

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 33–44
Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 33–44

Научная статья
УДК 316.648.2
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-33-44>

Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях: опыт качественного анализа

О. Е. Хухлаев, Н. В. Ткаченко ✉

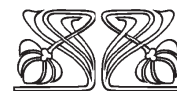
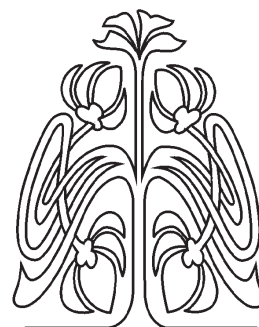
Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, 127051,
г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

Хухлаев Олег Евгеньевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, huhlaevoe@mgppu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>

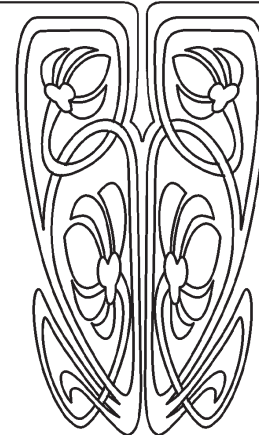
Ткаченко Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, tkachenkonv@mgppu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>

Аннотация. Культурное разнообразие учащихся является феноменом, характеризующим большинство российских школ. Межкультурное взаимодействие педагог–ученик рассматривается в статье с позиции модели «Разнообразие в организациях: восприятие и подходы», разработанной М. Татаром и Г. Горенчиком. Цель исследования – изучение содержания представлений российских педагогов о культурном разнообразии в образовательной среде в контексте разрешения ими трудных педагогических ситуаций при взаимодействии с детьми – инуюльтурными мигрантами. Гипотеза исследования состояла в том, что содержательно разные подходы к пониманию культурного разнообразия в образовательной среде составляют взаимосвязанную интегративную систему взглядов, а их проявление в значительной степени связано с тем, как учитель справляется с трудными педагогическими ситуациями при работе с инуюльтурными детьми и их родителями. Для достижения поставленной цели был выбран метод качественного исследования, позволяющий сфокусироваться на анализе переживания респондентом личного опыта. В исследовании, проводимом в формате глубинного интервью, приняли участие 6 учителей – женщин в возрасте от 34 до 55 лет, проживающих в Москве, Воронежской области и Республике Коми. Транскрипты интервью были подвергнуты анализу с использованием феноменологического подхода. Установлено наличие у российских педагогов всех четырех подходов к оценке культурных различий – проблемы, вызова, ресурса и безразличного отношения. Показано, что в разном контексте, в разных трудных ситуациях один и тот же учитель может демонстрировать разное отношение к культурным особенностям детей – инуюльтурных мигрантов. Установлено, что сами по себе культурные различия входят в фокус внимания педагога в ситуации их проблематизации, когда они создают трудные педагогические ситуации в сочетании с яркими внешними маркерами культурной принадлежности ученика. Полученные результаты позволяют более эффективно выстраивать профессиональную практику учителя, содействуя восприятию культурного разнообразия как вызова и/или ресурса.

Ключевые слова: культурное разнообразие, педагоги, дети-мигранты, трудные педагогические ситуации



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Информация о вкладе каждого автора: О. Е. Хухлаев – концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов; Н. В. Ткаченко – сбор и обработка данных, интерпретация результатов.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта Московского государственного психолого-педагогического университета «Инструменты оценки межкультурной компетентности педагога».

Для цитирования: Хухлаев О. Е., Ткаченко Н. В. Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях: опыт качественного анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 33–44. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-33-44>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-33-44>

Attitude of Russian teachers to cultural diversity in difficult pedagogical situations: Experience of qualitative analysis

Oleg E. Khukhlaev, Natalya V. Tkachenko ✉

Moscow State University of Psychology & Education, 29 Sretenka, Moscow, 127051, Russia

Oleg E. Khukhlaev, huhlaevoe@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>

Natalya V. Tkachenko, tkachenkonv@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>

Abstract. Student-related cultural diversity is a phenomenon that characterizes most Russian schools. Intercultural interaction between teachers and students is discussed in the article from the perspective of the model called “Diversity in Organizations: Perception and Approaches” developed by M. Tatar and G. Gorenchik. The purpose of the study was to investigate the content of the ideas of Russian teachers about cultural diversity in the educational environment in the context of solving difficult pedagogical situations when interacting with children of migrants belonging to different cultures. The hypothesis of the study was the assumption that meaningfully different approaches to understanding cultural diversity in the educational environment constitute the interrelated integrated system of views, and their manifestation is largely related to how a teacher copes with difficult pedagogical situations when working with children belonging to other cultures and their parents. To achieve this goal, we chose the qualitative research method, which allows us to focus on the analysis of the respondent’s personal experience. The study was carried out in the format of in-depth interviews involving 6 teachers, who were females, aged 34 to 55 years, living in Moscow, Voronezh region and the Komi Republic. The interview transcripts were analysed using a phenomenological approach. It was established that Russian teachers used all four approaches to assessing cultural differences: Problem, Challenge, Resource and Indifference. It was shown that within different contexts, in different difficult situations, the same teacher could demonstrate a different attitude towards cultural characteristics of migrants’ children belonging to a foreign culture. It was established that cultural differences were the focus of the teacher’s attention in the situation of their problematization, when they created difficult pedagogical situations in combination with bright external markers of the student’s cultural affiliation. The obtained results allow for more effective development of teachers’ professional practice and promote the perception of cultural diversity as a Challenge and/or Resource.

Keywords: cultural diversity, teachers, migrant children, difficult pedagogical situations

Acknowledgments: The study was carried out within the framework of the research project of the Moscow State University of Psychology and Education “Tools for assessing intercultural competence of a teacher”.

For citation: Oleg E. Khukhlaev, Natalya V. Tkachenko. Attitude of Russian teachers to cultural diversity in difficult pedagogical situations: Experience of qualitative analysis. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 33–44 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-33-44>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Введение

Культурное разнообразие и трудные педагогические ситуации. Культурное разнообразие учащихся является феноменом, характеризующим большинство российских школ. Это связано в первую очередь с миграционными процессами. Количество иноэтничных мигрантов в российских школах не поддается однозначному учету, однако оно значительно – по данным массового репрезентативного исследования в пяти регионах РФ доля иноэтничных школьников колеблется от 7 до 13% [1]. Применительно к образованию вопросы культурного разнообразия в современных исследованиях чаще всего рассматриваются в связи с изучением установок учащихся [2, 3]. Педагоги становятся объектом рассмотрения преимуще-

ственно в плане соотношения их представлений с требованиями ФГОС. Некоторые исследования говорят о довольно высоком уровне толерантности российских учителей [4], что неудивительно, так как педагогам для обеспечения профессионального соответствия необходимо демонстрировать как минимум лояльность к официальным документам, в которых утверждается представление о межнациональном согласии и поликультурности России.

