

**Министерство образования и науки УР  
Министерство национальной политики УР  
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»  
Институт педагогики, психологии и социальных технологий  
Научно-образовательный центр  
«Интеркультурные исследования и межнациональные взаимодействия»**

**ОБРАЗОВАНИЕ  
И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ  
ОТНОШЕНИЯ**

**EDUCATION AND INTERETHNIC  
RELATIONS – IEIR2013**



**Ижевск**

**2013**

**ББК 74.000.513 я 431**

**УДК 37.01**

**О - 232**

*Издание подготовлено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Социально-психологические механизмы трансформации предписанных стереотипов в интеркультурной ситуации», проект № 12-16-18001а/У*



Научно-образовательный центр «Интеркультурные исследования и межнациональные взаимодействия»

**О – 232    Образование и межнациональные отношения.  
Education and Interethnic Relations – IEIR2013 / Под  
ред. Э.Р. Хакимова. – Ижевск: Удмуртский  
государственный университет, 2013. - 188 с.**

В сборнике представлены материалы международного симпозиума "Образование и межнациональные отношения: преодоление дезинтегративных процессов в современном обществе" (организованного Удмуртским государственным университетом, Ижевск, 14-16 ноября 2013)

*The book presents the articles and abstracts of the International symposium "Education and International Relations. Overcoming the disintegrative processes in today's society" (organized by Udmurt State University, Izhevsk, November 14-16, 2013).*

**ISBN 978-5-4312-0227-8**

**ББК 74.000.513 я 431  
УДК 37.01**

© Коллектив авторов, 2013  
© ФГБОУ ВПО «Удмуртский  
государственный университет», 2013



## СОДЕРЖАНИЕ

### ИНТЕГРАТИВНЫЕ И ДЕЗИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБЩЕСТВЕ

<b>Белокрылова Н.В.</b> Гуманизация образования как путь преодоления дезинтегративных процессов в современном обществе .....	7
<b>Алтынцев А.В., Дедюхин А.С., Смирнов К.Д., Ермаков М.А.</b> Некоторые аспекты супружеской неверности в условиях городской среды юга Удмуртии (на основе материала, собранного в городах Ижевск и Сарапул) .....	10
<b>Бушев А.Б.</b> Глобальные средства коммуникации и менталитет.....	21
<b>Гайкин В.А.</b> Корейские погромы 1923 г. в Японии (к 90-летию события).....	28
<b>Кожевникова О.В., Калимуллина Л.Ф.</b> Тревожность и агрессивность в связи с особенностями психологических защит мужчин и женщин, занятых в сфере обслуживания .....	34
<b>Кудинов С.И., Долговых М.П., Кудинов В.С.</b> Социально-психологические предпосылки проявления виктимности подростков.....	38
<b>Мишина М.М.</b> Проявление индивидуально-психологических особенностей личности в зависимости от типа семьи .....	42
<b>Мурзаканова А.З.</b> К проблеме соотношения толерантности и личностных черт у студентов многонационального университета.....	47

### КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ И ЭТНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<b>Хотинец В.Ю.</b> Дефицитарность инкультурации как фактор виктимности субъекта образовательно процесса.....	52
<b>Бондаренко Н.А.</b> Свой или чужой? (сербы и русские глазами друг друга. Проблемы восприятия).....	55
<b>Калиненко А.А.</b> Базовые ценности лиц в условиях социальной депривации.....	60
<b>Лаврентьев А.И.</b> Этнические стереотипы в юмористической литературе	64

<b>Молчанова Е.А.</b> Этнический образ и его изменение в поликультурной картине мира.....	71
<b>Новикова И.А.</b> Социальные представления о России и Туркмении в контексте межнациональных отношений российских и туркменских студентов.....	73
<b>Сунцова Я.С.</b> Представления о духовной личности представителей разных этнических групп.....	78

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

<b>Хакимов Э.Р.</b> Что и как изменить в системе образования для профилактики и преодоления дезинтегративных процессов в сфере межнациональных отношений .....	84
<b>Супрунова Л.Л.</b> Поликультурное образование в структуре подготовки бакалавра к профессиональной деятельности в современном российском вузе .....	90
<b>Гараева Э.М.</b> Проблема социализации и самооценки младших подростков в поликультурно-образовательном пространстве.....	96
<b>Гридунова М.В.</b> Разработка тренинга невербального общения для студентов многонационального университета.....	101
<b>Кайсарова А.В., Петрова И.Н.</b> Психологическое благополучие школьников в условиях поликультурного общества.....	105
<b>Кожевникова О.В.</b> Психологическая служба в системе высшего профессионального образования .....	108
<b>Кузнецова И.А.</b> Поликультурная коммуникация в формате peer review: точка кипения открытых образовательных интернет курсов.....	112
<b>Ломакина И.С.</b> Обучение детей мигрантов: опыт ЕС.....	116
<b>Мезенцева А.Л.</b> Психология взаимодействия в конфликтных ситуациях: программа занятий с детьми подросткового возраста .....	122
<b>Овсянникова Т. В.</b> Формирование позиции посредника у студентов в процессе поликультурного образования в вузе .....	127
<b>Окишева Л.И.</b> Особенности изучения народного костюма подростками на занятиях декоративной композиции в рамках дополнительного образования детей (из опыта работы художественной студии МБОУ ДОД «ЦДТ»).....	135

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013

<b>Рожина С.В.</b> Учет этнической идентичности детей дошкольного возраста при обучении и воспитании.....	138
<b>Салахова А.С., Соболев К., Радченко Е., Андропова К., Андропова Е., Пономарева Е.</b> Проект «КИД & KIDS» для формирования культуры толерантности и укрепления дружественных отношений между детьми....	140
<b>Ставрова О.А., Кожевникова О.В.</b> Коррекция агрессивного поведения во внеучебной деятельности (на примере занятий в секции каратэ) .....	148
<b>Троянская А.И.</b> Рефлексивная позиция личности в поиске культурного самоопределения .....	154
<b>Троянская С.Л.</b> Культура добрососедства как составляющая общекультурной компетентности личности .....	158
<b>Хакимов Э.Р., Трусова Е.Г.</b> Исследование эффектов поликультурного образования бакалавров - будущих педагогов-психологов .....	162
<b>Хакимова С.М., Хакимов Э.Р.</b> «Финно-угорские параллели» как интегративный молодёжный образовательный проект для сельских старшеклассников .....	166
<b>Шальнева И.К.</b> Межкультурная толерантность и поликультурное образование .....	169
<b>Шеметова А.Б.</b> Обзор содержания термина «поликультурная компетентность».....	177
<b>Шлат Н.Ю., Орлов А.О.</b> Подготовка студентов к осуществлению психолого-педагогической работы по ознакомлению дошкольников с архитектурой родного города в логических играх и задачах.....	181



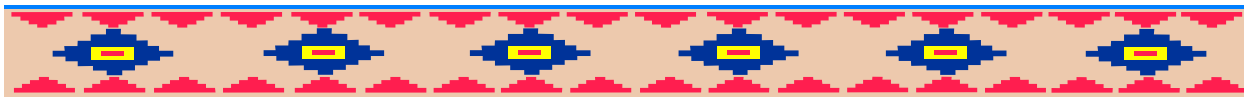
Дорогие коллеги!

