать. Если в лицензии этих платных услуг нет, то мы не имеем право на них».*

Говоря об уже имеющемся позитивном опыте организации дополнительного образования, педагоги отмечают, прежде всего, дошкольную подготовку.

*«Есть перед первым классом предшкольная подготовка, она недорогая, получается 4 часа нахождения ребенка в школе, это 1 500 рублей в месяц. Это очень недорого. Они привели, до-*



пустим, к 9, к 10 часам, и первую половину дня дети здесь занимаются. Там их до 15 человек, есть подготовленный воспитатель, дети здесь готовятся к школе, происходит процесс социализации. Там, как правило, разные дети, дети одной национальности не попадут».

«Ребенок-мигрант приходит совершенно не подготовленный, вот здесь начинается подготовка, начинается поиск того, что предложить ребенку, какие условия ему создать. Наши учителя сами создают эти условия, они предлагают разнообразные формы обучения. Мы даем объявления на набор детей в подготовительные классы или сами родители приходят и узнают, когда начинаются такие курсы. При подготовительных курсах работают опытные учителя, применяя разнообразные методики, как для русских детей, так и для детей мигрантов, хотя специальной подготовки по обучению детей мигрантов у наших учителей нет. В нашей школе – это бесплатно, в других школах есть дополнительное образование на платной основе. У них есть лицензия на платное образование, и учителя преподают детям мигрантов русский язык как иностранный».

Чаще всего эта подготовка не ориентирована именно на детей мигрантов, на этих дополнительных занятиях обучаются все будущие первоклассники.

«Именно для детей мигрантов дополнительной подготовки нет. Это обычная школа для будущего первоклассника».

«Дети, которые не знают русский язык, с ними, конечно, по желанию проводится дополнительная работа для подготовки к школе. С прошлого года у нас платные эти курсы, а до этого мы проводили весной по субботам занятия с такими детьми. Там уже 22 человека записаны, но это не обязательно мигранты».

В ряде школ также организованы дополнительные занятия.

«В первых классах дали дополнительные часы индивидуально групповых занятий. Детей мигрантов мы сразу определили в подгруппу по развитию речи. Школа создает все условия для того, чтобы им было комфортно. В связи с внедрением ФГОС у нас в этом году на первой образовательной ступени внеурочная деятельность во второй половине дня организована. Там шесть направлений, эти дети тоже ходят на эти шесть направлений. Их включаем в дополнительное образование, чтобы как можно больше вовлечь в разговорную речь, чтобы они больше были среди сверстников, общались, больше говорили».

«У каждого предметника есть по одному часу дополнительно на каждый класс в неделю. Я имею в виду физику, биологию, географию и т. д. У учителей русского языка вообще другая система. Класс делится на группы по пять человек, и учитель работает с ними по группам. Получается, по 5 часов на класс. Мы прикладываем все силы, чтобы поработать с языком. Если ребенок-мигрант лучше знает язык, то он будет лучше заниматься по другим предметам».

Что касается общекультурного образования, то учителя отмечают большую активность детей мигрантов в этом виде дополнительного образования.

«Кстати, дети-мигранты занимаются и заняты в дополнительном образовании больше, чем дети-славяне. Почему? Если посмотреть, допустим, по списку ту же музыкальную школу, то, как правило, если внимательно изучим по составу классы, то эти дети все где-то заняты: это музыкальная школа, хореография, изостудия, еще что-то. Славяне меньше в этом плане своим детям уделяют внимания. Мигранты, видимо, чувствуют, наверное, что для того чтобы пробиться ребенку, ему нужно уметь многое. Здесь тоже, смотря какие родители, но, как правило, я отмечаю, что дети заняты больше, чем русские, белорусы, украинцы и все остальные».

Активность детей мигрантов в общекультурном дополнительном образовании, по мнению педагогов, смещена в сторону развития спортивной подготовки, занятий различными видами силовых видов спорта.

«У дагестанцев с первого класса более спортивная направленность: кикбоксинг, дзюдо, самбо, они участвуют за школу во всех соревнованиях городских, ездят на окружные соревно-

вания. Вот такая спортивная наклонность. А из Средней Азии дети 3 года учатся у нас, они не выделяются особо».

*«Сегодня они очень активно занимаются спортом, объясняя это тем, что у них спорт оплачиваемый, как дополнительное образование. Здесь все дополнительное образование – бесплатное».*

Завершая главу, мы можем сделать некоторые выводы.

1. Социокультурная адаптация детей мигрантов – очень сложное явление общественной жизни, как самой этой социальной общности, так и ее социального окружения, причем и ближнего, и дальнего. При этом к первому мы относим семью, школу, сверстников, ко второму – социальную среду типа поселения мигрантов, а также систему образования и культуры региона. Как доказывается материалами исследования, наибольшее влияние на социокультурную адаптацию детей мигрантов оказывает ближайшее социальное окружение, в первую очередь родители, учителя, товарищи по классу и школе.

2. Влияние на адаптивные процессы детей мигрантов осуществляется в процессе их взаимодействия с названными выше его субъектами. Само взаимодействие, как показывают данные исследования, имеет многоаспектный и разновекторный характер. Оно касается, в первую очередь, норм и ценностей поведения, охватывает разные сферы жизни, прежде всего учебу и отношения в школе. Одна из центральных (если не самая центральная) зон социокультурной адаптации детей мигрантов охватывает ее национально-этнические аспекты, причем в рамках широкого диапазона отношений – от полного взаимопонимания до глубокого конфликта между его сторонами, одной из которых обязательно выступают дети мигрантов.

3. Отсюда возникает проблема знания жизненных ценностей этой социальной общности и умения позитивно влиять на их формирование. Результаты исследования, приводимые в главе, показывают наиболее значимые общественные, гражданские, национальные ценности, ценности профессии, свободного времени, которые в той или иной степени характерны для детей мигрантов и показывают перспективы работы с ними.

4. В главе доказано, что важным фактором социокультурной адаптации детей мигрантов является дополнительное образование, как учебное, так и общекультурное. Оно тесно связано, с одной стороны, с учебным временем учащихся, являясь необходимым и важным его условием, особенно когда речь заходит о дополнительных занятиях по русскому языку. С другой стороны, дополнительное образование, прежде всего, в рамках культурных и спортивных занятий, выступает очень значимым элементом свободного времени детей. Несмотря на термин «дополнительное», этот вид образования иногда оказывается ничуть не менее важным, чем основное школьное. Именно на эту сторону дела и указывают некоторые конкретные результаты нашего исследования.

5. Среди всех видов адаптации детей мигрантов особое значение, как свидетельствуют материалы исследования и результаты анализа, имеет социально-психологическая адаптация, связанная с выбором товарищей, класса, школы, видов внеклассной деятельности.

## ГЛАВА 6. ДЕТИ МИГРАНТОВ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ/ ИНТОЛЕРАНТНОСТИ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

### 6.1. УРОВЕНЬ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

#### Культура поведения детей мигрантов в оценках учителей

Традиционно проблема уровня адаптированности детей мигрантов к социальным нормам поведения в обществе страны приема, владения ими элементарными навыками общежития и коммуникативного взаимодействия (в условиях школы, в частности) в литературе заостряется, показывается не только как особо значимая, требующая специального внимания, а подчас и драматичная. С аналогичной постановкой данной проблемы мы неоднократно сталкивались в журналистских обзорах, репортажах, интервью, отдельных педагогических, социологических, психологических исследованиях.

Именно поэтому в рамках нашего исследования мы особо обратили на нее внимание при опросах педагогов начальных, средних и старших классов. Педагоги старшего и среднего звена оценивают уровень культуры детей мигрантов в школе как «удовлетворительный», «средний» и «вполне приемлемый». По их оценкам дети этого возраста в целом адаптированы к ценностно-нормативным особенностям среды страны приема.

*«Дети мигрантов, по крайней мере, в нашей школе адаптированы к жизни в обществе. Они знают как себя вести, обучены элементарным правилам поведения».*

*«В целом, удовлетворительный уровень культуры, дети знают нормы поведения в обществе. Особых проблем в адаптации я не замечала».*

*«Средний уровень. Дети умеют себя вести и соблюдают общепринятые правила поведения, нормально адаптированы к жизни в обществе. Каких-то особых проблем нет».*

*«Общий уровень культуры нормальный, нормами поведения дети мигрантов владеют, проблем особых не могу назвать».*

Педагоги считают, что уровень культуры поведения детей коренных жителей и мигрантов вполне сопоставим, более того, и для тех, и для других свойственны различные проявления, как позитивные, так и негативные.

*«Я бы не сказала, что есть какой-то приоритет по уровню воспитанности наших детей, коренных россиян перед детьми приезжающих к нам».*

*«Я бы не сказала, что проблем с этими детьми больше по правонарушениям, нет, одинаково, если у меня, допустим, на учете состоят 30 детей, из них, может быть, 10 русских, несколько украинцев, там, несколько азербайджанцев, лезгинов и т. д., как бы нет такого, чтобы превышало количество мигрантов, состоящих на учете».*

Педагоги начальных классов отмечают, что уровень общей культуры приезжих детишек различен. На этом этапе, по их мнению, результат адаптации ребенка к социальным нормам полностью зависит от семьи. Школа, включаясь в адаптационный процесс, постепенно начинает осуществлять уже коррекционную функцию.

*«Ну, всякий уровень есть, конечно, как и все дети, как и в любой школе, любой национальности. Зависит все равно от воспитания, даже могут быть очень воспитанные, культурные, вежливые и внешне аккуратные, а есть такие, которые не следят за собой».*

Воспитательное воздействие школы начинается, прежде всего, с ее влияния на уровень владения русским языком, который позволяет ребенку быстрее интегрироваться в среду – через объяснение элементарных правил поведения.

*«Как правило, довольно быстро адаптируются, в течение одного учебного года. Самое главное в этом процессе – это обучить элементарным правилам и нормам русского языка, а затем ученик сам незаметно для себя адаптируется в классе».*

*«Диких у нас в школе нет. Учим... В общем, уровень культуры достаточный для общения и соблюдения элементарных правил поведения».*

Не отрицая воспитательного воздействия школы, педагоги, вместе с тем, уверены, что семья в любой период становления ребенка является основным фактором формирования культуры его поведения, восприятия им социально-этической, социокультурной, эстетической нормативности. Они считают, что, без сомнения, национальные особенности влияют на процесс воспитания, но вне зависимости от национальной принадлежности восприятие ребенком общекультурных требований социума зависит от семьи. Позитивное отношение к образованию, также выступая общекультурной нормой, укоренено в семейной педагогике и своими глубинными мотивационными корнями связано с семейными ценностями.

*«Уровень культуры? Разный, зависит от семьи. У нас вот есть семья Карабаевых, таджиков, мальчик в II классе Рустам, он участник юношеской восьмерки. В этом году на саммите Россия-Италия в Москве был. А есть среди славян семьи, которые вызывают тревогу. Все зависит от того, как родители выстраивают взаимоотношения в семье, отношения к учителям, к взрослым. Дети все из дома приносят, школе приходится корректировать. Но сказать, что славяне и национальные дети чем-то кардинально отличаются, нет, и там есть разного уровня, и здесь есть».*

*«По-разному. Это все от семьи зависит. Нельзя сказать, что это от национальности зависит, это от семьи».*

*«Разный уровень. У меня учились детки, допустим, азербайджанки, чеченки, вот в 7 классе, очень воспитанные, так сказать. Конечно, все идет из семьи. С уважением, стремлением учиться, и в то же время тут же из подобных семей мальчишки развязные, разболтанные, учиться не хотят. Единственное, чего боятся, что отцу пожалуюсь, и он примет какие-то меры. А так дети разные, все идет из семьи».*

Учителя отмечают, что нормы повседневного поведения детей мигрантов видоизменяются в процессе социокультурной адаптации далеко не всегда органично (адекватно) их национальной культуре. Педагоги также подчеркивают наличие проблем дезадаптации или негативной адаптации детей мигрантов к новой социальной среде. Они указывают на то, что для детей мигрантов в новой жизненной ситуации характерно разрушение прежних национальных устоев и норм поведения, исчезновение национально-этнических социокультурных запретов, снятие нормативного давления национальных обычаев и традиций, определяющих повседневное поведение. Этот факт приводит к усилению процессов дезадаптации детей мигрантов уже относительно прежней культуры.

Общеизвестно, что характерной особенностью миграции является ситуация снижения социального статуса мигрантов. Это, в свою очередь, приводит к их «размещению» в таких социальных нишах, которые являются носителями «плебейских» типов культуры. Именно поэтому смена социокультурной среды для детей мигрантов довольно часто оказывается дестабилизирующей. Педагоги отмечают, что дети мигрантов в определенных ситуациях усваивают примитивные, антикультурные стандарты поведения. Данная ситуация приводит к снижению уровня обыденной культуры у детей мигрантов.

*«Воспитанность тоже зависит от срока проживания. По-видимому, если они прожили в регионе, в котором они родились, где их воспитывали, там у них один менталитет, одно отношение. Они сюда приходят, еще придерживаются этого, потом у них теряется эта связь. Родителям некогда, они занимаются зарабатыванием денег, обеспечением семьи, на воспитание детей у них времени, как такового, не хватает, поэтому дети предоставлены сами себе. Они начинают брать из среды все самое негативное и, естественно, и ведут себя так же, что является отражением той среды, в которую они попадают».*

*«Уровень общей культуры? Я бы сказала, что здесь вообще ситуация очень интересная. Они приезжают к нам такие достаточно культурные, воспитанные. Я бы сказала, что у них в основном уважение к старшим, отношение к учителям достаточно почтительное. Есть,*

*которые настолько быстро адаптировались, что здесь очень лояльно к ним относятся, и они начинают этим пользоваться. А есть дети, которые действительно глубоко воспитаны, у них видно это уже в корнях. Они остаются воспитанными».*

*«Вот раньше всё было по-другому немножко, например, азербайджанцы, они были не такие развязные, они как-то были скромнее. В семье как бы построже было. Сейчас они все адаптировались. Распущенные волосы девочки стали носить, для азербайджанской национальности длинные волосы, это не свойственно как бы для них...».*

Необходимость пристального педагогического внимания к детям мигрантов, находящимся в процессе личностного становления в новой социокультурной среде, вполне осознана учителями. Они понимают, что правильное выстраивание воспитательного воздействия на этих детей является залогом их будущей судьбы и судьбы общества, в которое они встраиваются. В этом отношении интересен пример организации воспитательного процесса так называемой «мигрантской» школы, которая, учитывая особенности становления подростков, использует различные воспитательные факторы воздействия на них.

*«Плюсы нашей школы в том, что если все школы борются с курением, алкоголем, то у нас этого нет. Потому что у мигрантов не принято пить и курить. Они все в спорте, посещают все наши школьные секции, дзюдо и карате. Наш зал забит детьми до восьми вечера, позже мы не имеем права держать детей. У нас самая лучшая мастерская, оснащенная по последнему слову техники, где можно сделать много вещей своими руками. Эту мастерскую посещают много детей мигрантов.*

*В мае 2006 года мы у себя в школе создали управляющий Совет. В этот совет входят: директор, представитель департамента образования, три родителя, три старшеклассника, педагоги и общественность. Мы привлекли в наш совет председателей азербайджанской и осетинской диаспор. Мы всегда приглашаем их на свои праздники, круглые столы. На заседаниях нашего совета всегда стоят вопросы, касающиеся проблем детей мигрантов. На каждом совете мы обсуждаем эти проблемы. Недавно к нам в школу приехали два мальчика, которые не захотели снимать шапочки, которые носят мусульмане. Дети начали смеяться над ними. И в этой ситуации нам помогли председатели этих диаспор. Они поговорили с мальчиками и объяснили им, что это российская школа и здесь необходимо соблюдать определенные правила в одежде и неприлично ходить в таком головном уборе. Девочки у нас ходят в платочках и длинных платьях. Мы им разрешаем. Это их национальная традиция, и одежда культурная. Это же не юбочка выше пупка».*

В условиях актуализации проблем межнационального и межкультурного диалогов не только в России, но и в мире именно школа оказывается на самом острие проблем, решение которых обуславливает эффективность межэтнического взаимодействия в социуме. Понимание учителем смысла межкультурного диалога и умение адекватно выстроить его на уровне отдельного образовательного учреждения – актуальнейшая и серьезная задача, решение которой под силу людям высокого уровня и достаточной общекультурной подготовки.

### **Дети мигрантов об отношении к национальной культуре**

Какие социокультурные барьеры существуют для детей мигрантов в условиях адаптации к новой среде проживания? Во многом они определяются особенностями национальной культуры ребенка, степени укорененности ее норм в системе его восприятия и поведения.

Рассмотрим отношение детей мигрантов к национальной культуре, практике ее поддержания и воспроизведения в семье. Практически все дети мигрантов говорят о значимости для них норм собственной национальной культуры, куда включаются нормы отношения к родителям, старшим, традиции гостеприимства, нормы поведения в семье, отношение к национальному языку, религии, культурным событиям, истории.

*«Самое главное в нашей культуре – уважать взрослых».*

*«Родителей уважать всех надо».*

*«Ну, у нас важно, чтобы разговаривать на своем языке, вовремя приходить домой, брать в жены только своей национальности».*

*«По традициям у нас если узнают, что ты куришь, то сразу начнется... Строго с этим». «Принимать гостей, гостеприимство».*

Рассказывая о практиках воспроизводства национальной культуры, дети мигрантов упоминают национальные и религиозные праздники, традиции их проведения, приверженность национальной кухне, кулинарным традициям...

*«Праздники обычно соблюдаем, пост держим. Обычно бешбармак готовим, рагу разные из мяса, мы обычно только баранину едим».*

*«Конечно, надо традиции беречь. Вот когда праздник Навруз Байрам был, мы на улице костер жгли, перед подъездом. Моя семья и родственники наши, мамы и папы родственники там собрались. Это ж вообще у нас традиция огонь сжигать, через него прыгать. Очищение от проблем, чтоб все проблемы в прошлом году остались. Ну, для нас Навруз Байрам – это как Новый год».*

В представлениях детей мигрантов их национальная культура тесно связана с религиозностью.

*«Мы храним в семье традиции наши. Встанем рано утром, молимся. И после еды, каждый день 5 раз молимся».*

*«Традиции, наоборот, мне кажется, ещё крепче стали. Ну, вот молиться начал папа, раньше не молился. Переехали сюда, не сразу, через 5–6 лет начал молиться. Семья вся молится, да. Верующая короча».*

*«У нас каждый день по 5 раз в день читают молитву. Вот отличия».*

*«В мечеть не ходим, но все соблюдаем. Праздники отмечаем».*

*«Мы каждый год отмечаем Курбан-байрам, тут много знакомых, кто исламской религии, ходим к гостям, бывает, что там баранов режем. У нас мечеть есть. Сохранилось все как на Родине».*

Таблица 6.1

**Респонденты о причислении себя и своих родителей к верующим  
(в % к числу ответивших)**

Являются верующими	Дети мигрантов			Дети коренных жителей		
	Ребенок	Отец	Мать	Ребенок	Отец	Мать
Да	77,6	80,9	83,3	48,8	45,5	56,7
Скорее да, чем нет	13,7	9,6	10,6	27,1	22,1	23,4
Скорее нет, чем да	2,5	1,9	1,2	8,7	9,1	6,1
Нет	2,5	2,5	1,2	8,8	9,0	5,5
Затрудняюсь ответить	3,7	5,1	3,7	6,6	14,3	8,3
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Индекс религиозности	0,8	0,8	0,9	0,5	0,4	0,5

Данные исследования показывают, что самоидентификация с верующими у детей мигрантов (91, 3%) выше, чем у детей коренных жителей (75,9%). Эти же закономерности характерны и для родителей мигрантов. Индексы религиозности показывают, что в большей степени причисляют себя к верующим матери наших респондентов. В целом, данные подтверждают тот факт, что мигранты переезжают в социальную среду с более атеистической, в какой-то мере антиклерикальной культурой.

Рассмотрим отношение наших респондентов к религии как ценности, ее роли в жизни человека (см. табл. 6.2).

Таблица 6.2

**Респонденты об отношении к религии (в % к числу ответивших)**

	Дети мигрантов	Дети коренного населения
Это важная часть культуры народа	81,9	58,3
Религия – это прошлое, ей нет места в современном обществе	5,6	5,5
Религия – это объединяющая людей сила	53,1	46,3
Религия – это вредный предрассудок	3,1	3,4
Религия – это опора нравственности и морали в обществе	21,3	25,3
Религия – это средство манипуляции людьми	5,6	10,2
Итого	170,6	149,0

Для детей мигрантов религия в большей степени является феноменом культуры и связывается с национальной культурой (81,9%), чем для детей коренного населения (58,3%).

Дети отмечают, что в национальной культуре, базирующейся на религиозных нормах, особенно строго регламентируется поведение девочек.

*«У нас нельзя мини-юбки одевать, но мне родители говорят, как хочешь, это твое дело. Главное – учись хорошо, уважай старших. Я одеваюсь нормально».*

*«У нас некрасиво общаться с мальчиками, ну и мне самой не хочется. Встречаться у нас не положено с мальчиками до сватовства».*

*«У нас строже всё. Другие обычаи. Туда нельзя, сюда нельзя. Сильная строгость. Девушки сюда приехали, ну и курят, есть такие, которые пьют. Это вообще ужас, мне стыдно за них».*

*«Мне много нельзя гулять, в основном магазины. Ну, в основном, если веселимся, то там фильмы какие-нибудь».*

*«Да меня с детства учили в моей культуре, как я должна себя вести. У нас девочкам нельзя много гулять это запрещается, у нас многие девочки в основном в исламе носят платки, одевают длинную одежду, но в школу нельзя носить платок. Мне родители разрешают без платка ходить».*

Особые культурные ограничения, касающиеся поведения женщин в национальных культурах, оказывают прямое влияние на образовательную деятельность детей мигрантов, в частности, на продолжение ими образования.

*«Посмотрим, как сложится. У нас же такие законы, если девушке 18 лет, то ее выдают замуж, и она у нас слушается своего мужа. Если муж захочет, то она будет учиться, работать, если нет, то нет».*

*«В Азербайджан уеду, мне папа здесь не разрешает учиться. Может, из-за этого, что я буду ходить далеко с автобуса. А нам так нельзя, и он не разрешает».*

Связь с национальной культурой, в первую очередь проявляется через знание национального языка (см. табл. 6.3).

Таблица 6.3

**Дети мигрантов о знании национального языка (в % к числу ответивших)**

Знаете ли Вы свой национальный язык?	%
Нет	6,2
Умею только разговаривать	32,3
Умею разговаривать, читать и писать	61,5
Итого	100,0

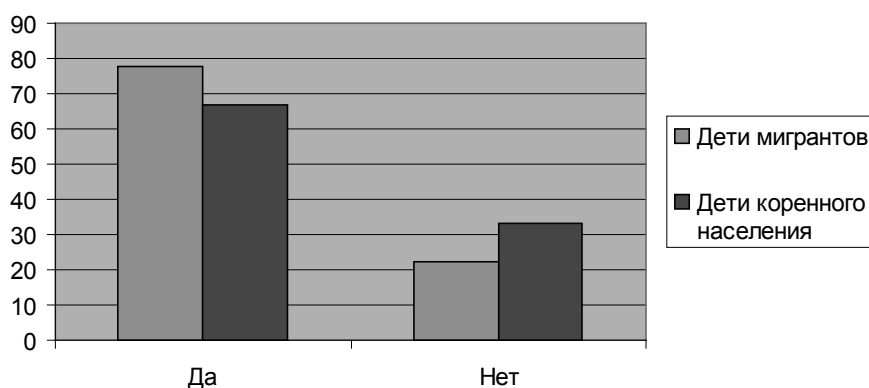
93,8% мигрантов говорят о знании родного языка, причем 61,5% владеют как устным, так и письменным языком.

Большая часть респондентов интересуется своей национальной культурой и даже изучает ее (77,6%) (см. гистограмму 6.1).

Гистограмма 6.1

**Респонденты об изучении национальной культуры  
(в % к числу ответивших)**

**Изучаете ли Вы свою национальную культуру  
(искусство, обычай, традиции,  
кулинарию и т. д.?)**



Интерес к национальной культуре проявляется и в более интеллектуальной сфере: изучении истории, искусства, литературы. Хотя надо признать, что эти проявления более редкие. Широко представлены лишь практики воспроизводства культуры на повседневном уровне в виде обычаев, повседневных норм поведения, религиозных традиций.

*«Да, я интересуюсь историей. Я хожу в библиотеки, я читаю книжки, я смотрю фильмы на родном языке».*

*«На своем языке, есть книги, но не всегда я читаю, я плохо читаю. Но там особо нет сложностей читать».*

Таблица 6.4

**Респонденты об изучении национальной культуры  
(в % к числу ответивших)**

Где Вы изучаете национальную культуру?	Дети мигрантов
Дома	82,0
В школе	6,0
В кружках, на курсах	0,8
В национально-культурных центрах и общественных организациях	8,2
В Интернете	3,0
Итого	100,0

Сфера изучения национальной культуры, как правило, локализуется дома (82%) (см. табл. 6.4).

Часто интерес к национальной культуре поддерживается через национально-культурные центры и общественные организации (8,2%).

*«Я раньше ходил на танцы национальные азербайджанские (в общественное объединение «Берлик»). Мы каждую среду ходили туда, просто сидели, общались, чай пили, там о Всевышнем, о Коране... общались. На концертах выступали, когда концерты бывали там национальные. На Навруз Байрам тоже вот выступали».*



## 6.2. ДЕТИ МИГРАНТОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ИНТОЛЕРАНТНОСТИ

### Родители о столкновении детей с конфликтами этнонационального типа

Чрезвычайно важным нам представляется рассмотреть такой социокультурный фактор адаптации детей мигрантов к образовательной деятельности, как межнациональные отношения. Насколько дружелюбна или агрессивна школьная среда по отношению к детям мигрантов?

Рассмотрим представления родителей о значении этнонационального окружения в школьном коллективе для адаптации ребенка к образовательной деятельности. Способствует ли или препятствует оно интеграции ребенка в новую социокультурную среду? Считают ли родители, что сформированные этнонациональные взаимодействия ребенка в школьном коллективе способны выполнять адаптивные, защитные, коммуникативные и др. функции? Насколько большое значение придают родители внутринациональным связям и межнациональным отношениям в образовательном учреждении?

В ходе исследования нами был задан родителям вопрос о готовности обучать детей в специализированных классах для мигрантов (см. табл. 6.5).

