

## Влияние просоциальных установок учителей на отношение учащихся к мигрантам в Италии и России

*Л. БОМБИЕРИ\**,  
*Н.М. ЛЕБЕДЕВА\*\**,  
*В.Н. ГАЛЯПИНА\*\*\**

\* **БОМБИЕРИ Лучия** – аспирант Факультета социальных наук Департамента психологии, стажер-исследователь Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Экспертного института Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики”. Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20. E-mail: lbombieri@hse.ru

\*\* **ЛЕБЕДЕВА Надежда Михайловна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая Международной научно-учебной лабораторией социокультурных исследований Экспертного института, профессор Департамента психологии Факультета социальных наук Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики”. Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20. E-mail: nlebedeva@hse.ru

\*\*\* **ГАЛЯПИНА Виктория Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Экспертного института, доцент Департамента психологии Факультета социальных наук Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики”. Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20. E-mail: vgalyapina@hse.ru

В последние десятилетия в мире наблюдается интенсивный рост миграционных потоков. Это приводит к новым проблемам и требует изменений в принимающих обществах. Особую значимость приобретает сфера образования, поскольку обучение детей из семей мигрантов в образовательных учреждениях связано с проблемами как у самих мигрантов и их детей, так и у детей представителей принимающего общества и их родителей. В этой ситуации особую роль играют педагоги. Цель данного исследования – изучение взаимосвязи установок учителей и отношения учащихся начальной школы (10–11 лет) к мигрантам. Исследование проводилось в форме факторного социально-психологического эксперимента в двух странах – Италии и России. Выборка составила 227 учащихся. Исследование показало, что просоциальные установки учителей повышают симпатию по отношению к новичку-мигранту, усиливают выраженность положительных характеристик стереотипа этнокультурной группы новичка-мигранта и снижают выраженность негативных характеристик стереотипа данной группы. Кроме того, выяснилось, что просоциальные установки учителей способствуют тому, что восприятие новичка-мигранта становится более персонафицированным и позитивным.

**Ключевые слова:** установки по отношению к мигрантам, стереотипы, новичок-мигрант, младшие школьники, учителя.

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (проект № 15-18-00029).

DOI: 10.31857/S086904990006568-6

**Цитирование:** Бомбиери Л., Лебедева Н.М., Галяпина В.Н. (2019) Влияние просоциальных установок учителей на отношение учащихся к мигрантам в Италии и в России // *Общественные науки и современность*. № 5. С. 142–155. DOI: 10.31857/S086904990006568-6

## The Impact of Teachers' Pro-Social Attitudes on Attitudes of Their Pupils Towards Migrants in Italy and Russia

Lucia BOMBIERI\*

Nadezhda M. LEBEDEVA\*\*

Victoria N. GALYAPINA\*\*\*

\***Lucia Bombieri** – PhD Student, Doctoral School of Psychology, Social Sciences Faculty, Research Intern of the International Research and Teaching Laboratory for Socio-Cultural Research, Expert Institute, National Research University “Higher School of Economics”, Address: Myasnitskaya 20, Moscow, Russia. E-mail: lbombieri@hse.ru

\*\***Nadezhda M. Lebedeva** – Doctor of Sciences in Social Psychology, Tenured Professor, Psychology Department, Social Sciences Faculty, Head of the International Research and Teaching Laboratory for Socio-Cultural Research, Expert Institute, National Research University “Higher School of Economics”. Address: Myasnitskaya 20, Moscow, Russia. E-mail: nlebedeva@hse.ru

\*\*\***Victoria N. Galyapina** – Leading Researcher of the International Research and Teaching Laboratory for Socio-Cultural Research, Expert Institute, PhD, Associate Professor, Psychology Department, Social Sciences Faculty, National Research University “Higher School of Economics”. Address: Myasnitskaya 20, Moscow, Russia, E-mail: vgalyapina@hse.ru

**Abstract.** In recent decades, an intensive growth of migration flows has been observed in the world. This leads to new issues and requires changes in host societies. The field of education is particularly important, since the education of children from migrant families causes problems: their inclusion in educational institutions affects the migrants themselves, as well as the sphere of intercultural interaction between children from different backgrounds. In this regard, teachers' attitudes play a special role. The purpose of this research is to study the relationship between teachers' attitudes and those of primary school students (10-11 years old) towards migrants. The study was conducted in the form of a socio-psychological factorial experiment in two countries – Italy and Russia. The sample included 227 students. The study showed that the teachers' pro-social attitudes increase the likeability of the newcomer-migrant, raise positive stereotypical characteristics of the newcomer-migrant's group, and reduce negative stereotypical characteristics of the same group among the participating pupils. In addition, the results showed that the prosocial attitudes of teachers foster a more personalized and more positive perception of the newcomer-migrant among the group of peers.

**Keywords:** attitude towards migrants, stereotypes, newcomer-migrants, students of primary school, teachers.

DOI: 10.31857/S086904990006568-6

**Citation:** Bombieri L., Lebedeva N., Galyapina V. (2019) The Impact of Teachers' Pro-Social Attitudes on Attitudes of Their Pupils Towards Migrants in Italy and Russia. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'*, no. 5, pp. 142–155. DOI: 10.31857/S086904990006568-6 (In Russ.)