При этом российские педагоги обращают пристальное внимание на проблемы, связанные с адаптацией инокультурных мигрантов. Так, по данным исследования, проведенного в Уральском федеральном округе, две трети опрошенных педагогов испытывают затруднения в решении профессиональных задач при работе с детьми-мигрантами [5]. Зачастую учителя отмечают, что



«не обладают широким спектром возможностей воздействия на детей мигрантов» [6, с. 90]. Наличие многочисленных затруднений и отсутствие специальной подготовки педагогов к работе с мигрантами характерны и для других стран [7]. Как отмечают исследователи, в России «на уровне государства дети мигрантов выделяются администрацией школ при зачислении в школу как сложная социальная группа, присутствие которой в учебном заведении требует дополнительной нагрузки на учителей» [8, с. 100].

Таким образом, взаимодействие педагогов с инокультурными мигрантами можно рассматривать как трудную педагогическую ситуацию. Если педагогическая ситуация – это «система внешних по отношению к педагогу и учащимся условий, побуждающих и опосредующих их активность» [9, с. 5], то педагогическая трудная ситуация рассматривается как «психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности, характеризующееся осознанием противоречия между педагогической задачей и личными возможностями, осознанием значимости решения этой задачи, психической напряженностью и отрицательными эмоциями» [10, с. 134]. Важно, что сложная по объективным параметрам педагогическая ситуация «становится для педагога трудной или нетрудной по субъективному основанию» [10, с. 136].

Одним из оснований, лежащих в основе определения трудности ситуации, служит представление о самоэффективности в данном профессиональном контексте, понимаемой как убеждение в собственной способности решать требуемые задачи [11]. Применительно к деятельности в условиях культурного разнообразия была выдвинута концепция самоэффективности в работе с мигрантами (Immigration-Related Self-Efficacy) [12], которую можно определить как веру учителя в то, что он успешно работает с учениками-мигрантами. Показано, что самоэффективность в работе с мигрантами определяется не только общей педагогической самоэффективностью, но и установками педагогов. В ряде исследований показано, что специфика отношения к культурному разнообразию в образовательной среде оказывает значимое влияние на ощущение самоэффективности учителя в работе с приезжими учащимися [12, 13]. Таким образом, характер субъективного восприятия учителем культурных различий может концептуально определять то, как он трактует педагогическую ситуацию и характер ее разрешения.

Восприятие культурного разнообразия педагогами. Модель, позволяющая описать отношение учителей к культурно-диверсифицированной образовательной среде «Разнообразие в организациях: восприятие и подходы», разработана Г. Горенчиком и М. Татаром (DOPA, Diversity in Organizations: Perceptions and Approache) [13, 14].

Данная модель описывает варианты субъективных представлений педагогов о культурном разнообразии. Это интерпретация учителями определенных аспектов повседневной реальности образовательного процесса, которые, однако, оказывают существенное влияние на их (учителей) установки и повседневное поведение. Означенная модель содержит четыре аналитические категории – варианты отношения к культурным различиям: ценный ресурс, проблема, вызов и безразличие.

1. Восприятие культурного разнообразия как *ценного ресурса*, способствующего развитию образовательной среды и потому нуждающегося в поощрении и содействии, – это представление о разнообразии как о том, что следует поощрять, поддерживать и продвигать.

2. При восприятии культурного разнообразия как *проблемы*, которая нуждается в преодолении, в фокусе внимания – трудности, с которыми сталкиваются система образования и все участники образовательного процесса при решении проблем, связанных с разнообразием. Культурное разнообразие воспринимается как фактор, запрещающий, ограничивающий и препятствующий достижению образовательной организацией своих целей, как то, что требует скорейшего разрешения.

3. Восприятие культурного разнообразия как *вызова*, который требует усилий и затраты ресурсов для того, чтобы обратить его в позитивную сторону. В отличие от проблемы, которая требует немедленного разрешения, реакция на вызов с большой вероятностью ведет к долгосрочным изменениям в лучшую сторону и способствует адаптации инокультурных детей в образовательной среде. Восприятие культурных различий как вызова часто способствует также осознанию их ценности, видению ресурсов, с ними связанных [15]. Это представление о наличии практической пользы для образовательной среды от культурного разнообразия, сочетающейся с присутствием определенных рисков. Такое сочетание требует приложения усилий и затраты ресурсов для трансформации рисков в преимущества.

4. *Безразличие* к культурному разнообразию, восприятие его как неактуальной, отчасти мнимой, надуманной, не требующей специального внимания темы, – это либо полное игнорирование тематики культурных различий в образовательной среде, либо избегание каких-либо действий, с этим связанных.

Данные варианты отношения к культурному разнообразию рассмотрены авторами в контексте Израиля, но требуют пояснения и соотнесения с российским контекстом. Рефлексия педагога по поводу личного отношения к культурному разнообразию крайне важна в процессе подготовки к педагогической деятельности [16], при этом зачастую учителя неверно оценивают свои



реальные установки [17]. Следовательно, пространство отношения педагогов к культурному разнообразию требует тщательного «картирования» применительно к конкретному контексту, в котором они работают.

Кроме того, общее отношение к определенному феномену может по-разному трансформироваться в критической ситуации. Специфика данного изменения также требует изучения. Таким образом, первой целью исследования было изучение содержания представлений российских педагогов о культурном разнообразии в образовательной среде в контексте разрешения ими трудных педагогических ситуаций.

Кроме того, неясно, могут ли сочетаться данные варианты отношений к культурным различиям или представляют принципиально разные позиции, никак не связанные друг с другом. Соответственно, вторая цель исследования заключалась в поиске ответа на вопрос о возможности или невозможности сочетания данных вариантов в контексте культурного разнообразия в процессе разрешения трудных ситуаций одним педагогом.

Для достижения данных целей был выбран метод качественного исследования, позволяющий сфокусироваться на анализе переживания респондентом личного опыта и получении исследователем массива данных относительно того, как устроен данный опыт и как связаны внутри него категории, какими смыслами и значениями его наделяет респондент [18].