Таблица 6.5

### Родители о желании обучать детей в специализированных классах для мигрантов (в % к числу ответивших)

Вы хотели, чтобы Ваши дети учились в...?	%
Специализированном классе для детей мигрантов	2,3
В классе, где русскоязычных детей больше половины всех учащихся	42,9
В классе, где русскоязычных детей меньше половины всех учащихся	2,3
Не имеет значения	49,5
Загрудняюсь ответить	3,0
Итого	100,0

Данные исследования показывают, что для половины родителей это не имеет значения, 42,9% из них предпочитают классы, где русскоязычных детей больше половины всех учащихся, и только 4,6% респондентов предпочитают классы с доминированием мигрантов.

Приведем типичные высказывания родителей о типе класса, который они бы выбрали для своего ребенка.

*«Мне больше интересно, где русскоязычных детей больше. Это плюс большой, мне кажется».*

*«Нет, своих не обязательно должно быть больше. Он сам должен найти подход к общению со всеми. И со сверстниками, и в жизни же он не будет со своими только общаться».*

*«Не имеет значения, потому что я и так, и так научу детей общаться и на русском, и на своем».*

*«Лучше там, где общие классы. Зачем разделять детей?»*

Родители продемонстрировали также нейтральную позицию при ответе на вопрос о желании обучать детей в классах с близким ребенку этнонациональным окружением. В целом, они равнодушны к наличию в классе детей их национальности (79,7%) (см. табл. 6.6).

Только для 16,0% родителей значимо наличие близкого этнонационального окружения ребенка, при котором желательно или обязательно, чтобы в классе были дети его национальности.

Весьма существенным является вопрос о столкновении ребенка с конфликтами на национальной почве, возникающими в образовательном учреждении (см. табл. 6.7). На вопрос о том, сталкивались ли дети мигрантов с межнациональными конфликтами, большинство родителей (84,2%) отвечает – «нет». 11,3% констатируют наличие столкновений с такими конфликтами.

**Родители о желании обучать детей в классах  
с этнонациональным окружением (в % к числу ответивших)**

<b>Вы считаете, что лучше, чтобы в классе, где учится Ваш ребенок...</b>	<b>%</b>
Обязательно были дети Вашей национальности	4,5
Желательно были дети Вашей национальности	10,5
Не имеет значения	79,7
Затрудняюсь ответить	5,3
Итого	100,0

Таблица 6.7

**Родители о столкновении их детей с этнонациональными конфликтами  
в классе (в % к числу ответивших)**

<b>Сталкивались ли дети с конфликтами на национальной почве в школе?</b>	<b>%</b>
Да	11,3
Нет	84,2
Затрудняюсь ответить	4,5
Итого	100,0
Индекс конфликтности	-0,7

Как ни странно, родители отмечают тот факт, что за пределами школы дети сталкиваются с межнациональными конфликтами еще реже (87,1 %), чем в школе (см. табл. 6.8).

Таблица 6.8

**Родители о столкновении детей с этнонациональными конфликтами  
за пределами школы (в % к числу ответивших)**

<b>Сталкивались ли дети с конфликтами на национальной почве за пределами школы?</b>	<b>%</b>
Да	5,3
Нет	87,1
Затрудняюсь ответить	7,6
Итого	100,0
Индекс конфликтности	-0,7

Рассмотрим типичные ситуации конфликтов детей мигрантов в школе, имеющих национальную окраску. Для этого приведем высказывания родителей о случаях столкновения их детей с конфликтами подобного рода.

Пример затяжного межличностного и личностно-группового конфликта, разворачивающегося как межнациональный, – с вновь прибывшим ребенком-мигрантом. В разрешение конфликта были вовлечены все участники образовательного процесса: администрация, учителя, психолог, родители, дети. Здесь конфликт разрешился под воздействием обстоятельств.

*«Да, были такие конфликты. Целый год боролась с учениками. Было сначала то, что один мальчик – всегда какой-нибудь такой мальчик есть в школе, в классе – он приставал к моему сыну, что ты нерусский, ты не местный, ты черный. А этот мальчик сам нерусский. Ну, и все, давай с тобой выйдем стенка на стенку.*

*Учителя, конечно, не могли понять, почему весь класс ополчился против моего сына. Ну, конечно, тут и я виновата, когда сын уже пришел и сказал: «Все, я больше в школу не пойду», тут я не вытерпела, пришла в школу и на того мальчика наехала. Конечно, вызвали мальчика того и сына моего вызвали в школу, к психологу водили. Да, к психологу вызывали, весь класс вызывали, и директор тоже вызывал. Проблему решали все вместе. Но все это решилось так,*

что на следующий год другой класс набрали, как-то там все перемешались, и этой проблемы не стало».

Другой пример конфликта – когда ребенок-мигрант выступает как активная сторона, самостоятельно добиваясь высокого личностного статуса в группе (классе).

*«В начальных классах были такие конфликты, очень сильные, мне очень обидно было здесь. Я даже хотела его перевести в другую школу. Но сейчас моего сына все одноклассники уважают. И нормально сейчас».*

Типичной является ситуация, когда ребенок старается решать свои проблемы, не привлекая внимания родителей, учителей.

*«Из-за национальности вот недавно он ссорился. Я ничего не сказала, не вмешивалась. Он сам решал. Не знаю из-за чего, он говорит, что обзывался тот мальчик. Говорит – ничего, мама, пройдет. Он дрался вообще сильно».*

*«Сначала он мне ничего не говорил. А потом – мама, пройдет, ничего-ничего, ничего страшного. Я тоже бил этого мальчика, после школы, говорит, у нас такое случилось. Учительница не знала, не ругала».*

Интервью с родителями, сам тон их высказываний наводит на мысль, что столкновение с проявлениями межнациональной интолерантности для них – явление обыденное, почти повседневное. С конфликтами подобного рода они сами сталкиваются в городе, на транспорте, на улицах, в магазинах, на работе и т. д.

*«С конфликтами именно на национальной почве сталкивались. В школе и в других местах тоже. В городе. Начиная с себя, заканчивая им».*

*«Сталкиваешься с этим в городе, да, в любом месте. И где работаешь – там тоже самое. И где ходишь по городу, может быть и там. Без разницы. Где нарвешься и на кого нарвешься. Да, таких случаев хватает. Сейчас этого не обойдешь».*

*«Всякое бывает. Люди разные есть. Хорошие люди есть, а есть некоторые, которые очень плохо с нами обращаются».*

*«Смотря, как ведут себя мигранты. Они разные, поэтому и отношение к ним разное, ну как будешь вести себя, также и другие относятся».*

Именно поэтому воспитательная политика образовательного учреждения по созданию комфортной социально-психологической среды для детей мигрантов и психологическая подготовка ребенка на индивидуально-личностном уровне являются важной составляющей деятельности школы.

### **Дети мигрантов о ситуациях этнонационального негативизма в школе и вне ее**

Общение с одноклассниками, социально-психологический контекст адаптации, толерантность/интолерантность по отношению к представителям иной национальности – важные для детей мигрантов условия привыкания к новому коллективу.

Оценки детьми мигрантов социально-психологических условий адаптации в школьном коллективе дифференцируются от позитивных до негативных. Большая часть респондентов отмечает, что обстановка в классе и отношение к ним в целом позитивные. Причем цивилизованность этих отношений явно определяется воспитательным воздействием школы, когда вновь прибывшего в класс ребенка встречают чаепитием, либо осознанно выстраивают межнациональные отношения в классе на принципах уважительности.

*«Нормально все. Устроили чаепитие, когда я в класс пришла. Здесь так принято».*

*«Ну, там спрашивают, откуда приехал, чем занимаешься, вот, и тогда начинаем уже дружить».*

*«У нас просто в классе тоже есть азербайджанцы, дагестанцы, башкиры... Мы пытаемся друг друга воспринимать, как бы сказать... уважительно».*

*«Ну, ребята все хорошие были, все нормально воспитанные, нормально воспринимали. Просто я сама как-то вначале не могу, привыкаю долго...».*

*«Ну, иногда, когда ссоришься с одноклассниками или даже с незнакомыми людьми, то они сразу насчет национальности. Конечно, задевает. Но особо-то, чтоб одноклассники что-нибудь, такого не было. Даже они и сами заступались, если что».*

Вместе с тем, в ответах детей мигрантов представлены и отношения иного типа – с широким спектром этнонациональной интолерантности. В начале адаптационного периода дети отмечают различные проявления неприятия школьным коллективом мигрантов других национальностей, простирающиеся от игнорирования до агрессии.

*«Плохо относились. Мне было плохо во втором, первом, третьем классе. Дрался из-за этого. Говорили «башкир», «хачик».*

*«Раньше были такие вредные дети, которые обзывались чурками».*

*«Поначалу обзывали как бы. Ну, это терпимо».*

*«Я такой, вот, смугленький – придирались».*

*«Бывали некоторые ссоры с ребятами: с мальчиками, с девочками, которые считали, что мы нерусские».*

По оценкам одних детей мигрантов, адаптационный период окончился для них успешно.

*«Со своими русскими они дружили, а если нерусские, значит не наши. Ну, это было в начальных классах. С каждым годом все лучше, сейчас стало нормально, как обычно».*

*«Раньше обзывались всяко, таджик... ну, обижали. Сейчас нормально все».*

Однако далеко не всегда период адаптации для ребенка протекает и заканчивается успешно. Могут продолжаться подспудно существующие тенденции неприятия, отторжения, непонимания ребенка коллективом класса.

*«У нас в классе бывает, что произойдет какая-нибудь ссора и начнут сразу на национальность... говорят, что вот, ты не русская, че ты вообще приехала».*

*«Они просто не общаются со мной, не хотят общаться. Из-за того, что я узбечка».*

Порой этнонациональная интолерантность может иметь религиозный оттенок.

*«Ну, например, кто-нибудь скажет, что вот у вас в исламе что-то не так. Я сразу начинаю конфликтовать, я с ними спорю постоянно».*

В условиях, когда ослаблено воспитательное воздействие школы в целом, педагога, дети начинают выстраивать собственные адаптационные тактики, которые имеют подчас выражено агрессивный, силовой характер, базируются на объединениях, сформированных на принципах силы и взаимозащиты.

*«Ну, бывало, унижали, я даже учиться просто не хотел, а сейчас меня все боятся».*

*«Ну, русские, что они могут сделать. Нас больше. У нас в классе все почти дагестанцы».*

*«И они со мной общаются, и я с ними нормально. В классе я – лидер».*

*«У нас компания нерусских. Не только азербайджанцы, там дагестанцы, кумыки... В классе у нас русские тоже есть, но мы гуляем нашей компанией».*

Отдельная проблема с детьми мигрантов – это выстраивание отношений с учителями. Ранее мы отмечали, что 14,5% наших респондентов указывали на сложности в их контактах с педагогами. По всей вероятности, аспект этнонациональной интолерантности здесь тоже имеет место. Как правило, проблемными эти отношения бывают с дезадаптированными, «трудными» детьми, но сам факт их наличия вызывает беспокойство.

В интервью некоторые дети мигрантов отмечали присутствие фактора этнонационального негативизма по отношению к ним со стороны учителей. Ситуации подобного рода отмечаются как в обычных, так и в «мигрантских» школах.

*«С учителями нормально, помогли мне, не обижали. Но одна учительница есть у нас, просто назвала меня чуркой, говорит – приехали сюда. Ну, я тоже тихо не сидел, накричал. Мне тоже обидно было. Все в классе начали – чурка, чурка. Ну, а сейчас нормально».*

*«Ну, она (учительница) специально давит на нас. На русских может там ничего не сказать, двойку ни двойку там, а нам могут поставить специально. Потому что мы нерусские, типа тупые».*

*«Я нацистов не люблю. У нас училка одна есть, по русскому. Она нацистка. На меня обзывалась: «Откуда такие только повылезали, сидели бы там в своих норах».*

Ситуации интолерантности по отношению к детям мигрантов в школе являются серьезным фактором образовательной дезадаптации.

Отношение местного населения к мигрантам в оценках их детей выглядит столь же неоднозначно. Позитивное отношение населения дети мигрантов во многом связывают, с одной стороны, с существующими традициями гостеприимства, с другой – с фактом многонациональности населения региона, для которого мигранты не рассматриваются как чужие.

*«Да, вообще хорошо относятся. Нормально, хорошо, гостеприимно».*

*«Они как бы не обращают на нас внимания, русские. Живут как живут. Есть такие, которые очень хорошо относятся, поддерживают тебя во всякой ситуации».*

*«Нормально относятся потому, что здесь все равно население больше нерусское».*

Негативные проявления местного населения в отношении мигрантов, по мнению детей, имеют разнообразный спектр – от неприятия представителей определенной национальности, которые мигрируют в данный регион, до агрессивности криминального характера.

*«Некоторые нормально относятся, а некоторые нет. Начинают говорить, зачем приехали, называют чурками тех, которые переехали: дагестанцев, азербайджанцев».*

*«Некоторые относятся нормально, а некоторые думают, что мы «черные». Меньшинство негативно относится».*

*«Каждый по-разному относится, смотря кто по нации, если таджик или узбек, насмешки со стороны, а если к нашей нации, то нет такого, чтоб смеялись».*

*«Обзывают местные. Они, конечно, ко мне не лезут. Но мне это не нравится, потому что они могут избить в подъезде, ударить, там...».*

*«Сейчас все более или менее, раньше плоховато было. Ну, сначала к нерусским очень плохо относились... скинхеды там всякие, не скинхеды. Узнают, что нерусский, тебя возненавидят... Сейчас уже все на место встало, русские поутихли. А раньше не так было... ходили бандами. Просто на улице гулять невозможно было, в то время защиты не было у нерусских. А сейчас наши тоже начали...».*

В целом наличие некоего фона негативизма в отношении мигрантов не может не сказываться на адаптационных стратегиях детей в школьном коллективе, классе.

### **Проблемы межнациональной толерантности в школьном коллективе в оценках учителей**

Общая оценка педагогами ситуации межнационального взаимодействия в школе позитивная. Практически все говорили об отсутствии конфликтов на национальной почве и о серьезной воспитательной работе педагогического сообщества, нацеленной на предотвращение, профилактику появления и обострения этой проблемы.

*«Я уже достаточно долго на Севере, и классным руководителем работала, и мне не доводилось какие-то конфликты именно на национальной почве предотвращать или даже просто наблюдать. Я не говорю, что их нет, но вот лично мне не доводилось».*

*«Нет, не было. Я работаю здесь давно, и сказать, что наша школа рассадник национализма, я не могу».*

Интересен акцент, который делается всеми педагогами в ответах на вопрос о межнациональных конфликтах в школе. Смысл его не в том, что межнациональных конфликтов нет, не может быть вообще (т. е. общая обстановка и атмосфера в школе не конфликтогенны), а в том, что эта проблема всегда держится педагогами и администрацией школ под контролем и требует постоянных усилий.

*«Конфликтов нет и не было. Мы стараемся любые межнациональные конфликты пресекать».*

По мнению педагогов, многое в возникновении конфликтных ситуаций зависит от количества детей мигрантов в школе, возможности реализовывать индивидуальный подход по отношению к ним, учитывать личностные особенности, индивидуальные жизненные обстоятельства.

*«Нет, если бывают где-то какие-то поначалу конфликтные ситуации, мы их все убираем, гасим. У нас нет такого огромного количества мигрантов. Я знаю, что в сургутских школах есть проблемы».*

*«Не было таких. У нас в школе 28 представителей разных национальностей и около 50 детей мигрантов. К каждому индивидуальный подход. Мы пресекаем любые такие моменты».*

Важным средством налаживания межнациональных отношений в среде учащихся педагоги считают комплексные усилия образовательных учреждений по формированию культуры межнационального взаимодействия.

*«У нас очень большая работа ведется. Администрации, нам непросто работать. Они между собой даже конфликтуют. Мы проводим праздников много, вот в этом направлении, классные часы, говорим о толерантности, о дружбе, о любви. У нас по классам ведется большая работа, целый блок. Фестивали...».*

*«Насколько я знаю, таких уж конфликтов не было. Мы стараемся формировать у детей культуру межнационального диалога посредством воспитательных мероприятий».*

*«Дети не разделяются, у нас такая политика, что в школе все ученики, а не чеченцы, русские, татары и т. д.».*

Основу культуры межнациональных отношений педагоги видят в распространении среди учащихся знания особенностей национальной культуры, национального характера, религиозных, конфессиональных ценностей, обычаев, гендерных различий и т. д. представителей различных национальных культур.

*«Был у нас в классе один случай. Девочка толкнула мальчика, и тот в свою очередь дал сдачи, закричал, что на мусульман никто не имеет право подымать руку. Да, это ребенок и вот вам, пожалуйста, мне поле для работы. Мальчик был азербайджанской национальности, и этот культ мусульманина ребенок знает с детства».*

В целом основным механизмом оптимизации межнациональных отношений педагоги считают постоянную и комплексную воспитательную работу, которую нужно начинать с начальных классов.

*«У нас в классе 11 детей мигрантов, и с первого же занятия они подружились, спрашивают друг у друга, кто какой национальности. Я сама была удивлена, что они интересуются национальностями. Мы с ними провели уже первый проект «Изучение состава нашего класса». У них было огромное желание узнать, кто откуда приехал, какой национальности и т. д. Мы посчитали, сколько у нас девочек и мальчиков, выписали на доске национальности и сколько их. У нас получилось 11 разных национальностей. И сразу дети получили задание – написать вежливые слова на своем родном языке и перевести их на русский язык. Вот так мы постепенно с ними знакомимся. Далее мы будем изучать игры и культуру этих народов. Сегодня я разговаривала с родителями, они хотят участвовать в Фестивале национальных культур. Сегодня уже 6 человек согласились готовить национальные блюда и представлять их на городском уровне».*

*«Мы все время говорим, что в школе одна национальность – ученик. Мы очень часто проводим межнациональные праздники, у нас есть музей, воспитательная работа построена на проектах, в прошлом году был «Мир профессий Югры», до этого у нас на протяжении всего года был фестиваль, там и кухня была, и концерты, и куклы мастерили. Мы стараемся переплетать, мы не выделяем, не вычленяем. То, что касается драк, конфликтов каких-то, то на сегодняшней день их практически нет. Бывают, но я считаю, что не на межнациональной почве, они все нормально общаются, дружат. Сказать, чтобы явно это прослеживалось, я не могу».*

По мнению педагогов, серьезным сдерживающим фактором, предотвращающим проявления межнациональной розни, является авторитет учителя, школы. Педагоги отмечают, что этот механизм, нивелирующий межнациональные конфликты, имеет как раз национальные корни, базируется на привитых в восточных культурах мигрантов ценностях уважения к родителям, учителям, старшим.

*«Школа для них все, они очень уважают учителя, для них это как бы ценность, такая, что не скажешь о наших. Они уважают и урок, у них эта черта ярко выражена – уважение к старшим. Ну, а вот конфликты – только с дагестанцами, кумыками, такое есть».*

*«Ребенок, рожденный в мусульманской семье, уже изначально воспитывается по этим канонам. Поэтому, когда он находится у себя на Родине, он придерживается их от начала до конца, когда он появляется здесь, где их не обязательно выполнять, то... Но, откровенно говоря, когда они сильную руку почувствуют, я имею в виду классного руководителя, они будут вести себя подобающе. Поэтому чаще всего конфликтов не возникает на национальной почве, в классе не возникает».*

Для учащихся мигрантов авторитет статуса учителя соотносится с уважением к нему как личности, от этого зависит эффективность налаживания диалога педагога с ребенком.

*«Здесь, наверно, не столько, может быть, даже воспитательная работа, моя как классного руководителя, сколько сила авторитета и сама по себе сила классного руководителя. Я так поняла, что они персонально к тебе относятся: если он уважает, если он ценит, если боится, то будет тихий, если он не уважает, не ценит, он просто выйдет из класса».*

Вместе с тем, учителя подчеркивают особенности гендерных различий в культуре коммуникации с детьми мигрантов разных национальностей. Статус женщины в восточных культурах с позиций западного человека противоречив: при высоком статусе женщины-матери, требующем уважения, тем не менее, некоторые иные социальные позиции женщины ущемлены. Именно поэтому при уважении к женщине-учителю дети могут подчеркивать недоверие к ней, как носителю нормативных требований в тех социальных вопросах, которые считаются традиционно мужской сферой.

*«Изначально у них к женщинам как такового уважения нет, а тем более стоит русская женщина. Если они к своим так относятся, то и к нам, естественно, так же. Поэтому здесь приходится с ними как-то находить общий язык, находить какие-то компромиссы, использовать все формы толерантного поведения».*

Педагоги отмечают, что не обладают широким спектром возможностей воздействия на детей мигрантов, но понимание особенностей их национальной культуры и национального характера дает им возможность найти социально-психологические и социально-педагогические рычаги выстраивания отношений и с ребенком, и с родителями. Нет сомнений в том, что специальная психолого-педагогическая и культурологическая подготовка была бы чрезвычайно полезной педагогам, она укрепила, расширила и обосновала бы те педагогические прозрения и интуитивные находки, которые составляют основу социально-педагогического взаимодействия с детьми мигрантов.

*«Дети мигрантов обладают горячим и южным характером, и это надо учитывать. Мы их понимаем и стараемся конфликтные ситуации обойти. Мы вызываем родителей, объясняем, беседуем с ними. У нас нет больше других рычагов воздействия, кроме беседы и внушения. Разговариваем с ними у директора, у завуча, у психолога. Дети мигрантов не терпят грубое отношение к себе. Если к ним предъявлять четкие требования, не повышая голоса, они подчиняются без проблем».*

Характеризуя особенности межнациональных отношений, проявляющихся в школе, педагоги отмечают следующее. Дети определенной национальности или групп национальностей более комфортно чувствуют себя объединившись. Аналогичную тенденцию отметили социологи Санкт-Петербургского отделения Государственного университета «Высшая школа экономики» в своем исследовании детей мигрантов, реализуемом методом социометрии. Они зафиксировали, что в случае положительных выборов дети мигрантов называли иноэтничных одноклассников с большей частотой, чем те были представлены в классе, а в случае отрицательных выборов – наоборот, с меньшей<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Александров Д.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные : рабочие материалы НУЛ СОИ / Д.А. Александров, В.В. Баранова, В.А. Иванюшина. СПб.: Изд-во Политехи, ун-та, 2011. С. 75.

Нами было выявлено, что в структуре межличностных отношений в классе доминируют взаимосвязи детей мигрантов разных национальностей. Они в меньшей степени склонны контактировать с учащимися, представителями коренного населения, и взаимодействуют друг с другом по принципу общности «мигрантской судьбы». Педагоги ХМАО – Югры отмечают, что аналогичные тенденции свойственны детям – выходцам с Северного Кавказа. Основной мотивацией такого поведения они считают потребность в само- и взаимозащите.

*«Были отдельные эпизоды, когда дети мигрантов с Северного Кавказа объединялись в группы и ходили все вместе, и не давали друг друга в обиду. Но каких-то конфликтов не припомню».*

*«Чаще такие конфликты бывали раньше. Сейчас тоже бывают, но они не так ярко выражены, можно сказать так. Во всяком случае, я из своего опыта вижу, что нет такого резкого противоборства между нациями, дружат они между собой. Но, все равно видно, что они ходят группами по национальной принадлежности, они ходят как-то вместе. Естественно, они свои позиции держат твердо, могут и высказать резко, действиями, словами. Но нет такого открытого конфликта. На какой-то открытый конфликт они не идут, в общем-то».*

Педагоги отмечали у детей мигрантов выраженное стремление к национальной самоидентификации и самопрезентации, которое проявлялось в их активной, нарочито открытой демонстрации национальных особенностей, своей объединенности по национальному признаку.

*«У нас была одна небольшая проблема с детьми азербайджанской национальности. По крайней мере, в прошлом учебном году сталкивались с такой проблемой, что они собираются группами в школе, могут включить свою национальную музыку, допустим на переменах, и где-то в конце коридора плясать свое. Я считаю, что это как бы неприемлемо для общественных мест, это школа, а не танцклуб или развлекательное место, вот».*

*«Мы, единственное, делаем замечания, когда слишком громко, мешают другим заниматься. Включают музыку, допустим, свою национальную, тогда делаем замечания: «Ребята, потише, выключите музыку, потому что занимаются». У нас многонациональная школа. У нас учатся дети разных национальностей. Если делать приоритет какой-то национальности, в общем-то, мы все здесь гости, на этой земле (имеется в виду ХМАО – Югра)».*

По мнению педагогов, дети мигрантов (в основном представителей народностей Северного Кавказа) все активнее начинают подчеркивать свою национальную принадлежность, свое национальное единство. Причем педагогов беспокоит то, что себя как национальную общность они противопоставляют коренному русскоязычному населению.

*«Я за три года первый раз это заметила, что начали ремни эти носить, футболки «Дагестан» и прочее. Раньше этого не было. Видимо, СМИ, может быть кто-то из взрослых пытается вне школы в голову вбить, что русские это никто. Не секрет, что у нас их (мигрантов) действительно уже много в городе и уже считают, что русские тут никто. Но это только в старших классах, младшие и средние тут как-то спокойнее».*

Вместе с тем, педагоги считают эффективной собственную работу по предотвращению межнациональных конфликтов, указывая на то, что особое внимание педагогического сообщества уделяется противоборству возникающим в школе неформальным объединениям по национальному признаку, в частности.

*«Не припомню каких-то конфликтов. У нас дети в основном дружные, школьных банд нет, и по принципу национальности тоже».*

Формой проявления национальных конфликтов становится борьба за лидерство внутри школьного коллектива. Очень часто эта борьба реализуется с позиции силы.

*«Вы знаете, конфликты бывают всегда в детском коллективе, потому что в классе существует лидерство. Они (дети мигрантов) авторитет себе зарабатывают, они все занимаются спортом, все очень крепкие и сильные. Им надо самоутвердиться – страна-то чужая!».*

*«Да, это видно даже на уроке. Если опоздал ребенок мигрант на урок, а на его месте сидит наш русский парень, то наш без слов встает и уходит. То есть он завоевал авторитет в классе, не просто так. А почему бы нашему не завоевать? Наши парни опускают головы и уходят».*

Педагоги считают, что подчеркнутое дистанцирование от русскоязычного населения свойственно не всем мигрантам, а собственно тем, кто не определился со своим будущим, не ори-



ентирован на интеграцию с местным населением. Эти дети стараются ограничить свои взаимодействия национальным сообществом, что, однако, не объясняет их активного и подчас агрессивного противостояния внешнему окружению.

*«Стремление выделиться и показать, что я не принадлежу к вашей русской национальности существует, к сожалению. Те, кто замотивированы на жизнь здесь, они приезжают с надеждой влиться, тогда у них не очень ярко проявляются национальные качества, но те, кто еще до конца не решил, они все-таки стараются остаться в своем, так сказать, национальном кругу и здесь, тогда возникает проблема национальных отношений. Частичная, я бы сказала. Я бы не сказала, что это действительно ярко выраженная, но она все равно существует».*

Еще одна проблема, которая вызывает у педагогов озабоченность, это то, что национальные конфликты между детьми перерастают в конфликты их родителей.