Международный симпозиум «Образование и межнациональные отношения / International Symposium on Education and Interethnic Relations» в 2013 году фокусируется на поиске, презентации и оценке практико-ориентированных, проектных, методических материалов о путях преодоления дезинтегративных процессов в современном обществе, в том числе в сфере межнациональных отношений и образования. Представлены практико-ориентированные исследования, диагностические инструменты, образовательные и психологические программы, методики и методические материалы преодоления и профилактики дезинтегративных процессов на микро-, мезо-, макроуровнях, то есть в семье, производственных и образовательных коллективах, малых и больших социальных группах, общностях.

Симпозиум «Образование и межнациональные отношения» начинает свою историю с 2007 года и регулярно проводится в Удмуртском государственном университете в городе Ижевск. Материалы симпозиума, видеозаписи сессий, отзывы участников размещаются на сайте <http://conf.udsu.ru/> Живую атмосферу симпозиума можно почувствовать на on-line сессиях, например здесь: <http://udsu.adobeconnect.com/p5wdi2bba1/> Ежегодно результаты работы участников симпозиума публикуются в сборниках материалов.

В сборнике симпозиума 2013 года представлено три раздела. Первый – описывает процессы интеграции и дезинтеграции в современном обществе и в истории, а также психологические исследования, связанные с процессами дезинтеграции. Второй раздел представляет материалы кросс-культурных исследований, выявляющих специфику влияния разных социальных общностей на психологические характеристики людей. В третьем разделе собраны материалы для сферы образования, в том числе практико-ориентированные разработки, реализация которых позволяет осуществлять профилактику и преодоление дезинтегративных процессов в современном обществе.

Хакимов Эдуард Рафаилович  
директор научно-образовательного центра Интеркультурных  
исследований и межнациональных взаимодействий УдГУ, Ижевск  
[eduard.khakimov@yahoo.com](mailto:eduard.khakimov@yahoo.com)



## **ИНТЕГРАТИВНЫЕ И ДЕЗИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБЩЕСТВЕ**

**Белокрылова Н.В.**

### **ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПУТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕЗИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Необходимость исследования вопроса гуманизации образования вызвана новой морально-психологической обстановкой в обществе, в развитии которой приоритетное значение в настоящее время отводится общечеловеческим ценностям, в которых гуманизм является ядром и связующим звеном. Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущих ценностей, гуманистическая педагогика, психология и философия в своих теоретических построениях и технологических разработках опираются на ее аксиологические характеристики.

В условиях необходимости гуманизации общественно-политических процессов, возрождения общечеловеческих ценностей и культурно-национальных традиций актуализируется проблема гуманистического совершенствования личности. Нравственные процессы, происходящие в обществе на современном этапе, лишь подчеркивают ее глубокий социально-педагогический смысл. Все это выдвигает перед обществом задачи духовной ориентации школы на общечеловеческие ценности. Проблема гуманизма реализуется в социуме через освоение и формирование таких общечеловеческих ценностей, как «доброта», «справедливость», «любовь к людям», «сопричастность», «милосердие» и т.д. Уже несколько десятилетий, по мнению М.И. Фишера, в число приоритетных ценностей национальной российской системы образования входят гуманизация, демократизация, дифференциация и индивидуализация образования.

Целью осуществляемых преобразований и необходимым условием благополучия общества и его граждан является обеспечение индивидуального счастья человека. Таким образом, встает вопрос о начале нового этапа нравственной истории общества, о формировании новой концепции морали, суть которой заключается в практическом осознании такой истины, что среди ценностей человека самыми важными являются гуманистические ценности. В работах Л.П. Буевой, Т.П. Фролова, Э.Н. Егоровой, М.А. Кирьязовой, Э.А. Бирюковой и др. подчеркивается значимость гуманизации личности и

обосновывается изменение содержания внутренней духовной культуры человека вместе с развитием общества, видоизменением этического идеала; утверждается, что если ранее основой нравственной культуры провозглашалось марксистско-ленинское мировоззрение, то теперь ее основу составляют общечеловеческие ценности; подчеркивается ценность формирования нравственной культуры для развития самой личности.

Гуманизация воспитательного процесса в середине 90-х годов XX в. рассматривается с позиции формирования культуры личности как качественной характеристики социального субъекта на той или иной стадии его развития (Е.В. Боголюбова, Э.В. Соколов, Н.В. Фролова), основанной на прочном фундаменте гуманистического мировоззрения (В.М. Коротов, В.М. Рогова). Опираясь на философские, социологические и психологические исследования, педагогическая наука все активнее ищет пути формирования гуманного человека. При этом она использует многовековые традиции прогрессивной зарубежной и русской классической педагогики (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Н.А. Бердяев, Л.Н. Толстой и др.) Их усилиями созданы концепции воспитания гуманного человека; они были едины в стремлении защитить и утвердить человеческое достоинство, свободу, индивидуальность, найти пути гуманизации человека и условия его существования. В целом гуманистическое движение в образовании характеризуется верой в уникальность и значение человеческой индивидуальности и сильной реакцией против явно механистических подходов к пониманию людей. Представители прогрессивной зарубежной и русской классической педагогики стремились воспитать гуманного человека в деятельности, видели возможность приобщения к общечеловеческим ценностям новых поколений в процессе воспитания.

Для характеристики процесса гуманизации личности важна теория зависимости между нравственным поведением и сознанием (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Г. Якобсон, Д.Б. Эльконин и др.), а также аксиологический подход, который разрабатывает ценностные приоритеты. Среди представителей философской школы, разрабатывающих аксиологические идеи можно назвать В.С. Соловьева, Н.О. Лосского, С.Л. Франка, В.В. Розанова, в работах которых аксиология, как наука о ценностях, служила одной из идейных опор для теории и практики воспитания. Позднее вопросы аксиологии были представлены в работах В.П. Тугаринова, С.И. Попова, В.А. Блюмкина, О.Г. Дробницкого, И.С. Нарского, М.В. Демина, А.Г. Здравомыслова, В. Грулика, В. Брожика и др.

Анализ педагогических исследований последних лет свидетельствует о том, что педагогической наукой получены данные, раскрывающие сущность отдельных компонентов гуманистической культуры личности: гуманных отношений, гуманистических убеждений, чувств, гуманистической направленности, ее гуманистических качеств. Изучены взаимосвязь этих компонентов, своеобразие их развития на различных этапах.

В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональных и эмоциональных сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. Самость как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации.

Социумность отражает внешний план развития личности, и, прежде всего, социальный. Он характеризуется глубиной вхождения человека к социальным



ценностям, нормам и обычаям, степенью ориентации в них и уровень приобретенных на их основе личностных качеств. Социумность достигается с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции, реабилитации и проявляется в актах самореализации личности.

Гармония самости и социумности характеризует личность педагога с позиции целостности и всесторонности представлений о ее «Я», которое развивается и реализуется во взаимосвязи с внешним природным и социальным миром. Это проявляется в гуманистической центрации как ценностной позиции субъекта по отношению к любому другому субъекту.

Таким образом, гуманизация образования, обновление мировоззрения педагога в сторону восприятия любого человека как ценности, ведет к обществу, в котором дезинтеграция отсутствует или локальна. А освоение аксиологических положений является профилактикой разобщенности между людьми и создания здорового общества, где развитие каждого человека в рамках интересов другого является постулатом для каждого.



Алтынцев А.В., Дедюхин А.С., Смирнов К.Д., Ермаков М.А.