Предположительно мы ожидали, что содержательно разные подходы к пониманию культурного разнообразия в образовательной среде составляют взаимосвязанную интегративную

систему взглядов, а их проявление в значительной степени связано с тем, как учитель справляется с трудными педагогическими ситуациями при работе с инокультурными детьми и их родителями. В силу этого восприятие конкретного педагога может отражать не один подход к культурному разнообразию.

Материалы

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 6 респондентов – женщин в возрасте от 34 до 55 лет (таблица) – средний возраст составил 48 лет ($M = 48$, $SD = 8.3$, $Me = 51$). Средний педагогический стаж респондентов составлял 28 лет ($M = 28$, $SD = 8.4$, $Me = 31.5$). В процессе формирования выборки для качественного исследования нет необходимости соблюдать условие ее отражения в генеральной совокупности. Респондентами выступают носители опыта, который является предметом исследования. В выборку вошли учителя всех уровней школьного образования – начальной, средней и старшей школы, – а также сотрудник психологической службы. Половина из них работает в Москве – городе, где миграционные потоки и культурное разнообразие, с ним связанное, наиболее выражены. Также в выборку вошли педагоги из двух регионов – Республики Коми и Воронежской области, в том числе работающие сельскими учителями. Описание респондентов представлено в таблице, там же указаны буквенные коды, с помощью которых в описании результатов исследования обозначается авторство прямых цитат из интервью.

Общая характеристика респондентов
General characteristics of respondents

Код респондента	Уровень образовательного учреждения	Предмет	Стаж работы, лет	Место проживания	Возраст, лет	Пол
А	Начальная школа	Иностранный язык	12	г. Сосногорск Республика Коми	34	Ж
Б	Начальная школа	Все предметы начальной школы	30	Москва	48	Ж
В	Средняя и старшая школа	Русский язык, литература	34	с. Новая Усмань Воронежской обл.	55	Ж
Г	Средняя и старшая школа	Химия	33	с. Новая Усмань Воронежской обл.	55	Ж
Д	Начальная школа	Все предметы начальной школы	25	Москва	44	Ж
Е	Средняя школа	Педагог-психолог, ИЗО	33	Москва	54	Ж

Метод и процедура исследования. Использован метод глубинного интервью, позволяющий получить подробное и полное описание исследуемых феноменов [19].

При разработке гайда для интервью использована комплексная модель межкультурной компетентности, опирающаяся на анализ и обобщение существующих в современной науке



эмпирических моделей межкультурного взаимодействия [20]. Учителям предлагалось поговорить о трудных и критических ситуациях, которые встречаются в работе с детьми и родителями – представителями других культур. Затем им поочередно предлагалось девять вопросов-«подсказок», стимулирующих к рассказу о трудных ситуациях межкультурного общения. Каждый из вопросов был сформулирован так, чтобы при ответе на него педагог задумался о ситуации, требующей специфических навыков межкультурного общения. Таким образом была решена задача максимально широкого охвата трудных ситуаций в общении с инокультурными детьми и их родителями. Пример: *«Возможно, вам было нелегко донести свои мысли до ученика из другой культуры и / или его родителей. А может быть, вы дипломатично достигли своей педагогической цели?»*.

Интервью проводилось при личной встрече или в режиме видеоконференции, во всех случаях велась аудиозапись. Длительность интервью от 40 минут до 1,5 часа.

Аналитическая стратегия. При обработке результатов был использован феноменологический подход, ориентированный на изучение сущности переживания непосредственного опыта респондентами [21]. Его цель – описать смысл изучаемого явления [22]. При кодировании данных феноменологического исследования конкретные утверждения анализируются и классифицируются на релевантные тематике исследования кластеры значений.

Процедура анализа включала 3 этапа: 1) выделение темы в первом интервью, когда текст ответов респондента анализировался на предмет выделения первичных обобщений; 2) объединение тем, поиск связи между разными темами путем объединения полученных групп тем в кластеры; 3) анализ других интервью – на этом этапе происходило сопоставление тем из первого анализа с темами, выделенными из других интервью, и финальное объединение тем в кластеры, связанные с теоретической рамкой исследования [23].

Валидность качественного исследования обеспечивается соблюдением его правил на этапе сбора, анализа и интерпретации данных [24].

Выдержки из транскриптов представлены в разделе «Результаты и их обсуждение». Они были выбраны с целью проиллюстрировать центральные смыслы, связанные с восприятием педагогами культурного разнообразия, и представлены в форме прямых цитат с указанием респондента в формате буквенного кода (см. таблицу).

Результаты и их обсуждение

Были использованы четыре аналитических кластера представлений педагогов, соответствующих описанной выше модели «Разнообразие в организациях: восприятие и подходы».

Культурное разнообразие как проблема.

Очевидно, что учителя склонны рассматривать культурные особенности как трудности, ограничения, мешающие образовательному процессу.

Лингвистические особенности. Прежде всего учителя много говорят о проблемах, связанных с языковыми различиями. Кроме очевидного слабого знания русского языка педагоги отмечают наличие психолингвистических затруднений. *«Очень сложно было вывести его на понятия вообще того, что может быть какой-то еще один язык»* (А).

У учителей может наблюдаться ощущение фрустрации и разочарования, связанное с отсутствием специальных условий для обучения детей-мигрантов русскому языку. *«Ведь нету специальных часов для русского как иностранного»* (Д).

Культурные отличия в поведении. Другой круг очевидных проблем связан с отсутствием у ребенка и / или его родителей навыков, необходимых для школьного обучения, и / или наличием культурных особенностей, ему мешающих (по мнению педагога). При этом учителя могут воспринимать такие различия как неизменную данность, на которую нельзя воздействовать, что рождает ощущение безысходности.

«Она говорит: мне мама сказала сделать за него домашнее задание. Тут я уже перестала что-либо говорить» (А).

Педагог, переживающий по поводу агрессивного поведения своего ученика, крымского татарина, отмечает: *«Для меня – это группа риска, с которой я должна работать»* (Е), – маркируя культурные различия как предпосылку девиантного поведения.

Учитель может негативно реагировать на замечания родителя – представителя другой культуры по причине того, что не считает его имеющим право на это в силу отсутствия необходимых знаний.

«... неграмотный (человек) мне (даёт) указания. Конечно, меня это (всегда) очень будоражило» (Б).

Повышенное напряжение в работе с детьми-мигрантами. Отдельно следует обозначить представление о том, что работа с культурно разнообразным классом сопровождается постоянным повышенным напряжением.