В последние десятилетия в мире наблюдается интенсивный рост миграционных потоков. В этот процесс вовлекаются все новые этнические, религиозные, возрастные группы. Это приводит к новым проблемам и требует изменений в принимающих обществах, поскольку именно готовность его представителей к этому процессу во многом определяет характер межкультурных отношений и эффективность адаптации мигрантов [Berry 2017;

Lebedeva, Galyapina, Lepshokova, Ryabichenko 2017]. Особую значимость здесь приобретает сфера образования, поскольку обучение детей из семей мигрантов в образовательных учреждениях связано с проблемами не только у самих мигрантов (их адаптацией, знанием языка), но и у представителей принимающего общества, и межкультурного взаимодействия детей этих двух групп. Понятно, что в такой ситуации особо велика роль педагогов, поскольку они управляют не только образовательным процессом, но и межличностными взаимоотношениями одноклассников, способствуют формированию у школьников установок межкультурного взаимодействия.

Между тем анализу роли учителей в формировании установок и ценностей детей посвящены немногие исследования [Van Oudenhoven, Blank, Leemhuis, Pomp, Sluis 2008; Fallona 2000]. Анализ литературы показывает, что роль учителей в моделировании, передаче ценностей, установок не столь однозначна. Например, при изучении тайваньских детей и учителей [Lai 2015] было установлено, что конгруэнтность образовательных ценностей учителей и учеников способствует формированию учебных навыков учащихся, в то же время, конгруэнтность “внеучебных” ценностей учителей и учеников была отрицательно взаимосвязана с успеваемостью учащихся. В ряде других исследований [Jennings, Greenberg 2009; Denham 1998] было выявлено, что социальная и эмоциональная компетентность педагогов, а также их просоциальные установки взаимосвязаны с благополучием как учащихся, так и самих учителей. А в исследовании, проведенном в голландскоязычном регионе Бельгии, была выявлена взаимосвязь между восприятием учениками межкультурной компетентности учителей (их установок, практики межкультурного взаимодействия) и предубеждениями учащихся средних школ [Vervaeke, Van Houtte, Stevens 2017]. В российских исследованиях ([Белогуров 2015; Джурицкий 2010; Ломакина 2008; Селюкова, Фокина 2012; Храпаль, Камалева 2013; Юнусова 2009] и др.) отмечается, что роль учителя важна в формировании у учащихся позитивного отношения к различиям между людьми; навыков кооперации, умения общаться и конструктивно работать с “теми, кто не похож на тебя”.

Рассматривая роль педагогов, важно понимать, что они чаще всего оказывают неявное влияние на ценности, нормы, установки учащихся [Van Oudenhoven, Blank, Leemhuis, Pomp, Sluis 2008; Fallona 2000]. Согласно теории социального научения, дети подражают социальным действиям педагогов [Losin, Woo, Krishnan, Wager, Iacoboni, Dapretto 2015]. При этом они с большей вероятностью усваивают наблюдаемые типы поведения, если это приводит к положительному или к желательному результату. Исходя из этого, мы предполагаем, что демонстрируемые педагогами позитивные (просоциальные) установки могут способствовать формированию у учащихся позитивного отношения к мигрантам.

В то же время исследования доказывают, что снижению предрассудков и негативного отношения к мигрантам способствуют межкультурные контакты. Согласно гипотезе контакта, межгрупповые контакты и их качество улучшают восприятие другой этнической группы, предсказывают благоприятное отношение к другим группам, способствуют снижению предрассудков [Pettigrew 1997]. Это связано с тем, что межгрупповой контакт повышает осведомленность о другой группе, уменьшает межгрупповую тревогу, повышает эмпатию и формирует благоприятную перспективу взаимодействия [Pettigrew, Tropp 2008]. При этом одно из важных условий такого контакта – благоприятная нормативная среда, то есть социальные нормы, существующие в самой группе и исходящие от значимых других, например от учителей или родителей. Поэтому мы предположили, что даже специально моделируемый межкультурный контакт, сопровождаемый позитивной, просоциальной установкой педагога, может способствовать благоприятному отношению детей принимающего общества к мигрантам.

По результатам многих исследований [Aboud 2008; Nesdale 2004; Thijs, Verkuyten 2016] известно, что именно в раннем подростковом возрасте (10–11 лет) часто формируются предрассудки и предубеждения. Именно в этом возрасте дети особенно уязвимы для формирования предрассудков из-за важных социально-когнитивных процессов. Они все больше рас-

смаатривают нормы своей социальной группы и этническую принадлежность в качестве эталона для оценки других групп и склонны доверять этим категориям беспрекословно [Thijs, Verkuuten 2016]. Поэтому в качестве участников нашего исследования мы выбрали младших подростков – учащихся четвертых классов в возрасте 10–11 лет.

Страны же – Италия и Россия – были выбраны для исследования в силу сходства демографических процессов, связанных с международной миграцией, а также из-за сходства организации школьного обучения. И Италия, и Россия – страны с богатой историей внутренней и внешней миграции. В настоящее время в обеих странах наблюдается рост количества мигрантов. Италия – страна, через которую проходят основные миграционные маршруты в государства Европейского союза. Поэтому в ней количество мигрантов растет быстрыми темпами: в 2014 г. их было 66 066, в 2015 г. – 103 792, а в 2016 г. – 176 554, в 2018 г. – уже более 350 тыс. (<https://www.vestifinance.ru/articles/103432?page=7>). Россия является третьей страной в мире по количеству мигрантов после США и Германии. По данным статистики, в России насчитывается около 10 млн мигрантов. В настоящее время исследователи и в Италии, и в России отмечают преимущественно негативное, враждебное отношение местного населения к мигрантам.

Что касается особенностей образования, то в обеих странах учителя начальных классов занимают ключевую позицию в школьной жизни учеников. Как в Италии, так и в России каждый класс четко идентифицируется, он насчитывает достаточно небольшое количество учеников, состав класса устойчив, учителя начальной школы проводят намного больше времени с учащимися, чем другие специалисты (учителя музыки, физкультуры и др.). Более того, педагоги не просто преподают основные предметы (такие, как национальный язык, математика, и т.д.), но и выполняют другие воспитательные функции – организуют внеклассные мероприятия, экскурсии, общаются с семьями и т.д. Таким образом, мы можем заключить, что социокультурный контекст и система образования в начальной школе в Италии и в России имеет ряд общих позиций.