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СУПРУЖЕСКОЙ НЕВЕРНОСТИ  
В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ ЮГА УДМУРТИИ  
(НА ОСНОВЕ МАТЕРИАЛА, СОБРАННОГО В ГОРОДАХ  
ИЖЕВСК И САРАПУЛ)**

*Статья посвящена изучению супружеской неверности. Нами был проведён опрос 72 семей из городов Ижевск и Сарапул, непосредственно столкнувшихся с данным социальным явлением. Было выявлено 3 типа адюльтера относительно супруга вовлечённого в измену: мужская измена – 44,4%, женская измена – 40,3% и измена обоих супругов – 15,3%, включая асинхронную (11,1%) и синхронную (4,2%) измены. Измена жены всегда приводила к распаду нуклеарной семьи. Фактический распад семей произошёл в 72,2% случаев.*

**Ключевые слова:** супружеская неверность, супружеская измена, адюльтер, Ижевск, Сарапул, Удмуртская Республика.

Данная статья посвящена изучению супружеской неверности. Для этого нами (с марта 2012 г. по август 2013 г.) был проведён опрос 72 семей<sup>1</sup> из городов Ижевск<sup>2</sup> и Сарапул, непосредственно столкнувшихся с данным социальным явлением.

Хотим сразу отметить, что супружеские измены не являются редкостью. Так, по отчётам А. Кинси (исследования проводили в 1940-х и начале 1950-х гг.) среди жителей США 50% женатых мужчин [17, С. 585] и 26% замужних женщин [16, С. 416] к 40-летнему возрасту имели хотя бы один случай внебрачного секса. В России С.И. Голодом, по опросам, проводившимся в Санкт-Петербурге и Туле, был зафиксирован рост супружеских измен у обоих полов: если в 1969 г. менее 50% мужчин и треть всех опрошенных женщин, практиковали адюльтер, то в 1989 таковых было более 75% мужчин и почти каждая вторая женщина [5, С. 137]. Французскими социологами в 2000 году был проведён опрос, в результате чего было выяснено, что 39% мужчин и 24% женщин хотя бы раз изменяли своим супругам [цит. по: 10, С. 6].

Более того, при глобальном опросе, который был проведён компанией Durex в 2005 году (в 41 стране мира с общей выборкой более 317 тысяч человек), выяснилось, что 22% опрошенных имели параллельные нелегитимные половые отношения [15; 18]. В России опрос не проводился.

Отметим, что для поиска респондентов нам всего лишь потребовалось обратиться за информацией о конфликтах связанных с внебрачными связями между супругами (или бывшими супругами) к знакомым, соседям, друзьям, коллегам, родственникам. Кроме того, сами опрашиваемые сообщали сведения о потенциальных респондентах («собратях по несчастью»).

В целом адюльтер можно подразделить на 3 типа относительно супруга вовлечённого в измену:

1. Мужская измена: 32 семьи (44,4%) – 20 (50%) ижевских и 12 (37,5%) сарапульских семей.

2. Женская измена: 29 семей (40,3%) – 19 (47,5%) ижевских и 10 (31,25%) сарапульских семей.

3. Измена обоим супругам: 11 семей (15,3%) – одна семья из Ижевска (2,5%) и 10 из Сарапула (31,25%), т.е. как муж, так и жена имели сексуальные контакты с нелегитимными половыми партнёрами.

- Асинхронная измена: 8 семей (11,1%), т.е. измены супругов происходили/начинались в разное время. Следовательно, стоит выделить две разновидности асинхронной измены: поочерёдная (супружеская неверность мужа и жены происходила в разные периоды времени) – 6 семей (8,3%) и параллельная (адюльтеры обоим супругам хоть и начинались в разных точках временного отсчёта, в последствии, протекали параллельно) – 2 (2,8%).

- Синхронная измена: 3 семьи<sup>3</sup> (4,2%), т.е. независимо друг от друга супруги примерно в один и тот же период времени вовлекались в параллельные нелегитимные половые связи.

Несмотря на то, что по полученным данным можно говорить о примерно одинаковой способности к совершению адюльтера обоими полами, мы вынуждены констатировать, что, вероятно, это не так<sup>4</sup>, поскольку нами рассматривались конфликтные случаи «вышедшие за рамки» нуклеарной семьи. Вполне возможно, что ряд конфликтов связанных с мужской изменой не выносятся на «суд общественности», а остаётся «в рамках» нуклеарного семейства.

Также обратим внимание, что последствия для целостности семьи (брака) у измены супруга и супруги разные. Измена жены всегда приводила в конечном итоге к распаду нуклеарной семьи<sup>5</sup> (40 семей – 55,6%), в большинстве случаев это сопровождалось разводом (38 семей – 52,8%) и бракоразводным процессом (28 семей<sup>6</sup> – 38,9%). При измене мужа (в группе семей 1-го типа) развод супругов произошёл только в 14 семьях<sup>7</sup> (19,4% от общего числа или 43,8% от числа семей 1-го типа), но если смотреть общие показатели, то измена мужа приводила к разводу в 23 семьях (31,9%), однако 9 случаев из их числа приходятся на семьи 3-го типа супружеской неверности.

Отметим, что инициатива развода исходила в 55,8% случаев от мужей, в 40,4% случаев от жён, обоюдного согласия на расторжение брака супруги достигли в 3,8% случаев.

Таким образом, из 72 семей, в которых вскрылась сексуальная измена одного или обоих супругов, развелись 52 (72,2%). Фактический распад семей произошёл также в 72,2% случаев, однако отдельные данные по городам имеют некоторую асинхронность: в Ижевске процентный показатель расторжения брака и реального распада семей – 75% и 70% соответственно, а в Сарапуле – 68,8% и 75%. Это связано с тем, что в Ижевске наблюдались случаи развода супругов с сохранением сожительства (т.е. юридически статус супружества переходил из зарегистрированной формы в незарегистрированную), а в Сарапуле наблюдались случаи формального нерасторжения брачного союза при фактическом прекращении супружеских отношений (см. ниже).

В целом, мы предполагаем, что общая доля действительного распада семей в результате супружеской измены среди населения Ижевска и Сарапула примерно одинаковая, что возможно связано со сходными культурно-социальными и семейно-бытовыми аспектами жизни в этих городах республики, а также близостью расположения.

7 ижевских (2 из 1-го типа адюльтера; 5 из 2-го) и 6 сарапульских (3 из 2-го типа адюльтера; 3 из 3-го) распавшихся семей имели детей от обоих супругов; во всех случаях в количестве одного ребёнка в семье. Дети остались воспитываться со своими матерями; только в 3 ижевских «семьях»<sup>8</sup> они бывших мужей (биологических отцов<sup>9</sup>) допускают до воспитания своих детей после расторжения брака<sup>10</sup>.

Стоит сказать, что отцы из группы 3-го типа измены не имеют желания участвовать в воспитании своих отпрысков, и считают, что теперь основная их обязанность вовремя выплачивать алименты.

В Ижевске 2 семьи (из 1-го типа измены) после расторжения брака остались жить при фактических брачных отношениях. Одна семья уже имела ребёнка, а вторая после развода решила его завести.

В Сарапуле наблюдалась случаи противоположной картины: 2 семьи (из 3-го типа измены) де-юре остались состоять в браке, а де-факто прекратили любую совместную деятельность после вскрытия случаев внебрачного секса обоими супругами. Обе семьи относятся синхронной измене. Причина сохранения юридического статуса супружества члены семей интерпретировали, что пока в этом нет никакой необходимости, и все материальные вопросы были урегулированы. В этих семьях детей не было. Супруги одной брачной пары имели постоянных любовников ещё до вступления в брак. Естественно, оба супруга об этом общем факте «теневой биографии» ничего не знали. Основанием вступления в брак была названа необходимость объединения финансовых усилий для создания перспективного семейного бизнеса (по своей сути брак был фиктивен).