*«Дети-мигранты, чтобы разрешить конфликт, вмешивали своих родителей и уже между родителями были разборки. Конечно, выясняли отношения они не в школе. Я в классе рассаживала детей и пыталась с помощью различных мероприятий помирить детей, но все было бесполезно. Как только они порознь – тогда все отлично».*

Особую сложность для работы педагогов представляют дети вынужденных мигрантов, покинувших места военных действий, из Чечни, в частности. Здесь часто педагог оказывается не готов к реализации реабилитационной помощи ребенку. Примером такой неготовности может служить следующий фрагмент интервью.

*«Я столкнулась в своей практике с конфликтом у девочек, он выражается в очень агрессивной форме, очень агрессивной. У меня было 2 девочки чеченки, двойняшки. Они были очень агрессивными, если можно так сказать, недолюбивание, недооценивание, неуважение к русским. Это просто изначально шло, и они не скрывали этого, они могли на тебя броситься. Мать приходила сколько раз, говорила мне, если бы ваши не зашли в Чечню, если бы не вы, русские, то мы жили бы, а так мы вынуждены сюда приехать. В общем-то, они агрессивные. У себя так, конечно, они дома в семье не ведут и на Родине своей так себя не ведут».*

Вопрос о реабилитационном периоде для детей, покинувших места военных действий, конечно, должен решаться на административном уровне, поскольку в данном случае требуется квалифицированная работа специалистов психологов, социальных педагогов. В данной ситуации школьный педагог сталкивается не только с серьезными сложностями языковой адаптации, педагогической запущенности, поскольку дети часто испытывают сложности при освоении учебного материала («они не усваивали программу нашей русскоязычной школы»), но и психологической травмы.

Кроме проблемы социально-психологической реабилитации ребенка, для учителя остается нерешенным целый ряд проблем понимания сути социальных конфликтов, которые происходят в нашей стране. Проведение воспитательной работы, предполагающей толкование причин и особенностей протекания межнациональных конфликтов, не всегда по силам учителю. Ему не хватает знаний и культуры для анализа сложных социальных процессов в российском обществе. Именно поэтому озвучивание педагогом официально принятых позиций, имеющих формальный идеологический характер, не соответствующих реальности, оказывает прямо противоположный воспитательный эффект на ребенка-мигранта. Семья мигрантов, находившаяся в эпицентре событий и покинувшая его, имеет более полное и адекватное представление о происходящем.

*«Ну, мы говорим о чеченской войне, о первой и второй войне... Они (дети мигрантов) воспринимают, слушают, но каждый сам себе на уме. У этого ребенка все равно свое отношение к этим событиям, потому что это событие трактуют дома по-своему. Сколько бы доводов ему не приводили, он выехал из своей страны, он вынужден здесь оказаться, и он естественно будет ненавидеть. Внутри, в подсознании у него будет лежать то, почему он выехал оттуда».*

Именно поэтому педагог нуждается в помощи профессиональных историков, политологов, журналистов, которые позволили бы ему расширить свои знания, уйти от традиционно принятых штампов, по-настоящему понять ребенка и ситуацию, в которой он находился и находится, профессионально оказать ему поддержку.

### **6.3. АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

#### **Учителя о значении создания комплексной системы воспитательной и образовательной работы по формированию культуры межнациональных отношений**

Образовательное учреждение – важнейшее звено в формировании межнациональных отношений. Деятельность образовательных учреждений во многом определяет уровень культуры межнациональных отношений, складывающихся на определенной территории, закладывает перспективы их будущего развития. Школа при работе с детьми мигрантов сталкивается с проблемами высокой степени сложности, поскольку призвана создавать модель межнациональных отношений в локальных рамках образовательного учреждения, используя для этого методы, стратегии, которые являются итогом кропотливого ежедневного труда и педагогического творчества.

Вместе с тем, школа – живой организм, педагоги ежедневно сталкиваются с новыми ситуациями, оперативное решение которых далеко не всегда дает позитивные результаты. Педагоги и администрация образовательных учреждений все более осознают, что в условиях роста миграции целесообразно создание комплексной системы воспитательной и образовательной работы по формированию культуры межнациональных отношений.

О значении создания такой комплексной модели говорили во время интервью педагоги и представители администрации школ округа. В качестве примеров создания такой модели приведем фрагменты из возможных вариантов разработки концепции и создания системы образовательной и воспитательной деятельности по формированию межнациональной толерантности в рамках отдельных образовательных учреждений. В ходе интервью с преподавателями школ округа мы получили описание работы по созданию модели «Школа – территория толерантности».

Отвечая на вопросы интервьюера, респондент отмечала, что уровень остроты проблем межнациональных отношений в школах, степень их сложности, многоплановости педагоги часто склонны замалчивать. Между тем, проблемы межнационального взаимодействия, ушедшие «внутрь», маскируемые, становятся латентными причинами многих непрогнозируемых поступков и проявлений в отношениях между детьми, детьми и учителями в школе. Открытый разговор о назревших противоречиях с детьми и педагогами – один из способов начала разрешения конфликтов.

*«Вот что у нас произошло на таком школьном форуме в 2007 году: класс за классом поднимали вопрос о том, что у них нет взаимопонимания, что часто случаются конфликты. Они говорили о конфликтах на национальной почве и с учителями. Приходили дети и жаловались, что учителя им говорят «понаехали тут». Потом один класс говорил о конфликте после соревнований, ребята делились на команды по национальному признаку, а когда соревнования прошли, они устроили «темную», опять же на национальной почве. Вот эти проблемы ребята один за другим выносили на открытый микрофон. Мы, конечно, видели и знали об этой ситуации, но не хотели давить сверху на ребят».*

Важным для оптимизации межнациональных отношений в школе стали констатация наличия проблем межнациональных отношений и анализ сложившейся ситуации.

*«В том году мы проводили исследования, и у нас было 49% мигрантов в школе из Средней Азии и Кавказа. Здесь же такой очень тонкий вопрос, так как ребята приезжают из других стран с уже устоявшимися обычаями. Из женщин в школе они уважали только своего классного руководителя. Если другие учителя предметники делали замечания, они могли так нагрубить и обидеть! Были всякие ситуации и конфликты. Мы были готовы к такой ситуа-*

*ции, провели беседы с учителями. Часто случались конфликты между детьми и взрослыми, потому что учителя тоже не могли сразу перестроиться. Надо было что-то делать!».*

Респондент подчеркивала, что ключевым моментом в поиске выхода из ситуации стал диалог между учащимися и учителями. Он явился условием и средством поиска путей выхода из ситуации. Безусловно, методы решения проблем были предложены и разработаны педагогическим сообществом. Основой моделирования отношений нового типа стал, по словам респондента, столь активно применяемый в педагогической практике проектный метод. Основной целью создаваемого проекта было создание межличностных отношений в образовательном учреждении, базирующихся на осознании межнационального единства. Работа над проектами для детей, родителей и учителей оказалась непростой. Для реализации проекта важным было участие не только всех субъектов образовательной деятельности (прямых и косвенных) – учащихся, родителей, учителей, но и привлечение представителей диаспоры.

*«На этом форуме мы, выслушав ребят, спрашивали их, какой выход из ситуации они видят? Ребята нам отвечали, что они хотят быть нужными, чтобы их понимали. В таком диалоге у нас рождались проекты. Первый проект – это единство. Дети не смогли бы осилить этот проект сами, и азербайджанская диаспора поддержала их. В то время у нас было много детей из Азербайджана. Конечно, эти проекты были реализованы не на городском уровне, а на школьном уровне, потому что проблемы были в основном здесь, в школе».*

Реальный опыт проектной деятельности позволил педагогическому коллективу выйти на разработку концепции толерантности, которая была заложена в основу формирования культуры межнациональных отношений в школе.

*«Потом мы с педагогическим коллективом создали творческую группу и разработали программу «Школа – территория толерантности». Полгода мы занимались в творческих группах, апробировали эту программу, и в конце мая на педсовете мы защищали проект «Воспитание» в рамках этой программы. Также эта программа пронизывала и все уроки, именно этой темой толерантности».*

Базовой составляющей данной программы стала работа с учителями, имеющая культурологическую направленность, тренинги социально-психологического взаимодействия по формированию у них знаний и умений организации межнационального общения. Эффективность этой деятельности напрямую зависела от работы педагогов над собой, получения ими новых знаний, формирования новых профессиональных и личностных качеств, профессионального роста.

*«В рамках этой программы мы проводили семинары для учителей, обговаривали разные ситуации с департаментом образования. Сами их разработали и проводили для своих учителей. Наш психолог разработал целую программу, тренинг для учителей по теме толерантности и адаптации детей мигрантов. Для нас главное было, чтобы каждый учитель осознал и понял, что «не понаехали тут». Чтобы каждый учитель нашел индивидуальный подход к ребенку. Чтобы учитель понимал, что мальчика мигранта нельзя заставлять вытирать доску, разговаривать с ним в приказном тоне, потому что у них так не принято. Учитель должен сначала изучить национальные особенности каждой культуры, чтобы не было такой ломки ребенка, ведь с каждой мелочи начинается конфликт».*

Педагоги ставили перед собой задачу создания комплексной программы формирования культуры межнациональных отношений в школе, что предполагало не только проведение отдельных мероприятий, но и переосмысление содержания образования, методов педагогической деятельности сквозь призму проблематики межнационального взаимодействия.

*«Второе условие этой программы – чтобы программой были пронизаны сами уроки. Я сама веду уроки «Культура межличностного взаимодействия» в пятых и шестых классах, это тоже в рамках программы «Школа толерантности». Я лично разработала эту дисциплину, чтобы ребята стали дружелюбны друг к другу и создавались коллективы. Это программа прошла экспертизу в Санкт-Петербурге, и она включена в учебный план школьного компонента. На уроках мы проводим игры на понимание, на взаимодействие, на разрешение конфликтов».*

В рамках данной программы решалась также и проблема языковой адаптации детей мигрантов через применение методик преподавания русского языка как иностранного.

*«Учителя прошли курсы «Русский язык как иностранный». Были в Санкт-Петербурге, в Сургуте что-то подобное проходили, посещали такие курсы».*

Комплексность программы была достигнута за счет привлечения различных социальных служб, помогающих решать проблемы формирования культуры межнациональных отношений: социальной службы помощи семье и детям; центральной библиотеки; ювенальной службы города и др.

*«Работаем с социальной службой помощи семье и детям «Веста». Центральная библиотека сотрудничает с нами, проводим круглые столы на тему «Молодежь и межнациональные отношения». Мы проводим лекции, диспуты, беседы со специалистами города. Мы тесно общаемся с ювенальной службой «Центр молодежных инициатив» на темы по терроризму, ксенофобиям, суициду. То есть все программы, которые у них есть, они проводят с нашими детьми с 14 лет. Один раз в месяц мы проводим мероприятия такого характера.*

*«Центр помощи семье и детям» также проводит профилактические беседы с нашими детьми. Первые занятия мы начинаем с истории семьи, с традиций, говорим о многонациональной России. Мы всегда информируем детей о том, какие службы в городе им могут помочь в трудной ситуации. У нас на каждом этаже написан номер телефона, бесплатный городской телефон доверия. На больших мероприятиях мы устанавливаем школьный телефон доверия, куда могут обратиться все желающие».*

Педагоги высоко оценивают реализацию воспитательной работы через организацию внеучебных мероприятий: конкурсов, праздников, фестивалей, посвященных национальным культурам. Эти мероприятия не только знакомят учащихся с культурой других народов, но и дают возможность увидеть ее проявления в своих одноклассниках, людях, которые их окружают ежедневно.

*«У нас очень хорошие мероприятия проходили – это «Соцветие культур». Я считаю, что у нас эти мероприятия не для шоу. У меня был одиннадцатый класс, а там мальчишки и девчонки – чеченцы и дагестанцы. Очень много. Так вот, чтобы кто-то на кого-то обзывался? Вообще конфликтов не было! Эти праздники, они сплотили ребят. Каждый хотел показать все то, что он знает о своем народе, о своей культуре. Там представляли национальные костюмы, национальные блюда, национальные танцы. Они готовили столы с национальными блюдами, красиво оформляли. В эту работу включились родители. Это была группа поддержки. Это, наверное, и дает свои плоды, то, что конфликтов на национальной почве не возникает».*

По мнению педагогов, важнейшим фактором налаживания межнациональных отношений в школе является работа с родителями. Она значительно усиливает воспитательный эффект воздействия на учащегося и имеет долгосрочный характер. Педагоги уверены, что без работы с родителями и через родителей невозможно создание позитивной атмосферы в школе.

*«На родительских собраниях провожу беседы с родителями о соблюдении законов Российской Федерации. Вместе с родителями организуем праздники, дни рождения, круглые столы, презентации, рассказы о семье. Сами родители заинтересованы показать свои традиции, национальные блюда. Воспитательная работа такого рода поставлена в школе на очень высоком уровне, поэтому острых конфликтов в школе не бывает. Бывают только сиюминутные стычки, после которых дети сами мирятся».*

Опыт исследования показал, что практически каждая школа в округе имеет серьезные проекты по формированию культуры межнациональных отношений. Эти проекты в большей или меньшей степени комплексно позволяют решать проблемы в каждом отдельном образовательном учреждении и разрабатываются в зависимости от уровня потребности в них и степени остроты назревших межнациональных противоречий.

*«У нас и классные часы, и праздники школьные, и параллельные мероприятия, и фестивали дружбы народов мы готовим. У нас девочки-азербайджанки украинские танцы танцуют. Мы стараемся способствовать сплочению, мы за это».*

*«Мы проводим День национальной кухни, где дети представляют свои национальные блюда: русская, армянская и азербайджанская кухня. Также День национального костюма, где ребята показывают свою культуру через танец и рассказывают, как они живут. Я не скажу, что это у нас традиционно, но включено в школьные мероприятия воспитательного характера».*

*«В классе всегда проводятся праздники. Родителям, естественно, предлагаешь, если у вас есть национальный костюм, давайте ребенок станцует, или что-то еще. С удовольствием они принимают участие, приносят свои костюмы, даже иногда потом настолько они этим довольны, что дети на уроки приходят там с косичками или еще с чем-нибудь национальным».*

Педагоги считают, что проблема формирования культуры межнациональных отношений непреходяща. Она относится к тому типу проблем, решить которые раз и навсегда невозможно, в силу того, что меняется ситуация в области национальных отношений, национальной политики, увеличивается миграционный поток, в школу приходят все новые и новые дети мигрантов.

*«Проблемы, конечно, все равно существуют. Школа – это живой организм, одни дети уходят – другие приходят».*

### **Учителя об эффективности работы с общественными этническими объединениями по адаптации детей мигрантов**

Анализ интервью с педагогами показал наличие двух диаметрально противоположных подходов в оценке необходимости работы школ с общественными этническими объединениями и сложившихся практик взаимодействия.

Один из подходов – это относительная отстраненность школы, отсутствие постоянных контактов, формальных соглашений о сотрудничестве. Вместе с тем, это готовность при необходимости налаживать отношения. Чаще всего такая позиция возникает из-за отсутствия необходимости в подобных контактах, когда школа не видит реальных перспектив взаимодействия, его социокультурной и воспитательной эффективности.

*«С диаспорами города мы не сотрудничаем. Они сами по себе, мы сами. Но в случае чего мы всегда готовы к контакту. У нас заключено соглашение о сотрудничестве с Центром национальных культур при администрации города Нижневартовска. И мы довольны сотрудничеством».*

*«Я никак не сотрудничаю с национальными диаспорами, поскольку острой потребности я в этом не вижу. И на уровне школы, насколько я знаю, тоже нет тесного взаимодействия. Нет, с диаспорами города мы не сотрудничаем, но мы сотрудничаем с Центром национальных культур при Комитете культуры администрации города. Там педагоги могут получить научно-методическую и иную информацию по вопросам национальных культур и диаспор».*

*«В городе есть чеченская и азербайджанская диаспора. Школа не сотрудничает с диаспорами, но мне кажется, что необходимо больше работать с диаспорами. Когда дети переходят в старшее звено, конфликтные ситуации случаются чаще».*

Другой подход – активное взаимодействие с общественными этническими объединениями. Из анализа интервью мы видим, что основными направлениями сотрудничества являются: 1) изучение языка, культуры, истории своего народа; 2) реализация социальных проектов, проведение конкурсов, имеющих воспитательную направленность (формирование толерантности, создание условий оптимального социально-психологического взаимодействия учащихся разных национальностей); 3) взаимодействие представителей диаспор с родителями и учащимися с целью оптимизации процесса адаптации детей мигрантов, снятия конфликтов, имеющих национальный характер; 4) помощь детям мигрантов в изучении русского языка.

*«Да, мы сотрудничаем. И очень тесно. На базе нашей школы работает воскресный класс для детей мигрантов с Азербайджана. Я этот вопрос согласовывала с Департаментом. Дети в классе изучают язык, культуру и историю своего народа. Некоторые диаспоры тоже обратились ко мне с просьбой предоставить помещения для занятий. Сейчас вот согласовываем с Департаментом. Потребность в этом классе есть, так как туда ходят дети с разных*

школ города. Кроме того, наши дети мигрантов активно занимаются в спортивных секциях, кружках по интересам».

*«Я когда классным руководителем работала, конечно, я привлекала, вот, и бакирскую нашу диаспору, и татарскую, и чувашскую, потому что у меня дети были разных национальностей, и таджикскую. Украина, очень тесно сотрудничали, потому что деток много из Украины».*

*«Очень помогают! Я бы еще хотела добавить, что у нас в школе реализуется социальный проект «Мир во всем мире, и я в этом мире». Мы придумали эмблему на этот проект – «Весь мир в моей школе, и я во всем мире». Этот социальный проект мы выставляли на конкурс «Я – гражданин России» и заняли призовое место. На уровне города ребята сами выходили и рассказывали, чем они занимались. Проводили исследование, сколько у нас национальностей, брали интервью, изучали проблему».*

*«Такая тесная взаимосвязь существует. В городе проходят разные мероприятия, например, «Фестиваль национальных культур», где выступают наши детки через систему дополнительного образования. Мы общаемся с диаспорами, изучая национальную культуру. Для того чтобы близко проникнуться к ребенку, необходимо знать ту среду, в которой он проживал, и ту культуру, в которой он содержался. Это обязательно нужно каждому педагогу».*

*«Мы сами на средства школы работаем над созданием проекта «Музей мира». «Музей мира» – это изучение достижений народов и народностей. Из своей страны дети привозят экспонаты своей национальности. Каждый класс будет выставлять и оформлять свое национальное звено».*

В настоящее время, по мнению педагогов, сложилась ситуация, когда диаспоры играют скорее пассивную роль в сфере образования и воспитания детей мигрантов. Представителей общественных этнических объединений приглашают, вовлекают в организационные мероприятия системы дополнительного образования и культуры, при этом активной стороной в данном взаимодействии выступают образовательные учреждения. Акцент в работе с диаспорами делается на сохранение национального наследия, языка, обычаев, традиций и т. д.

Вместе с тем, перед представителями общественных этнических сообществ стоит не менее важная задача – социокультурной адаптации своих соплеменников в иную культурную среду. От них требуется активная помощь в образовательной деятельности мигрантам и их детям. Прежде всего это касается освоения русского языка. Поскольку в целом социокультурная адаптация ребенка происходит, как правило, стихийно, без активного участия этнических объединений, то целый ряд социальных проблем детей мигрантов, с которыми сталкиваются образовательные учреждения (отсутствие необходимых документов об образовательной деятельности у детей мигрантов; работа с родителями; языковая адаптация мигрантов-матерей и т. д.) вполне могли бы быть переложены на «плечи» объединений, призванных оказывать помощь своим соплеменникам.

Каков в настоящее время характер помощи представителей общественных этнических объединений детям мигрантов и образовательным учреждениям, в которых они учатся? Кроме участия в школьных и общегородских культурных и воспитательных мероприятиях – это, прежде всего, личные встречи с родителями и детьми, снимающие конфликтные ситуации в школе.

*«Они предлагают свою помощь, в каком плане, допустим, выходить на родительские собрания, именно для родителей этой национальности. В общем, мы планируем в ближайшее время провести родительские собрания именно с этими родителями. Они нам обещают помощь в том плане, что они поговорят с родителями, где-то пожурят, если нужно, вот именно такую помощь».*

В качестве скорее исключения, чем правила существует такой позитивный опыт, как помощь в изучении русского языка.

*«Сказать, что они нам 100 процентов помогают – нет, но вот в отношении азербайджанской диаспоры, что было приятно, они закупили в азербайджанских школах учебник по русскому языку для детей азербайджанцев, то есть они изучают русский язык по своим учебникам. Это тоже большая помощь. У нас существуют воскресные школы, куда дети приходят*

*изучать не только азербайджанскую культуру, но и в помощь им идет изучение русской речи. Преподают ее, к нашему великому счастью, студенты вашего университета с 4–5 курсов. Они понимают, что это необходимо».*

В целом директора школ невысоко оценивают роль общественных этнических объединений в помощи школе. В первую очередь, не устраивает потребительская идеология последних, считающих, что все проблемы адаптации детей мигрантов должна решать школа.

*«У этих национальных общественных организаций чисто потребительское отношение: вы нам должны, вы нам дайте. Все. Связь мы с ними поддерживаем. Не далее как вчера в нашем городе состоялась такая встреча всех национальных общин и тех директоров школ, которые принимают у себя детей мигрантов. Таких школ в городе четыре. Четыре директора были, разговор состоялся, я считаю, конструктивный, но вот эта, так скажем, позиция «вы нам должны, вы нам дайте», проглядывает очень явственно».*

В заключение приведем некоторые выводы, являющиеся итогом изучения исследованных проблем.

1. Как показало исследование, важнейшей составной частью социальной адаптации детей мигрантов является формирование у них межнациональной толерантности в условиях постоянных проявлений интолерантности и возникновения конфликтов на этнонациональной почве в семье, школе, за ее пределами, в сообществе сверстников. Одним из основных условий толерантности/интолерантности в межнациональных отношениях является культура поведения детей мигрантов. В ходе исследования выяснилось, что доминирование вектора межнациональной толерантности/интолерантности зависит от пропорций в культуре поведения ее позитивных и негативных проявлений. Именно ими и определяется уровень культуры детей мигрантов, что с очевидностью требует постоянной работы над его повышением.

2. Одна из проблем в этой связи, также установленная в исследовании, состоит в отношении детей мигрантов как к собственной национальной культуре, так и культуре принимающей страны и региона. Выяснилось, что абсолютизации роли последней не наблюдается, зато зачастую национальная культура может противопоставляться детьми мигрантов основной, доминирующей культуре. Такое поведение чаще всего вызывает неприятие учащихся – коренных жителей и способно провоцировать конфликты на межнациональной основе.

3. Отсюда следует еще один вывод, состоящий в признании необходимости строить всю работу по социальной адаптации детей мигрантов на формировании культуры межнациональной толерантности. Исследование показало, что педагогические работники округа в своем большинстве понимают и видят необходимость в создании комплексной системы образовательной и воспитательной работы по формированию культуры межнациональных отношений, направленной на предотвращение конфликтов в этой важнейшей сфере общественной жизни.

4. Как показало проведенное исследование, в этой работе есть немало резервов, и одним из них, как правило, слабо используемых, является привлечение к активной работе по адаптации детей мигрантов общественных этнических объединений, многочисленных диаспор, имеющих в округе. Во многом эффективность этого процесса зависит от нормативного регулирования взаимодействия этих объединений со школами и органами управления образованием и работы с молодежью, регулирования, которое пока отсутствует, но становится все более необходимым для успешной работы по социальной адаптации детей мигрантов.

## ГЛАВА 7.

# УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

### 7.1. ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «УЧИТЕЛЬ – ДЕТИ МИГРАНТОВ»

Рассмотрим проблемы правового регулирования взаимодействия «учитель – дети мигрантов» сквозь призму оценочных суждений, полученных в ходе интервью с учителями и экспертами.

Говоря о развитии правовой базы обучения детей мигрантов, педагоги отмечают, что она создает условия для обеспечения права ребенку на получение образования, ориентирована на защиту этих прав и решение проблем обучения детей мигрантов в духе реализации принципа социальной справедливости. С ее помощью решается спектр проблем, выявляются нарушения, вплоть до самых грубейших. Далее мы будем приводить выделенные курсивом мнения (их фрагменты) педагогов, завучей и директоров школ, полученные в ходе их интервьюирования и анкетного опроса.

*«У нас редки случаи, но бывает раз в год, раз в 2 года, мы выявляем такие семьи, когда ребенок – школьного возраста, а родители не хотят вести его в школу. Вот здесь нарушаются права ребенка. Мы делаем представление в милицию, в комиссию по делам несовершеннолетних уже на родителей».*

Вместе с тем, педагоги указывают на недостатки правовой базы обучения детей мигрантов, которые затрудняют реализацию требования всеобщего права на образование. По их мнению, нет достаточных правовых условий для обеспечения процесса обучения детей мигрантов на различных этапах их образовательной деятельности: 1) этапе дошкольной подготовки, когда необходимо правовое обеспечение для создания условий адаптации детей мигрантов к нормативным требованиям школы (уровню языковой подготовки, в первую очередь); 2) этапе приема в школу и дифференциации детей по уровню знаний; 3) этапе адаптации детей мигрантов к образовательной деятельности в школе.

Педагоги поднимают вопросы, касающиеся приема детей в школу и дифференциации их по уровню знаний.

*«В первую очередь, недостаточно развита правовая база: мы формально обязаны принимать всех детей мигрантов, но знания у них очень разные, есть те, которые и языка не знают».*

По мнению педагогов, необходимо более жесткое регламентирование процесса приема детей мигрантов:

- разного возраста;
- разного уровня подготовки;
- прибывающих как в начале учебного года, так и в иные периоды времени в течение всего учебного года.

И эта регламентация должна быть связана, прежде всего, с обеспечением условий организации обучения и для ребенка, и для учебного заведения, его педагогического состава.

Педагоги, отмечая разный уровень подготовки детей (чаще всего низкий и очень низкий), говорят о необходимости создания условий для того, чтобы довести их знания до соответствия требованиям образовательного учреждения, уровня, необходимого для обучения в условиях российской школы. В первую очередь, речь идет о создании либо специализированных классов, либо специализированных программ дополнительного обучения для детей мигрантов.

*«Нужны такие специализированные классы, в которых дети будут обучаться по отдельной программе. Но здесь все так шатко. Отсутствует нормативная и законодательная база. Поэтому решаем такие проблемы своими силами».*



Наиболее острой проблемой для педагогов является отсутствие достаточного количества часов, которые были бы нормативно закреплены именно за занятиями с детьми мигрантов.