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи установок учителей и отношения учащихся 10–11 лет к мигрантам в двух странах – Италии и России. **Первая гипотеза** исследования заключалась в предположении, что просоциальные установки учителей будут повышать симпатию по отношению к новичку-мигранту. **Вторая гипотеза** состоит в предположении, что просоциальные установки учителей будут повышать выраженность положительных характеристик стереотипа этнокультурной группы “новичка-мигранта”. **Третья гипотеза** гласит: просоциальные установки учителей будут снижать выраженность негативных характеристик стереотипа данной группы. Кроме этого, мы предположили, что просоциальные установки учителей будут снижать взаимосвязь между симпатией по отношению к “новичку-мигранту” и негативным стереотипом его друзей, то есть восприятие “новичка мигранта” будет более персонифицированным и более позитивным.

### **Дизайн, методика и процедура исследования**

Данное исследование представляет собой факторный социально-психологический эксперимент. Экспериментальной группе учащихся учителя демонстрировали просоциальные установки (зачитывались просоциальные инструкции для выполнения заданий), в контрольной группе учителя зачитывали поведенческие инструкции (примеры инструкций приведены в описании методов). Затем ученикам предлагалась смоделированная ситуация межкультурного контакта с “новичком-мигрантом” с неопределенным культурным происхождением, который, возможно, будет учиться в данном классе. Учащиеся знакомились с особенностями жизни потенциального “новичка” в его стране на основе небольшого рассказа. Потом детям предлагалось ответить на вопросы, касающиеся их отношения как к “новичку-мигранту”, так и к его друзьям (его группе).

Данные были собраны в трех школах Северной Италии (Милан, Раварино-Моден, Падуа) и в пяти школах России (в Москве и Подмосковье – в Звенигороде и Перedelкино). В обеих странах в выборку вошло и сельское, и городское население. Общее число опрошенных детей последнего года обучения в начальной школе (10–11 лет) – 335 (216 человек в России и 119 – в Италии). Однако не все опросные листы были включены в анализ из-за отсутствия ответов на контрольные вопросы. В итоге в выборку вошли 227 респондентов: 134 из России (59 мальчиков и 75 девочек) и 93 из Италии (46 мальчиков и 47 девочек). Средний возраст респондентов  $M = 11,27$ .

Опросник включал помимо демографических данных (пол, возраст, этническая принадлежность):

1. Короткий текст с описанием жизни “новичка-мигранта” (использовались имена Йори и Лайнес) неопределенного происхождения (145 слов).

2. Шкалу симпатии по отношению к “новичку-мигранту”, которая включала 10 утверждений (использовалась шкала Likability Scale [Reysen 2005]): например “Йори (Лайнес) дружелюбный (ая)”, “Я бы хотел(а), чтобы Йори (Лайнес) был(а) членом моей команды” и т. д. Каждое утверждение оценивалось с использованием шестибальной шкалы от “полностью не согласен(сна)” (1) до “полностью согласен(сна)” (6). Более высокий балл демонстрировал более благоприятное отношение к “новичку-мигранту” (Cronbach’s  $\alpha = 0,84$ ; показатели CFA (конфирматорного факторного анализа) –  $\chi^2/df = 2,55$ , CFI = 0,94, RMSEA = 0,08, PCLOSE = 0,02).

3. Шкала отрицательных и положительных характеристик стереотипа группы мигранта (в данной ситуации – друзья “новичка-мигранта”). Была использована шкала расовых установок (Multiple-response racial attitude measure – (MRA), разработанная в [Doyle, Aboud 1995]. Каждое утверждение включало слово-характеристику и краткое его описание. Например, “Чистоплотный, то есть, никогда не забывает мыть руки перед едой” или “Недружелюбный” – толкает ребятам, дерется”. Учащихся просили указать, считают ли они эти характеристики применимыми к друзьям “новичка-мигранта”. Каждое утверждение оценивалось по пятибалльной шкале от “все имеют такую характеристику” (1) до “никто не имеет такой характеристики” (5). Инструкции были сформулированы так: “По-моему, все друзья Йори (Лайнес): чистоплотные” или “По-моему, некоторые друзья Йори (Лайнес) эгоистичные”. Более высокие значения в положительных стереотипах указывают на более позитивную атрибуцию группы новичка, и наоборот, высокие значения в отрицательных стереотипах указывают на более негативную атрибуцию группы. Использовались восемь положительных характеристик: чистоплотный, здоровый, вежливый, счастливый, дружелюбный, добрый, готовый помочь и умный. Показатели  $\alpha = 0,89$  и  $\chi^2/df = 2,11$ ; CFI = 0,98; RMSEA = 0,07; PCLOSE = 0,14. Также мы включили семь отрицательных характеристик: злой, подлый, грязный, глупый, эгоистичный, часто болеющий и непослушный. Показатели  $\alpha = 0,86$  и  $\chi^2/df = 2,35$ ; CFI = 0,98; RMSEA = 0,08; PCLOSE = 0,12.

Кроме того, опросник включал контрольные вопросы. Они позволяли оценить правильность понимания учащимися текста и инструкции, которую давал учитель перед началом эксперимента, а также правильность выполнения заданий.