Также необходимо отметить, что у 12 из 18 фактически нераспавшихся семей<sup>11</sup> на момент адюльтера были дети от обоих супругов<sup>12</sup>. В Ижевске две бездетные семьи и одна однопотная (из этих 18-ти) решили завести ребёнка после примирения супругов.

Интересен факт, что в одной ижевской семье супруга официально разрешила мужу иметь параллельные сексуальные контакты, в результате чего семья не распалась и даже стала сплоченнее<sup>13</sup>. Конфликтов, связанных с супружеской неверностью, в остальных 19 семьях (с сохранившимися брачными отношениями после измены) больше не было; респонденты (как женщины, так и мужчины) утверждают, что более никто из них не вовлекался в добровольные нелегитимные половые связи.

Исходя из выше приведенных данных, можно сделать вывод, что наличие детей в семье увеличивают её целостность, и данный факт способствует преодолению сложных конфликтов между супругами. Кроме того, измена мужа в общей совокупности менее негативно сказывается на единстве семейных отношений (монолитности брака), т.к. мужчина при совершении измены чаще всего не стремится обзавестись новой семьёй, поскольку она у него уже имеется, он стремится удовлетворить какие-либо из своих потребностей (сексуальные, коммуникативные, духовные и т.д.)

Мы дополнительно решили узнать у респондентов<sup>14</sup>, чем же именно они мотивировали необходимость супружеской измены (Табл. 1).

Последние два критерия из таблицы 1 связаны с синдромом спровоцированной измены, когда один из супругов своим поведением, разговорами, намёками или действиями психологически склоняет полового партнёра к физической измене [1, С. 64; 8, С. 300-301].

В случае «своднических» действий мужа», поводом для спровоцированной измены послужило желание супруга «подтолкнуть» жену к адюльтеру, чтобы самому иметь право на подобное поведение. После вскрытия факта внебрачного

секса мужа, его благоверная изъявила желание расторгнуть брачный союз, несмотря на тот факт, что она сама имела к тому моменту «опыт» адюльтера, о котором супруг имел все основания знать.

Наиболее частым поводом спровоцированной измены является стремление провоцирующего переложить ответственность за разрыв на другого партнёра [8, С. 301], именно эта разновидность супружеской неверности характерна для случая «сильная ревность мужа».

Мотив мести связан с поочерёдной асинхронной изменой: жёны изменяли «в ответ» на предполагаемую (*sic!*) измену мужа.

Отметим, что предположения/догадки были верными, но они не были подтверждены фактами/признанием до вскрытия мужем адюльтера жены. Это приводило к тотальному распаду семьи. Во всех трёх случаях супругов толкала на измену сексуальная неудовлетворённость в браке (см. ниже).

Другие случаи асинхронной измены как поочередной, так и параллельной имели более низкую степень опосредованности или независимый характер протекания.

В данной группе мотивация женщин и мужчин была такова: месть – 3 женщины; сексуальная неудовлетворённость супругой – 4 мужчины; желание разнообразить сексуальную жизнь/ почувствовать пикантность полигамных отношений – по 2 человека от обоих полов; случайные связи – также по 2 человека и «своднические» действия мужа – 1 женщина.

И так мы видим из таблицы 1, что главное отличие в мотивации женщин и мужчин является пункт «новая любовь», где он находится на первом и последнем месте соответственно. Этот факт, прежде всего, связан с тем, что женщина совершает измену «по любви», т.е. она испытывает чувства к своему любовнику, которые не ограничиваются только страстью и удовлетворением своих сексуальных потребностей, в таком случае, «сожитительство» с любовником, по своей сути, является переходным периодом к новому браку. Доказательством правоты вывода может служить то обстоятельство, что 14 женщин и 3 мужчин после развода официально зарегистрировали гражданский брак либо продолжают сожительствовать со своими любовниками (бывшими нелегитимными партнёрами).

У мужчин на первом месте по мотивам измены стоит пункт «случайная связь», т.е. фактически не было никаких видимых (обоснованных) причин при совершении супружеской измены, и главным поводом для адюльтера являлось «благоприятное» стечение обстоятельств (стохастическая комбинация событий).

Немаловажным фактом для прочности брака и семьи является половая совместимость супругов, где при неудовлетворённости сексуальных потребностей одного или обоих партнёров супружеской пары возникает «почва» для совершения физической измены. Данная особенность хорошо иллюстрируется высокими показателями пунктов «сексуальная неудовлетворённость супругом(ой)» и «желание разнообразить сексуальную жизнь / почувствовать пикантность полигамных отношений» для обоих полов.

В таблице 2 показано количество нелегитимных половых партнёров у людей, практиковавших адюльтер. В целом, показатели численности любовников по обоим городам совпадают, что, вероятно, связано, как уже отмечалось ранее, со сходными культурно-социальными и семейно-бытовыми аспектами жизни в этих городах республики, а также близостью расположения.

Кроме того, нами выявлена закономерность<sup>15</sup> между материальной обеспеченностью мужчины и количеством параллельных сексуальных связей: чем выше материальный доход мужчины, тем больше у него нелегитимных партнёрш

( $p > T_{кр}$ ;  $p = 0,754$ ;  $T_{кр} = 0,18$ ). У женщин подобной корреляции не обнаружено ( $p < T_{кр}$ ;  $p = 0,17$ ;  $T_{кр} = 0,27$ ).

Вероятно, данная особенность связана с социально-биологическими качествами мужского пола, где мужчина стремится психологически самоутвердиться в своей «мужской силе» (грубо говоря, в «репродуктивной возможности»). По сути, данная эволюционная особенность является архаичным психобиологическим свойством (с точки зрения современной морали), которое взаимосвязано с инстинктивной репродуктивной способностью (необходимостью как можно большей передачи следующему поколению своего генетического материала).

Примечательно, что никто из нелегитимных партнёров вовлечённых в измену с одним лицом не знал о существовании друг друга.

Обратим внимание, что по результатам исследования С.Н. Филипповой и А.Б. Ильина [13, С. 211] была выяснена значимость материального положения и качества супружеской жизни среди студентов (по своей сути потенциальных брачующихся) на институт семьи и брака (50-70% опрошенных отмечали сильное влияние и 15-25% – очень сильное влияние этих факторов).

Две ижевчанки и одна сарапульчанка признались, что, наряду с гетеросексуальными параллельными связями, у них были и гомосексуальные (лесбийские), во всех случаях сапфийские связи были постоянными; как утверждали сами женщины – они бисексуальны.

Ныне одна ижевчанка-бисексуалка повторно вышла замуж, притом, супруги практикуют свинг – совместный взаимосогласованный обмен сексуальными партнёрами между 2-я (или более) постоянными парами (т.е. состоящими в гражданском, либо незарегистрированном браке), другая на момент опроса ни с кем не сожительствовала, однако имела 3-х постоянных половых партнёров мужского пола (двое из которых женаты) [2, С. 15].

Сарапульская женщина-бисексуалка не имела на момент опроса постоянного сексуального партнёра. Она активно практикует как лесбийские, так и традиционные отношения.

Любопытен случай, связанный с латентной гомосексуальностью одного из интервьюированных мужчин, который женился после прохождения военной службы по призыву, у него с супругой родилась дочь. Однако в последствии, в результате рефлексии, респондент осознал свою гомосексуальность. Не желая расставаться с женой и дочерью, он втайне от семьи начал поиск гомосексуального полового партнёра посредством интернет-общения. Через полгода респондент нашёл постоянного партнёра-гомосексуала, с которым его связывала не только сексуальные отношения, но и общность интересов. В конечном итоге мужу стало «неудобно» обманывать супругу и он её поставил в известность о происходящем. Супруги приняли обоюдное решение развестись, дочь осталась с матерью.