*«Нужно что-то делать с тем, чтобы добавить часы именно для занятий с детьми мигрантов. Раньше мы могли это себе позволить, раньше нам давали дополнительные часы, мы их все отдавали для детей мигрантов. Сейчас мы малокомплектная школа, у нас таких часов нет. И мы уже жертвуем всем...».*

*«Каким-то образом нужно обозначить проблему: обязательно чтобы были дополнительные занятия, были средства на это, особенно для таких школ как наша. Потому что мы назначены «опорной школой» по приему детей мигрантов. На энтузиазме мы, конечно, работаем, но сейчас не те времена, чтобы только на энтузиазме работать».*

Проблема регламентации необходимого количества часов для дополнительных занятий с детьми мигрантов является остро актуальной даже для отдельных специализированных, «опорных школ». Вместе с тем, если школа не имеет формального статуса «мигрантской», т. е. не является методической площадкой для реализации специализированных методик, то в решении этих проблем она практически предоставлена самой себе и выходит из положения, изыскивая собственные ресурсы (человеческие, трудовые, временные). Чаще всего, это дополнительные занятия в группах продленного дня либо обучение в коррекционных классах. Вместе с тем, далеко не всегда и не во всех типах школ эта проблема может быть разрешена с помощью занятий в группах продленного дня и кратковременного пребывания.

Поиск ресурсов, которые не были изначально ориентированы на решение проблем обучения детей мигрантов, создает школе дополнительные трудности, связанные с выходом за пределы существующей правовой зоны. Учителя отмечают, что острота поставленной проблемы дополнительных часов, необходимых для занятий с детьми мигрантов, требует своего решения на правовом уровне.

*«Нам не надо отдельного какого-то статуса, нам надо, чтобы дали нормальную норму этих часов, ставок».*

Нормативная регламентация процесса обучения детей мигрантов связана и с проблемой методического оснащения учебного процесса. Занятия с детьми мигрантов требуют специальных методик и учебников, специальных курсов и семинаров для педагогов. Вместе с тем, по мнению учителей, существуют нормативные ограничения на использование специальной учебной литературы.

*«... обязательно должны быть какие-то нормы оценок, и подход к экзаменам должен быть другим, но это все должно решаться на государственном уровне».*

*«Если есть специальные учебники, то должно быть все нормативно закреплено, если не будет какой-то нормативной базы, то мы по этим учебникам работать даже не сможем. Это все должно иметь нормативную базу, такую же как, например, для детей с речевыми нарушениями, с умственной отсталостью или задержкой психического развития. Там есть нормативная база и учебники закреплены. А во-вторых, они же (дети мигрантов) все равно должны получить такие же знания, значит такие же оценки, как и все. И поэтому обучать их, в принципе, тому же, чему и всех остальных должны».*

*«Пока они все выходят на единый госэкзамен, поверьте, мне ни один учебник не поможет, ни одна методика, потому что у меня есть стандарт, который я должна выполнить. Мы все в этот стандарт втиснуты и все будем отвечать за конечный результат, и они, и родители, и мы. Поэтому мне хоть какой золотой учебник дай, но если он выйдет на ЕГЭ с определенным блоком вопросов, то мне этот учебник ни к чему. Действительно, единственный вариант есть, и он в том, что государство все-таки обратит внимание на эту проблему».*

Педагоги увязывают решение проблем оптимизации нормативно-правового регулирования процессов обучения детей мигрантов с постановкой вопроса о дифференцированном подходе к их образовательной деятельности, позволяющем выделить детей мигрантов в особую группу потребителей образовательных услуг. В рамках этого подхода дети мигрантов рассматриваются как группа учащихся, имеющих специфические потребности и проблемы, требующих специального подхода в определении содержания образовательной деятельности, методики,

воспитательных условий, а также взаимодействия с педагогическим составом, обладающим специальной подготовкой.

*«Как только наше правительство, Министерство образования и науки придет к мысли, что надо образование дифференцировать, помочь детям мигрантов получить достойное российское образование, то, конечно, отсюда пойдет подготовка учителей, специальные учебники, специальные программы, определенная заработная плата».*

*«Если уж государство приняло такой огромный поток мигрантов, должно каким-то образом образование дифференцировать. Потому что сейчас, когда они сидят в нормальном классе, у меня просто недоумение – эти дети и родители даже не понимают, что они до середины планки не дотягивают в уровне подготовки. Поэтому система образования должна быть дифференцируема».*

Педагоги убеждены, что система прав и обязанностей должна регламентировать не только деятельность государственных структур, образовательных учреждений, педагогов, но и родителей, которые обязаны нести ответственность за образование своих детей. Особое внимание педагоги уделяют роли родителей в организации образовательной деятельности ребенка.

*«Я не знаю, это где-то нужно прописывать или какой-то закон должен быть обязательно для контингента родителей, которые не совсем заинтересованы, не очень активно идут на дополнительные занятия, а на платные тем более, очень сложно материально их расстрелять».*

Вопрос о платности дополнительного образования детей мигрантов для педагогов неоднозначен.

*«На этот счет очень много существует мнений. Но, с другой стороны, ребенок здесь ни в чем не виноват. У нас обучение для всех бесплатное, мы не имеем право устанавливать свои порядки. Плохо, что у нас нет правовой законодательной базы».*

Прежде всего, педагоги ориентированы на поиск внутренних финансовых ресурсов, которые позволили бы стимулировать деятельность учителя.

*«Считаю, что можно было бы простимулировать педагогов, потому что действительно это дополнительная нагрузка и есть сложности определенные в работе. У нас есть такая возможность и по распределению ежеквартальных стимулирующих надбавок».*

*«Думаю, да, не помешали бы локальные акты. У нас в школе есть локальные акты, потому что мы работали с этой категорией детей, но эти акты должны быть общепринятыми, конечно».*

В настоящее время практически все участники образовательного процесса осознают, что в условиях роста миграции необходимо решать задачу обучения детей мигрантов русскому языку в обстоятельствах, организационно адекватных остроте и сложности назревшей проблемы, и задействовать весь арсенал существующих в мировом и российском опыте современных педагогических технологий. Для решения задач подобного уровня сложности необходимы как формирование новой управленческой идеологии, так и реализация комплекса организационных мероприятий.

## **7.2. ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОСНАЩЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ**

Требуется ли обучение детей мигрантов специальной профессиональной подготовки, насколько квалификационный уровень учителя соответствует тем социальным и профессиональным задачам, которые ставит перед педагогами жизнь, меняющаяся ситуация в образовательной сфере?

Говоря об уровне квалификации педагогов, необходимой для обучения детей мигрантов, большая часть учителей отмечают, что он вполне достаточен. Как правило, он складывается из комплекса компонентов: профессионального образования, различных форм повышения квалификации, профессионального и общекультурного самообразования, опыта педагогической

деятельности, взаимодействия с профессиональным сообществом. Педагоги отмечают, что специальных образовательных программ, ориентированных на решение проблем языковой, образовательной, социокультурной адаптации детей мигрантов, в их практике нет, либо они крайне редки. Более того, многие убеждены, что специальная подготовка не нужна, основными формами помощи педагогам должны стать экспериментальные площадки, аккумулирующие методический опыт, а также постоянная работа над созданием и обновлением методических материалов, имеющих комплексный характер, отличающихся разносторонностью и целостностью.

При этом в работе с детьми и родителями мигрантами педагоги опираются, как правило, на личный опыт профессиональной деятельности, индивидуальные наработки и собственное педагогическое мастерство.

*«Квалификация учителей достаточна, сейчас каждый учитель сам, исходя из своего жизненного и педагогического опыта, определяет индивидуальную траекторию обучения ребенка мигранта. Хотя, если будут предложены курсы для них, мы не откажемся».*

*«Я бы не сказала, что у учителей недостаточная квалификация. Однако пробелы здесь есть. Это, как я уже сказала, отсутствие единых учебно-методических материалов и экспериментальной площадки. Все педагоги решают эти вопросы, руководствуясь своим личным педагогическим опытом».*

Представители педагогического сообщества уверены, что их педагогического опыта вполне достаточно для обучения детей мигрантов. Основной недостаток им видится не столько в уровне квалификации, сколько в низкой оснащенности педагогической деятельности учебно-методическими материалами.

Тот факт, что педагоги опираются на собственный опыт в определении образовательной траектории ребенка, оценивается ими двояко: с одной стороны, позитивно как проявление высокого уровня профессионализма, с другой – негативно, как невозможность учитывать наработки и опыт коллег-профессионалов при недостатке профессионального общения и методического оснащения.

Педагоги отмечают, что они знают о существующих специальных адаптационных методиках для детей мигрантов, некоторыми из них они пользуются, применяя в профессиональной деятельности. Вместе с тем, поскольку нет системной методической работы, ориентированной на детей мигрантов, в большинстве школ, не являющихся экспериментальными методическими площадками, то администрация и педагоги ищут свои способы решения данных проблем.

*«Такие адаптационные методики есть, и учителя школ должны быть с ними ознакомлены. Однако системной работы нет».*

*«Как правило, отсутствует единая методика обучения детей мигрантов».*

*«Безусловно, все без исключения учителя школы должны их (методики обучения и адаптационной работы с детьми мигрантов) знать. Но так как нет системной работы, то каждый руководитель и учитель сами решают эти проблемы».*

Итак, по оценкам педагогов, в обучении детей мигрантов учителя опираются на свой собственный опыт профессиональной деятельности. Более того, они сомневаются в возможности найти какие-то универсальные методические средства, поскольку каждый ребенок индивидуален в плане уровня сформированности навыков и умений, наличия знаний, способностей и т. д. По мнению учителей, индивидуальный подход к ребенку является определяющим в достижении эффективного результата.

*«Особая методика должна быть для детей, у которых имеется языковой барьер. Также было бы неплохо ввести для них русский язык как иностранный. А поскольку этого нет – каждый педагог исходит из своего профессионального опыта».*

*«Методика тут одна – индивидуальный подход к каждому ребенку. Кто-то плохо говорит и не умеет писать. Кто-то говорит более-менее, но пишет с ошибками. Здесь нет универсальной методики обучения, каждый случай индивидуальный».*

*«Я исхожу из личного опыта. Необходим индивидуальный подход к каждому ребенку. У меня есть несколько знакомых учителей русского языка из других школ города. Но мы иногда*

*просто обмениваемся опытом, по каким-то общим вопросам. Целенаправленно я этот вопрос не поднимала. С УМС города по этому вопросу я также не консультируюсь».*

Высказываются сомнения относительно того, насколько сформированы у учителей потребности в данных методиках. Это касается, прежде всего, педагогов старших классов, где, как правило, обучаются дети, уже прошедшие стадию первичной адаптации, интегрировавшиеся в образовательную среду, овладевшие базовыми навыками образовательной деятельности.

*«Насколько я знаю, существуют особые адаптационные методики по обучению детей мигрантов. Другой вопрос – насколько сами учителя испытывают потребность в этих методиках. Лично я не испытываю в этом потребность, и не потому, что я все знаю, а потому что я не учитель русского языка, которым, в первую очередь, необходимы эти методики. У меня в педагогической практике не было таких случаев, когда дети мигрантов не понимали мой материал».*

*«Вообще такие методики есть, но мне кажется, что не все учителя с ними знакомы, т.к. не все сталкиваются с этими проблемами».*

Учителя считают, что, прежде всего, методиками работы с детьми мигрантов должны владеть преподаватели русского языка, учителя начальных классов. Педагоги среднего и старшего звена должны овладевать ими в зависимости от ситуации, по личному желанию.

*«Такие адаптационные методики есть. На мой взгляд, необходимо всех учителей начальных классов в обязательном порядке обучить. А для учителей среднего и старшего звена по желанию».*

*«Индивидуальные занятия, конечно, есть, индивидуальный подход у нас разработан, положение о преподавании именно русского языка, именно для таких детей, мы их оцениваем по-своему».*

Еще одно сомнение, которое педагоги высказывают относительно применимости специфических адаптационных методик обучения, заключается в том, что дети мигрантов, как правило, обучаются в смешанных классах, где методики, ориентированные на языковую и социокультурную адаптацию, применять не имеет смысла.

*«Конечно, я знаю, что есть адаптационные методики по обучению детей мигрантов. Но я бы не стала их применять конкретно к детям мигрантов, т.к. у нас все классы смешанные, и я не вижу смысла их объединять по каким-то особым признакам. В противном случае это имело бы обратный эффект».*

Дискуссионность вопроса о формировании отдельных классов из детей мигрантов, тем не менее, не снимает необходимости решения проблемы языковой адаптации. Пока доминирующим способом ее решения является индивидуальный подход к ребенку.

*«В частном порядке проблему обучения языку решаем, учителя индивидуально с ними (детьми мигрантов) работают».*

*«Все педагоги нашей школы – люди опытные, и при подготовке используют свой личный опыт и практику. Конечно, есть ряд стандартных правил обучения. Но у нас нет специализированных классов, и русский язык как иностранный мы преподаем отдельным детям. И хотелось бы, чтобы наши власти города и округа обратили на это внимание и стали проводить системную работу в этом направлении».*

Вместе с тем, педагоги осознают необходимость решать проблему обучения детей мигрантов русскому языку на более высоком уровне, с использованием современных педагогических технологий и в новых условиях, организационно адекватных остроте и сложности назревшей проблемы. Для этого нужна управленческая воля, предполагающая как формирование определенной идеологии для решения задачи подобного уровня сложности, так и системы организационных усилий. В этом случае вопрос о формировании квалифицированных кадров должен ставиться иначе, поскольку должна возникнуть необходимость в специально подготовленных кадрах разного типа и уровня. Как все педагоги, так и узкие специалисты должны будут иметь представления о новых образовательных технологиях в области языковой, образовательной и социокультурной адаптации детей мигрантов.

### 7.3. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

Одной из задач нашего исследования было определение потребности учителей в получении специальной подготовки для реализации образовательной и воспитательной работы с детьми мигрантов. Педагоги говорят о необходимости такой подготовки. Более того, они считают, что появление различных форм, уровней, направлений профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации неизбежно.

*«Если количество мигрантов будет увеличиваться, то такое обучение обязательно необходимо, потому что без таких обученных педагогов будет работать все сложнее и сложнее».*

*«Понимаете, нам, наверное, этого не избежать. Поток мигрантов будет, он нами не контролируется, и нам единственное, что остается – принимать его. Да, я за то, чтобы обучать учителей на специальных курсах».*

*«Ну, как нет потребности??? Специальная подготовка нужна! Мы в прошлом году с этими детьми не преодолели ЕГЭ, не даем мы таких высоких результатов».*

Педагоги готовы к обучению и переподготовке, овладении новыми педагогическими технологиями, говорят о профессиональном голоде, недостатке профессиональных кадров, которые могли бы решать сложные специфические образовательные и воспитательные задачи по работе с детьми мигрантов.

*«Готовы! С большим удовольствием! Обучение детей мигрантов – очень насущная проблема, тем более, что детей мигрантов становится все больше и больше. Учителя должны расти, наша традиционная система, которой уже 25–30 лет, должна меняться и быть более подвижной, гибкой. Проблема у нас еще вот в чем: наши учителя – это старая гвардия, они уже пенсионеры. Нет подпитки, нет молодых учителей. У нас профессиональный голод. Для коррекционного класса или для класса компенсирующего обучения у нас вообще нет специалистов. Это огромная проблема!»*

Учителя в ответах на вопросы говорят об отсутствии в настоящее время комплексного подхода к обучению, возможности знакомиться с накопленным опытом по данной проблеме, существующей среди педагогов округа практике обходиться собственными силами, интуитивно, по наитию, разрабатывая собственные методики и подходы.

*«Одна из главных проблем в том, что учитель по наитию сам находит подходы и разрабатывает собственные методики подготовки таких детей к школе. Некоторые учителя проходят такие курсы подготовки, чаще всего в системе on line, учителя заходят на сайты, задают вопросы, им отвечают. Однако, я считаю, этого недостаточно, такие курсы не дают глубоких знаний. Хотелось, чтобы эти курсы были более весомыми, не 80 часов и даже не 120 часов. Хотелось, чтобы такие курсы были при университетах, институтах, где учителя могли не только впитывать те методики и знания, которые существуют на сегодняшний день, но и тут же сами проводить такие занятия. Полезными также были бы мастер-классы, где можно было бы посмотреть, пощупать вот эту проблему своими руками. Вот тогда будет толк от таких курсов».*

Существует потребность в курсах достаточно больших по объему, содержащих как теоретическую, так и практическую составляющие, предполагающих использование активных форм обучения и получение конкретных практических навыков работы с детьми мигрантов по различным аспектам образовательной и воспитательной деятельности. Целесообразно, по мнению педагогов, использовать для организации специальной подготовки учителей силы и ресурсы высшей школы ХМАО – Югры, тем более что педагоги, имея уже налаженные связи с вузами, готовы кооперироваться с ними для реализации конкретных проектов.

*«Было бы хорошо, если бы мы продолжили дружбу с вашим университетом, хорошо, если бы мы составили план совместной работы».*

Однако на данный момент при отсутствии социального заказа не все высшие профессиональные образовательные учреждения имеют необходимые наработки для решения проблем обучения педагогов.

*«Потребность (в специальной подготовке) существует и огромная! Но все упирается в финансирование, такие курсы дорогостоящие, и они не проводятся в нашей местности, например, в Сургуте, Нижневартовске, Нефтеюганске. В основном такие курсы проводятся в центрах – в Санкт-Петербурге, Москве. Финансирование школ, конечно, существует, но не до такой степени, чтобы мы могли посылать наших учителей на такие курсы».*

Вместе с тем, очевидно, что необходим не только социальный заказ для высших профессиональных образовательных учреждений округа, но и определенные условия: организационные, нормативно-правовые, финансовые. Они будут способствовать обеспечению удовлетворения потребностей педагогов округа в удовлетворении потребности в профессиональной подготовке и повышении квалификации, ориентированной на работу с детьми мигрантов.

Педагоги считают, что при наличии потребности в специальном обучении учителей работе с детьми мигрантов, школа, тем не менее, сама не имеет возможности ее удовлетворять. Для этого требуется поддержка различных государственных структур.

*«Сама школа не может справиться с такой проблемой, здесь необходима поддержка государства. Думаю, что такое обучение будет полезно для всех учителей, несмотря на их опыт».*

Позитивно оценивая уже достигнутые результаты в этом направлении (наличие экспериментальных методических площадок, курсов повышения квалификации, подготовленных департаментом образования и отдельными вузами), педагоги считают, что это пока только первые шаги в переподготовке учителей по адаптивным, образовательным и воспитательным методикам работы с детьми мигрантов.

*«Методистами Департамента образования были подготовлены курсы и фрагменты занятий для учителей нашего города. В прошлом и позапрошлом году был проведен целый ряд семинаров».*

*«Первые шаги уже сделаны. Сегодня на уровне государства основы религиозной культуры уже вводятся. Это нужно и актуально. Проблемы с детьми мигрантами есть, нужно всегда держать руку на пульсе, они не решаются за один раз. Нужна система и правильный подход».*

Педагоги считают, что при реализации административно-управленческих усилий по разработке системы обучения педагогов необходим уровневый подход, т. е. дифференциация программ на федеральные, окружные, городские, с возможностью для педагогов принимать участие в разноуровневых проектах.

*«Я думаю, что потребность есть в специальных программах и городского уровня, и уровня нашего округа, а может быть и федерального уровня, потому что поток детей мигрантов идет не только у нас в округе, а и по всей России».*

*«Не секрет, что педагогический состав в школе сегодня – это люди уже в возрасте. На смену нам придут молодые педагоги, которые будут дальше работать с мигрантами, это наше будущее. А без таких курсов обучать детей мигрантов неэффективно. Я думаю, что на уровне округа или на уровне города, группу молодых учителей необходимо обучить по работе с детьми мигрантами».*

Когда речь заходит о том, кто будет являться потребителем образовательных услуг системы повышения квалификации по обучению детей мигрантов, то мнения педагогов разнятся: одни считают, что такая подготовка нужна только педагогам начальных классов и основным ее содержанием должно быть обучение преподаванию русского языка как иностранного; другие – что это необходимо учителям как начального, так и среднего звена, третьи уверены, что такого рода подготовка обязательна для педагогов любого уровня.

*«Думаю, что только для учителей начальной школы, т. к. вся большая нагрузка приходится на них. К нам, в старшую школу, они приходят уже более адаптированные и привычные. А те, кто приезжает с других школ или стран в старшую школу, тоже более или менее говорят по-русски».*

*«Я считаю, что учителю начальных классов достаточно посещать дополнительные профессиональные курсы. И об этом должно думать государство! Это должны быть курсы для учителей начального и среднего звена, потому что дети мигрантов получают здесь образование девяти классов и редко, когда одиннадцати классов. Они получают стабильное образование здесь, чтобы поступить там, у себя на родине».*

*«Я бы сказала, что на каждом уровне, потому что дети прибывают к нам в школу в разном возрасте».*

*«С уверенностью могу сказать только то, что для всех уровней нужна специальная подготовка. Я, например, ездила в Уфу к Штейнбергу, к автору специальной технологии. Я у него курсы прошла и поделилась опытом с другими учителями нашей школы. Теперь уже по этой технологии работает биолог, историк, химик. Мы создали рабочую группу и потихоньку в течение пяти лет внедряем ее в нашей школе. Там совсем другая специфика».*

Нет сомнения в том, что обучение педагогов работе с детьми мигрантов особенно будет востребовано учителями тех населенных пунктов, где еще нет экспериментальных методических площадок на базе школ, работающих с учащимися мигрантами.

*«Было бы, конечно, неплохо пройти обучающий семинар или курсовую подготовку по адаптивным и воспитательным методикам. Приходится всему учиться самой. В городе нет экспериментальной площадки, на базе которой мы могли бы собраться и обсудить волнующие нас проблемы, поделиться опытом. Я думаю, что да, это было бы неплохо. Мы живем в открытом обществе и всему необходимо учиться».*

Думается, что не менее значимым окажется специальное обучение и для учителей самих экспериментальных площадок, которые часто жалуются на то, что тоже «варятся в собственном соку», далеко не всегда имея доступ к новым педагогическим технологиям.

*«Были у нас круглые столы, в основном приезжали и спрашивали нас, хотели познакомиться с методиками, которые существуют, вообще что-то хотели взять... Попросили показать – я показала. Проводили мы уроки и проводили семинары. Они называли все те же проблемы, которые мы знаем. Показывали. Там у них мне понравилось то, что есть учебники «Русский язык как иностранный». Единственное, что, увидев этот учебник, я поняла, что не надо ничего мне вообще изобретать, что что-то уже есть».*

Вопрос об оптимальной форме обучения педагогов работе с детьми мигрантов показал наличие широкого спектра потребностей. Педагоги считают, что обучение должно начинаться на уровне получения высшего профессионального образования в вузе.

*«Это надо обязательно делать в педагогическом университете в Сургуте, для ХМАО. Делать отдельную часть в программе преподавания в университетах, чтобы выходили наши студенты уже подготовленные к тому, с кем придется работать. Допустим, я из Курганской области, у нас пока этой проблемы не существует, и Шадринскому педагогическому пока не надо это. А вот Сургутскому, Ханты-Мансийскому, им надо обязательно. Ну, по крайней мере, пока мигранты едут со своего солнечного Таджикистана в Сургут. Поэтому ближайшие десять лет точно Сургуту надо выпускать таких студентов, чтобы они были подкованы в этом направлении, обязательно. Мы на пенсию уйдем, а остальным-то, им надо».*

Наиболее востребованной формой обучения педагогов, по их мнению, будут курсы повышения квалификации.

*«Наверно, во все школах есть дети мигрантов, но есть школы статусные, и ребенок, не владеющий языком, не попадет в это образовательное учреждение, поэтому и педагогам серьезное обучение не нужно. Здесь тоже индивидуально и избирательно нужно подходить. Курсы повышения квалификации – оптимальный вариант для педагогов».*

Вместе с тем, педагоги не отрицают, что для освоения новых методов работы с детьми мигрантов может быть вполне достаточно самообразования и обмена опытом с коллегами.

*«Да нет, мне не надо курсов. Если что-то меня интересует, я в интернет залезу, полистаю, почитаю, как там другие, чего говорят. Почитаю психологию старшего школьника, может, я что-то там забыла...».*

*«Да, я сама нахожу литературу и работаю с ней!».*

*«Для всех педагогов у нас обязательно самообразование. Мы участвуем в методических семинарах, работаем со специальной литературой».*

*«Острой потребности как таковой нет, но, как я уже сказала, было бы интересно обменяться опытом с коллегами не только города, но и региона. В какой форме это будет – это уже другой вопрос».*

Наши респонденты более широко ставят проблему, они уверены, что дополнительное обучение должно быть организовано не только для педагогов, но и для родителей и детей.

*«Здесь на проблему можно смотреть шире, родители тоже испытывают языковой барьер. Мы стараемся в школе поддержать ребенка в языковом плане. Он приходит домой и говорит на своем родном языке, и родители приветствуют это. Родители сами плохо владеют русским языком. Поэтому если говорить о глобальной проблеме, то может быть есть смысл вести занятия на уровне спецкурсов для родителей, для детей, даже родителей с детьми, по востребованности».*

*«Было бы очень здорово, если бы организовывались какие-то школы, курсы для детей мигрантов. Например, в первой половине дня или второй, ребенок мог бы посещать такие курсы, помимо общеобразовательной школы. В плане общей подготовки, не мешало бы включить все эти пункты для подготовки и обучения педагогов».*

Отдельным вопросом является содержание обучения и переобучения педагогов. В первую очередь, респонденты указывают на необходимость обучения методикам преподавания русского языка как иностранного. Языковая адаптация детей мигрантов – первоочередная и самая болезненная проблема их обучения.

*«В основном первый класс, начальная школа, вот им очень трудно. Когда приходит ребенок, в семье не говорят по-русски, он ходит, слышит, половину понимает, половину не понимает, не знает что делать, теряется. Очень сложно. Я считаю, что нужно начинать с начальной школы, если они уже пришли, ну, а здесь они уже пришли в среднее звено... У нас есть классы компенсирующего обучения, но они рассматривают учеников по различным медицинским показаниям. А если бы был такой класс по изучению языка».*

*«Я не говорю о том, что сейчас нужно переучивать педагогов, давать сопоставительную грамматику всем абсолютно, потому что невозможно отдельно сделать классы азербайджанский, таджикский и т. д. Нужно какую-то общую методику выработать, для всех, кто владеет плохо русским языком, и обучить этой методике».*

Не менее важной, по мнению респондентов, является культурологическая подготовка педагога.