До сбора данных исследователи получили одобрение этического комитета НИУ ВШЭ и индивидуальное согласие родителей детей. Школы были отобраны через сайты и личные контакты. Исследователи контролировали всю процедуру проведения эксперимента и оказывали поддержку учащимся, а также заранее знакомились с учителями и объясняли процедуру проведения исследования. Сессия занимала один академический час (45 мин.) и проводилась в обычное школьное время с участием учителя начальных классов. После короткого представления исследователей учитель напоминал учащимся о том, что участие является добровольным и ученик может прервать его в любое время.

Завершив предварительный этап, учитель сообщал ученикам новость о том, что в их класс, возможно, придет новый ученик или ученица. Далее учитель давал одну из инструкций (в экспериментальных классах – просоциальную, в контрольных – дисциплинарную). Пример просоциальной инструкции: “Дорогие ребята, хочу напомнить вам, что в нашем классе мы всегда рады знакомству с новыми людьми, нам нравится узнавать людей ближе и общаться со всеми, кто похож или не похож на нас, мы открыты для общения и доброжелательно относимся ко всем гостям”. Пример дисциплинарной инструкции: “Дорогие ребята, хочу напомнить вам, что у нас в классе все соблюдают дисциплину, сидят красиво, ровно, никто не опаздывает на уроки, не бегает по коридору, все внимательно слушают друг друга, не перебивают, и все придерживаются одинаковых правил”.

После этого ученики читали рассказ о жизни потенциального новичка в его стране (145 слов). Затем они заполнили опросник в отведенное время, никто не изъявил желание прервать опрос. В качестве благодарности дети могли выбрать стикер со словом “Спасибо”, написанным на их родном языке или на неизвестном языке (мы использовали кхмерский язык – язык народа, проживающего в Камбодже, имена “новичка-мигранта” были аутентичны культуре данного народа).

### Результаты исследования

На предварительном этапе был проведен анализ вопросов всех шкал и на основе результатов рассчитаны средние значения и стандартные отклонения для каждой шкалы (см. табл. 1).

Таблица 1

#### Средние значения всех исследуемых переменных

Переменные	N	M	SD
Симпатия по отношению к “новичку-мигранту” (max 6)	227	4,17	0,86
Позитивные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max 5)	227	3,42	0,77
Негативные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max 5)	227	2,76	0,83

Было также проверено возможное влияние пола на все шкалы. Результаты показали, что девочки более симпатизируют “новичку-мигранту”, чем мальчики, при этом мальчики имеют более выраженные положительные характеристики стереотипа друзей “новичка-мигранта”, чем девочки. Однако выявленные различия статистически не значимы (см. табл. 2).

Таблица 2

#### Сравнение средних значений всех переменных в зависимости от пола учащегося

Переменные	Муж	Жен	F(1,225)	Partial $\eta^2$
	M(SD)	M(SD)		
Симпатия по отношению к “новичку-мигранту” (max 6)	4,09(0,80)	4,24(0,91)	1,614	0,007
Позитивные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max 5)	3,45(0,78)	3,38(0,75)	0,482	0,002
Негативные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max.5)	2,78(0,90)	2,74(0,77)	0,147	0,001

Далее, мы сравнили результаты, полученные в Италии и России (см. табл. 3) с использованием MANOVA, где страна выступала в качестве независимой переменной, а симпатия по отношению к “новичку-мигранту”, позитивные и негативные стереотипы его друзей – зависимыми переменными. Были выявлены значимые межстрановые различия: Wilks’  $\lambda = 0,621$ ,  $F(3,223) = 45,325$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,379$ . Различия по отдельным показателям, полученные с помощью ANOVA, оказались также значимыми.

Таблица 3

**Сравнение средних значений исследуемых переменных в Италии и России**

Переменные	Италия (93)	Россия (134)	F(3,223)	Partial $\eta^2$
	M(SD)	M(SD)		
Симпатия по отношению к “новичку-мигранту” (max 6)	4,54(0,70)	3,91(0,87)	33,747	0,130***
Позитивные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max 5)	3,70(0,93)	3,22(0,55)	23,915	0,096***
Негативные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max 5).	2,18(0,82)	3,16(0,56)	115,650	0,339***

Примечание: \*\*\* $p \leq 0,001$

Результаты позволяют заключить, что в Италии у младших школьников значимо выше симпатия по отношению к “новичку-мигранту”, чем в России. Кроме того, в Италии позитивные стереотипы друзей “новичка-мигранта” более выражены, а негативные стереотипы менее выражены, чем в России.

Исходя из выявленных межстрановых различий, мы решили проверить гипотезу о влиянии инструкции учителя на отношение учеников к “новичку-мигранту” на выборах Италии и России отдельно. Мы выполнили MANOVA с инструкцией в качестве независимой переменной и симпатией по отношению к “новичку-мигранту”, позитивными и негативными стереотипами его друзей в качестве зависимых переменных. Анализ показал, что в обеих странах различия существуют только по отдельным показателям (см. табл. 4).

Таблица 4

**Сравнение средних значений учащихся экспериментальной (просоциальная инструкция учителя) и контрольной (дисциплинарная инструкция учителя) групп в России и Италии**

Переменные	Просоциальная инструкция (49)	Дисциплинарная инструкция (85)	F(3,131)/ F(3,90)	Partial $\eta^2$
	M(SD)	M(SD)		
Симпатия по отношению к “новичку-мигранту” (max 6)	4,15(0,89)/ 4,58(0,65)	3,80(0,82)/ 4,44(0,77)	6,366/ 0,960	0,046**/ 0,013†
Позитивные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max 5)	3,30(0,46)/ 3,83(0,86)	3,16(0,58)/ 3,46(1,02)	1,915/ 3,325	0,014†/ 0,044*
Негативные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max 5)	3,18(0,52)/ 2,17(0,71)	3,16(0,58)/ 2,22(0,98)	0,055/ 0,086	0,000/ 0,001

Примечание: \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ ; †  $p = 0,06$

Результаты России и Италии представлены через слеш.