«Даже несмотря на мое образование и работу в этой области, я всегда чувствую напряжение и всегда ... естественно, вопрос стоит передо мной: выведу (ли ребёнка) из этой ситуации. Я знаю некий шаблон (педагогического воздействия), но я могу не (справиться с возникшей трудностью)» (Е).

Основная причина напряжения кроется, по видимому, в «проблемном» дискурсе ситуации культурного взаимодействия, «выходящей «за шаблон». Так, педагог, в целом благожелательно



настроенная по отношению к ученикам из Чечни, говорит о неприятных для нее культурных особенностях.

«Не нравится, наверно, только их горячность, такой слишком пылкий нрав. Из-за этого нрава их и остановить тяжело. Они не смотрят, женщина не женщина, ребенок не ребенок, и в порыве гнева могут больно сделать... Но это их склад характера, тут мы ничего не сможем сделать» (В).

Ощущение невозможности что-либо сделать, изменить неприятную ситуацию, скорее всего, и есть ключевой фактор переживания фрустрации, воспринимаемой учителями как повышенное напряжение.

Так, педагог описывает ситуацию невозможности убедить своего подопечного, курда-езида, перестать разрешать конфликтные ситуации через физическое воздействие (драку).

«И вот когда драки, и невозможно ничего... мне кажется, что вот все, конец жизни. Ты ему рассказываешь, что ты не должен действовать силой на слова, если тебя как-то обозвали, ты не должен действовать силой, ты должен тоже действовать словесно. Это для него недоказательно» (Г).

«Необоснованные» преимущества инокультурных детей. Как проблема могут обозначаться и необоснованные (с точки зрения педагога) преференции учащимся, связанные с особенностями их культуры. Так, учитель рассказывает, что ее ученикам из семей, принадлежавших к религиозной группе адвентистов седьмого дня, было официально разрешено администрацией не ходить в школу по субботам. При этом руководство требовало ставить этим детям оценки.

«А директор вызывает и говорит: Вы должны принять зачет у ученика. Меня это злило. Меня это бесило. Думаю, а почему я должна у них что-то еще принимать?» (Г).

Как и в случаях, описанных ранее, здесь главная трудность, провоцирующая негативную реакцию педагога, связана с неизменностью педагогической ситуации, представлением о невозможности как-либо ее изменить и, как следствие, с отсутствием ощущения субъектности.

Субъектность человека определяется как «свойство самодетерминации его бытия в мире» [25, с. 8], его реализация проявляется в способности творчески относиться к действительности и творчески ее преобразовывать, в том числе и в профессиональной сфере [26]. Если во время погружения в трудную педагогическую ситуацию, связанную с культурным разнообразием, педагог не ощущает себя субъектом собственной деятельности, он оценивает происходящее как проблему. Сочетание такого отношения с перфекционизмом, присущим учителям [27], может приводить к росту эмоционального выгорания. Современ-

ные исследования подтверждают связь между педагогическим перфекционизмом и синдромом эмоционального выгорания, в первую очередь – деперсонализации [28]. Деперсонализация является своего рода реакцией на эмоциональное истощение; в исследуемом контексте она проявляется в отстранении от проблем детей-мигрантов вплоть до неприязненного отношения к ним: *«По-русски не бельмеса, зачем он вообще на мою голову свалился, что я с ним буду делать» (Е).* Таким образом, отношение педагогов к культурному разнообразию в образовательной среде как к проблеме повышает риск эмоционального выгорания, что соответствует эмпирическим данным [13].

При этом следует подчеркнуть, что в данном контексте неприязненное отношение педагогов к культурным различиям, вызывающим трудности, нельзя рассматривать однозначно как проявление их предубежденности. Как показывают современные исследования, с симптомами профессионального выгорания у учителей связана не низкая эмпатия, а личный дистресс – чувство тревоги и дискомфорта, характерное для критических ситуаций во время наблюдения переживаний других людей, при котором педагог нацелен исключительно на стабилизацию собственного состояния [29]. Из данных рассуждений можно сделать вывод, что депроблематизация культурного разнообразия для педагогов возможна только после нормализации их психологического состояния и снижения выраженности синдрома профессионального выгорания.

Культурное разнообразие как вызов. Учителям также свойственно восприятие культурного разнообразия как вызова, который требует усилий и затраты ресурсов для того, чтобы обратить его в позитивную сторону.

Изучение педагогом языка и культуры детей-мигрантов. Путь решения трудностей адаптации инокультурных детей связан для педагогов с изучением культурно-языковых особенностей приезжих. Возможно вдумчивое погружение учителя в язык и культуру ребенка, с которым он разрешает трудные педагогические ситуации.

«Я разбиралась почти полтора года с ее поведением, анализировала очень часто, и думаю ... что просто от незнания русского языка конкретно она так себя вела (неуважительно по отношению к учителю)» (Б).

«У меня была девочка киргизка. Она не понимала ни слова по-русски. Я села за изучение киргизского языка. То есть я начала учить этот киргизский язык, я проштудировала много книг, я зашла в интернет, ... записывая слова (так, как слышится, русскими буквами – киргизское слово), и учила их наизусть» (Б).

Индивидуализация обучения. Другой подход к совладанию с трудностями культурного разнообразия соответствует известному педагогиче-



скому алгоритму – индивидуализации обучения. Учителя пытаются увидеть личную специфику ребенка и давать задания с опорой на нее. Например, учитель истории может предлагать девочке, плохо говорящей по-русски, но хорошо владеющей навыками рисования, изобразить сцену из средневековой жизни вместо соответствующего устного рассказа (Е). Так, школьный психолог описывает работу по адаптации мальчика из семьи приезжих с Северного Кавказа, поведением которого были недовольны учителя.

«Он такой ершистый ... очень сложно найти с ним общий язык. Но он бесподобный, он очень тонкий, у него тонкая рука, и он очень красиво ... рисует. И я просто преднамеренно пошла к учителям, которые жалуются на него, показала его работы» (Е).

Представление о необходимости индивидуальной образовательной траектории для ребенка из другой культурной среды сразу меняет атрибуцию образовательных трудностей с внутренней (диспозиционной) на внешнюю – ситуационную: «Он не особо и виноват, это его особенность, может быть, ему вообще другую нужно программу, полегче» (А).

Культурное разнообразие как ресурс. В трудных педагогических ситуациях культура может выступать как ценный ресурс, требующий поощрения и содействия.