*«Преподавать особенности культуры, может быть, стоит ввести предмет «Культура Средней Азии», например. Вчера задавал корреспондент вопрос о том, почему хорошие традиции республик Средней Азии не транслируются здесь, в России, у них же нет алкоголизма, уважение к старшим, нет домов престарелых. Для гостя они последнее достают, раз Аллах его прислал, значит надо накормить человека, последнее отдать. Есть у них и масса недостатков, но это является достоинством. Вот такие особенности культуры, может быть, и надо было бы нашим преподавателям вузов преподавать, чтобы студент, будущий преподаватель, эти вещи знал и умел подчеркивать».*

Важной составляющей содержания образования является психолого-педагогическая подготовка, дающая опыт практической работы в сложных ситуациях.

*«Как социальный педагог, я бы хотела, чтоб какие-то рекомендации были разработаны именно индивидуального характера, для конкретных случаев. Допустим, есть проблема с семьей мигрантов, вот, чтобы нам могли помочь в какой-то сложной ситуации, что-то такое. Ну, например, у нас был случай, когда папа не пускал девочку в школу, просто он не хотел, чтобы дочь ходила в школу. Мы ходили в семью, беседовали, причем неоднократно было такое».*

Вместе с тем, есть группа педагогов, которая не считает, что такое обучение нужно, будет востребовано. Чаще всего это педагоги старших классов. Они уверены, что в старших классах учатся дети мигрантов, которые уже адаптированы к образовательной деятельности. Самый сложный тип адаптации – языковой, они прошли в начальных классах, поэтому в дальнейших адаптационных и воспитательных мероприятиях не нуждаются и работа с ними не требует специальных воспитательных и обучающих методик.



*«Я не вижу в этом проблемы и не считаю, что они люди с другой планеты. У меня нет такой проблемы, т. к. я работаю в старших классах. Они понимают меня. В начальной школе есть такая проблема. Ребенок сидит на уроке, видит и слышит учителя, но он его не понимает. Как собачка хочет сказать, но не может. Учителю приходится объяснять на пальцах. Да, проблема непонимания есть в младшей школе из-за языкового барьера. Получается, что ребенка сначала необходимо адаптировать, а потом уже обучать. Ребенок мигрант – не глухой, и интеллект у него не на нуле, но он не знает языка и его приходится переводить в класс коррекционного обучения».*

Другая группа педагогов, работающих в школах с небольшим числом детей мигрантов и традиционно применяющих индивидуальный подход к их обучению, также считает, что специальные программы переподготовки и повышения квалификации не нужны. Эти педагоги говорят о законодательно принятых унифицированных требованиях к образованию, методически обеспеченном стандарте образования, поэтому применение в данном случае дополнительных методик считают излишними.

*«Ну, у нас я не думаю, что в школе так много детей мигрантов, что какие-то дополнительные курсы, семинары нужны».*

*«Мы уже много лет так работаем по обычной программе, специальных курсов мы не проходили для детей мигрантов, в общем-то, используем индивидуальный подход просто».*

*«У нас учебные пособия все, которые соответствуют перечню допущенных министерством рекомендованных учебников, поэтому нет, зачем нам специальное обучение. У нас не так много детей мигрантов, чтобы еще что-то отдельно для них делать. Все равно на экзамен мы их должны выпустить по нашим стандартам, и знания ребенка должны соответствовать стандарту».*

#### **7.4. ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С ДЕПАРТАМЕНТОМ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖИ ПО ВОПРОСАМ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ (В ЗЕРКАЛЕ УЧИТЕЛЬСКИХ МНЕНИЙ)**

Одной из актуальных проблем обучения и адаптации детей мигрантов является, по мнению учителей и администрации школ, отсутствие системы в организации этого процесса.

*«Когда я раньше работала в Департаменте образования города. Нижневартовска, мы на планерках с директорами обсуждали этот вопрос. Но тогда он не стоял остро и в частном порядке эти вопросы решали сами директора. Сейчас тоже решается в частном порядке. Системной работы в этом направлении нет».*

При этом на уровне отдельных образовательных учреждений существуют прекрасные образцы организации работы по обучению и социокультурной адаптации детей мигрантов. В качестве иллюстрации хотелось бы привести пример работы одной из методических площадок.

*«Нам был присвоен статус «Опорного образовательного учреждения». Мы имели возможность выделить из учебного плана, нам это позволили, такие часы для дополнительных занятий. И поэтому по параллелям были сформированы группы таких детей. Обеспечена их языковая поддержка через дополнительные занятия. Было составлено дополнительное расписание, удобное для педагогов, удобное для детей. Для детей эти занятия были бесплатными, был подобран учебно-методический комплект. Мы долго его искали, затем апробировали, учителя разработали рабочие учебные программы. Это был комплект для школ с неродным русским языком обучения».*

*В прошлом году мы расширили перечень представляемых услуг, помимо русского языка, который обеспечивают такими специальными учебниками, предложили детям математику. Это были отдельные классы. Восьмые и девятые взяли потому, что там уже на выпуске были дети. Предложили риторику, потому что у этого предмета очень большая ресурсная возможность по работе с языком. Предложили занятия по развитию речи. Учителями также были составлены рабочие учебные программы, и мы в течение года уже такой широкий спектр предлагали. А в начальной школе еще и литературное чтение поддержали в отдельных группах. Занятия были безоценочными, но мониторинг велся, и этот мониторинг более всего касался западающих элементов программного материала. Были разработаны так называемые технологические карты, которые позволяли отследить уровень западающих элементов по различным составным языка: фонетическая, синтаксическая, языковая. Поэтому педагог, который проработал один год, а если случалось, что на следующий год другой продолжал, он уже имел картину языкового поля детей.*

*Если говорить о результатах работы, можно сказать о том, что, во-первых, педагоги апробировали учебник незнакомый, во-вторых, педагоги оказались вовлечены в какую-то новую для них деятельность, которая требовала от них индивидуального подхода к особым детям, в-третьих, наши дети сдали экзамены и по итогам года не имели неудовлетворительной отметки по русскому языку и математике.*

*Сказать, что у нас не было проблем, нельзя, потому что, во-первых, обеспеченность учебниками не простая проблема, мы должны были их найти, заказать через Интернет-магазин, приобрести за средства родителей. Мы выходили из ситуации – у нас был один учебник на двоих, потому что дорогие учебники, и это еще один дополнительный учебник. Так как домашние задания не задавались, это пойдет уже перегруз учащихся, поэтому учителя выходили из ситуации таким образом.*

*Сказать о том, что были какие-то большие проблемы, оттого их детей включили в какие-то особые группы, таких ярко выраженных проблем не было. Сказать, что все дети с таким огромным желанием туда пошли, я бы тоже так не сказала. Для них было неожиданно, что их вычленили в группу детей, которые испытывают языковой барьер из целого класса. Когда это вошло в режим функционирования деятельности этих групп, таких проблем уже не было.*

*Родители, во всяком случае, ко мне ни разу не обращались с тем, что некомфортно чувствует себя ребенок или еще что-то. Были единичные случаи, когда ребенок не желал посещать такие занятия, но это дело было добровольным. Если ребенок не желает, мы готовим приказ на вывод из этой группы, но это были единицы. У нас движение, в общей сложности, прибыл или выбыл, в силу объективных сложностей, составило 3 человека из 130. Это были единичные случаи, не оставившие какого-либо неприятного ощущения, что мы где-то идем не по правильному пути. Не было тревоги, что мы делаем что-то не так.*

*А так, дети привыкли, что в школе предоставляются платные образовательные услуги – это тоже группа детей. Элективные курсы – это тоже группа детей. Курс по выбору – это тоже группа детей. Кружок – это тоже группа детей. И они все находятся в подвижных группах, поэтому вскоре это было воспринято. Работу этих групп мы начали спокойно, плавно, без особого объявления, ажиотажа, просто в рабочем порядке».*

*Наличие подобных примеров говорит об успешной работе на уровне отдельных образовательных учреждений, имеющих статус методических площадок. Вместе с тем, очевидно, что в условиях изменяющейся ситуации и новых вызовов необходим переход к более сложному администрированию с учетом разных потребностей, проблем и возможностей образовательных учреждений.*

*«Мы сами уже много лет разрабатываем различные методические материалы, какие-то диагностики, то есть мы сами – принимающая школа. Даже представители департамента, центра развития бывали у нас на семинарах, они говорят, какие мы молодцы, у нас столько*

*наработок. Нам бы хотелось, конечно, помощи финансовой, больше бы часов выделять на изучение русского языка именно для этих детей, потому что школы не имеют возможности из своего учебного плана выделить часы. Больше часов, например, на русский язык именно для этой категории детей».*

*«Может быть, электив, дополнительный какой-то час, индивидуальная работа. У нас нет такой возможности, чтобы им больше часов русского языка или литературы внедрить. Это все, конечно, упирается в финансы, поэтому, может быть, на параллель по два часа лишних русского на первые классы и на параллель вторых классов. А так... вроде бы справляемся пока».*

Другой проблемой является организация методической помощи школам по реализации языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов.

*«Получается, у нас нет специализированных учебников. Мы подбираем, что-то делаем. Как мы иностранные языки изучаем? Мы начинаем с того, что у нас там алфавит идет, какие-то картинки, но учебников нет. Естественно, если учебников нет у нас, у нас нет каких-то методических пособий».*

*«Я считаю, что администрация нам очень много в этом помогала. И завуч, и директор, и вот эти дополнительные занятия были. Но какую помощь от города? Именно обеспечение учебными программами, методическими пособиями, учебниками».*

*«Мы работали над этими вопросами очень долго, у нас были введены вот эти дополнительные занятия. Я скажу, что учителя, конечно, получили дополнительную нагрузку, потому что нужно было составить свои рабочие программы учебные, а материал никто не давал, курсы мы никакие не посещали. Поэтому очень много работали и в Интернете материалы брали, и учебников не было, мы выписывали их из Санкт-Петербурга».*

Как видно из материалов интервью, проблема методического оснащения стоит остро, она решается педагогами по-разному, чаще всего самостоятельно. Многие, проявляя высокую степень активности, успешно справляются с этой проблемой, особенно, если речь идет о группе педагогов, работающих в образовательных учреждениях – опорных площадках. Сложнее тем, кто вынужден решать эту проблему самостоятельно, в одиночку. Безусловно, здесь целесообразна постановка вопроса о необходимости оказывать педагогам методическую помощь централизованно, иметь специально сформированную, постоянно обновляющуюся и эффективно функционирующую методическую базу на уровне муниципалитетов или округа в целом.

Еще одна значимая проблема – организация подготовки и переподготовки учителей.

*«Курсы нужны, центры развития образования, чтобы все-таки и нас обучили, а то получается, что мы тоже как котята, которых бросили, на пальцах начинаем с ними (детьми мигрантов, не владеющих русским языком) работать».*

*«Это могут быть и курсы повышения квалификации учителей, специальные программы для учителей, которые занимаются этими вопросами».*

Виды и формы повышения квалификации учителей различны. Педагоги ставят вопрос о помощи в организации работы с родителями-мигрантами, не владеющими русским языком.

*«Может быть, даже и для родителей должны быть какие-то программы. У меня в классе мамы по-русски не понимают, не говорят. Я считаю, когда мы приезжаем в другую страну, то от нас требуют, чтоб мы изучали язык, без знания языка допустим, не берут на работу. У нас тоже, наверно, какие-то надо открывать курсы – платные, бесплатные, в зависимости от социального уровня этих семей».*

*«Наверно, можно было бы какие-то курсы для родителей организовать, даже с этими же мамами, допустим, какие-то дополнительные курсы по русскому языку, чтобы они приходили, смотрели, слушали. Мы не говорим об обучении, просто чтобы хотя бы они приходили и смотрели, а затем со своими детьми как-то занимались или говорили на русском».*

Педагоги, ставя вопрос о языковой адаптации родителей, поднимают проблематику, выходящую за рамки компетенции министерства образования, требующую межинституционального взаимодействия разных ведомств, правового урегулирования.

Это же касается и вопросов взаимодействия с диаспорами, общественными этническими объединениями по реализации языковой адаптации мигрантов родителей.

*«Наверно, если бы диаспоры были заинтересованы в организации обучения русскому языку родителей, мне кажется, нужно было бы с ними тесную связь наладить».*

Итак, постановка вопроса о системном подходе в организации работы с детьми мигрантов является важным результатом нашего исследования. При этом мы не склонны считать, что на уровне управлений образованием этой системы нет. Она, безусловно, есть и до определенного времени давала возможность эффективно работать, но те принципы и формы организации, на которой она была построена, уже не позволяют решать вновь назревшие проблемы. И, прежде всего, потому, что те задачи, которые были делегированы образовательным учреждениям, уже невозможно решать только на их уровне. Школа исчерпала собственные резервы (финансовые, временные, трудовые, организационные), которые позволили бы ей комплексно решать вопросы обучения мигрантов. Требуется совершенствование правовой, нормативной базы, принятие решений относительно времени (часов, ставок), финансов, способов взаимодействия школы с системой дополнительного образования и культуры, семьей, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел, УФМС, общественными этническими объединениями и т. д.

Косвенным подтверждением этого обстоятельства является тот факт, что в департаментах образования отсутствует адекватная статистика по детям мигрантов, и реальная ситуация в школах расходится с информацией по отчетным документам. Нет критериев определения «дети мигрантов», их разделения на мигрантов внутренних и трансграничных, информации об уровне владения языком, характере языковой адаптации, потребностях школ в реализации языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и т. д. Школы занижают количество мигрантов, боясь называться «мигрантскими», понимая, что этот статус в общественном мнении принесет больше негативных последствий, чем «дивидендов» от административных структур. Вместе с тем, ряд школ, которые не отказывают мигрантам в приеме и имеют достаточно высокую долю в контингенте учащихся, испытывают сложности, которые уже не могут разрешить с помощью внутренних ресурсов.

Другими словами, необходима управленческая воля относительно выстраивания системы отношений образовательного учреждения, которое само уже не может решать комплекс сложных проблем, выходящих за рамки его компетенции, с другими структурами.

Необходима уже постановка вопроса о рассмотрении проблемы обучения детей мигрантов как отдельной самостоятельной актуальной задачи, требующей специальных управленческих усилий. Именно поэтому системный подход к проблеме не должен ограничиваться локальными управленческими усилиями относительно отдельных школ, а предполагать консолидацию усилий разных ведомств, объединенных Департаментом образования и молодежи округа.

Целесообразно начинать с создания информационной базы (демографической статистики по мигрантам, статистики по детям мигрантов по образовательным учреждениям, статистики по опорным школам, разработки методологической базы, понятийного аппарата, результатов репрезентативных исследований по проблемам школ и т. д.); методической базы, создания системы подготовки и переподготовки учителей во взаимосвязи с вузами округа, системы взаимосвязи школ и дополнительного образования для мигрантов, школ и учреждений культуры, ориентирующихся на решение проблемы социокультурной адаптации мигрантов, системы обмена информацией управления образованием и УФМС, управления образованием и органами внутренних дел.

Завершая главу, а вместе с ней и книгу, мы хотели бы отметить, что успех в решении проблем обучения и социальной адаптации детей мигрантов в значительной степени зависит от

эффективности управления этими процессами в масштабах не столько страны, сколько округа и муниципальных образований, в которых живут и учатся эти дети. Наши выводы связаны именно с конкретными управленческими проблемами, решение которых направлено на создание необходимых условий для успешной учебы и социальной адаптации детей мигрантов.

1. Поскольку речь идет об управлении социальными процессами, на первое место выходят вопросы их правового регулирования и, в первую очередь, такой важной проблемы как взаимодействие «учитель – дети мигрантов». Как показывает исследование, по мнению подавляющего большинства педагогов, отсутствует необходимая правовая база обучения детей мигрантов, что затрудняет полную реализацию их требования всеобщего права на образование. Достаточных правовых оснований для обучения детей мигрантов нет как на этапе их дошкольной подготовки (когда необходимо правовое обеспечение для создания условий адаптации этих детей к нормативным требованиям школы, в первую очередь, уровню языковой подготовки), так и на этапе приема в школу, дифференциации детей по уровню знаний и адаптации детей мигрантов к образовательной деятельности в школе.

2. Серьезных управленческих решений требуют проблемы методического оснащения работы педагогов с детьми мигрантов. Как показало исследование, системного методического обеспечения такой работы не существует, и ее наличие – результат, прежде всего, инициативы самих учителей, их поиска, внутренней активности, стремления активизировать и оптимизировать процесс обучения детей мигрантов. Выход из этой ситуации состоит в том, что методическое оснащение работы учителя с детьми мигрантов должно стать одним из основных направлений деятельности органов управления образованием как в округе, так и в муниципалитетах.

3. С этим связан еще один вывод аналогичного порядка, касающийся повышения квалификации и подготовки учителя именно в данном направлении – обучения детей мигрантов. Сегодня учителя не могут пожаловаться на ограниченные возможности в повышении квалификации, но речь идет именно об особом его направлении, связанном с изучением передового опыта, профессионального педагогического мастерства по работе с детьми мигрантов как в самом округе, так и за его пределами (Москве, Санкт-Петербурге, Ульяновске, Ставрополе и других городах, известных как центры такого опыта).

4. Имеет существенное значение с точки зрения управления процессами обучения и социальной адаптации детей мигрантов налаживание более тесного взаимодействия между школами (где они учатся) и Департаментом образования и молодежи округа. Оно (взаимодействие), безусловно, существует, но, по нашему мнению (здесь мы разделяем позицию многих педагогов), не является целостным, системным, а скорее касается решения отдельных конкретных вопросов обучения детей мигрантов. Следовательно, и здесь нужен системный управленческий подход, для реализации которого существуют, как показало наше исследование, все необходимые предпосылки.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Традиционно в литературе в анализе миграционных процессов центральное место уделяется такому их субъекту, как взрослый мигрант (чаще всего, мужчина). Мы, выступая с позиции социологической науки, считаем, что такой подход сужает видение проблемы. В нашей работе акцент сделан на исследование социальных групп, участвующих в миграционном процессе, прежде всего, детей мигрантов, а также комплекс социальных условий, в которых они оказываются. Социологический анализ адаптации детей мигрантов непосредственным образом связан с изучением субъективной стороны их деятельности – потребностей, мотивов, ценностей, целей, жизненных планов, стратегий, а также с оценками способов их реализации. В нашем случае это, прежде всего, изучение образовательных потребностей детей мигрантов, выявление характера, уровня их развития, оптимальных условий и способов удовлетворения.

Специальное изучение факторов миграции не входило в наши исследовательские намерения, однако, рассматривая соотношение притягивающих и выталкивающих (pull/push) факторов на основе имеющегося материала, мы видим, что доминантным как среди первых, так и среди вторых является экономический фактор. Кроме того, среди значимых push-факторов можно рассматривать военно-политические обстоятельства, которые характерны в равной степени как для трансграничных, так и внутренних мигрантов из региона Северного Кавказа. Среди pull-факторов весомое место занимают социальные и этнопсихологические причины, связанные с обеспечением состояния социального и социально-психологического комфорта для мигрантов, создающих потенциал для удовлетворения их социально-групповых и индивидуально-личностных потребностей. Комплекс этих условий создает неповторимую специфику региона ХМАО – Югры для миграции.

Особое значение среди социальных факторов занимает фактор образования. Опросы родителей показали, что в ряде случаев он может стать доминирующим фактором миграции. Важными ценностными характеристиками российского образования для мигрантов являются его качество, престиж, способность выступить средством изменения жизненной стратегии и определить будущее ребенка.

Поскольку социальные взаимодействия общностей детей мигрантов и принимающего населения выступают как своеобразные столкновения социокультурных, цивилизационных и даже институциональных основ социальной организации социально-этнических общностей, постольку проблему обучения детей мигрантов нужно рассматривать как комплексную социальную задачу. В исследовательском поле ее рассмотрение представлено нами как система сконструированных диалогов всех участников (прямых и косвенных) образовательного процесса – социальных общностей детей мигрантов, их родителей, учащихся школ, учителей и представителей сферы управления образованием.

Опрос педагогов и администрации школ показал рост актуальности проблем обучения мигрантов в ХМАО – Югре. В условиях углубляющейся сегрегации образовательных учреждений, дифференциации школ на «мигрантские» и «не мигрантские» педагоги констатируют необходимость либо создания достаточных условий для школы в деле реализации ею функций языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов, либо выведения этих функций за пределы общеобразовательной школы.

Педагоги считают, что организация образовательной деятельности детей мигрантов обладает своей спецификой и характеризуется спектром проблем, решение которых не всегда возможно только в рамках школы и требует комплексного подхода.

Педагоги указывают, что для реализации успешной образовательной деятельности детей мигрантов необходимо решение вопросов, прежде всего их языковой и социокультурной адаптации, организации взаимодействия с родителями и активного привлечения сторонних организаций (социальных служб, УФМС, диаспор и т. д.) к решению проблемы.

Анализ поставленной проблемы был осуществлен нами через рассмотрение мнений педагогов об оптимальных формах реализации языковой, образовательной и социокультурной адаптации детей мигрантов в школе (необходимости создания адаптационных центров, специализированных классов, классов коррекции; наполняемости классов и «квотах» на детей ми-

грантов в классе и школе; характере их предварительного тестирования; уровне дошкольной подготовки детей мигрантов; организации и формах дополнительного образования для детей мигрантов; организации работы с мигрантскими семьями и т. д.).

Нами были выявлены потребности преподавателей в профессиональном обучении, переобучении и повышении квалификации, ориентированных на работу с детьми мигрантов, а также мнения учителей и руководителей образовательных учреждений относительно методик преподавания, взаимодействия с вузами, изучающими эту проблематику и способными оказывать реальную помощь педагогам.

В ходе исследования мы показали представления учителей о характере и перспективах взаимодействия с диаспорами, их понимание возможностей организации дальнейшего взаимодействия и направлений работы, обеспечивающих оптимальность образовательной (языковой, в первую очередь) и социокультурной адаптации детей мигрантов.

Особой актуальностью, с точки зрения педагогического сообщества, характеризуется проблема состояния нормативно-правовой базы, создающей условия для успешной работы с детьми мигрантов, необходимых формальных и неформальных стимулов, обеспечивающих ее эффективность.

Комплексный анализ социальной общности детей мигрантов дал нам возможность говорить об уровне их адаптации к образовательной деятельности, включенности в социокультурную среду, а, следовательно, и об эффективности деятельности системы образования, которая в целом успешно работает над проблемами обучения и адаптации детей мигрантов. Большой комплекс показателей, перечисленных нами ниже, свидетельствует об этом.

Отношение детей мигрантов к образованию – базовая характеристика уровня их социокультурной адаптации. Оно рассматривалось нами сквозь призму таких различных показателей, как: отношение к учебной деятельности; характер взаимодействия с учителями, гендерные предпочтения относительно учителей; уровень освоения русского языка, языковая адаптация, проблемы и факторы, ее обуславливающие; мотивация образовательной деятельности, образование как ценность; перспективы образовательной деятельности, жизненные планы в отношении продолжения образования; включенность в систему дополнительного учебного и общекультурного образования.

Выявляя отношение детей мигрантов к учебе, мы обнаружили, что им несколько больше, чем учащимся-немигрантам нравится учиться. Учащиеся-мигранты позитивно относятся к учебе, этот вид деятельности является для них привлекательным, соответствует образовательным потребностям, что косвенным образом подтверждают достаточно высокий уровень их интегрированности в образовательную среду и овладение навыками основной учебной деятельности. Для детей мигрантов и немигрантов характерна одинаковая оценка степени сложности учебы и самооценка успешности в учебной деятельности, что также демонстрирует достаточный уровень адаптированности иноэтничных мигрантов последней волны к образовательной деятельности.

По самооценкам детей мигрантов, уровень овладения ими русским языком высок. Он адекватен восприятию и освоению школьной программы, практически не препятствует общению со сверстниками. Этот факт является важным показателем успешности социокультурной адаптации респондентов. Основная нагрузка в языковой адаптации приходилась на дополнительные занятия в школе. Часть респондентов занималась дома, при этом очень низка доля платных дополнительных занятий. Почти половина респондентов не нуждалась в дополнительных занятиях или по тем или иным причинам не прибегала к ним. Основная проблема освоения русского языка для детей мигрантов состоит в том, что он не является языком внутрисемейного общения. Отсутствие языковой практики в семье почти для каждого пятого мигранта – фактор дезадаптации.

Будущее дети мигрантов во многом связывают с перспективами продолжения образования и профессионального становления, обусловленного образовательной деятельностью, хотя, в отличие от детей немигрантов, они ориентированы на продолжение образования преимущественно на начальном профессиональном уровне. Ориентация на работу сразу же после окончания школы у детей мигрантов выражена так же слабо, как и у немигрантов. Школьное

образование для детей мигрантов – важный адаптационный фактор, напрямую связанный с профессиональным образованием и перспективой получения в будущем хорошей, с их точки зрения, профессии.

Характеризуя структуру образовательной мотивации детей мигрантов, необходимо отметить, что ее основой, прежде всего, являются мотивы инструментального типа, увязывающие школьное обучение с ориентацией учащихся на получение профессии и дальнейшего профессионального образования. Второй крупный блок мотивов – самореализационный, он объединяет мотивы образовательной деятельности, имеющие терминальный характер – потребность стать культурным человеком, приобрести разносторонние и глубокие знания, раскрыть свои способности, научиться самостоятельно работать над собой. Третий блок характеризует коммуникационные мотивы – «учиться вместе с друзьями». И, наконец, четвертый блок – это мотивы вынужденного типа: «организовать своё время до момента поступления на работу, ухода в армию, замужества и т. п.», «просто получить аттестат об окончании средней школы», «это простая обязанность, необходимость». В структуре мотивов последний блок занимает немного места.

Учеба является наиболее значимой сферой самореализации только для 6,2% детей мигрантов. Ей предшествуют по важности межличностное общение дома, в семье, с ближайшим окружением. Сфера свободного времени, индивидуальных инициатив его распределения и использования, раскрытия личностного потенциала доминирует над жестко нормативной образовательной деятельностью. Другими словами, образование в том виде, в котором существует, не может предоставить учащемуся тех условий для личностного самораскрытия, которые создаются в сфере свободного времени.

Анализируя включенность детей мигрантов в систему дополнительного образования, мы рассматривали два его блока: учебное и общекультурное. Анализ уровня потребностей детей мигрантов в дополнительном образовании, углубляющем знания школьной программы, показал, что доминантной была и остается потребность в знаниях по русскому языку. Это отметили более половины всех учащихся, что является очень высоким показателем. Причем сама потребность превышает возможности ее реализации более чем в два раза. Достаточно велико желание детей получать дополнительное образование по математике и иностранному языку, его высказала почти половина учащихся мигрантов. Каждый третий готов учиться химии, каждый четвертый – физике, каждый пятый – истории, каждый десятый – литературе, информатике, биологии. Различия между детьми мигрантов и не мигрантов заключаются в предпочтении отдельных предметов: первыми – русского языка, вторыми – математики. Кроме того, различия проявляются в том, что среди не желающих получать дополнительное образование детей мигрантов почти в 3 раза меньше, чем в группе коренных жителей.