Результаты, представленные в таблице 4, показывают, что паттерны влияния просоциальных установок учителей на отношение учащихся младших классов к потенциальному “новичку-мигранту” и его друзьям в Италии и России имеют одинаковые тенденции: в обеих странах установлено, что в экспериментальных классах симпатия по отношению к “новичку-мигранту” выше, чем в контрольных. Также в экспериментальных классах выраженность позитивных стереотипов друзей “новичка-мигранта” значимо выше. На выраженность негативных стереотипов позиции «друзья “новичка-мигранта”» просоциальные установки не оказывали значимого влияния.

Исходя из того, что общие тенденции влияния просоциальных установок учителей на отношение школьников к мигрантам были одинаковы в Италии и России, дальнейший анализ был проведен на общей выборке. Мы выполнили MANOVA с инструкцией в качестве независимой переменной и симпатией по отношению к “новичку-мигранту”, позитивными и негативными стереотипами друзей “новичка-мигранта” в качестве зависимых переменных. Анализ показал, что существует значимый многомерный основной эффект: Wilks'  $\lambda = 0,897$ ,  $F(3,221) = 5,068$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,103$ . Различия по отдельным показателям, полученные с помощью ANOVA, были также значимы (см. табл. 5).

Таблица 5

**Сравнение средних значений учащихся экспериментальной и контрольной групп**

Переменные	Просоциальная инструкция (110)	Дисциплинарная инструкция (117)	F(1,224)	Partial $\eta^2$
	M(SD)	M(SD)		
Симпатия по отношению к “новичку-мигранту” (max 6)	4,39(0,80)	3,96(0,86)	14,921	0,062***
Позитивные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max 5)	3,59(0,76)	3,25(0,74)	11,657	0,049***
Негативные стереотипы внешней группы (друзья “новичка-мигранта”) (max 5)	2,62(0,81)	2,89(0,83)	6,247	0,027*

Примечание: \*\*\* $p \leq 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$

Результаты показывают, что в экспериментальной группе учащиеся высказывали больше симпатии по отношению к новичку-мигранту, чем дети в контрольной группе. Кроме этого, в экспериментальных классах у учеников наблюдались более выраженные положительные и менее выраженные отрицательные характеристики стереотипа друзей “новичка-мигранта”, в сравнении с учащимися контрольных классов, которым давалась дисциплинарная инструкция.

Далее мы провели корреляционный анализ (см. табл. 6). Результаты показали, что в экспериментальной группе симпатия к “новичку-мигранту” положительно коррелирует с выраженностью положительных характеристик стереотипа группы друзей “новичка-мигранта” и отрицательно – с выраженностью отрицательных характеристик стереотипа данной группы. Также выраженность положительных характеристик в стереотипе внешней группы отрицательно взаимосвязана с выраженностью отрицательных характеристик стереотипа данной группы.

В контрольной группе была выявлена положительная взаимосвязь между симпатией к “новичку-мигранту” с выраженностью положительных характеристик внешней группы. Также отмечена отрицательная взаимосвязь между выраженностью положительных и отрицательных характеристик стереотипа этой группы. Взаимосвязь между симпатией к “новичку-мигранту” и выраженностью отрицательных характеристик его группы оказалась незначимой.



**Результаты корреляционного анализа  
(просоциальная инструкция/дисциплинарная инструкция)**

Переменные	1	2
1. Симпатия к “новичку-мигранту” (max 6)	–	
2. Позитивные стереотипы внешней группы друзей “новичка-мигранта” (max 5)	0,396***/0,334***	–
3. Негативные стереотипы внешней группы друзей “новичка-мигранта” (max 5)	-0,397***/-0,156	-0,472***/-0,278**

Примечание: \*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$

В целом, результаты исследования показали, что существуют значимые различия между младшими школьниками в Италии и России: в уровне симпатии по отношению к “новичку-мигранту” (она более выражена у детей в Италии); в выраженности позитивных и негативных стереотипов друзей “новичка-мигранта” (позитивные стереотипы значимо выше, а негативные – значимо ниже в Италии по сравнению с Россией). Однако, проведенный анализ влияния просоциальных установок учителей на отношение школьников к мигрантам показал, что общий паттерн этого влияния одинаков в Италии и в России. Поэтому мы проверили наши гипотезы на общей выборке.

Результаты исследования подтвердили выдвинутую нами первую гипотезу: просоциальные установки педагогов повышают симпатии учеников по отношению к “новичку-мигранту”. То есть мы доказали, что новый ученик-мигрант с неизвестным происхождением как индивид вызывал у учеников больше симпатии в ситуации, когда педагог демонстрировал просоциальные установки, в сравнении с ситуацией, когда педагог придерживался дисциплинарных установок. Когда учитель предлагал учащимся быть открытыми, гостеприимными, дружелюбными, они высказывали более высокий уровень доброжелательности, уважения по отношению к “новичку-мигранту”. Анализ имеющейся литературы склонял к тому, что представление неизвестного ребенка в качестве будущего члена класса создает возможность принятия мигранта в группу. Это повышает групповую сплоченность и уменьшает дистанцию с культурой “новичка-мигранта”. Выделение педагогом особого атрибута членства в данной группе (ориентация на открытость, дружелюбие) активизирует процесс самокатегоризации, который признает нового члена как “подходящего” для данной группы [Turner 1987]. Кроме того, основное положение гипотезы контакта Олпорта (1954) предполагает, что создание со стороны значимых взрослых (учителей) благоприятной нормативной среды для межгруппового контакта способствует снижению дистанции между группами и уменьшает предрассудки. Следовательно, новый член группы воспринимается с любопытством и позитивными ожиданиями [Binder Zagefka, Brown, Funke, Kessler, Mummendey, Leyens 2009; Stephan, Stephan 2001]. Таким образом, наша первая гипотеза была полностью подтверждена.