Культура как ресурс для учителя. Ресурсность культурного разнообразия в трудной педагогической ситуации в первую очередь проявляется в представлении о пользе, которую можно извлечь из уникальных свойств культурной группы. Так, культурные особенности могут «снимать» некоторые педагогические трудности, предотвращая их возникновение.

«Кстати, кавказские народы никогда никому “Синему киту” не принадлежат, никаким волнам. Они очень устойчивы морально ... очень устойчивы» (Е).

В следующем примере педагог описывает возможность обращения к культурным особенностям как аргументации при обсуждении проблем дисциплины.

«Но ты человек такой культуры, где принято уважительное отношение к взрослым, к старшим. Как ты себе мог позволить? У тебя есть папа, мама. Ты уважительно к ним относишься? Ты их уважаешь! Почему ты не можешь уважать учителя, старшего по возрасту? Это в ваших традициях» (Г).

В качестве ценности для учителя могут выступать особенности культуры, которые позитивно оцениваются педагогом и в то же время слабо представлены в нашей стране. Зачастую это гостеприимство и уважение к старшим.

«Мне нравятся в этом отношении армяне. Я считаю, что это люди с высокой культурой,

с древней культурой и в них есть то, чего нет в нас. Есть это умение понимать, что перед тобой взрослый, старший человек. Они учат своих детей очень уважительно относиться к старшим людям и к учителям. Они очень угодливые, они очень приветливые. Были случаи, когда к ним приходили домой, рассказывали мои коллеги, прежде чем приступить к беседе они чай поставят сначала, угостят. В этом им не отказать, они очень гостеприимны, очень внимательны» (Г).

Уникальным культурным ресурсом также может выступать специфика родительской позиции. Например, респондент говорила об особенностях взаимодействия с родителями детей-казахов.

«Если ты вызываешь родителей, то решается вопрос быстро. Там вообще не возникает никаких конфликтов! Только говоришь родителям: нарушение у ребенка такое, повлияйте. На следующий день... Родители воспринимают спокойно, внутренне переживают, видимо. Но на следующий день ребенок шелковый! И больше к этой проблеме мы не возвращаемся. Он как будто понимает и ... второй раз не надо ему говорить об этом» (Е).

Вне зависимости от психолого-педагогической оценки происходящего в семье в такой ситуации нужно отметить, что с точки зрения поддержания дисциплины культурные особенности, связанные с высоким родительским авторитетом, действительно могут выступать специфическим ресурсом.

Особенности культуры детей-мигрантов педагоги используют и для работы с другими детьми. Так, респондент рассказывает о том, как она задействует учеников с Северного Кавказа для влияния на одноклассников.

«Я даже их иногда прошу повлиять на наших детей, сказать, что это грех. У меня ... такие беседы были ... просила их говорить, что в мусульманстве это грех, – думать о самоубийстве» (Е).

Культура как ресурс для образовательного процесса. Педагоги осознают, что существуют преимущества, связанные с ситуацией, когда образовательная среда становится культурно разнообразной.

«Я вела ОРКСЭ, модуль светской этики и модуль основ мировых религиозных культур, где изучаются 4 религии. Был мальчик мусульманин, и когда речь шла об исламе, если мы знакомились с видео- или аудиофрагментами в рамках программы, то он мог прочитать на арабском языке. Никто не понимал, да, но это все-таки вносило какое-то оживление в урок и дети с интересом просили его пояснить, что он прочитал, что ... обозначает (текст молитвы)» (Д).

Культурное разнообразие в качестве универсальной ценности может рассматриваться педагогами как позиция для разрешения межкультурных столкновений в классе.



Так, классный руководитель описывает свои действия после обнаружения ситуации буллинга ребенка-мигранта на национальной почве.

«Я начинаю им объяснять, что ребята, мы все разные с вами, нет одинаковых людей на Земле. Потом по горячим следам обязательно провожу классный час. Я ... говорю, что вот есть близнецы абсолютно одинаковые внешне, но характеры у них разные. Вот посмотрите друг на друга. У вас разный цвет волос, разный цвет глаз. Разве мы можем не любить человека, потому что он на нас не похож. (Для объяснения этой мысли) и стихи им читаю, думаю, что доходит до них» (В).

В целом мы видим достаточно прагматический взгляд учителей на ресурсность культурного разнообразия. В отличие от израильских педагогов [13] в фокусе внимания российских учителей не общие преимущества, связанные с ситуацией, когда образовательная среда становится культурно разнообразной, а конкретная польза от контакта с конкретной культурной группой. С одной стороны, в трудных педагогических ситуациях это решение выглядит вполне оправданным, так как здесь есть четкие объективные критерии результативности. С другой стороны, возможно, у данной специфики есть и более широкие основания. По данным Европейского социального исследования (ESS 2012) [30], Россия тяготеет к максимальной (по сравнению с другими европейскими странами) выраженности ценностей самовозвышения, которые являются противоположностью универсалистских ценностей, включающих и толерантность. Административное давление и навязанная необходимость декларирования ценности культурных различий никоим образом не гарантируют их реального принятия учителем как руководства к действию. Дополнением данной ситуации является еще и то, что, «несмотря на фиксируемое снижение мигрантофобий, “запас прочности” изоляционистских установок чрезвычайно велик» [31, с. 463].

Поэтому культурное разнообразие образовательной среды, связанное с наличием детей инкультурных мигрантов, не воспринимается как однозначно позитивный факт per se в сочетании (у опытного учителя) с представлением о позитивной роли данных различий в ряде ситуаций. Возможно, что ключевым здесь является опыт совладания с трудной педагогической ситуацией, связанной с работой с такими детьми и их родителями. Если педагог воспринимает трудность как вызов, пытается найти ответ на него, то вполне вероятно, что в процессе поиска решения он придет к выводу о возможности использования тех или иных ресурсов конкретной культурной группы.

Возможен и иной вариант – абсолютное принятие, но основанное не на «высоких» ценностях (толерантность, равенство и пр.), а на непосред-

ственном эмоциональном переживании контакта с такими детьми («что они другие, мы понимаем, что они более подвижны..., но нам с ними хорошо» (Е)) вплоть до возникновения отношения «встречи» (по М. Буберу [32]), предполагающей равенство сторон. Несмотря на то что педагогические отношения (как и психотерапевтические [32]) принципиально асимметричны, с точки зрения гуманистической психологии неравенство может быть преодолимо. Если «встреча» понимается как достижение аутентичных взаимоотношений и глубокого взаимопонимания [33], главный стимул их обретения для педагога – подлинный глубинный интерес к конкретному инокультурному ребенку.