Анализ уровня приобщенности детей мигрантов к занятиям в кружках, секциях, студиях, школах искусств и т. д. показал, что практически 70% из них в той или иной мере заняты общекультурным дополнительным образованием. В большей степени, это занятия в спортивных секциях. В первую очередь, это бокс, борьба, секции спортивных игр, восточные единоборства, плавание, легкая атлетика. Фактор включенности в систему дополнительного образования учащихся мигрантов является свидетельством высокого уровня их адаптированности к образовательной и социокультурной среде. Сравнение занятий мигрантов и немигрантов показывает смещение потребностей мигрантов в сторону активных видов спорта. В остальном характер потребностей в определенных видах общекультурного дополнительного образования этих групп учащихся практически идентичен.

Характеризуя влияние социального взаимодействия в учебном коллективе на адаптацию детей мигрантов к образовательной деятельности, отметим, что, по их оценкам, образовательная среда для них комфортна, неагрессивна, создает условия для интеграции в коллектив класса, школы. Учащиеся мигранты позитивно оценивают свое непосредственное окружение в образовательном учреждении (одноклассников-сверстников), избегают его негативных характеристик, что свидетельствует об их лояльном отношении к образовательной среде и условиям коммуникации в учебном заведении.

К старшим классам учащимися мигрантами, которые были объектом нашего исследования, достигнут достаточно высокий уровень интегрированности в образовательную среду. Вместе с



тем, необходимо также подчеркнуть некоторые проблемы адаптации детей мигрантов на фоне сравнения с учащимися – представителями коренного населения. Так, у учащихся мигрантов:

- ✓ сложнее складываются отношения со сверстниками;
- ✓ они менее удовлетворены характером общения с одноклассниками;
- ✓ дети мигрантов менее удовлетворены положением в классе, сложнее определяются с оценкой своего места в коллективе;
- ✓ среди них больше неинтегрированных, атомизированных членов учебного сообщества.

Среди мигрантов больше учащихся, проблемно взаимодействующих с педагогами. При усредненной схожести оценок отношений с учителем детей мигрантов и немигрантов у первых наблюдается больший разброс между позитивными и негативными оценками отношений с учителями. Дети мигрантов – неоднородная общность учащихся, у 70,2% отношения выстраиваются достаточно легко, однако 14,9% респондентов испытывают сложности во взаимодействии с учителями.

Каждый десятый учащийся мигрант ощущает недостаток общения с учителями. В этом отношении учащиеся мигранты не отличаются от коренных жителей, поэтому проблемы их взаимодействия с педагогами связаны не столько с количеством, сколько с качеством общения, теми взаимными претензиями, которые высказывают учителя и 14,9% детей мигрантов по отношению друг к другу.

Социальная общность детей мигрантов не отличается от не мигрантов особенностями гендерного взаимодействия «учитель/ученик» и в отношении предпочтения педагогов-мужчин или педагогов-женщин. Образ школьного педагога в целом гендерно нейтрален, большинство детей (63,1%) не видят различий между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами, не увязывают авторитетность педагога с его гендерными характеристиками.

Анализ влияния семейного окружения детей мигрантов на их адаптационные процессы выявил, что оно выполняет важную защитную функцию. Родители для респондентов – это «оплот стабильности», их «тылы», позволяющие ощущать собственную защищенность. В трудных жизненных обстоятельствах дети мигрантов рассчитывают, прежде всего, на помощь родителей. Дети мигрантов удовлетворены своими отношениями с ними, они более позитивно оценивают свои отношения с родителями, чем не мигранты.

Специфика отношений с родителями детей мигрантов, описанных через спектр характеристик-ассоциаций, показывает, что доминантными свойствами отношений с родителями у них являются: уважение; любовь; взаимопонимание, близость, доверие; благодарность.

Дети мигрантов, в сравнении с детьми немигрантов, чаще отмечают по отношению к своим родителям «благодарность», «уважение», «любовь», «уверенность», но в меньшей степени «взаимопонимание, близость, доверие», «дружбу».

В негативной части шкалы отношения с родителями у детей мигрантов характеризуются меньшей настороженностью, конфликтностью, враждебностью, агрессией, но большим подавлением и недоверием.

В целом необходимо отметить, что относительно благополучная ситуация, которая зафиксирована в исследовании, характерна для учащихся старших классов, практически уже прошедших адаптацию, и это свидетельствует о ее эффективности. Что же касается учащихся младших классов, то там, по оценкам учителей, социальных педагогов и руководителей образовательных учреждений, ситуация значительно более напряженная.

В нашем исследовании выявлено наличие в школьных коллективах межнациональных конфликтов между детьми мигрантов и коренных жителей. Школа – важнейшее звено в формировании этих отношений. Ее деятельность во многом определяет уровень культуры самих детей, закладывает перспективы их будущего развития. Школа при работе с детьми мигрантов сталкивается с проблемами высокой степени сложности, поскольку призвана создавать модель толерантных отношений в локальных рамках образовательного учреждения, используя для этого стратегии и методы, которые являются итогом кропотливого ежедневного труда и педагогического творчества. Реализация этой модели – залог успешной социальной адаптации детей мигрантов. Вместе с тем, школа – живой организм, педагоги ежедневно сталкиваются с новыми ситуациями, оперативное решение которых далеко не всегда дает позитивные результаты.

Вместе с тем, по оценкам респондентов, уровень остроты проблем отношений между мигрантами и немигрантами в школе, степень их сложности, многоплановости педагоги часто недооценивают и замалчивают. Они далеко не всегда склонны рефлексировать по этому поводу, выстраивая межличностные отношения с учащимися мигрантами. Сталкиваясь с ситуацией межнациональных противоречий, они не в полной мере понимают глубину и характер конфликта, ищут способы оптимизации взаимоотношений между учащимися, порой не имея для этого достаточных ресурсов (культурных, интеллектуальных, организационных, методических и др.). Часто педагоги не осознают, что проблемы взаимодействия между детьми мигрантов и немигрантов, ушедшие «внутрь», маскируемые, становятся латентными причинами многих непрогнозируемых поступков и проявлений в отношениях между детьми в учебном коллективе, а также между учащимися и учителями.

Рассогласования между ними отчетливо видны в материалах нашего исследования. Прежде всего, это проявление негативного этноцентризма с демонстрацией взаимного неприятия и собственного превосходства, а также комплекс противоречий конкурентного характера, связанного с противопоставлением друг другу различных этносов, и интолерантное восприятие ими друг друга.

В округе накоплен большой опыт разработки концепции и создания системы образовательной и воспитательной деятельности по формированию толерантности в рамках отдельных образовательных учреждений. Создание модели «Школа – территория толерантности» реализуется в параллель с усилиями муниципалитетов и общественных организаций, активно работающих в этом же направлении в конкретных населенных пунктах (национальные фестивали, праздники и мероприятия разного уровня, работа с диаспорами и др.). Вместе с тем, анализ результатов исследования показывает ограниченность возможностей школы для решения проблем социальной адаптации детей мигрантов потому, что они транслируются той социальной средой, в которой живут учащиеся (наличие социального неравенства, правовая незащищенность, ограниченный доступ к социальным услугам и т. д.). Так, проблемы мигрантофобии привносятся в школу извне и проявляются в ней в специфических формах. Примеры проявления этих проблем видны сквозь черты социального портрета детей мигрантов, «нарисованного» учащимися – представителями коренного населения на фокус-группах, проведенных в «мигрантских» (с большим числом детей мигрантов) и обычных школах.

Педагоги и администрация образовательных учреждений все более осознают, что в условиях роста миграции целесообразно создание комплексной системы воспитательной и образовательной работы по социальной адаптации и формированию культуры толерантности. Речь идет не просто о проведении отдельных мероприятий, но и переосмыслении содержания образования, методов педагогической деятельности сквозь призму проблематики отношений между детьми мигрантов и немигрантов.

Базовой составляющей данной системы должна стать работа с учителями, имеющая социокультурную и социально-психологическую направленность. Эффективность этой деятельности будет напрямую зависеть от работы педагогов над собой, получения ими новых знаний, формирования новых профессиональных и личностных качеств, профессионального роста.

Педагоги отмечают, что не обладают широким спектром возможностей воздействия на детей мигрантов, но понимание особенностей их национальной культуры и национального характера создает социально-психологические и социально-педагогические предпосылки для выстраивания отношений и с ребенком, и с родителями. Нет сомнений в том, что специальная психолого-педагогическая и социокультурная подготовка была бы чрезвычайно полезной педагогам, укрепила, расширила и обосновала бы те педагогические прозрения и интуитивные находки, которые составляют основу социально-педагогического взаимодействия с детьми мигрантов.

Учителям необходимы также знания и определенные навыки социально-психологической реабилитации детей мигрантов, прибывших из зон военных конфликтов. Понимание уровня сложности проблемы позволит педагогу вовремя организовать работу специалистов-психологов с такими детьми.

Педагоги высоко оценивают реализацию воспитательной работы через организацию внеучебных мероприятий: конкурсов, праздников, фестивалей, посвященных национальным куль-

турам. Эти мероприятия не только знакомят учащихся с культурой других народов, но и дают возможность увидеть ее проявления в своих одноклассниках, людях, которые их окружают ежедневно. Вместе с тем, эти мероприятия не затрагивают сути социальных проблем мигрантов, а поэтому и не снимают уровня социальной напряженности как в обществе, так и в школьном сообществе.

Опыт исследования показал, что практически каждая школа в округе имеет серьезные проекты по формированию культуры толерантности. Эти проекты позволяют решать проблемы в каждом отдельном образовательном учреждении и разрабатываются в зависимости от уровня потребности в них и степени остроты проблем социальной адаптации детей мигрантов. Педагоги считают, что проблема формирования культуры толерантности непреходяща. Она относится к тому типу проблем, решить которые раз и навсегда невозможно, в силу того, что меняется ситуация, увеличивается миграционный поток, в школу приходят все новые и новые дети мигрантов.

Необходимо отметить, что система образования ХМАО – Югры эффективно решает проблему обучения детей мигрантов. Вместе с тем, новые вызовы времени требуют оперативного решения новых проблем, которые либо уже актуализированы, либо назревают, превращаются в угрозы и риски развития не только сферы образования, но и целого ряда социальных подсистем, общества в целом.

Постановка вопроса о системном подходе к социальной адаптации детей мигрантов является важным результатом нашего исследования. При этом мы не склонны считать, что на уровне управления образованием этой системы нет. Она, безусловно, есть, и до определенного времени давала возможность эффективно работать, но те принципы и формы организации, на которых она была построена, уже не позволяют реагировать на новые вызовы и вновь назревшие проблемы. И, прежде всего, потому, что те задачи, которые были делегированы образовательным учреждениям, уже невозможно решать только на их уровне. Школа исчерпала собственные резервы (финансовые, временные, трудовые, организационные), которые позволили бы ей комплексно решать вопросы обучения и адаптации детей мигрантов. Требуется совершенствование правовой, нормативной базы, касающейся финансирования, поиск новых путей и способов взаимодействия школы с системой дополнительного образования и культуры, семьей, органами опеки и попечительства, внутренних дел, УФМС, общественными этническими объединениями и т. д. Другими словами, необходима управленческая воля относительно выстраивания системы отношений образовательного учреждения, которое само уже не может решать комплекс сложных проблем, выходящих за рамки его компетенции, с другими структурами.

Целесообразно начинать с создания: информационной базы (демографической статистики по мигрантам, статистики детской миграции по образовательным учреждениям, статистики по опорным школам, разработки методологической базы, понятийного аппарата, результатов репрезентативных исследований по проблемам школ и т. д.); методической базы; системы подготовки и переподготовки учителей во взаимосвязи с вузами округа; системы взаимосвязи школ и учреждений дополнительного образования для мигрантов, школ и учреждений культуры, ориентирующихся на решение проблем социокультурной адаптации мигрантов; системы обмена информацией управления образованием и УФМС, управления образованием и органами внутренних дел.

Особая проблема – это дальнейшее развитие институциональной базы образования в области обучения и адаптации детей мигрантов. Речь идет, прежде всего, о четком определении наиболее актуальных и насущных проблем и задач системы образования в этой области и оптимизации условий их решения в рамках правового поля. Сложность этой проблематики показывает, что единого решения здесь быть не может, необходимо конструирование многообразных и гибких организационных моделей системы обучения и адаптации детей мигрантов, ориентированных на все разнообразие ситуаций и случаев их включения систему образования, потребностей и проблем, с которыми сталкиваются как сами дети, так и образовательные учреждения. Особая значимость этой работы определяется тем, что именно система образования определяет успешность нивелирования многих негативных социальных последствий миграции в обществе в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абсалямова А.Г., Горбачева Ю.С. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе. Уфа: Творчество, 1997.
2. Адаптация детей мигрантов в школе / Авт. коллектив: Е.Л. Омельченко, Ю.В. Андреева, Е.Л. Лукьянова, Г.А. Сабирова, Я.Н. Крупец. Ульяновск: Изд-во Ульяновского госуниверситета, 2010.
3. Д.А. Александров, В.В. Баранова, В.А. Иванюшина Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2011.
4. Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге / Авт. коллектив: Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, В.В. Костенко, С.С. Савельева, К.А. Тенишева. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2012.
5. Баразгова Е.С., Вандышев М.Н., Лихачева Л.С. Противоречия в формировании социокультурной идентичности детей трансграничных мигрантов // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 1(72).
6. Бателаан П. Межкультурное образование – больше, чем долг // Права человека и культура мира: проблемы обучения и воспитания. По материалам II Европейского конгресса по воспитанию в духе мира «Обучение правам человека. От идеи к реальности». 26–30 июля 1996 г., Лиллехаммер, Норвегия / Под ред. Э. Клевена и др.; пер. с англ. О.П. Рябковой, Р.С. Трохиной. М.: АИРО – XX, 1999.
7. Блинова М.С. Современные социологические теории миграции населения. М.: КДУ, 2009.
8. Богданова Л.П. Социально-географическая оценка результатов этнической миграции (к вопросу о социальной адаптации этнических мигрантов на примере Тверской области) // Миграция и внутренняя безопасность. Аспекты взаимодействия (Сборник материалов IX Международного семинара по актуальным проблемам миграции, 23–24 июня 2003 г.). М., 2003.
9. Бойков В.Э. Социальные аспекты миграции населения // Социол. исслед. – 2007. – № 12.
10. Бочарова Ю.Ю. Межкультурное образование в детском возрасте – актуальная проблема современности (по материалам отечественных и зарубежных исследований), 2002. URL: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3811/24312/> (дата обращения 16.08.11).
11. Варфоломеева Е.А. Связь молодежной субкультуры и адаптации детей мигрантов к новым социокультурным условиям: автореф. ... канд. псих. наук. Астрахань, 2007.
12. Вендина О. Мигранты в Москве: грозит ли российской столице этническая сегрегация? М., 2005.
13. Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е. и др. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М.: Этносфера, 2008.
14. Гриценко А.А. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М., 2002.
15. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2000.
16. Гурченков Е.В. Роль языка в интеграции детей мигрантов в московское сообщество // Социол. исслед. – 2010. – № 4.
17. Дмитриев А.В. Миграция: конфликтное измерение. М.: Альфа-М., 2006.
18. Дмитриев А.В., Мукомель В.И. Этническая иммиграция: конфликтное измерение // Россия в глобальных процессах: поиски перспективы. М., 2008.
19. Дмитриев А.В., Пядухов Г.А. Этнические группы мигрантов и конфликты в анклавных рынках труда // Социол. исслед. – 2005. – № 8.
20. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999.

21. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2008 год. Россия перед лицом демографических вызовов / Под общ. ред. А.Г. Вишневого и С.Н. Бобылева. М.: Сити-Принт, 2009.
22. Доклад о результатах и основных направлениях деятельности Управления Федеральной миграционной службы по Ханты-Мансийскому автономному округу – Югре на 2011 год и плановый период 2012 и 2013 годов. Ханты-Мансийск, 2011. URL: [http://www.ufms86.ru/result/report\\_on\\_the\\_results/](http://www.ufms86.ru/result/report_on_the_results/) (дата обращения 17.08.11).
23. Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Актуальные проблемы обучения детей мигрантов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2.
24. Зборовский Г.Е. Теория социальной общности: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2009.
25. Интеграция образования средствами образования: опыт Москвы / Ю.А. Горячев, В.Ф. Захаров, Е.А. Омельченко, Т.В. Савченко. М., 2008.
26. Ионцев В., Алешковский М. Международная миграция, глобализация и развитие // Миграция и развитие. Сб. статей. М., 2007.
27. Козырева П.М. Толерантность и динамика социального самочувствия в современном российском обществе. М., 2001.
28. Кон И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предрассудков) // Психология национальной нетерпимости: хрестоматия / Сост. Ю.В. Чернявская. Минск: Харвест, 1998.
29. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М., 1993.
30. Лукьянова Е.Л. Образовательные достижения детей мигрантов (по материалам опроса в Санкт-Петербурге) // Журнал исследований социальной политики. – 2011. – № 3.
31. Люсиер Г. К позитивным результатам через культурное разнообразие класса // Новые ценности образования. № 4: Культурная и мультикультурная среда школ. М., 1996.
32. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы // Общество и образование в современном мире. Вып. 2. М., 1993.
33. Панова Е.А. Иноэтничный ученик в петербургской школе: социолингвистический аспект: автореф. ... канд. филол. наук, 2006.
34. Панова Е.А., Федорова К.С. Иноэтничные дети в петербургской школе: мифы и реальность (по материалам социолингвистического исследования) // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4. – № 1.
35. Рыбаковский Л.Л. Миграция населения (вопросы теории). М., 2003.
36. Садовская Е.Ю. Социология миграций и современные западные теории международной миграции // Социальная политика и социология. – 2004. – № 1.
37. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества // Советская этнография. – 1982. – № 1.
38. Тощенко Ж.Т. Этнократия: История и современность. Социологические очерки. М., 2003.
39. Трансформация миграционных процессов на постсоветском пространстве / под ред. Л.Л. Рыбаковского. М.: Akademia, 2009.
40. Тюрюканова Е.В., Леденева Е.И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования. – 2005. – № 4.
41. Холод А.В. Дети мигрантов как субъект социокультурной деятельности. Белгород, 2005.
42. Цапенко И. Управление миграцией: опыт развитых стран. М.: Akademia, 2009.
43. Черных А.В. Таджики в Перми. Очерки этнокультурного развития. Пермь, 2004.
44. Этнические мигранты в принимающем обществе. Ч. 1. Методология и теория исследования толерантности и мигрантофобии. Краснодар: «Просвещение-Юг», 2005.
45. Юдина Т.Н. Миграция: словарь основных терминов: учебное пособие. М., 2007.
46. International Migration 2006. N.Y.: United Nations, 2006.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

*Представленный инструментарий является авторской разработкой. В случае его использования полностью или частично ссылки на его авторов обязательны.*

### Сургутский государственный педагогический университет Лаборатория региональных исследований

#### Уважаемые школьники!

Предлагаем Вам принять участие в исследовании  
**жизненных ценностей учащихся и их отношения  
к национально-этническим проблемам в сфере образования.**  
Для ответа на вопросы анкеты необходимо обвести кружком  
устраивающий Вас вариант ответа.

Анкета анонимная. Свою фамилию указывать не нужно.  
Сургут, 2011

#### 1. С каким настроением Вы смотрите в будущее?

1. С надеждой и оптимизмом
2. Спокойно, но без всяких надежд и иллюзий
3. С тревогой и неуверенностью
4. Со страхом и отчаянием
5. Я практически не задумываюсь о будущем

#### Как складываются Ваши отношения с окружающими?

#### 2. Насколько широк круг Вашего общения?

*(можно выбрать несколько вариантов ответов)*

1. У меня множество друзей и приятелей
2. У меня есть несколько верных друзей
3. У меня есть единственный друг
4. Несмотря на широкий круг знакомых, я чувствую себя одиноким
5. У меня нет близких друзей

#### 3–4. Можно ли сказать о Вас... (отметить в каждой строке)

	Суждения	Да	Скорее да, чем нет	И да, и нет	Скорее нет, чем да	Нет
3	...что Вы понимаете окружающих?	1	2	3	4	5
4	...что окружающие понимают Вас?	1	2	3	4	5

#### 5. Легко ли складываются Ваши отношения со сверстниками?

1. Очень легко
2. В общем, легко
3. Ни да, ни нет
4. Чаще всего непросто
5. Очень трудно

**6. Что характерно для Ваших сверстников-одноклассников?**

*(можно выбрать несколько вариантов ответов)*

1. Юмор, жизнерадостность
2. Энергичность, предприимчивость, деловые способности
3. Интерес к жизни, готовность воспринять новое
4. Отсутствие идеалов и стойких убеждений
5. Грубость, хамство, агрессивность
6. Равнодушие, безволие, отсутствие интереса к жизни
7. Зависть, недоброжелательность
8. Терпение, выносливость, умение переносить трудности
9. Отзывчивость, желание помочь, понять
10. Порядочность, честность, добросовестность
11. Растерянность, страх, непонимание того нового, что происходит в жизни

**7. Какие качества Вы цените в близком человеке?**

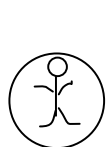
*(можно выбрать не более пяти вариантов ответов)*

1. Ум, талант, способности
2. Воспитанность, деликатность
3. Образованность
4. Сильный, решительный характер
5. Способность понять другого
6. Готовность помочь ближнему
7. Физическое совершенство
8. Сексуальная привлекательность
9. Умение красиво, со вкусом одеваться
10. Умение устроиться в жизни, материальная обеспеченность
11. Другое (напишите) \_\_\_\_\_

**8. Какое из приведенных суждений точнее характеризует Ваш класс?**

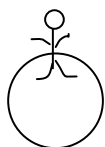
1. Наш класс – это хороший, сплоченный коллектив
2. В нашем классе образовалось несколько самостоятельных группировок, слабо связанных между собой
3. В основном у нас каждый сам по себе

**9. Оцените свое место в учебном коллективе. Насколько Вы включены в него?**



1.

Полностью



2.

Частично



3.

Я сам(а) по себе

10. Насколько Вы удовлетворены своим положением в классе?	11. Достаточно ли Вам общения с одноклассниками?
1. Полностью удовлетворен	1. Да, достаточно
2. Скорее да, чем нет	2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да	3. Скорее нет, чем да
4. Нет, не удовлетворен	4. Нет, не достаточно
5. Затрудняюсь ответить	5. Затрудняюсь ответить

**12. На чью помощь Вы рассчитываете, прежде всего, в трудных жизненных обстоятельствах? (можно выбрать несколько вариантов ответа)**

1. Родителей
2. Других родственников
3. Товарищей по классу
4. Товарищей по двору, улице
5. Близких друзей
6. Учителей, преподавателей
7. Бога, церкви
8. Государства
9. Надеетесь на человеческое милосердие
10. Только на себя
11. Другое \_\_\_\_\_

**13. Охарактеризуйте Ваши отношения с родителями**

(можно выбрать несколько вариантов ответа)

- |                                       |                    |
|---------------------------------------|--------------------|
| 1. Любовь                             | 9. Настороженность |
| 2. Взаимопонимание, близость, доверие | 10. Недоверие      |
| 3. Почтительность                     | 11. Отчуждение     |
| 4. Благодарность                      | 12. Подавление     |
| 5. Уважение                           | 13. Конфликтность  |
| 6. Дружба                             | 14. Враждебность   |
| 7. Уверенность                        | 15. Агрессия       |
| 8. Требовательность                   | 16. Жестокость     |

17. Другое \_\_\_\_\_

14. Насколько Вас удовлетворяют отношения с родителями?	15. Достаточно ли Вам общения с родителями?
1. Да, полностью	1. Да, полностью достаточно
2. Скорее да, чем нет	2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да	3. Скорее нет, чем да
4. Нет, не удовлетворен	4. Нет, не достаточно
5. Затрудняюсь ответить	5. Затрудняюсь ответить

**16–22. С чем для Вас связано понятие Родина? (отметить в каждой строке)**

	Суждения	Да	Скорее да, чем нет	И да, и нет	Скорее нет, чем да	Нет
16	Государство, в котором живу	1	2	3	4	5
17	Место (страна, город), где я родился	1	2	3	4	5
18	Это культура и язык моего народа	1	2	3	4	5
19	Обычаи, традиции моего народа	1	2	3	4	5
20	Родина для меня – там, где хорошо	1	2	3	4	5
21	Это пустое, малозначащее для меня слово	1	2	3	4	5
22	Другое (что именно, напишите)					

**23. Ощущаете ли Вы себя патриотом России?**

1. Ощущаю в полной мере
2. В какой-то степени
3. Не ощущаю
4. Затрудняюсь ответить



**24. Что для Вас значит Ваша национальность?**

1. Я горжусь своей национальностью
2. Моя национальная принадлежность ничего для меня не значит
3. Я стыжусь своей национальной принадлежности
4. Не считаю, что имею отношение к какой-то определенной национальности
5. Затрудняюсь ответить

**25–37. Насколько близкие отношения допустимы для Вас с представителями различных национальных общностей? (отметить один пункт в каждой строке)**

	Брак, семья	Дружба	Быть соседа- ми	Вместе учиться, работать	Жить в одном городе	Жить в одной стране	Не возражаю против их выезда из страны
Русские	1	2	3	4	5	6	7
Татары	1	2	3	4	5	6	7
Башкиры	1	2	3	4	5	6	7
Народы Северного Кавказа	1	2	3	4	5	6	7
Казахи	1	2	3	4	5	6	7
Узбеки	1	2	3	4	5	6	7
Таджики	1	2	3	4	5	6	7
Киргизы	1	2	3	4	5	6	7
Армяне	1	2	3	4	5	6	7
Азербайджанцы	1	2	3	4	5	6	7
Украинцы	1	2	3	4	5	6	7
Белорусы	1	2	3	4	5	6	7
Молдаване	1	2	3	4	5	6	7

**38. Выберите наиболее значимые, на Ваш взгляд, жизненные ценности**

(можно выбрать не более 5-ти вариантов ответов)

1. Здоровье
2. Семья, дети
3. Деньги, материальные блага, свое дело, бизнес
4. Общение с друзьями
5. Любовь, интимные отношения
6. Работа по душе
7. Религия, вера в бога
8. Независимость, свобода
9. Образованность, профессионализм
10. Личная безопасность
11. Получение удовольствий
12. Творчество, реализация способностей
13. Красота, прекрасное
14. Общение с природой
15. Престиж, слава, власть
16. Другое \_\_\_\_\_

**39. Являетесь ли Вы верующим человеком?**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

#### 40–41. Являются ли верующими Ваши родители?

<i>Отец</i>	<i>Мать</i>
1. Да	1. Да
2. Скорее да, чем нет	2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да	3. Скорее нет, чем да
4. Нет	4. Нет
5. Затрудняюсь ответить	5. Затрудняюсь ответить

#### 42. Выберите наиболее приемлемое для Вас суждение

1. Религия – это основа моего образа жизни
2. Я обращаюсь к религии только в определенные моменты моей жизни
3. С уважением отношусь к чувствам верующих, но к самой религии равнодушен
4. Я отрицаю религию
5. Не задумываюсь над этим

#### 43. Насколько Вы согласны со следующими оценками религии?

(можно выбрать несколько вариантов ответов).