Переходя от индивидуального уровня к групповому измерению, мы установили, что если учитель демонстрировал учащимся просоциальные установки, то выраженность положительных характеристик стереотипа друзей “новичка-мигранта” была выше, по сравнению с ситуацией, когда учитель демонстрировал дисциплинарные установки. То есть наблюдается тот же паттерн, что и для индивида (“новичка-мигранта”). Такая ситуация может быть объяснена влиянием процесса проецирования [Crisp, Turner 2009]. Если положительный и продолжительный контакт может сделать определенных членов внешней группы более похожими на нас [Eller, Abrams 2004; Wright, Aron, McLaughlin-Volpe, Ropp 1997], то к этим членам, как и к их группе, будет положительное отношение

[Robbins, Krueger 2005]. Таким образом, полученные результаты полностью подтвердили выдвинутую нами вторую гипотезу.

Также мы выявили, что просоциальные установки учителей влияют на восприятие отрицательных характеристик группы мигранта. Как и ожидалось, в ситуации, когда учитель демонстрировал просоциальные установки, ученики демонстрировали менее негативный стереотип группы друзей “новичка-мигранта” в сравнении с ситуацией, когда учитель демонстрировал дисциплинарные инструкции. При этом, в целом выраженность негативного стереотипа на всей выборке была ниже среднего. Относительно низкий уровень стигматизации в обоих случаях (и экспериментальная, и контрольная группы) можно отнести к общей атмосфере, которую ученики чувствуют в начальной школе, более благоприятной и менее осуждающей, чем в старших классах [Кондратьев 2008; Favaro, Centro 2007].

Можно отметить и то, что позитивный школьный климат приводит к благоприятным отношениям учеников со сверстниками и учителями и одновременно уменьшает поведенческие проблемы [Thomas, Bierman, Powers 2011]. Ежедневное общение со школьниками из разных слоев общества в реальной жизни, безусловно, может снижать уровень неопределенности при ожидании “новичка” даже в случае его неясного происхождения. Наши данные соответствуют результатам предыдущих исследований в данной сфере и отражают идею о том, что культурное разнообразие в значительной степени способствует созданию благоприятного социального климата [Civitillo, Schachner, Juang, van de Vijver, Handrick, Noack 2016]. Таким образом, третья гипотеза нашего исследования также подтвердилась<sup>1</sup>.

Корреляции в контрольной и экспериментальной группах показали предсказуемый результат в отношении взаимосвязи между симпатией по отношению к “новичку-мигранту” и выраженностью положительных характеристик стереотипа его друзей (данная взаимосвязь положительная), а также взаимосвязи между выраженностью положительных и отрицательных характеристик стереотипа группы новичка-мигранта (данная связь отрицательная). Однако получен интересный результат в экспериментальной группе: значимая отрицательная взаимосвязь между симпатией по отношению к “новичку-мигранту” и выраженностью отрицательных характеристик стереотипа его друзей. Этот результат можно считать доказательством того, что просоциальные установки учителя обеспечивают когнитивные и социальные изменения взаимосвязи между групповым и личностным уровнями. То есть отношение к “новичку-мигранту” становится более персонифицированным: в восприятии учащихся он “дистанцируется” от негативных стереотипов группы его друзей.

Отметим также, что класс – мощный агрегатор, который преодолевает индивидуальные различия и помогает создать разделяемое чувство “мы” между всеми членами. В [Murray, Greenberg 2000] эмпирически доказано, что у детей данной возрастной группы положительная социальная и эмоциональная поддержка способствует их образовательным успехам. Связь с учителями и качество отношений со сверстниками имеют решающее значение для достижения оптимальной среды, способствующей развитию. Поэтому младшие школьники более чувствительны к установлению прочных и плодотворных отношений как со сверстниками, так и со взрослыми.

Приведенные выше данные вписываются в контекст современных исследований. Они открывают новые перспективы в этой области, но при этом имеют и некоторые ограничения. Во-первых, на межгрупповую динамику влияют несколько факторов, и до сих пор не до конца понятно, в какой степени в рассматриваемой сфере личный и социальный уровни пересекаются и взаимодействуют. Следовательно, нельзя утверждать,

<sup>1</sup> Важно, что пол респондентов не влиял ни на отношение к “новичку-мигранту”, ни на выраженность положительных и отрицательных характеристик стереотипа друзей “новичка-мигранта”.

что предложенные нами объяснения могут дать исчерпывающий обзор психологических процессов, лежащих в основе выбора, сделанного учениками. Некоторые переменные, относящиеся к “личности”, не могут контролироваться: это уровень эмпатии, социально-экономический статус, религия, ранее существовавшие убеждения, влияние семьи и т.д. Хотя цель данной работы состояла в том, чтобы исследовать социальное влияние в очень специфической обстановке, следует признать, что выбранная перспектива представляет собой важный, но все же не полный угол зрения и должна быть дополнена другими подходами.