Ныне респондент продолжает сожительствовать со своим партнёром (фактически они являются семейной гомосексуальной парой), они вместе переехали в Москву. Бывшая супруга вступила в новый брак, кроме того, две семьи поддерживают хорошие отношения (воспринимают друг друга как родственников); родной отец активно участвует в воспитании и образовании своего ребёнка [2, С. 15].

Также отметим структуру параллельных сексуальных отношений по классификации С.И. Голода (Табл. 3). Мы видим, что наиболее представительными подвидами практик оказались вторые и третьи, что логично исходя из скрытного характера адюльтера.

Несмотря на то, что постоянных иррегулярных практик в Сарапуле было зарегистрировано больше, чем в Ижевске, а случайных чуть меньше<sup>16</sup>, в целом, общая картина не противоречит данным С.И. Голода [5, С. 138]. Что, вероятно, говорит об общих социально-фамилистических процессах в России.

С.И. Голод предполагает, что первый вариант имеет наименьшее число «последователей», в силу того, что данная практика сексуальных отношений напоминает супружество, которое по сути нечто качественно иное, чем отношение с третьим лицом [5, С. 138]. Мы согласны с этим выводом только отчасти, т.к. лицо, практикующее адюльтер, стремиться обезопасить свои нелегитимные сексуальные отношения, в результате чего, вынуждено тщательно их скрывать, это и приводит к иррегулярности встреч с параллельным половым партнёром, однако, если нелегитимный партнёр постоянный, то любовники стремятся к достижению регулярности randevu. С.И. Голод утверждает, что такой подвид отношений формируется между любовниками (вовлечёнными в измену) только после 8-10 лет совместного проживания супругов [5, С. 139], но мы подобные случаи не регистрировали. Возможно, поэтому наши данные по третьему подвиду структуры параллельных половых отношений в процентном отношении несколько ниже, чем в исследовании С.И. Голода.

Хотим отметить, что конфликты, связанные с адюльтером, часто возникают в молодых семьях. Практически все рассматриваемые супружеские измены происходили в первые 3-4 года супружеской жизни. Данный факт свидетельствует о нестабильности молодой семьи и трудности/неумении решать внутрисемейные проблемы.

Отметим, что отрицательное отношение студенческой молодёжи к супружеской измене было выявлено рядом исследований: у 100% девушек и 89,5% юношей 1-го курса и у 87,4% девушек и 70% юношей 5-го курса РГСУ [13, С. 211], а также у 91,2% учащихся ИГМА в возрасте от 18 до 23 лет [3, С. 44].

В свою очередь при анкетировании 350 жителей Ижевска разных возрастных групп 45,9% опрошенных заявили, что измена может стать причиной распада семьи [7, С. 78].

Также обратим внимание на этнический состав семей, которых можно разделить на две совокупные группы:

1. Русские семьи – 47 семей (65,3%): в Ижевске – 19 семей (47,5%) и в Сарапуле – 28 семей (87,5%).

2. Смешанные (межнациональные) семьи – 25 семей (34,7%): в Ижевске – 21 семья (52,5%) и в Сарапуле – 4 семьи (12,5%).

Примечательно, что чуть больше трети семей от их общего количества межнациональные, а в Ижевске таковых больше половины. Возможно, разница в этническом менталитете супругов каким-либо образом сказывается на психологической и/или физиологической необходимости одного из супругов в совершении адюльтера. Дополним написанное тем, что во всех случаях в супружескую измену вовлекался представитель русской этнической принадлежности, скорее всего, данное обстоятельство является совпадением, т.к. в Удмуртии русские являются этническим большинством (по переписи 2010 г. – 62,2% от числа лиц, указавших национальную принадлежность) [11].

Существенную разницу между городами по количеству смешанных семей, в которых вскрылся факт супружеской измены, можно объяснить тем, что Ижевск относится к паритетно-смешанному типу этнической среды, тогда как Сарапул к преимущественно русскому типу [6, С. 45-46; 14, С. 113].

Также необходимо указать, что практически во всех смешанных семьях происходило резкое смещение в сторону русской культуры, т.е. аккультурация этнических элементов других культур<sup>17</sup>. Мы предполагаем, что в этом

обстоятельстве может скрываться одна из причин социальной нестабильности семьи.

При определении влияния уровня образования людей на совершение адюльтера никакой закономерности не выявлено.

На момент опроса респонденты имели в большинстве случаев низкую степень религиозности и номинальную принадлежность к вероисповеданию.

Стоит отметить, что при расторжении семейных отношений у всех её бывших членов снижаются показатели здоровья и удовлетворённости личной жизни. Дети и родители из расторгнутых семей заметили, что они стали чаще болеть, уставать при выполнении обычной работы, испытывать плохое настроение и находиться в депрессии. У детей снизилась успеваемость в образовательном процессе, они стали меньше ладить со сверстниками и чаще проявлять агрессивное поведение, нежелание быть послушными, им приходится часто оставаться одним (без присмотра родителей или родственников), т.е., образно говоря, увеличивается «предоставленность самому себе». Матери, «отказавшие» бывшим мужьям в воспитании и образовании общих детей, стали меньше уделять своим отпрыскам времени, в силу большей занятости, материальных проблем и/или желая устроить своё личное счастье заново, что негативно сказывается на семейной идиллии.

Таким образом, супружеская неверность – это сложное социальное явление, которое часто является следствием острой стадии запущенности внутрисемейных проблем, когда страх или нежелание одного или обоих супругов преодолеть кризис в семье приводит к новым формам социальной действительности. Мы можем только согласиться с ранее звучащим выводом, что массовое репродуктивное поведение стало автономным, т.е. обособившимся от полового и брачного [4, С. 158], поскольку монополия брака на регулирование сексуальных практик и деторождения перестала существовать [5, С. 140].

Примечания:

<sup>1</sup> Всего было найдено 116 семей (60 в Ижевске и 56 в Сарапуле), но чуть больше трети (20 и 24 соответственно) из их числа категорически отказалась от опроса по причине нежелания разглашать сведения о своей личной жизни.

Термин «семья» в данном контексте употребляется условно, как обозначение супружеской пары на момент супружеской неверности или в период «огласки» физической измены, т.е. не учитывается временной аспект, т.к. некоторые семьи в последствии распались и/или развелись в результате совершённого адюльтера (одним или обоими супругами).

<sup>2</sup> Информация по Ижевску цитируется из [2, С. 12-20] с некоторыми дополнениями, которые не были опубликованы в выше названной работе.

<sup>3</sup> Включая одну ижевскую семью 3-го типа супружеской измены.

<sup>4</sup> Тем самым мы исправляем подобный вывод, сделанный нами в предыдущей работе [2, С. 12].

<sup>5</sup> Включая 11 семей 3-го типа супружеской измены.

<sup>6</sup> 20 (50%) ижевских и 8 (25%) сарапульских семей.

<sup>7</sup> 10 (25%) ижевских и 4 (12,5%) сарапульских семьи.

<sup>8</sup> Две семьи из 1-го типа измены и одна семья из 2-го типа измены.

<sup>9</sup> Данное утверждение спорно, особенно для семей 2-го и 3-го типов супружеской измены, т.к. абсолютно достоверных сведений для этого факта нет, он был просто принят за аксиому (в семье). Даже сами женщины высказывали мнение, что могла быть вероятность рождения ими ребёнка от нелегитимного полового партнёра.