1. Это важнейшая часть культуры народа
2. Религия – это прошлое, ей нет места в современном обществе
3. Религия – это объединяющая людей сила
4. Религия – это вредный предрассудок
5. Религия – это опора нравственности и морали в обществе
6. Религия – это средство манипуляции людьми
7. Другое (что именно, напишите) \_\_\_\_\_

#### 44. Для Вас школьное образование – это возможность...

(Можно выбрать не более 3 вариантов)

1. Продолжить образование, поступить в вуз, техникум
2. Получить в будущем хорошую профессию
3. Стать культурным человеком, приобрести разносторонние и глубокие знания
4. Учиться вместе с друзьями
5. Просто получить аттестат об окончании средней школы
6. Раскрыть свои способности, научиться самостоятельно работать над собой
7. Организовать свое время до момента поступления на работу, ухода в армию, замужества и пр.
8. Это простая обязанность, необходимость
9. Другое \_\_\_\_\_

#### 45. Нравится ли Вам учиться?

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

#### 46. Как Вам дается учеба?

1. Особых затруднений в учебе не испытываю
2. Учеба дается по-разному: с некоторыми предметами справляюсь легко, а другие даются с трудом
3. Почти все предметы даются мне с трудом

**47. Легко ли складываются Ваши отношения с большинством учителей?**

1. Очень легко
2. В общем, легко
3. Ни да, ни нет
4. Чаще всего непросто
5. Очень трудно

**48. Достаточно ли общения с учителями?**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

**49. Для Вас более авторитетным является**

1. Учитель-женщина
2. Учитель-мужчина
3. Не имеет значения

**50. Как Вы учитесь?**

1. На отлично
2. Без троек
3. Есть тройки по отдельным предметам
4. Преимущественно на тройки
5. Бывают и двойки

**51. Как бы Вы завершили следующую фразу: «Я учился бы более охотно, если бы...»** \_\_\_\_\_

**52. В какой из сфер Вам наиболее всего удастся реализовать себя как личности?**

1. В общении с друзьями
2. В общении с любимым человеком
3. В учебе
4. В общении с одноклассниками
5. Дома, в семье
6. В сфере любительских занятий (хобби)
7. Где еще? \_\_\_\_\_

<b>53. Хотели бы Вы получать дополнительное образование (укажите не более 3–4 пунктов)</b>	<b>54. Вы уже получаете дополнительное образование</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. По русскому языку</li><li>2. По иностранному языку</li><li>3. По литературе</li><li>4. По истории</li><li>5. По математике</li><li>6. По физике</li><li>7. По химии</li><li>8. По информатике</li><li>9. По мировой художественной культуре</li><li>10. Другое (напишите) _____</li></ol> <hr/> <ol style="list-style-type: none"><li>11. Не хотел(а) бы получать дополнительное образование</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. По русскому языку</li><li>2. По иностранному языку</li><li>3. По литературе</li><li>4. По истории</li><li>5. По математике</li><li>6. По физике</li><li>7. По химии</li><li>8. По информатике</li><li>9. По мировой художественной культуре</li><li>10. Другое (напишите) _____</li></ol> <hr/> <ol style="list-style-type: none"><li>11. Не получаю дополнительного образования</li></ol>

**55. Каковы Ваши жизненные планы?**

1. Поступлю в профессиональное училище
2. Поступлю в техникум
3. Поступлю в вуз
4. Буду работать
5. Другое (напишите) \_\_\_\_\_

**56. Собираетесь ли Вы после окончания школы остаться в ХМАО – Югре на учебу (работу) или уехать?**

1. Собираюсь остаться
2. Собираюсь уехать
3. Затрудняюсь ответить

**57. Определили ли Вы для себя свою будущую профессию?**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

**58. Если «да», то какую (или в какой сфере деятельности)? (напишите)**

---

**59. Что для Вас значимо в будущей профессии? (можно выбрать не более 3-х вариантов ответа)**

1. Высокий заработок
  2. Престижность профессии
  3. Профессиональный рост
  4. Творческий характер работы
  5. Интерес к профессии, возможность самореализации
  6. Возможность принести пользу людям
  7. Возможность достичь признания и уважения
  8. Карьера, высокий статус
  9. Другое \_\_\_\_\_
- 

**60. Чем Вы предпочитаете заниматься в свободное время?**

1. Общение с друзьями
2. Музыка
3. ТВ, видеофильмы, DVD
4. Чтение
5. Вечеринки, дискотеки
6. Театры, кинотеатры,
7. Выставки, музеи
8. Спорт
9. Выезды на природу, туризм
10. Общение в интернете
11. Компьютерные игры
12. Общественная работа
13. Ничего неделанье
14. Хобби, любимое дело

15. Ролевые игры, активные городские игры («Ночной дозор» и др.)

16. Другое \_\_\_\_\_

**61. Удовлетворены ли Вы тем, как проводите свободное время?**

1. Да

2. Отчасти

3. Нет

**62–63. Ниже перечислены кружки и секции (отметьте в каждом столбце)**

<b>В каких из них Вы занимаетесь?</b>	<b>В каких хотели бы заниматься?</b>
1. Музыка, вокал	1. Музыка, вокал
2. Изобразительное искусство	2. Изобразительное искусство
3. Театр	3. Театр
4. Секции спортивных игр (футбол, волейбол, баскетбол, хоккей)	4. Секции спортивных игр (футбол, волейбол, баскетбол, хоккей)
5. Бокс, борьба	5. Бокс, борьба
6. Восточные единоборства	6. Восточные единоборства
7. Туризм, спортивное ориентирование	7. Туризм, спортивное ориентирование
8. Плавание	8. Плавание
9. Легкая атлетика	9. Легкая атлетика
10. Аэробика, фитнес, пилатес и др.	10. Аэробика, фитнес, пилатес и др.
11. Секции по зимним видам спорта	11. Секции по зимним видам спорта
12. Шахматы, шашки	12. Шахматы, шашки
13. Авто- и мотодело	13. Авто- и мотодело
14. Кино и фотодело	14. Кино и фотодело
15. В каких еще? _____	15. В каких еще? _____
_____	_____
16. Ни в каких	16. Ни в каких

**64. В какие молодежные сообщества Вы включены?**

<b>Сообщества:</b>	
1. Панки	10. Нью-эйдж
2. Гламур	11. Аниме
3. Готы	12. Натуризм
4. Эмо	13. Ролевики
5. Хип-хоп	14. Рэйверы
6. Рэгги и растафарай	15. Граффити
7. Интернет-субкультуры	16. Гопники
8. Скинхеды	17. Другое _____
9. Рокеры	18. Ни в одно из них не включен

**65. Состоите ли Вы в каких-либо общественных организациях или органах самоуправления?**

1. Да (напишите каких) \_\_\_\_\_

2. Нет

**66. Как долго Вы проживаете в ХМАО – Югре?**

1. Всю жизнь (я здесь родился)
2. До года
3. 1–3 года
4. 3–10 лет
5. 10 и более

**67–68. Как долго Ваши родители проживают в ХМАО – Югре?**

Отец	Мать
1. Всю жизнь (он здесь родился)	1. Всю жизнь (она здесь родилась)
2. До 1 года	2. До 1 года
3. 1–3 года	3. 1–3 года
4. 3–10 лет	4. 3–10 лет
5. 10–20 лет	5. 10–20 лет
6. 20 и более	6. 20 и более

**69–70. Если Ваша семья (Ваши родители) переехали в ХМАО – Югру, то откуда?**

Из другой страны. Какой?	Из другого региона России. Какого?
1. Азербайджан	1. Адыгея
2. Армения	2. Дагестан
3. Белоруссия	3. Ингушетия
4. Казахстан	4. Кабардино-Балкария
5. Киргизстан	5. Карачаево-Черкесия
6. Молдова	6. Северная Осетия
7. Таджикистан	7. Чечня
8. Узбекистан	8. Другие (напишите) _____
9. Украина	_____
10. Другая _____	_____

**71–72. Каков родной язык Ваших родителей?**

Родной язык отца	Родной язык матери
1. Абхазский	1. Абхазский
2. Аварский	2. Аварский
3. Адыгский	3. Адыгский
4. Азербайджанский	4. Азербайджанский
5. Армянский	5. Армянский
6. Башкирский	6. Башкирский
7. Белорусский	7. Белорусский
8. Бурятский	8. Бурятский
9. Грузинский	9. Грузинский
10. Ингушский	10. Ингушский
11. Кабардинский	11. Кабардинский
12. Казахский	12. Казахский
13. Калмыкский	13. Калмыкский
14. Киргизский	14. Киргизский
15. Корейский	15. Корейский
16. Лезгинский	16. Лезгинский
17. Марийский	17. Марийский
18. Молдавский	18. Молдавский

19. Осетинский	19. Осетинский
20. Русский	20. Русский
21. Таджикский	21. Таджикский
22. Татарский	22. Татарский
23. Узбекский	23. Узбекский
24. Украинский	24. Украинский
25. Чеченский	25. Чеченский
26. Чувашский	26. Чувашский
27. Другой _____	27. Другой _____

**73. Дома в своей семье Вы, как правило, разговариваете на...**

*(можно отметить несколько вариантов ответа)*

- |                    |                  |                              |
|--------------------|------------------|------------------------------|
| 1. Абхазском       | 11. Кабардинском | 21. Таджикском               |
| 2. Аварском        | 12. Казахском    | 22. Татарском                |
| 3. Адыгском        | 13. Калмыкском   | 23. Туркменском              |
| 4. Азербайджанском | 14. Киргизском   | 24. Узбекском                |
| 5. Армянском       | 15. Корейском    | 25. Украинском               |
| 6. Башкирском      | 16. Лезгинском   | 26. Чеченском                |
| 7. Белорусском     | 17. Марийском    | 27. Чувашском                |
| 8. Бурятском       | 18. Молдавском   | 28. Другом (каком, напишите) |
| 9. Грузинском      | 19. Осетинском   | _____                        |
| 10. Ингушском      | 20. Русском      | _____                        |

**74. Является ли русский язык Вашим родным языком?**

- Да (ПЕРЕХОДИТЕ К ВОПРОСУ 86)
- Нет

**75. Своим родным языком Вы считаете...**

- |                    |                  |                              |
|--------------------|------------------|------------------------------|
| 1. Абхазский       | 10. Ингушский    | 19. Осетинский               |
| 2. Аварский        | 11. Кабардинский | 20. Таджикский               |
| 3. Адыгский        | 12. Казахский    | 21. Татарский                |
| 4. Азербайджанский | 13. Калмыкский   | 22. Туркменский              |
| 5. Армянский       | 14. Киргизский   | 23. Узбекский                |
| 6. Башкирский      | 15. Корейский    | 24. Украинский               |
| 7. Белорусский     | 16. Лезгинский   | 25. Чеченский                |
| 8. Бурятский       | 17. Марийский    | 26. Чувашский                |
| 9. Грузинский      | 18. Молдавский   | 27. Другой (какой, напишите) |
- \_\_\_\_\_

**76–77. Если русский язык не является для Вас родным, то владеете ли Вы им в достаточной мере, чтобы...**

Осваивать школьную программу	Общаться со сверстниками
1. Да	1. Да
2. Скорее да, чем нет	2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да	3. Скорее нет, чем да
4. Нет	4. Нет
5. Затрудняюсь ответить	5. Затрудняюсь ответить

**78. Испытывали ли сложности в процессе освоения русского языка?**

1. Да
2. Нет

**79. Какие проблемы освоения русского языка были для Вас наиболее болезненными?**

1. В семье не разговаривают на русском языке
2. В школе не было дополнительных занятий по русскому языку
3. Не было достаточного общения со сверстниками
4. Не было возможностей заниматься с репетитором
5. Другое \_\_\_\_\_
6. Ничего из перечисленного

**80. Занимались ли Вы дополнительно русским языком? Если «Да», то где?**

1. В школе
2. Дома
3. На дополнительных курсах
4. С репетитором
5. Другое \_\_\_\_\_
6. Не занимался дополнительно

**81. Нуждаетесь ли в дополнительной помощи в освоении русского языка?**

1. Да
2. Нет

**82. Знаете ли Вы свой национальный язык?**

1. Нет
2. Умею только разговаривать
3. Умею разговаривать, читать и писать

**83. Изучаете ли Вы свою национальную культуру (искусство, обычаи, традиции, кулинарию и т. д.)?**

1. Да
2. Нет

**84. Если «да», то где?**

1. Дома
2. В школе
3. В кружках, на курсах
4. В национально-культурных центрах и общественных организациях
5. Где еще? \_\_\_\_\_

**85. Если «нет», то почему?**

1. Нет времени
2. Нет желания
3. Негде (нет кружков, курсов или они недоступны)
4. Не знаю, где можно изучить



## А ТЕПЕРЬ ОТВЕТИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА, НА НЕСКОЛЬКО ВОПРОСОВ О СЕБЕ

### 86. Ваш пол

1. Женский
2. Мужской

### 87. Класс обучения

1. Восьмой
2. Девятый
3. Десятый
4. Одиннадцатый

### 88–89. Каково образование Ваших родителей?

Отца	Матери
1. Начальное	1. Начальное
2. Среднее неполное (9 кл.)	2. Среднее неполное (9 кл.)
3. Среднее полное (11 кл.)	3. Среднее полное (11 кл.)
4. Профессиональное училище	4. Профессиональное училище
5. Техникум, колледж	5. Техникум, колледж
6. Вуз	6. Вуз

### 90–91. Кем работают Ваши родители?

Отец	Мать
1. Рабочий (любой квалификации)	1. Рабочая (любой квалификации)
2. Служащий (секретарь, кассир, машинистка, работники, не занятые ручным трудом)	2. Служащая (секретарь, кассир, машинистка, работники, не занятые ручным трудом)
3. Специалист с высшим образованием (врач, инженер, учитель, юрист и т. д.)	3. Специалист с высшим образованием (врач, инженер, учитель, юрист и т. д.)
4. Предприниматель	4. Предприниматель
5. Руководитель предприятия, отдела, сектора	5. Руководитель предприятия, отдела, сектора
6. Безработный	6. Домохозяйка
7. Другое _____	7. Безработная
	8. Другое _____

### 92–93. В какой сфере работают Ваши родители?

Отец	Мать
1. Промышленность	1. Промышленность
2. Торговля	2. Торговля
3. Строительство	3. Строительство
4. Сфера услуг	4. Сфера услуг
5. Транспорт	5. Транспорт
6. Финансы (банки, страхование, бухгалтерия)	6. Финансы (банки, страхование, бухгалтерия)
7. Медицина	7. Медицина
8. Образование	8. Образование
9. Силловые структуры (армия, полиция)	9. Силловые структуры (армия, полиция)
10. Другое _____	10. Другое _____
11. Безработный	11. Домохозяйка
	12. Безработная

#### **94. Каково материальное положение Вашей семьи?**

1. Не хватает денег даже на еду
2. Хватает на еду, но покупка одежды проблематична
3. Денег хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования (новый холодильник или телевизор) затруднительна
4. Можем позволить себе приобрести товары длительного пользования
5. Можем позволить себе всё, в том числе покупку машины, квартиры или дачи
6. Затрудняюсь ответить

**СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!**

Фрагмент «Анкеты учителя», ориентированный на изучение проблем обучения детей мигрантов. Он был включен в структуру инструментария социологического исследования учительства ХМАО – Югры по принципу омнибуса.

### **Лаборатория региональных исследований Сургутского государственного педагогического университета**

#### **АНКЕТА УЧИТЕЛЯ**

**Уважаемые коллеги!**

Мы проводим исследование, посвященное изучению социального самочувствия учителей ХМАО – Югры.

Просим Вас принять участие в исследовании. Анкета анонимная. Полученные результаты будут использованы только в обобщенном виде для улучшения условий труда и жизни учителей региона.

#### **Правила заполнения анкеты**

Внимательно прочтите вопрос и предложенные варианты ответов. Выберите и обведите кружком цифру того варианта, который более всего соответствует Вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов Вас не устраивает, напишите свой ответ в специально оставленном месте.

**СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!**

**Сургут, 2012**

#### **Какие процессы в обществе вызывают у Вас беспокойство?**

*(Выберите не более 5 вариантов ответа)*

1. Ухудшение ситуации в образовании
2. Ненадлежащее финансирование образования со стороны государства
3. Бюрократическая система управления образованием
4. Отсутствие механизма действенной социальной помощи населению
5. Рост социального расслоения
6. Экономическая нестабильность
7. Коррупционированность в органах власти и управления
8. Безразличие государственных чиновников к судьбам людей

9. Преступность, угроза безопасности жизни
10. Бездействие полиции, отсутствие доверия к ней
11. Отсутствие доверия к органам суда и прокуратуры
12. Незрелость сферы культуры и досуга
13. Рост миграции
14. Межнациональные конфликты
15. Наркомания, алкоголизм
16. Безработица, ограниченные возможности трудоустройства
17. Политическая нестабильность
18. Ущемление демократических прав и свобод граждан
19. Другое (Напишите) \_\_\_\_\_

**Сталкивались ли Вы в практике профессиональной деятельности с обучением детей мигрантов?**

1. Да
2. Нет

**Каковы основные проблемы детей мигрантов в школе?** (Можно выбрать несколько вариантов ответа)

1. Низкий уровень владения русским языком
2. Несоответствие уровня знаний ребенка требованиям российской школы
3. Педагогическая запущенность
4. Проблемы дисциплины
5. Проблемы адаптации в коллективе
6. Другое \_\_\_\_\_

**Считаете ли Вы, что школа должна заниматься языковой адаптацией детей мигрантов?**

1. Да
2. Нет
3. Затрудняюсь ответить

**Каковы наиболее приемлемые, на Ваш взгляд, формы обучения русскому языку детей мигрантов?** (Можно выбрать несколько вариантов ответа)

1. Дополнительные часы для индивидуальных занятий и занятий в малых группах
2. Применение методики обучения «русскому языку как иностранному»
3. Классы коррекции
4. Группа продленного дня
5. Программа «Внеучебная деятельность»
6. Создание отдельных классов для детей мигрантов
7. Дополнительное образование на платной основе в школе и за ее пределами
8. Другое \_\_\_\_\_

**Какие страхи, этнические предрассудки, стереотипы мигрантофобии, с Вашей точки зрения, характерны для местного населения и преподавательского сообщества?**

(Отметить в каждом столбце)

Страхи, предрассудки, стереотипы мигрантофобии	Характерны для	
	местного населения	преподавательского сообщества
«Они» – мигранты, расселяясь, покушаются на нашу территорию	1	1
Реально «их» больше, чем показывает статистика	2	2

«Они» претендуют на созданное нами, принадлежащее нам (школы, больницы, пенсии, пособия и т. д.)	3	3
«Они» криминальны, угрожают нашей безопасности	4	4
«Они» угрожают политической стабильности в регионе	5	5
«Они» более активны, предприимчивы, вытесняют нас из экономической жизни, захватывают рабочие места	6	6
«Они» чужды нам, угрожают нашей культуре	7	7
«Они» ведут себя нагло, как хозяева, устанавливают «у нас» свои порядки	8	8
«Они» живут лучше, чем мы	9	9
«Их» религия чужда и враждебна нам, нашему образу жизни	10	10
Ничто из перечисленного	11	11

**Ваш пол**

1. Женский
2. Мужской

**Ваша национальность**

1. \_\_\_\_\_
2. Отказываюсь отвечать

**Ваш возраст**

1. До 20 лет
2. 20–29 лет
3. 30–39 лет
4. 40–49 лет
5. 50–59 лет
6. 60 лет и старше

**Укажите Ваше семейное положение**

1. Замужем/женат
2. Не замужем/не женат
3. Разведен/разведена
4. Вдова/вдовец

**Укажите, сколько у Вас детей**

1. Нет детей
2. Один
3. Двое
4. Трое и более

**Как бы Вы охарактеризовали денежные доходы Вашей семьи?** (Можно отметить только один ответ)

1. Денег хватает на все, чтобы ни в чем себе не отказывать (автомашина, квартира, земельный участок, отдых на курортах мира и т. д.)
2. Покупка большинства товаров длительного пользования (холодильник, телевизор, стиральная машина, мебель и т. д.) не вызывает у нас трудностей
3. Денег достаточно для приобретения необходимых продуктов и одежды, более крупные покупки приходится откладывать на потом
4. Денег хватает только на продукты питания и коммунальные услуги
5. Денег не хватает даже на питание, не говоря уже об остальном
6. Другое (укажите) \_\_\_\_\_

**Какой у Вас примерно уровень дохода на одного члена семьи в месяц?**

- |                    |                         |
|--------------------|-------------------------|
| 1. До 10 тыс. руб. | 5. 25–30 тыс. руб.      |
| 2. 10–15 тыс. руб. | 6. 30–40 тыс. руб.      |
| 3. 15–20 тыс. руб. | 7. 40 тыс. руб. и более |
| 4. 20–25 тыс. руб. |                         |

**Ваш уровень образования**

1. Высшее (вуз)
2. Высшее незаконченное
3. Среднее профессиональное (училище, колледж)
4. Другое \_\_\_\_\_

**Вы имеете профессиональное образование**

1. Педагогическое
2. Другое профессиональное образование
3. И то, и другое

**Соответствует ли Ваше базовое образование дисциплинам, которые Вы преподаете?**

1. Полностью
2. Частично
3. Не соответствует

**Ваш стаж работы (Отметить в каждом столбце)**

Стаж работы	Общий	Педагогический	В данном учреждении
1. До года	1	1	1
2. 1–5 года	2	2	2
3. 6–10 лет	3	3	3
4. 11–15 лет	4	4	4
5. 16–20 лет	5	5	5
6. 21–25 лет	6	6	6
7. 26–30 лет	7	7	7
8. 31–35 лет	8	8	8
9. 36–40 лет	9	9	9
10. Более 40 лет	Более 10	Более 10	Более 10

**Какова Ваша квалификационная категория?**

1. Высшая
2. Первая
3. Молодой специалист
4. Без категории

**Вы преподаете дисциплины**

1. Гуманитарные
2. Социальные
3. Естественно-научные
4. Математические
5. В начальных классах
6. Другое \_\_\_\_\_

**Укажите тип Вашей школы**

1. Начальная общеобразовательная школа (прогимназия)
2. Основная общеобразовательная школа
3. Средняя общеобразовательная школа
4. Школа с углубленным изучением отдельных предметов
5. Лицей
6. Гимназия
7. Другое \_\_\_\_\_

**Занимаете ли Вы какую-либо административную должность в школе?**

1. Нет, не занимаю
2. Директор
3. Зам. директора по учебно-воспитательной работе
4. Зам. директора по административно-хозяйственной работе
5. Зам. директора по научно-методической работе
6. Зам. директора по ИКТ
7. Другое \_\_\_\_\_

**СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!**

## ГЛУБИННОЕ ИНТЕРВЬЮ С УЧАЩИМИСЯ

### *Критерии отбора учащихся для глубинного интервью*

Учащиеся – дети мигрантов:

- 1) различной национальной принадлежности, для которых русский язык не является родным;
- 2) имеющие разные сроки проживания в ХМАО – Югре;
- 3) 8–9-х и 10–11-х классов.

### Гайд-интервью

1. Расскажите историю переезда Вашей семьи в ХМАО – Югру (из какого региона, время, причины).

2. С какими проблемами сталкивалась Ваша семья при переезде и обустройстве на новом месте? Насколько быстро вам удалось приспособиться к местным условиям жизни?

3. Как местные жители относятся к мигрантам, и каково их отношение к Вашей семье?

4. Как Вас встретили в школе? Как отнеслись к Вам одноклассники? С какими сложностями в общении Вы столкнулись, в первую очередь?

5. Много ли у Вас друзей? Считаете ли Вы, что в классе Вас понимают и принимают? Как Вы считаете, Вы умеете общаться с одноклассниками, с учителями?

6. Как складывались отношения с учителями? Какие проблемы в учебной деятельности были для Вас наиболее острыми? Почему?

7. Как Вы учитесь? Какие у Вас оценки? Интересно ли Вам учиться? Что именно интересно? Собираетесь ли вы продолжать учебу? Хотите ли учиться лучше, насколько это важно для Вас? Что мешает этому?

8. Насколько хорошо Вы владеете/владели русским языком, где учились, на каком языке общаетесь дома? Насколько хорошо знают язык Ваши родители? Влияет ли знание русского языка на Вашу успеваемость в школе?

9. Есть ли у Вас возможности совершенствовать знания русского языка? Какие условия созданы для этого в школе?

10. Интересуются ли родители Вашей учебой в школе, готовы ли они Вам помогать, если «да», то в чем и как?

11. Каковы Ваши планы на будущее? Вы хотите продолжать учиться или пойти работать? Куда именно? Почему? Вы хотите остаться в ХМАО – Югре или уехать? Почему?

12. Что для Вас означает Ваша национальная культура? Хорошо ли Вы знаете родной язык? Интересуетесь ли историей своего народа, обычаями, традициями? Как относятся к национальной культуре в Вашей семье? Стараются ее сохранять или нет? Насколько сложно было Вам привыкать к новой культуре – обычаям, традициям другого региона?

## ГЛУБИННОЕ ИНТЕРВЬЮ С РОДИТЕЛЯМИ

Критерии отбора родителей для глубинного интервью

- 1) люди различной национальной принадлежности, для которых русский язык не является родным, переехавшие в ХМАО – Югру из другой страны или региона Северного Кавказа;
- 2) срок проживания в ХМАО – Югре менее 10 лет;
- 3) имеющие детей, обучающихся в младших, средних и старших классах.

### Интервью с родителями

1. Причины, время переезда, место откуда переехали (страна, регион), на постоянное или временное проживание.
2. Национальность, родной язык, знание русского языка, язык семейного общения.
3. Состав семьи, количество детей.
4. Образование, профессия, квалификация.
5. Как скоро удалось устроиться на работу. Где устроились на работу, соответствие работы образованию, профессии. Удовлетворенность заработком, условиями труда.
6. Условия жизни семьи, жилье.
7. Оценки респондентов отношения к мигрантам со стороны общества в целом, социальных служб, работодателей, общественных организаций, представителей диаспор.
8. Образовательная деятельность детей, ее успешность, основные трудности, проблемы, с которыми сталкивается ребенок.
9. Заинтересованность родителей учебной деятельностью ребенка, готовность родителей помогать детям в учебе, отношения родителей с учителями.
10. Финансовые затраты на образование, затраты времени, труда. Возможности и ограничения семьи в организации образовательной деятельности детей, использование различных форм социальной помощи.
11. Знание детьми русского языка, наличие условий для его успешного освоения.