Во-вторых, выбор использования “виньеток” (письменные истории) имеет веское обоснование, но также и некоторые ограничения. Это “воображаемая история”, а потому, если бы ситуация произошла в реальной жизни, нет гарантии, что ученики вели бы себя соответственно высказанным мнениям. Более того, хотя инструкции были правдоподобными и достоверными, они также могут вступать в противоречие с “реальным” опытом, который учащиеся имеют с этим конкретным учителем как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Школы, принимающие участие в эксперименте, выбирались на основе личных контактов. На основе предварительных обсуждений можно было понять, что они уже работают над темой инклюзии и что во многих случаях уже разработали политику и педагогические проекты содействия мигрантам.

Однако, несмотря на эти ограничения, результаты исследования свидетельствуют, что предложенная процедура имеет перспективы для детей младшего подросткового возраста. Дополнительное преимущество данного метода – простота администрирования и то, что примененный дизайн исследования хорошо вписывается в переполненный график работы современных школ. Возможной перспективой дальнейшей работы может стать изучение межстрановых различий в качестве отдельной переменной в сочетании с установками учителей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Белогуров А.Ю. (2015) Идеи поликультурности в образовательном процессе // Высшее образование в России. № 3. С. 109–112.
- Джуринский А.Н. (2010) Педагоги в многонациональном мире. М.: ВЛАДОС.
- Кондратьев М. (2008) Социальная психология в образовании. М.: ПЕРСЭ.
- Ломакينا Ю.В. (2008) Этапы поликультурного воспитания младших школьников // Образование в современной школе. № 2. С. 31–36.
- Селюкова Е.А., Фокина М.Н. (2012) Межэтнические отношения учащихся школы // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Международной научной конференции (Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий. С. 82–84 (<https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2344>).
- Храпаль Л.Р., Камалеева А.Р. (2013) Культурная глобализация и этнокультурная идентичность общества как факторы модернизации современного образования // Известия Саратовского университета. Т. 2. Серия Акмеология образования. Психология развития. Вып. 2. С. 202–206.
- Юнусова М.С. (2009) Роль педагогов в поликультурном образовании школьников // Этнопедагогика в системе образования. № 2. С. 53–55.
- About F.E. (2003) The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? // Developmental psychology. No. 1. Pp. 48–60.
- Allport G.W. (1954) The nature of prejudice. Cambridge (MA): Addison-Wesley.
- Bandura A. (2000) Exercise of human agency through collective efficacy // Current directions in psychological science. No. 3. Pp. 75–78.
- Berry J.W. (Ed.) (2017) Mutual intercultural relations Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Binder J., Zagefka H., Brown R., Funke F., Kessler T., Mummendey A., Leyens J.P. (2009) Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries // Journal of personality and social psychology. No. 4. P. 843.

- Civitillo S., Schachner M., Juang L., van de Vijver F.J.R., Handrick A., Noack P. (2016) Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study // *Learning, Culture and Social Interaction*. No. 17. Pp. 1–14.
- Crisp R.J., Turner R.N. (2009) Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact // *American psychologist*. No. 4. Pp. 231–240.
- Denham S.A. (1998) *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Doyle A.B., Aboud F.E. (1995) A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social cognitive development // *Merrill Palmer Quarterly*. Vol. 41. Pp. 210–229.
- Eller A., Abrams D. (2004) Come together: Longitudinal comparisons of Pettigrew's reformulated intergroup contact model and the common ingroup identity model in Anglo-French and Mexican-American contexts // *European Journal of Social Psychology*. No. 3. Pp. 229–256.
- Fallona C. (2000) Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16. Pp. 681–695.
- Favaro G. (2007) *Una scuola per l'integrazione interculturale*. Centro COME (www.provincia.milano.it/scuola/nonunodimeno/documentazione).
- Jennings P.A., Greenberg M.T. (2009) The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes // *Review of educational research*. No. 1. Pp. 491–525.
- Lai T. (2015) Effects of Student-Teacher Congruence on Students' Learning Performance: A Dyadic Approach // *Social Science Quarterly* (Wiley-Blackwell). No. 5. Pp. 1424–1435.
- Lebedeva N., Galyapina V. N., Lepshokova Z., Ryabichenko T. (2017) *Intercultural Relations in Russia // Mutual intercultural relations* / Ed. by J.W. Berry. Cambridge: Cambridge Univ. Press. Pp. 1–33.
- Nesdale D. (2004) Social identity processes and children's ethnic prejudice // *The development of the social self*. No. 7. Pp. 219–245.
- Pettigrew T.F. (1997) Generalized intergroup contact effects on prejudice // *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 23. Pp. 173–185.
- Pettigrew T.F., Tropp L.R. (2008) How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators // *European Journal of Social Psychology*. No. 6. Pp. 922–934.
- Reysen S. (2005) Construction of a new scale: the Reysen likability scale // *Social Behavior and Personality international journal*. No. 2. Pp. 201–208.
- Robbins J.M., Krueger J.I. (2005) Social projection to ingroups and outgroups: A review and meta-analysis // *Personality and Social Psychology Review*. No. 1. Pp. 32–47.
- Stephan W.G., Stephan C.W. (2001) *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks (CA), US: Sage Publications, Inc.
- Thijs J., Verkuyten, M. (2016) Ethnic attitudes and social projection in the classroom // *Child Development*. No. 5. Pp. 1452–1465.
- Thomas D.E., Bierman K.L., Powers C. J., Conduct Problems Prevention Research Group. (2011) The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behaviour // *Child development*. No. 3. Pp. 751–757.
- Turner J.C. (with Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherell M.S.) (1987) *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Van Oudenhoven J.V., Blank A., Leemhuis F., Pomp M., Sluis A.F. (2008) *Nederland deugd* [Dutch virtue]. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Vervaeke R., Van Houtte M., Stevens P.A.J. (2017) The Ethnic Prejudice of Flemish Pupils: The Role of Pupils' and Teachers' Perceptions of Multicultural Teacher Culture Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology Advance online publication (<http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000085>).
- Wright S.C., Aron A., McLaughlin-Volpe T., Ropp S.A. (1997) The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice // *Journal of Personality and Social psychology*. No. 1. Pp. 73–90.