«У меня девочка была татарочка, и мне все время очень хотелось... понять, как она живет. И я с ней начинала другим путем идти, чем с другими учениками. Я даже покупала отдельные книжки, русские, естественно, чтобы под нее подстроиться. Мы с ней танцевали вместе, мы с ней пели, играли в квесты разнообразные, именно ее национальных устоев. Мама приходила, смотрела на все это, была очень довольна» (Б).

Безразличие к культурному разнообразию. Мы не выявили склонности игнорировать культурные различия в трудных педагогических ситуациях и оценивать данный вопрос как надуманный и / или не требующий внимания. Индифферентность к культурным особенностям представлена у педагогов скорее не в целом, а избирательно, в отношении тех детей, которые не атрибутируются с очевидностью как представители «иной» культуры.

«(Есть) некоторые дети, которых вообще не замечаем, что они... другой национальности» (Е).

Один из дискурсов игнорирования культурных различий может быть связан с представлением об ассимиляции, «растворении» переехавших детей в культуре большинства. Опять же в этом случае признаются «реальными» только те культурные различия, которые можно явно наблюдать.

«У меня есть кавказский ребенок. ... (Если бы вы пришли) в класс и если бы вам не сказали, что это кавказский ребенок, что он ингуш, вы бы даже не поняли ... настолько (он) обрусевший» (Е).

Правда, тот же педагог следом добавляет, что, несмотря на внешнюю схожесть, отличия темперамента, связанные, по его мнению, с культурными особенностями народов Северного Кавказа («они подвижные очень, эти детки» (Е)), все равно имеют место. Таким образом, безразличное на первый взгляд отношение к культурным различиям может выступать как внешняя, декларируемая позиция, скрывая в ряде случаев отношение к ним как к проблеме.

Одна из важных характеристик, определяющих игнорирование культурных различий педагогами, – это создают ли данные особенности какие-либо трудности.



«Очень много у нас из города Навои, это Средняя Азия, очень много учеников. И она (ученица) говорит, что я не помню (точно) ... но мне кажется, что вот здесь я родилась, здесь я живу. Мама, папа русские. И конфликтов среди учеников у таких детей не бывает. То ли они рано переехали, то ли в раннем возрасте у них действительно хорошее коммуникативное начало, что у них нет (негативного взаимодействия со сверстниками и учителями)» (Г).

Если инокультурные дети не создают трудностей, то высоки шансы, что с ними связанные культурные различия останутся незамеченными. Таким образом, игнорирование культурных различий в образовательной среде предшествует их проблематизации.

«(В нашей школе) есть дети, которых очень трудно увидеть, (мы их) вообще не видим их. Но если они что-то плохое делают, то вспоминаем (о них)» (Е).

Выводы

Рассмотрев особенности восприятия учителями культурного разнообразия в образовательной среде сквозь призму модели «Разнообразие в организациях: восприятие и подходы» М. Татара и Г. Горенчика [13, 14], можно говорить о наличии у российских педагогов всех четырех подходов к оценке культурных различий – как к проблеме, вызову, ресурсу и безразличного к ним отношения. Проведенный анализ содержания каждой из данных позиций позволяет выстроить комплексную картину их сочетания и сделать следующие выводы.

1. Восприятие конкретного педагога может отражать не один подход к культурному разнообразию. В разном контексте, в разных трудных ситуациях один и тот же учитель может демонстрировать разное отношение к культурным особенностям детей – инокультурных мигрантов. Это может быть детерминировано комплексом факторов, не до конца изученных в современной науке, – особенностями личности, характеристиками национальной / региональной / корпоративной культуры, спецификой образовательной ситуации (в первую очередь наличием у педагога опыта совладания с конкретной трудностью и / или представлением о возможности разрешения трудной ситуации).

2. Сами по себе культурные различия входят в фокус внимания педагога в ситуации их проблематизации, когда они создают трудные педагогические ситуации в сочетании с яркими внешними маркерами, позволяющими учителю отнести происходящее на счет культурных особенностей. Дальнейшее развитие событий связано с тем, насколько педагог будет сохранять в этой ситуации субъектную позицию. Если он воспринимает ее

как «навязанную», ощущает невозможность что-либо в ней изменить и найти эффективный способ справиться с трудностями и / или постоянно переживает возможность своей ошибки, это ведет к закреплению оценки случившегося как проблемы. Фиксация на данном подходе эффективно блокирует даже вполне возможные действия по разрешению трудной педагогической ситуации, так как ведет к отстраненности учителя от контакта и концентрации на своих личных потребностях в данной ситуации.

3. В случае выхода за рамки проблемного дискурса, осознания ситуации трудного педагогического взаимодействия с инокультурным ребенком / родителем как вызова педагог переходит к активным действиям по нахождению решения. Типовые пути в российском контексте связаны с изучением языка / культуры приезжих и с индивидуализацией обучения. Эти варианты являются достаточно очевидными и соответствуют «педагогической ментальности» в целом. Однако для их реализации требуются дополнительные ресурсы, что в случае их отсутствия может возвращать ситуацию к состоянию проблемы. С другой стороны, осознание отсутствия ресурсов в настоящий момент может быть воспринято как новый вызов, требующий разрешения. Следует подчеркнуть, что для его реализации учителем необходимы такие качества, как активность и умение просить помощи.

4. Нахождение эффективного ответа на вызов в ряде случаев ведет учителя к осознанию ценности уникальных культурных ресурсов отдельных культурных групп. При этом универсальная ценность культурного разнообразия является скорее декларируемым трендом, нежели внутренней установкой, руководящей деятельностью по разрешению трудных педагогических ситуаций.

5. Результаты исследования могут позволить учителю и специалисту, осуществляющему психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, более эффективно выстраивать свою профессиональную практику с инокультурными детьми и их родителями, находя возможность для смещения фокуса с восприятия культурного разнообразия как проблемы в сторону вызова и / или ресурса.