<sup>10</sup> Несмотря на этот факт, все интервьюируемые (во всех 52 расторгнутых семьях) были хорошо осведомлены о нынешней жизни своих бывших супругов и даже сообщали их контактную информацию.

Стоит отметить, что супруги (или бывшие супруги), которые совершили адюльтер, менее охотно рассказывали о событиях прошлого, связанных со своей неверностью, в отличие от «жертв» супружеской измены, что можно связать с пониманием неправильности своих действий и с естественным нежеланием (в психологическом аспекте) быть обвинённым (либо уличённым) в своём «проступке».

В Ижевске не все бывшие супруги согласились на интервью. Шестеро мужчин (трое совершивших измену и трое «жертв» измены) отказались от опроса. В остальных случаях при сопоставлении ответов между бывшими супругами кардинальных отличий выявлено не было, поэтому выше изложенную погрешность можно считать незначимой.

<sup>11</sup> Без учёта разведённых семей с сохранившимися брачными отношениями.

<sup>12</sup> Ижевск: в пяти семьях по одному ребёнку, в одной – двое детей. Сарапул: во всех шести семьях по одному ребёнку.

<sup>13</sup> В данный момент в семье есть свой и приёмный ребёнок. Дети о супружеском решении родителей не знают. Воспитанием детей активно занимаются оба родителя. Жена параллельных половых контактов не имеет и не знакома с двумя постоянными любовницами мужа. У мужа детей от параллельных партнёров нет.

Кроме того, повышенная сексуальная активность мужа положительно сказалась на благосостоянии семьи, он занялся выгодной предпринимательской деятельностью.

<sup>14</sup> Стоит сказать, что за троих мужчин не пожелавших участвовать в опросе отвечали их бывшие супруги.

<sup>15</sup> Для расчетов корреляции у респондентов («изменщиков» и «жертв» измены) узнавали примерное благосостояние (месячный доход нетто) на момент измены, а также период внебрачной сексуальной практики. Эти данные с учётом инфляционных процессов в России [12] приводили к одному знаменателю на декабрь 2012 года. После чего рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена и производилась его оценка; все вычисления использованы с 95% значимостью.

Стоит отметить, что супруги (или бывшие супруги) говорили о своём материальном положении ещё менее охотно, чем даже о количестве половых партнёров, поэтому мы старались опросить все стороны конфликта для объективности информации.

При статистической обработке не были учтены случаи с гомосексуальным мужчиной и фиктивным браком, т.к. мы считаем, что природа адюльтера имела иные обстоятельства, неподверженные общей тенденцией.

<sup>16</sup> Данный факт может быть связан с экономическими и временными факторами, т.к. отношения с постоянным нелегитимным партнёром в общей совокупности «обходиться дешевле», чем «поиск» новых лиц для случайной связи. Не последнюю роль «в этом деле» играет стабильность.

Уточним, что в Сарапуле средний уровень дохода на душу населения по отношению к среднерегionalному примерно в 1,3 раза меньше, чем в Ижевске [9].

<sup>17</sup> Все дети из смешанных семей считают себя русскими по этнической принадлежности, кроме детей в русско-еврейской семье.

Было выяснено, что дети из межнациональных семей начинают понимать термин «национальность» с 3-5-летнего возраста.

Таблицы

**1. Мотивация супружеской измены у лиц, совершивших адюльтер (чел.)**

Мотивация супружеской измены	Ижевск		Сарапул		Общее	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Новая любовь	8 (40,0%)	1 (4,8%)	5 (25,0%)	–	13 (32,5%)	1 (2,3%)
Сексуальная неудовлетворённость супругом(ой)	6 (30,0%)	6 (28,6%)	4 (20,0%)	8 (36,4%)	10 (25,0%)	14 (32,6%)
Желание разнообразить сексуальную жизнь/ почувствовать пикантность полигамных отношений	2 (10,0%)	2 (9,5%)	4 (20,0%)	4 (18,2%)	6 (15,0%)	6 (14,0%)
Случайные связи	3 (15,0%)	12 (57,1%)	2 (10,0%)	9 (40,9%)	5 (12,5%)	21 (48,8%)
Мечь	–	–	3 (15,0%)	–	3 (7,5%)	–
Фиктивный брак	–	–	1 (5,0%)	1 (4,5%)	1 (2,5%)	1 (2,3%)
«Своднические» действия мужа/жены	–	–	1 (5,0%)	–	1 (2,5%)	–
Сильная ревность мужа/жены	1 (5,0%)	–	–	–	1 (2,5%)	–

**2. Количество нелегитимных половых партнёров у лиц, практиковавших адюльтер (чел.)**

Количество нелегитимных половых партнёров	Ижевск		Сарапул		Общее	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Один человек	15 (75,0%)	10 (47,6%)	14 (70,0%)	11 (50,0%)	29 (72,5%)	21 (48,8%)
Два человека	–	6 (28,6%)	1 (5,0%)	6 (27,3%)	1 (2,5%)	12 (27,9%)
Три человека	2 (10,0%)	3 (14,2%)	2 (10,0%)	3 (13,6%)	4 (10,0%)	6 (14,0%)
От 4 до 10 человек	3 (15,0%)	1 (4,8%)	3 (15,0%)	2 (9,1%)	6 (15,0%)	3 (7,0%)
Больше 10 человек	–	1 (4,8%)	–	–	–	1 (2,3%)

### 3. Структура параллельных сексуальных отношений (в %)

Подвиды практик		Ижевск	Сарапул	Общее	Данные С.И. Голода [5, С. 138]
1	Постоянные и регулярные	9,8	7,1	8,4	13,7
2	Постоянные, но иррегулярные	48,8	59,5	54,2	54,5
3	Случайные	41,4	33,4	37,4	31,8

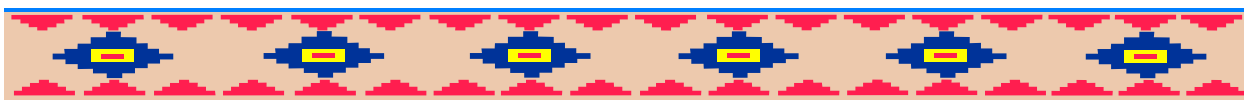
Авторы выражают благодарность П.И. Мейерсу-Цемашевичу, В.В. Туганаеву, А.М. Кляйну, А.П. Ильину, А.А. Гринбергу, М.Н. Загумёнову, С.И. Гольдбах, Ю.А. Рабинович, И.М. Фишеру, А.Р. Бекеру, А.Я. Пинкусу и Р.Р. Клейн за содействие и ценные комментарии при выполнении работы.