## REFERENCES

- Aboud F.E. (2003) The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental psychology*, no. 1, pp. 48–60.
- Allport G.W. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge (MA): Addison-Wesley.
- Bandura A. (2000) Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, no. 3, pp. 75–78.

- Belogurov A.Y. (2015) Idei polikul'turnosti v obrazovatel'nom protsesse [Ideas of multiculturalism in the educational process]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii*, no. 3, pp. 109–112.
- Berry J.W. (Ed.) (2017) *Mutual intercultural relations*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Binder J., Zagefka H., Brown R., Funke F., Kessler T., Mummendey A., Leyens J.P. (2009) Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries. *Journal of personality and social psychology*, no. 4, p. 843.
- Civitillo S., Schachner M., Juang L., van de Vijver F.J.R., Handrick A., Noack P. (2016) Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 17, pp. 1–14.
- Crisp R.J., Turner R.N. (2009) Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *American psychologist*, no. 4, pp. 231–240.
- Denham S. A. (1998) *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Doyle A.B., Aboud F.E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill Palmer Quarterly*, vol. 41, pp. 210–229.
- Dzhurinskiy A.N. (2010) *Pedagogi v mnogonatsional'nom mire* [Educators in a multiethnic world]. Moscow: VLADOS.
- Eller A., Abrams D. (2004) Come together: Longitudinal comparisons of Pettigrew's reformulated intergroup contact model and the common ingroup identity model in Anglo-French and Mexican-American contexts. *European Journal of Social Psychology*, no. 3, pp. 229–256.
- Fallona C. (2000) Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, pp. 681–695.
- Favaro G. (2007) *Una scuola per l'integrazione interculturale*. Centro COME (www.provincia.milano.it/scuola/nonunodimeno/documentazione).
- Jennings P.A., Greenberg M.T. (2009) The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, no. 1, pp. 491–525.
- Khrapal' L.P., Kamaleyeva A.P. (2013) Kul'turnaya globalizatsiya i etnokul'turnaya indentichnost' obshchestva kak faktory modernizatsii sovremennogo obrazovaniya [Cultural globalization and the ethno-cultural identity of society as factors of the modernization of modern education] *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. T. 2. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. *Psikhologiya razvitiya*, no. 2, pp. 202–206.
- Kondrat'yev M. (2008) *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovanii* [Social psychology in education]. Moscow: PERSE.
- Lai T. (2015) Effects of Student-Teacher Congruence on Students' Learning Performance: A Dyadic Approach. *Social Science Quarterly (Wiley-Blackwell)*, no. 5, pp. 1424–1435.
- Lebedeva N., Galyapina V. N., Lepshokova Z., Ryabichenko T. (2017) Intercultural Relations in Russia. *Mutual intercultural relations* / Ed. by J.W. Berry. Cambridge: Cambridge Univ. Press, pp. 1–33.
- Lomakina Yu.V. (2008) Etapy polikul'turnogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov [Stages of multicultural education of younger schoolchildren]. *Obrazovaniye v sovremennoy shkole*, no. 2, pp. 31–36.
- Murray C., Greenberg M.T. (2000) Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, no. 5, pp. 423–445.
- Nesdale D. (2004) Social identity processes and children's ethnic prejudice. *The development of the social self*, no. 7, pp. 219–245.
- Pettigrew T.F. (1997) Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 23, pp. 173–185.
- Pettigrew T.F., Tropp L.R. (2008) How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, no. 6, pp. 922–934.
- Reysen S. (2005) Construction of a new scale: the Reysen likability scale. *Social Behavior and Personality International Journal*, no. 33, pp. 201–208.
- Robbins J.M., Krueger J.I. (2005) Social projection to ingroups and outgroups: A review and meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, no. 1, pp. 32–47.
- Selyukova Y.A., Fokina M.N. Mezhetnicheskiye otnosheniya uchashchikhsya shkoly [Inter-ethnic relations of school students]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm', may 2012 g.)*. Perm': Merkurii, pp. 82–84 (<https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2344/>)
- Stephan W.G., Stephan C.W. (2001) *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Thijs J., Verkuyten M. (2016) Ethnic attitudes and social projection in the classroom. *Child Development*, no. 5, pp. 1452–1465.
- Thomas D.E., Bierman K.L., Powers C.J., Conduct Problems Prevention Research Group. (2011) The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child development*, no. 3, pp. 751–757.
- Turner J.C. (with Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherell M.S.) (1987) *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Van Oudenhoven J. V., Blank A., Leemhuis F., Pomp M., Sluis A.F. (2008) *Nederland deugd* [Dutch virtue]. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Vervaeke R., Van Houtte M., Stevens P.A.J. (2017) *The Ethnic Prejudice of Flemish Pupils: The Role of Pupils' and Teachers' Perceptions of Multicultural Teacher Culture Diversity and Ethnic Minority Psychology* Advance online publication (<http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000085>).
- Wright S.C., Aron A., McLaughlin-Volpe T., Ropp S.A. (1997) The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social psychology*, no. 1, pp. 73–90.
- Yunusova M.S. (2009) Rol' pedagogov v polikul'turnom obrazovanii shkol'nikov [The role of teachers in multicultural education of schoolchildren] *Etnopedagogika v sisteme obrazovaniya*, no. 2, pp. 53–55.

© Л. Бомбиери, Н. Лебедева, В. Галяпина, 2019