Библиографический список

1. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Казарцева Е. В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 173–195. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195
2. Кузнецов И. М., Хухлаев О. Е. Риски межнациональной конфликтности в образовательных учреждениях Москвы // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5, № 2. С. 115–126.
3. Wilson-Daily A. E., Kemmelmeier M., Prats J. Intergroup contact versus conflict in Catalan high schools : A multi-



- level analysis of adolescent attitudes toward immigration and diversity // *International Journal of Intercultural Relations*. 2018. Vol. 64. P. 12–28. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2018.03.002
4. *Егорова Н. М.* Исследование взаимосвязи межгрупповой адаптации и уровня этнической идентичности и толерантности в поликультурной школе // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки»*. 2011. № 1. С. 135–140.
 5. *Ильина Т. Б.* Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2018. 22 с.
 6. *Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А.* Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // *Социологические исследования*. 2013. № 2 (346). С. 80–91.
 7. *Ereş F.* Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach? // *International Education Studies*. 2016. Vol. 9, № 7. P. 64–71. DOI: 10.5539/ies.v9n7p64
 8. *Деминцева Е. Б., Зеленова Д. А., Космидис Е. А., Опарин Д. А.* Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья // *Демографическое обозрение*. 2017. Т. 4, № 4. С. 80–109. DOI: 10.17323/demreview.v4i4.7529
 9. *Кашинов М. М.* Теория и практика решения педагогической ситуации. Ярославль : ЯрГУ, 1997. 100 с.
 10. *Самохвалова И. Г.* Характеристика трудных педагогических ситуаций как психологическая проблема // *Актуальные проблемы развития личности : сб. науч. тр. / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой*. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2016. С. 129–139.
 11. *Bandura A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, № 2. P. 191–215.
 12. *Tatar M., Ben-Uri I., Horenczyk G.* Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers // *European Journal of Psychology of Education*. 2011. Vol. 26, № 2. P. 247–255. DOI:10.1007/s10212-010-0044-3
 13. *Gutentag T., Horenczyk G., Tatar M.* Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy // *Journal of Teacher Education*. 2018. Vol. 69, iss. 4. P. 408–419. DOI: 10.1177/0022487117714244
 14. *Horenczyk G., Tatar M.* Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture // *Teaching and Teacher Education*. 2002. Vol. 18, iss. 4. P. 435–445. DOI: 10.016/80742-051x(02)00008-2
 15. *Horenczyk G., Tatar M.* Schools' organizational views of diversity : Perceptions and approaches // *Hyphenated selves : Immigrant identities within education contexts / Ed. S. Vandeyar*. Amsterdam, The Netherlands : Unisa Press, 2011. P. 131–148.
 16. *Rissanen I., Kuusisto E., Kuusisto A.* Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 59. P. 446–456. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.018
 17. *Alvarez V. I., González M. I.* Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. Vol. 22, iss. 5. P. 510–526. DOI: 10.1080/13603116.2017.1377298
 18. *Улановский А. М.* Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // *Психологический журнал*. 2009. Т. 30, № 2. С. 18–28.
 19. *Квале С.* Исследовательское интервью. М. : Смысл, 2003. 301 с.
 20. *Хухлаев О. Е., Гриценко В. В., Павлова О. С., Ткаченко Н. В., Усубян Ш. А., Шорохова В. А.* Комплексная модель межкультурной компетентности: теоретическое обоснование // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2020. Т. 17, № 1. С. 13–28. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28
 21. *Creswell J. W., Poth C. N.* *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks. CA : Sage Publ., 1997. 450 p.
 22. *Starks H., Brown Trinidad S.* Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory // *Qualitative Health Research*. 2007. Vol. 17, iss. 10. P. 1372–1380. DOI: 10.1177/1049732307307031
 23. *Smith J. A., Osborn M.* Interpretative Phenomenological Analysis // *J. A. Smith. Qualitative Psychology: A Partial Guide to Research Methods / J. A. Smith, ed. 2nd ed. L. : Sage Publ., 2008. P. 53–80. DOI: 10.1002/9780470776278.CH10*
 24. *Мельникова О. Т., Кричевец А. Н., Гусев А. Н., Хороншилов Д. А., Барский Ф. И., Бусыгина Н. П.* Критерии оценки качественных исследований // *Национальный психологический журнал*. 2014. № 2 (14). С. 49–51. DOI: 10.11621/npj.2014.0206
 25. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности : учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.
 26. *Деркач А. А.* Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен (продолжение) // *Акмеология*. 2016. № 1 (57). С. 8–13.
 27. *Ларских М. В.* Исследование перфекционизма личности в профессиональной деятельности учителя // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2010. Вып. 6 (86). С. 138–140.
 28. *Мельничук А. С.* Эмоциональное выгорание и перфекционизм у учителей : особенности взаимосвязи // *Вестник психотерапии*. 2017. № 63 (68). С. 77–94.
 29. *Медведская Е. И., Шерягина Е. В.* Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов // *Консультативная психология и психотерапия*. 2017. Т. 25, № 2. С. 59–74. DOI: 10.17759/cpp.2017250204
 30. *Magun V., Rudnev M., Schmidt P.* A Typology of European Values and Russians' Basic Human Values // *Socio-*