#### Список литературы

1. Агарков С.Т. Измени мне, дорогая... // Здоровье. – 2004. №8. – С. 64-65.
2. Алтынцев А.В., Дедюхин А.С., Мейерс-Цемашевич П.И. К вопросу о супружеской неверности // Наука Удмуртии. – 2013. №1. – С. 12-20.
3. Бубякин А.Н., Егорова М.А., Казакова А.Г., Петрушина А.В., Русских Е.В. Исследование на тему «Семья и здоровье общества» // Наука Удмуртии. – 2013. №1. – С. 43-44.
4. Вишневский А.Г. Демографическая революция. – М.: Статистика, 1976. – 239.
5. Голод С.И. Адюльтер: взгляд социолога // Человек. – 2003. №2. – С. 132-144.
6. Губогло М.Н., Смирнова С.К. Феномен Удмуртии. Т. 1. Парадоксы этнополитической трансформации на исходе XX века. – М., 2001. – 491 с.
7. Дмитриева Л.В., Наговицына И.В., Юртаева Е.Н., Савельев В.Н. Гармоничная семья – залог здоровья // Наука Удмуртии. – 2013. №1. – С. 78-79.
8. Ильин Е.П. Психология любви. – СПб: Питер, 2013. – 336 с.
9. Куликов Г.К. Удмуртская Республика // Социальный атлас российских регионов [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://atlas.socpol.ru/portraits/udm.shtm> (дата обращения: 12.10.2013)
10. Мавлевич Н. Испытание неверностью // Семья и школа. – 2004. №11. – С. 5-7.
11. Информационные материалы об окончательных итогах Всероссийской переписи населения 2010 года. Приложение 7. Национальный состав населения по субъектам Российской Федерации [Электронный ресурс] – Системные требования: Microsoft Office Excel 2003. – Режим доступа – URL: [www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/demo/per-itog/tab7.xls](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/per-itog/tab7.xls) (дата обращения: 16.10.2012)
12. Уровень инфляции в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://уровень-инфляции.рф/%D1%82%D0%B0%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D0%B8.aspx> (дата обращения: 14.10.2013)
13. Филиппова С.Н., Ильин А.Б. Семейные ценности и установки студентов на репродуктивное поведение // Вестник гуманитарного научного фонда. – 2007. № 3. – С. 202-212.
14. Чуракова Е.А. Этноконфессиональные отношения в Удмуртии на рубеже XX-XXI вв.: Монография. – Екатеринбург-Ижевск: УрО РАН, 2012. – 216 с.

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013

15. Give and receive. 2005 Global Sex Survey results. Sexual experiences you've had [Электронный ресурс] – Системные требования: Adobe Reader. – Режим доступа – URL:  
<http://web.archive.org/web/20080216080708/http://www.durex.com/cm/gss2005result.pdf> (дата обращения: 16.10.2012)
16. Kinsey A.C., Pomeroy W.B., Martin C.E., Gebhard P.H. Sexual Behavior in the Human Female. – Philadelphia: W.B. Saunders Company, 1953. – 842 p.
17. Kinsey A.C., Pomeroy W.B., Martin C.E. Sexual Behavior in the Human Male. – Philadelphia: W.B. Saunders Company, 1948. – 804 p.
18. The global sex survey 2005. Sexual experiences you've had [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL:  
<http://web.archive.org/web/20080430082451/http://www.durex.com/cm/gss2005Content.asp?intQid=943&intMenuOpen=> (дата обращения: 16.10.2012)



Бушев А.Б.

## ГЛОБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ И МЕНТАЛИТЕТ

При изучении глобальной коммуникации не составляет никакого труда – благодаря Интернету и повсеместному распространению спутниковых каналов доставки контента – смотреть передачи Би-би-си, Евроньюз и Блумберг-Юроп.

Изменились и реалии работы журналиста: Интернет-СМИ преодолели некогда прочный железный занавес, стали поистине трансграничны. Сегодняшний студент владеет новой латынью глобальных медиа – английским языком. К его услугам онлайн-мультимедийные интернет-СМИ и традиционные СМИ в Интернете. Простейшего взаимодействия с сайтами достаточно, чтобы найти примеры гипертекстовости, мультимедийности, интерактивности и трансграничности как родовые признаки новых СМИ. Без труда ориентируется новый потребитель и в мультимедийном контенте. Прочтение блогов на сайтах традиционно печатных некогда СМИ заставляет нас понять фигуру *просьюмера*. Контент, генерируемый пользователями (UGC), повсеместно модерирован на сайтах онлайн-СМИ. Понятны и принципы работы конвергентной редакции – постоянный мониторинг лент новостных агентств 24 часа в сутки 7 дней в неделю. Не затрудняется студент и с пониманием медиаметрических измерений на сайтах СМИ, социологией интернет-СМИ.

Новые реалии – осмысление дигитализации и конвергенции СМИ – и новые практики не вызывают затруднения у детей компьютерного века. Сведение всех каналов трансляции контента к одному экрану компьютера понятно и без долгих объяснений.

Последний феномен привносит новое в понимание взаимодействия СМИ и общественного сознания: так, в книгу А. Подшибякина о живом журнале «По живому» (М., 2011) характеризуют любопытные главы о том, как ЖЖ меняет реальность и о спецрепортаже нон-стоп, осуществляемого просьюмерами в социальной сети.

По конкретным странам по курсу могут быть рекомендованы книги Л.В. Шарончиковой «Радиовещание и телевидение Франции», М.И. Макеенко «Радиовещание и телевидение США в новом столетии: структура, экономика, стратегии» и Г.Ф. Вороненковой «Путь длиною в пять столетий: от рукописного листка до информационного общества. Национальное своеобразие СМИ Германии». Все три книги написаны профессионалами исследования СМИ в соответствующих странах, содержат множество фактической информации о структуре и тенденциях СМИ, но нигде нет ни одного примера тематизма контента масс медиа и тем более текстов СМИ. В этих трудах практически не рассмотрен дискурс СМИ: проблематика, язык, особенности представления дискурса, теории повестки дня, развития новости. Какие новости представляют СМИ и каким языком они говорят? Как конструируются смыслы? Что в хедлайнах? После прочтения данных монографий это остается загадкой.

В то же время зарубежный учебник «Медиа. Введение» (под редакцией А. Бригза и П. Колби. М., 2005) уже после обсуждения самих медиа предлагает нам

обсуждение дискурсивного конструирования таких вопросов как социальный класс, гендер, сексуальность, раса, этничность, молодежь и молодечность, национальность, привилегированность, инвалиды, спорт, парламентская политика и цензура и т.д. Необходимо рассмотрение вопросов социального, экономического, военного, политического, культурного, бытового, научно-популярного дискурса в СМИ и т.д. Ведь само определение журналистики свидетельствует о профессиональном обсуждении социальных проблем фактографическими методами. Какова повестка дня СМИ, каковы стереотипы представления ситуаций, благодаря чему конструируется та или иная точка зрения, как достигается баланс точек зрения, как СМИ отражают состояние своего потребителя и наоборот конструируют его сознание? На эти вопросы нет ровно никакого ответа в указанных монографиях.

Поэтому предстает логичным подход исследователей дискурса. Только дешифровка языковых знаков, привязка означаемого к означаемому заставит нас говорить о глобалистском и маргинальном дискурсе, о навязывании точки зрения, об отражении социума и социоконструктивистской нормализаторской функции дискурса СМИ. Отметим показательные стереотипы:

**Стереотипы представления стран третьего мира:** dangerous conditions prevail

**Стереотипы европолитики:** Mrs. Merkel is Miss Austerity for Greeks. She gives the feeling .I'll fix the crisis.

**Стереотипы представлений экономических рычагов в неокейнсианской модели:** to raise spending, tough cuts, additional help for flagging economies. Вообще в этом контексте важна дешифровка таких иносказаний как austerity, bailout, recession.

**Стереотипы представлений терроризма:** suicide attack, devastating attack, cowardly perpetrators, masterminds of a broader network., the export of violence.

**Стереотипы демонизации режимов:** unequivocally confirm, beyond doubt opposition orchestrated the attack

Нельзя в связи с вышеуказанным не обратиться к позиции тех исследователей, которые идут к дискурсу от языка (см, например, «Язык и дискурс СМИ» под ред. М. Н. Володиной. М., 2008.).