### *Критерии отбора учителей для глубинного интервью*

Педагоги младших классов, среднего и старшего звена школ разного статуса.

## ГАЙД-ИНТЕРВЬЮ С УЧИТЕЛЯМИ

### Блок вопросов о детях мигрантов

Уровень знания русского языка детьми мигрантов, насколько он соответствует требованиям школы. % детей в классе, плохо владеющих русским языком. Какие проблемы обучения вызваны этим обстоятельством? Способы решения этих проблем в данном ОУ. Наиболее эффективные, с точки зрения преподавателя, способы решения проблемы обучения детей мигрантов русскому языку.

Какова учебная мотивация детей мигрантов? Отличается ли она от мотивации среднестатистического школьника?

Дополнительное образование детей мигрантов. Потребности в нем и реальная ситуация.

Образовательные планы детей мигрантов в сравнении с остальными школьниками. Типичные жизненные стратегии детей мигрантов.

Уровень владения нормами коммуникации (нормами общения): знать, как обратиться к собеседнику, установить контакт с одноклассниками, педагогами; уметь выстраивать отношения с другими, учитывать их интересы; отношение к их ближайшему окружению, вещам и т. д.

Уровень общей культуры ребенка. Адаптация к особенностям российской культуры.

Потребность в изучении национальной культуры. Развитие национальной культуры в городе, округе, существующие ее формы, их эффективность, соответствие потребностям мигрантов.

Уровень конфликтности детей мигрантов (в частности, в зависимости от национальности) в сравнении с другими школьниками.

Насколько быстро дети мигрантов адаптируются к новой среде: новому коллективу, учебной деятельности, особенностям социально-педагогического взаимодействия (стилю преподавания, методикам)? Факторы, в первую очередь влияющие на процесс адаптации. Основные проблемы, с которыми сталкивался ребенок при адаптации к новым условиям образовательной деятельности.

### **Блок вопросов о родителях**

Типичные жизненные стратегии семей мигрантов, цели переезда, жизненные планы. Истории мигрантских семей: время, причины переезда, тип семьи, национально-этнический состав, количество детей.

Готовность родителей идти на контакт, степень заинтересованности образованием и воспитанием ребенка, степень участия в его жизни.

Уровень владения родителями русским языком, язык домашнего общения.

Ориентация на дополнительное образование ребенка. Оплата обучения, репетиторства, других форм дополнительного образования, образовательные планы для своего ребенка.

Финансовая сторона дополнительного обучения, готовность родителей мигрантов оплачивать дополнительные образовательные услуги, а учителей – предоставлять их.

### **Блок вопросов о социальном окружении детей мигрантов**

Отношение населения принимающей стороны к мигрантам, мигрантофобия, формы ее проявления.

Конфликты в школе на национальной основе, причины конфликтов. Факторы, влияющие на их появление, развитие; динамика изменения ситуации за последнее время. Если есть конфликты, что делается для их разрешения или недопущения? Ведется ли профилактическая работа в этом плане?

Уровень культуры межнационального общения в школах округа, в данном ОУ. Готовность педагогов работать над этой проблемой. Программы толерантности, их эффективность.

Общественно-этнические объединения, организации, диаспоры. Готовность школы к взаимодействию с ними. Основные формы работы с ними.

### **Проблема подготовки педагогов к работе с детьми мигрантов**

Уровень подготовки педагогов для работы с детьми мигрантов. Существующие формы подготовки и повышения квалификации, эффективность их работы, удовлетворенность педагогов ими. Образовательные учреждения, где можно получить соответствующую подготовку. Требования к подготовке педагогов, работающих с детьми мигрантов.

Наличие адаптивных методов обучения детей мигрантов, степень владения ими, доступность методик для педагогов.

Мнение педагогов об оптимальных формах языковой и социокультурной адаптации ребенка: дополнительные часы, курсы, факультативы, специальные школы русского языка для мигрантов, центры адаптации.

Отношение к входному тестированию детей мигрантов перед принятием решения об обучении в школе и установлении класса обучения.

Оптимальные формы распределения детей мигрантов в классе: специализированные классы, смешанные классы (нужны ли квоты на мигрантов в классе?).

Отношение к финансовой стороне всех форм дополнительного обучения.

Нужно ли специально учить будущих или действующих педагогов к работе с детьми мигрантов в средних профессиональных и высших педагогических образовательных учреждениях?



Объект: учащиеся старшего и среднего звена, представители местного населения.

Количество участников – 8–10 чел.

Количество фокус-групп – 6 (3 с учащимися среднего звена, 3 – со старшеклассниками).

## СЦЕНАРИЙ ФОКУС-ГРУППЫ

Представление модератора, объяснение цели исследования, основных правил проведения фокус-группы: ожидания честности, искренности мнений респондентов, сохранение конфиденциальности информации, соблюдение норм профессиональной этики.

**Введение в проблему (10 мин.). Выявление общего представления учащихся о миграции, ее причинах, особенностях миграции и мигрантов в месте проживания учащихся.**

1. Для начала попробуем выяснить, кто такие, по вашему мнению, мигранты. Исходя из вашего индивидуального опыта, расскажите, откуда, как правило, приезжают эти люди. Выскажите свое мнение о причинах их миграции.
2. По каким признакам можно определить мигранта среди местных жителей? Какие особенности культуры и образа жизни наиболее всего бросаются в глаза?
3. Какие, на ваш взгляд, основные проблемы испытывают мигранты после переезда?
4. Как в целом местное население относится к мигрантам? Как мигранты ведут себя по отношению к местному населению?

**Тема 1. Мигранты: социальный портрет глазами старшеклассников. Формирование идентичностей «они – мигранты», «мы – местные жители». Факторы социального доверия, способствующие позитивной коммуникации старшеклассников с мигрантами. Оценка факторов мигрантофобии. (25 мин.)**

1. Теперь попытаемся составить типичный образ детей мигрантов. Постараемся зафиксировать их основные признаки.

Модератор предлагает составить образ мигрантов (2–3 мин.). Каждый их членов фокус-группы размышляет над следующими показателями: *(каждому респонденту выдается карточка с показателями)*

- Пол, возраст, национальность, регион (страна), из которого(ой) эмигрировали, цели приезда
- Образование, профессия, место работы, заработок, статус (легальные/нелегальные, временные/постоянные)
- Условия проживания (район города, тип жилья, с кем проживают)
- Отношение к «своим» по национальности (взрослым и детям, к старшим, к женщинам)
- Отношение к местным жителям
- Особенности культуры, поведения, быта, одежды и т. д.
- Религиозность
- Привычки, особенности характера, темперамента
- Свободное время, досуг
- Владение русским языком
- Склонность к криминальной деятельности

2. Представление каждым участником своего понимания образа мигранта. Обсуждение и представление результатов групповой работы: какие черты, по-вашему, в этом образе являются положительным, какие раздражающими, а какие угрожающими? (выписать на доске или на бумаге в три колонки).
3. А теперь составим образ местного жителя. Какие, на ваш взгляд, его характеристики являются положительными? Какие отрицательными? Составить перечень характеристик на доске (или на бумаге). Оцените, является ли образ местного жителя гостеприимным?

## **Тема 2. Дети мигрантов в школьном коллективе: проблемы адаптации (15 мин.)**

1. Учатся ли в вашей школе, классе дети мигрантов? С какими типичными проблемами они сталкиваются дети мигрантов? (В процессе обсуждения выстроить на доске или листе бумаги на столе проблемы по степени важности).
2. Насколько успешны в учебе дети мигранты? Что влияет на успешность в учебе? Насколько велика их потребность учиться? Получают ли они помощь в учебе и от кого?
3. Как проявляются проблемы вхождения детей мигрантов в коллектив класса? Как разрешаются эти проблемы, какими способами?
4. Насколько активно дети мигрантов включаются в школьную жизнь, участвуют в школьных мероприятиях?
5. Насколько активно они посещают кружки, секции, факультативы в школе и не только в ней?

## **Тема 3. Дети мигрантов в школьном коллективе: проблемы взаимодействия, толерантность/интолерантность (15 мин.).**

1. Как относятся одноклассники к детям мигрантов? Проявляют ли они неприятие по отношению к ним, в каких формах? Проявляют ли дружелюбие, оказывают поддержку, помощь? Какую?
2. Бывают ли конфликты с детьми мигрантов? Какие обстоятельства вызывают эти конфликты? Кто участвует в разрешении конфликтов? Чем заканчиваются, как разрешаются конфликты?
3. Стараются ли педагоги влиять на эти отношения? Каким образом? Насколько успешно?

## **Окончание дискуссии (5 мин.)**

Все ли проблемы детей мигрантов мы обсудили? Какие у вас будут пожелания в адрес администрации школы, района, города?

Продолжительность фокус-группы (1 час. 10 мин.), количество участников 8–10 чел.

## ИНТЕРВЬЮ С РОДИТЕЛЯМИ

### Критерии отбора родителей для глубинного интервью

- 1) люди различной национальной принадлежности, для которых русский язык не является родным, переехавшие в ХМАО – Югру из другой страны или региона Северного Кавказа;
- 2) срок проживания в ХМАО – Югре менее 10 лет;
- 3) имеющие детей, обучающихся в младших, средних и старших классах.

### 1. Как долго Вы проживаете в ХМАО – Югре?

1. До года
2. 1–3 года
3. 3–10 лет
4. 10 и более

### 2. Откуда Ваша семья переехала в ХМАО – Югру?

Из другой страны. Какой?	Из другого региона России. Какого?
1. Азербайджан	1. Адыгея
2. Армения	2. Дагестан
3. Белоруссия	3. Ингушетия
4. Казахстан	4. Кабардино-Балкария
5. Киргизстан	5. Карачаево-Черкесия
6. Молдова	6. Северная Осетия
7. Таджикистан	7. Чечня
8. Узбекистан	8. Другие ( <i>напишите</i> ) _____
9. Украина	_____
10. Другая _____	_____

### 3. Вы переехали на постоянное или временное проживание?

1. Постоянное
2. Временное

### 4. Каковы причины переезда? (Историю выслушать, записать: добровольно/вынужденно; в чем привлекательность региона для мигрантов?)

---

---

### 5–6. Знание русского языка

Вы владеете русским языком	Ваш супруг (супруга) владеет русским языком
1. Очень хорошо	1. Очень хорошо
2. Хорошо	2. Хорошо
3. Средне	3. Средне
4. Плохо	4. Плохо
5. Очень плохо	5. Очень плохо

7. Где обучались русскому языку? С какими сложностями сталкивались?

---

---

8. Ваша национальность? \_\_\_\_\_

---

9. Своим родным языком Вы считаете?

- |                    |                  |                  |
|--------------------|------------------|------------------|
| 1. Абхазский       | 10. Ингушский    | 19. Осетинский   |
| 2. Аварский        | 11. Кабардинский | 20. Таджикский   |
| 3. Адыгский        | 12. Казахский    | 21. Татарский    |
| 4. Азербайджанский | 13. Калмыкский   | 22. Туркменский  |
| 5. Армянский       | 14. Киргизский   | 23. Узбекский    |
| 6. Башкирский      | 15. Корейский    | 24. Украинский   |
| 7. Белорусский     | 16. Лезгинский   | 25. Чеченский    |
| 8. Бурятский       | 17. Марийский    | 26. Чувашский    |
| 9. Грузинский      | 18. Молдавский   | 27. Другой _____ |

10. Ваша семья

1. Полная (оба родителя)
2. Неполная (один родитель)

11. Национальность супруга(и) \_\_\_\_\_

---

12. Дома в своей семье Вы, как правило, разговариваете на...?

(Можно отметить несколько вариантов ответа)

- |                    |                  |                  |
|--------------------|------------------|------------------|
| 1. Абхазском       | 11. Кабардинском | 21. Таджикском   |
| 2. Аварском        | 12. Казахском    | 22. Татарском    |
| 3. Адыгском        | 13. Калмыкском   | 23. Туркменском  |
| 4. Азербайджанском | 14. Киргизском   | 24. Узбекском    |
| 5. Армянском       | 15. Корейском    | 25. Украинском   |
| 6. Башкирском      | 16. Лезгинском   | 26. Чеченском    |
| 7. Белорусском     | 17. Марийском    | 27. Чувашском    |
| 8. Бурятском       | 18. Молдавском   | 28. Другом _____ |
| 9. Грузинском      | 19. Осетинском   |                  |
| 10. Ингушском      | 20. Русском      |                  |

13. Сколько детей в Вашей семье?	14. Возраст детей
1. Один	1. До 5-ти лет
2. Двое	2. 5–7 лет
3. Трое	3. 7–10 лет
4. Четверо	4. 10–14 лет
5. Пятеро	5. 14–16 лет
6. Более пяти	6. 16–20 лет
	7. 20 и более

15. Сколько детей посещают школу?	16. Сколько детей посещают ДООУ?
1. Один	1. Один
2. Двое	2. Двое
3. Трое	3. Трое
4. Четверо	4. Четверо
5. Пятеро	5. Пятеро
6. Более пяти	6. Более пяти

**17–19. Класс обучения?**

1-й ребенок	2-й ребенок	3-й ребенок
1. Первый	1. Первый	1. Первый
2. Второй	2. Второй	2. Второй
3. Третий	3. Третий	3. Третий
4. Четвертый	4. Четвертый	4. Четвертый
5. Пятый	5. Пятый	5. Пятый
6. Шестой	6. Шестой	6. Шестой
7. Седьмой	7. Седьмой	7. Седьмой
8. Восьмой	8. Восьмой	8. Восьмой
9. Девятый	9. Девятый	9. Девятый
10. Десятый	10. Десятый	10. Десятый
11. Одиннадцатый	11. Одиннадцатый	11. Одиннадцатый

**20–22. Ваши дети, посещающие школу, владеют русским языком**

1-й ребенок	2-й ребенок	3-й ребенок
1. Очень хорошо	1. Очень хорошо	1. Очень хорошо
2. Хорошо	2. Хорошо	2. Хорошо
3. Средне	3. Средне	3. Средне
4. Плохо	4. Плохо	4. Плохо
5. Очень плохо	5. Очень плохо	5. Очень плохо

**23. Испытывали ли они сложности в процессе освоения русского языка?**

1. Да
2. Нет (переходите к вопросу 25)

**24. С какими проблемами освоения русского языка они сталкивались?**

1. В семье не разговаривают на русском языке
2. В школе не было дополнительных занятий по русскому языку
3. Не было достаточного общения со сверстниками
4. Не было возможностей заниматься с репетитором
5. Другое \_\_\_\_\_
6. Ничего из перечисленного

**25. Занимались ли они дополнительно русским языком? Если «Да», то где?**

1. В школе
2. Дома
3. На дополнительных курсах
4. С репетитором
5. Другое \_\_\_\_\_
6. Не занимались дополнительно

**26. Они занимались**

1. Платно
2. Бесплатно

**27. Нуждаются ли они в дополнительной помощи в освоении русского языка?**

1. Да
2. Нет

**28. Есть ли у Вашей семьи потребность устроить детей в детский сад?**

1. Да
2. Нет

**29–30. Удовлетворены ли Вы медицинским обслуживанием?**

Взрослых	Детей
1. Да	1. Да
2. Скорее да, чем нет	2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да	3. Скорее нет, чем да
4. Нет	4. Нет
5. Затрудняюсь ответить	5. Затрудняюсь ответить

**31. В какой социальной помощи Вы нуждаетесь? (Записать!) (правовая защита, поиск работы, жилья, устройство детей в школу, д/сад, денежная и натуральная помощь, медицинская помощь, психологическая поддержка или реабилитация)**

---

---

---

**32. Вы хотели ли, чтобы Ваши дети учились в**

1. Специализированном классе для детей мигрантов
2. В классе, где русскоязычных детей больше половины всех учащихся
3. В классе, где русскоязычных детей меньше половины всех учащихся
4. Затрудняюсь ответить

**33. Вы считаете, что лучше, чтобы в классе, где учится Ваш ребенок**

1. Обязательно были дети Вашей национальности
2. Не имеет значения
3. Затрудняюсь ответить

**34–35. Сталкивались ли Ваши дети с конфликтами на национальной почве?**

<b>В школе</b>	<b>В других местах</b>
1. Да	1. Да
2. Нет	2. Нет
3. Затрудняюсь ответить	3. Затрудняюсь ответить
	4. Где? _____

**36. Нравится ли Вашим детям учиться?**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

**37. Как им дается учеба?**

1. Особых затруднений в учебе не испытывают
2. Учеба дается по-разному: с некоторыми предметами справляются легко, а другие даются с трудом
3. Почти все предметы даются им с трудом

**38. Как учатся Ваши дети?**

1. На отлично
2. Без троек
3. Есть тройки по отдельным предметам
4. Преимущественно на тройки
5. Бывают и двойки

**39. Как бы Вы завершили следующую фразу: «Дети учились бы более успешно, если бы...»**

<b>40. Хотели бы Вы дать дополнительное образование детям (укажите не более 3–4 пунктов)</b>	<b>41. Ваши дети уже получают дополнительное образование</b>
1. По русскому языку	1. По русскому языку
2. По иностранному языку	2. По иностранному языку
3. По литературе	3. По литературе
4. По истории	4. По истории
5. По математике	5. По математике
6. По физике	6. По физике
7. По химии	7. По химии
8. По информатике	8. По информатике
9. По мировой художественной культуре	9. По мировой художественной культуре
10. Другое (напишите) _____	10. Другое (напишите) _____
11. Не хотел(а) бы получать дополнительное образование	11. Не получаю дополнительного образования

**42–43. Ниже перечислены кружки и секции (отметьте в каждом столбце)**

<b>В каких занимаются Ваши детям?</b>	<b>В каких Вы хотели чтобы бы они занимались</b>
1. Музыка, вокал	1. Музыка, вокал
2. Изобразительное искусство	2. Изобразительное искусство
3. Театр	3. Театр
4. Секции спортивных игр (футбол, волейбол, баскетбол, хоккей)	4. Секции спортивных игр (футбол, волейбол, баскетбол, хоккей)
5. Бокс, борьба	5. Бокс, борьба
6. Восточные единоборства	6. Восточные единоборства
7. Туризм, спортивное ориентирование	7. Туризм, спортивное ориентирование
8. Плавание	8. Плавание
9. Легкая атлетика	9. Легкая атлетика
10. Аэробика, фитнес, пилатес и др.	10. Аэробика, фитнес, пилатес и др.
11. Секции по зимним видам спорта	11. Секции по зимним видам спорта
12. Шахматы, шашки	12. Шахматы, шашки
13. Авто- и мотодело	13. Авто- и мотодело
14. Кино и фотодело	14. Кино и фотодело
15. В каких еще? _____ _____	15. В каких еще? _____ _____
16. Ни в каких	16. Ни в каких

**44. Готовы ли Вы оплачивать платные образовательные услуги своей детей?**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

**45. Легко ли складываются Ваши отношения с большинством учителей?**

1. Очень легко
2. В общем, легко
3. Ни да, ни нет
4. Чаще всего непросто
5. Очень трудно

**46. Для Вас более авторитетным является**

1. Учитель-женщина
2. Учитель-мужчина
3. Не имеет значения



<b>47–48. Легко ли складываются отношения у Ваших детей с</b>	
<b>одноклассниками</b>	<b>учителями</b>
1. Очень легко	1. Очень легко
2. В общем, легко	2. В общем, легко
3. Ни да, ни нет	3. Ни да, ни нет
4. Чаще всего непросто	4. Чаще всего непросто
5. Очень трудно	5. Очень трудно

**49. Каковы жизненные планы Ваших детей?**

1. Поступят в профессиональное училище
2. Поступят в техникум
3. Поступят в вуз
4. Будут работать сразу после окончания школы
5. Другое (напишите) \_\_\_\_\_

**50. Собирается ли Ваша семья остаться жить в ХМАО – Югре?**

1. Собираемся остаться
2. Собираемся уехать
3. Затрудняюсь ответить

**51. Каково отношение местного населения к мигрантам в городе, где Вы живете?**

1. Очень хорошее
2. Хорошее
3. Терпимое
4. Нейтральное
5. Настороженное
6. Плохое
7. Очень плохое

**52. Самые серьезные проблемы, с которыми Вы сталкивались при переезде (регистрация, поиск работы, жилья, устройство детей в школу, д/сад, мигрантофобия, криминал и т. д.)**

---



---

**53. Собираются ли Ваши дети после окончания школы остаться в ХМАО – Югре на учебу (работу) или уехать?**

1. Собираются остаться
2. Собираются уехать
3. Затрудняюсь ответить

**54. Определили ли Ваши дети для себя свою будущую профессию?**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

**55. Если «да», то какую (или в какой сфере деятельности)?** *(напишите)*

---

**56. Оказываете ли Вы помощь школе, в которой учатся Ваши дети?**

1. Как правило, да
2. Как правило, нет

**А ТЕПЕРЬ ОТВЕТИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА, НА НЕСКОЛЬКО ВОПРОСОВ О СЕБЕ**

**57. Ваш пол**

1. Женский
2. Мужской

**58. Каково Ваше образование?**

1. Начальное
2. Среднее неполное (9 кл.)
3. Среднее полное (11 кл.)
4. Профессиональное училище
5. Техникум, колледж
6. Вуз

**59. Кем Вы работаете?**

1. Рабочий(ая) (любой квалификации)
  2. Служащий(ая) (секретарь, кассир, продавец, охранник, машинистка, работники, не занятые ручным трудом)
  3. Специалист с высшим образованием (врач, инженер, учитель, юрист и т. д. )
  4. Предприниматель
  5. Руководитель предприятия, отдела, сектора
  6. Безработный(ая)
  7. Домохозяйка
  8. Другое \_\_\_\_\_
- 

**60. В какой сфере Вы работаете?**

1. Промышленность
  2. Торговля
  3. Строительство
  4. Сфера услуг
  5. Транспорт
  6. Финансы (банки, страхование, бухгалтерия)
  7. Медицина
  8. Образование
  9. Силловые структуры (армия, полиция, частные охранные предприятия)
  10. Другое \_\_\_\_\_
  11. Домохозяйка
  12. Безработная
- 

**61–62. Удовлетворены ли Вы заработком и условиями труда?**

<b>Заработком?</b>	<b>Условиями труда?</b>
1. Да	1. Да
2. Скорее да, чем нет	2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да	3. Скорее нет, чем да
4. Нет	4. Нет
5. Затрудняюсь ответить	5. Затрудняюсь ответить

**63. Каково материальное положение Вашей семьи?**

1. Не хватает денег даже на еду
2. Хватает на еду, но покупка одежды проблематична
3. Денег хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования (новый холодильник или телевизор) затруднительна
4. Можем позволить себе приобрести товары длительного пользования
5. Можем позволить себе всё, в том числе покупку машины, квартиры или дачи
6. Затрудняюсь ответить

**64. Гражданство какой страны Вы имеете?**

1. России (переходите к вопросу 66)
2. Другой страны \_\_\_\_\_
3. Двойное гражданство \_\_\_\_\_
4. Не имею гражданства

**65. Вы имеете**

1. Разрешение на временное пребывание (виза)
2. Разрешение на временное проживание
3. Разрешение на постоянное проживание (вид на жительство)
4. Ничего из перечисленного

**66. Вы имеете регистрацию?**

1. Да
2. Нет

**СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!**

## ЭКСПЕРТНЫЕ ИНТЕРВЬЮ С

- работниками органов управления образованием;
- представителями диаспор, общественных этнических объединений, организаций;
- представителями УФМС;
- работники муниципальных образований.

### *Выявить мнения экспертов относительно:*

- 1) актуальности проблемы обучения детей мигрантов, ее специфики для ХМАО – Югры;
- 2) существующего в округе опыта, организационных форм обучения детей мигрантов и их эффективности;
- 3) степени разработанности правовой базы для обучения детей мигрантов;
- 4) наиболее адекватных местным условиям и перспективных форм обучения детей мигрантов:
  - создание специальных «Школ русского языка», ориентированных на предварительное изучение русского языка, основ русской культуры, истории;
  - создание адаптационных центров, ориентированных на социально-педагогическую поддержку, реабилитацию, правовую защиту детей мигрантов, беженцев, переселенцев;
  - создание системы дополнительного образования по адаптации детей мигрантов в общеобразовательных школах и др.
  - введение дополнительных часов, курсов, факультативов в школе.
- 5) оптимальных форм распределения детей мигрантов в классе: специализированные классы, смешанные классы (нужны ли квоты на мигрантов в классе?);
- 6) входного тестирования детей мигрантов перед принятием решения об обучении в школе и установлении класса обучения;
- 7) существующих адаптивных методиках обучения детей мигрантов, степени владения педагогов ими, доступности методик для учителей;
- 8) уровня подготовки педагогов для работы с детьми мигрантов, существующих формах подготовки и повышения квалификации, образовательных учреждений, где можно получить соответствующую подготовку, эффективности их работы, удовлетворенности педагогов ими, требований к подготовке педагогов, работающих с детьми мигрантов;
- 9) финансирования специальных программ, дополнительной деятельности педагогов;
- 10) отношения населения принимающей стороны к мигрантам, мигрантофобии, форм ее проявления;
- 11) конфликтов в школе на национальной основе, причин конфликтов, факторов, влияющих на их появление, развитие; динамики изменения ситуации за последнее время, уровня культуры межнационального общения в школах округа;
- 12) готовности педагогов работать над этой проблемой, существующих программах толерантности и их эффективности;
- 13) взаимодействия с общественно-этническими объединениями, организациями, диаспорами, оптимальных формах работы с ними.

**В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина**

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ  
ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ЦИФРАХ И ДИАЛОГАХ**

**Монография**

Выпускающий редактор Л. Р. Нурутдинова

Дизайн обложки Е. А. Перцева

Оператор верстки Е. А. Перцева

Корректор И. Х. Ачибакиева

Подписано в печать 19.11.2012. Формат 60x90/8. Бумага ВХИ.

Гарнитура Times New Roman. Печать офсетная.

Усл. п. л. 26,5. Тираж 150. Заказ

ОАО «Издательский дом «Новости Югры»  
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,  
г. Ханты-Мансийск, ул. Мира, 46. Тел.: (3467) 333-725, 333-548.  
[www.ugra-news.ru](http://www.ugra-news.ru), e-mail: [pmhm@bk.ru](mailto:pmhm@bk.ru)