- logical Research. 2017. Vol. 56, № 2. P. 149–180. DOI: 10.1080/10610154.2017.1358029
31. Мукомель В. И. Адаптация и интеграция мигрантов: методологические подходы к оценке результативности и роль принимающего общества // Россия реформирующаяся : сб. науч. ст. / отв. ред. М. К. Горшков. М. : Новый хронограф, 2016. Вып. 14. С. 411–467.
 32. Василюк Ф. Е. Диалог Карла Роджерса и Мартина Бубера // Консультативная психология и психотерапия. 1994. Т. 3, № 4.
 33. Лейтц Г. Психодрама : теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / пер. с нем. А. М. Боковикова. 2-е изд. испр. и доп. М. : Когито-Центр, 2007. 379 с.
- ### References
1. Alexandrov D. A., Ivaniushina V. A., Kazartseva E. V. Ethnic Composition and Migration Status of Primary and Secondary School Students in Russia. *Educational Studies*, 2015, no. 2, pp. 173–195 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195
 2. Kuznetsov I. M., Khukhlaev O. E. Risks of Interethnic Conflicts in Educational Institutions of Moscow. *Social Psychology and Society*, 2014, vol. 5, no. 2, pp. 115–126 (in Russian).
 3. Wilson-Daily A. E., Kimmelmeier M., Prats J. Intergroup contact versus conflict in Catalan high schools: A multi-level analysis of adolescent attitudes toward immigration and diversity. *International Journal of Intercultural Relations*, 2018, vol. 64, pp. 12–28. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2018.03.002
 4. Egorova N. M. Investigation of the correlation of intergroup adaptation and the level of ethnic identity and tolerance in policultural school. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series "Psychology"*, 2011, no. 1, pp. 135–140 (in Russian).
 5. Илина Т. В. *Podgotovka pedagogov k rabote s det'migrantami v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii* [Preparing teachers to work with migrant children in additional vocational education]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Omsk, 2018. 22 p. (in Russian).
 6. Zborovskiy G. E., Shuklina E. A. Teaching children of migrants as a problem of their social adaptation. *Sociological Studies*, 2013, no. 2 (346), pp. 80–91 (in Russian).
 7. Ereş F. Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach? *International Education Studies*, 2016, vol. 9, no. 7, pp. 64–71. DOI: 10.5539/ies.v9n7p64
 8. Demintseva E. B., Zelenova D. A., Kosmidis E. A., Oparin D. A. Adaptation of Migrant Children in the Schools of Moscow and Moscow Region. *Demographic Review*, 2017, vol. 4, no. 4, pp. 80–109 (in Russian). DOI: 10.17323/demreview.v4i4.7529
 9. Kashapov M. M. *Teoriya i praktika resheniya pedagogicheskoy situatsii* [Theory and Practice of Solving a Pedagogical Situation]. Yaroslavl', YarGU Publ., 1997. 100 p. (in Russian).
 10. Samokhvalova I. G. Features of difficult pedagogical situations as a psychological problem. In: Vasyagina N. N., Kazaeva E. A., sci. eds. *Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti: sbornik nauchnykh trudov* [Current Problems of Personality Development. Collection of Scientific Papers]. Ekaterinburg, Ural'skiy gosudarstvennyi pedagogicheskiy universitet Publ., 2016, pp. 129–139 (in Russian).
 11. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84, no. 2, pp. 191–215.
 12. Tatar M., Ben-Uri I., Horenczyk G. Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 2011, vol. 26, no. 2, pp. 247–255. DOI: 10.1007/s10212-010-0044-3
 13. Gutentag T., Horenczyk G., Tatar M. Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. *Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 69, iss. 4, pp. 408–419. DOI: 10.1177/0022487117714244
 14. Horenczyk G., Tatar M. The attitude of teachers to multiculturalism and their perception of the organizational culture of the school. *Teaching and Teacher Education*, 2002, vol. 18, iss. 4, pp. 435–445 (in Russian). DOI: 10.016/80742-051x(02)00008-2
 15. Horenczyk G., Tatar M. Schools' organizational views of diversity: Perceptions and approaches. In: S. Vandeyar, ed. *Hyphenated Selves: Immigrant Identities Within Education Contexts*. Amsterdam, The Netherlands, Unisa Press, 2011, pp. 131–148.
 16. Rissanen I., Kuusisto E., Kuusisto A. Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 59, pp. 446–456. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.018
 17. Alvarez V. I., González M. I. Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 2018, vol. 22, iss. 5, pp. 510–526. DOI: 10.1080/13603116.2017.1377298
 18. Ulanovsky A. M. Qualitative researches: approaches, strategies, methods. *Psychological Journal*, 2009, vol. 30, no. 2, pp. 18–28 (in Russian).
 19. Kvale S. *Issledovatel'skoe interv'yuu* [Research Interview]. Moscow, Smysl Publ., 2003. 301 p. (in Russian).
 20. Khukhlaev O. E., Gritsenko V. V., Pavlova O. S., Tkachenko N. V., Usubian Sh. A., Shorokhova V. A. Comprehensive Model of Intercultural Competence: Theoretical Substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020, vol. 17, no. 1, pp. 13–28. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28
 21. Creswell J. W., Poth C. N. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage Publ., 1997. 450 p.
 22. Starks H., Brown Trinidad S. Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 2007, vol. 17, iss. 10, pp. 1372–1380. DOI: 10.1177/1049732307307031



23. Smith J. A., Osborn M. Interpretative Phenomenological Analysis. In: J. A. Smith, ed. *Qualitative Psychology: A Partical Guide to Research Methods*. 2nd ed. London, Sage Publ., 2008, pp. 53–80. DOI: 10.1002/9780470776278.CH10
24. Mel'nikova O. T., Krichevec A. N., Gusev A. N., Khoroshilov D. A., Barskiy F. I., Busygina N. P. Criteria for the Evaluation of Qualitative Research. *National Psychological Journal*, 2014, no. 2 (14), pp. 49–51 (in Russian). DOI: 10.11621/npj.2014.0206
25. Petrovskiy V. A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektivnosti* [Personality in Psychology: The Paradigm of Subjectivity]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1996. 512 p. (in Russian).
26. Derkach A. A. Professional subjectivity as a psychoacmeological phenomenon (continued). *Akmeology*, 2016, no. 1 (57), pp. 8–13 (in Russian).
27. Larskikh M. V. Research of person's perfectionism in professional activity of teacher. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2010, vol. 6 (86), pp. 138–140 (in Russian).
28. Melnichuk A. S. The Emotional burnout and perfectionism among teachers: the specific on interrelation. *Vestnik Psykhoterapii*, 2017, no. 63 (68), pp. 77–94 (in Russian).
29. Medvedskaya E. I., Sheryagina E. V. Features of Empathy and Professional Burnout of Russian and Belarusian Teachers. *Conseling Psychology and Psychotherapy*, 2017, vol. 25, no. 2, pp. 59–74 (in Russian). DOI: 10.17759/cpp.2017250204 30
30. Magun V., Rudnev M., Schmidt P. A Typology of European Values and Russians' Basic Human Values. *Sociological Research*, 2017, vol. 56, no. 2, pp. 149–180. DOI: 10.1080/10610154.2017.1358029
31. Mukomel' V. I. Adaptation and integration of migrants: methodological approaches towards assesment of policy effectiveness and the role of the receiving society. In: M. K. Gorshkov, executive ed. *Rossiya reformiruyushchayasya: sb. nauch. st.* [Reforming Russia. Collection of Scientific Articles]. Moscow, Novyi hronograf Publ., 2016, no. 14, pp. 411–467 (in Russian).
32. Vasilyuk F. E. Dialog Karla Rodzhersa i Martina Bubera [Dialogue between Karl Rogers and Martin Buber]. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 1994, vol. 3, no. 4 (in Russian).
33. Leytc G. *Psikhodrama: teoriya i praktika. Klassicheskaya psikhodrama Ya. L. Moreno* [Psychodrama: Theory and Practice. Classical Psychodrama by J. L. Moreno]. (Transl. from German by A. M. Bokovikov). Moscow, Kogito-Centr Publ., 2007. 379 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 11.05.2020, после рецензирования 07.09.2020, принята к публикации 13.12.2020
Received 11.05.2020, revised 07.09.2020, accepted 13.12.2020