В обучение языку делового общения сегодня интегрируются сегодня подкасты крупных радио и телестанций – английский можно изучать с радиостанциями «Голосом Америки», Би-би-си, просматривать в Сети передачи спутникового телевидения, Euronews, CNN, BBC World. Существует возможность читать прессу в Интернете. Нынешний этап лингводидактики вообще отличает чрезвычайно широкое использование цифровых ресурсов. При этом обучаемый – не только пассивный потребитель указанных материалов. Его интерактивности требуют блоги, игры, форумы. Методика изучения языка преобразилась в эпоху Интернета. Возник новый тип обучаемого *нетизен* - человек, проводящий значительное количество времени в Интернете, живущий в нем, пользующийся социальными сетями и т.д.

В Интернете существует большое количество сайтов, блогов, связанных с преподаванием английского в качестве неродного, для академических целей, для специальных целей, для бизнеса и. т.д. Эти источники предлагают обучаемому не только прекрасные аутентичные материалы, но и возможность взаимодействия с иноязычным миром.

В связи с вышеуказанными тенденциями происходит смена методических приоритетов в обучении языкам, смена методических установок, смена ориентиров в методике и технологиях преподавания (Бушев 2011; Harmer 2007). Можно продекларировать отказ от методической установки исключительности

грамматико-переводного метода, объяснения языка и, напротив, широкое использование современных коммуникативных методов обучения. Немаловажно, что современные лингводидакты и методисты получили благодаря Сети возможность знакомиться с достижениями методики обучения английскому языку в странах языка и других странах.

На бизнес-коммуникативность нацеливают и общемировые тенденции: глобализация интеграционных процессов, формирование единого рынка финансов, рабочей силы, услуг без обязательного участия в этом процессе государств. На это работает и приобщение людей к новым средствам общения в современном мультилингвальном и поликультурном мире. Учащиеся поставлены перед социальными задачами иного рода - иметь социальную мобильность и способность «входить» в открытое информационное пространство. От методики и лингводидактики обучения европейским языкам требуется подготовка к ситуациям практического использования языков как инструментов межкультурного познания и делового взаимодействия.

Рассмотрим некоторые инновации в контент-интегрированном обучении деловому языку по видам речевой деятельности.

**Экстенсивное чтение аутентичных материалов различной сложности.**

Вот статья о деятельности Элена Гринспена на посту главы федерального резерва США с перекрестными ссылками:

*On June 2, 1987, President Reagan nominated Dr. Greenspan as a successor to Paul Volcker as chairman of the Board of Governors of the Federal Reserve, and the Senate confirmed him on August 11, 1987. After the nomination, bond markets experienced their biggest one-day drop in 5 years. Just two months after his confirmation he was faced with his first crisis — the 1987 stock market crash. Noted investor, author and commentator Jim Rogers has claimed that Alan Greenspan has lobbied to get this chairmanship.[24]*

*His terse statement that the Fed "affirmed today its readiness to serve as a source of liquidity to support the economic and financial system"[25][26][27] is seen by many as having been effective in helping to control the damage from that crash.*

*His handling of monetary policy in the run-up to the 1991 recession was criticized from the right as being excessively tight, and costing George H. W. Bush re-election. The incoming Democratic president Bill Clinton reappointed Alan Greenspan, and kept him as a core member of his economic team. Greenspan, while still fundamentally monetarist in orientation, argued that doctrinaire application of theory was insufficiently flexible for central banks to meet emerging situations.*

*Another famous example of the effect of his closely parsed comments was his December 5, 1996 remark about "irrational exuberance and unduly escalating stock prices" that led Japanese stocks to fall 3.2%.[28]*

*During the Asian financial crisis of 1997—1998, the Federal Reserve flooded the world with dollars, and organized a bailout of Long-Term Capital Management. Some have argued that 1997-1998 represented a monetary policy bind — as the early 1970s had represented a fiscal policy bind — and that while asset inflation had crept into the United States, demanding that the Fed tighten, the Federal Reserve needed to ease liquidity in response to the capital flight from Asia. Greenspan himself noted this when he stated that the American stock market showed signs of irrationally high valuations.*

*In 2000, Alan Greenspan raised interest rates several times; these actions were believed by many to have caused the bursting of the dot-com bubble. In autumn of 2001, as a decisive reaction to September 11 attacks and the various corporate scandals which undermined the economy, the Greenspan-led Federal Reserve initiated a series of interest cuts that brought down the Federal Funds rate to 1% in 2004. His*

*critics, notably Steve Forbes, attributed the rapid rise in commodity prices and gold to Greenspan's loose monetary policy which is causing excessive asset inflation and a weak dollar. By late 2004 the price of gold was higher than its 12-year moving average.*

*Alan Greenspan is blamed by the followers of the Austrian School for creating excessive liquidity which caused lending standards to deteriorate resulting in the housing bubble of 2004-2006 and the market meltdown beginning in 2008.[dubious – discuss] Currently the American Federal Reserve follows a modified form of monetarism, where broader ranges of intervention are possible in light of temporary instabilities in market dynamics.*

Обязательно знакомство с бизнес-медиа Business Week Magazine, Fast Company, Forbes Magazine, fortune, The Wall Street Journal, NY Times, The International Herald Tribune, The Financial Times (многочисленные адреса в сети не исчерпываются [www.switchboard.com](http://www.switchboard.com), [www.hypermart.net](http://www.hypermart.net), [www.mysteinc.com](http://www.mysteinc.com), [www.brandsforless.com](http://www.brandsforless.com), [www.bloomberg.cn](http://www.bloomberg.cn), [www.CNBS.com](http://www.CNBS.com))

Электронные средства массовой информации – Bloomberg TV, BBC World, CNN и т.д. – дают возможность чтения актуальных текстов, что представляется важным на продвинутом этапе обучения.

Показательно, что в современных условиях в сфере Интернет интегрируется обучение таким видам речевой деятельности, как аудирование, чтение и письмо. Модный ныне термин web 2.0 подразумевает второе поколение сервисов в Сети - качественным образом отличающееся от взаимодействия между веб-страницами первого поколения, где взаимодействие осуществляется посредством гиперссылок. Девиз сервисов нового поколения - социальность и мобильность. Стираются различия между потребителями информации и ее авторами. Блог-платформы, их доступность сделала публикацию в сети обычным делом. Контент, генерируемый пользователями имеет свои риторические и лингвистические особенности. Входит в моду интерактивность – это комментирование событий, и создание групп пользователей, и наличие возможностей мобильного доступа с любого устройства, имеющего выход в Интернет. Некоторым функционалом становится удобнее пользоваться онлайн. Современные технологии переселяют потребителей в сеть Интернет.

Исследования грамотности носят междисциплинарный характер, грамотность справедливо трактуется как важнейшая социальная практика, грамотность изучается в микросоциальном и социальном плане. Начало таким исследованиям положено одной из линий работ В. Лабова. Грамотность в сети – изучение новой онлайн-грамотности и ее ценностей, их детерминированности культурным, образовательным уровнем

Вики – вебсайт, структуру и содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых сами сайтом. Появление вики-технологий датируется 1995 годом и связано в разработками Уорда Каннингема, который описал вики как простейшую онлайн-базу данных. Характерен постоянный рост и обновление контента, коллективность, простота редактирования (collaborative writing и peer-correction). Посмотрим на статьи, посвященную кризису деривативов двух годичной давности в Википедии:

### ***Subprime mortgage crisis from Wikipedia, the free encyclopedia***

*The subprime mortgage crisis is an ongoing financial crisis triggered by a dramatic rise in mortgage delinquencies and foreclosures in the United States, with major adverse consequences for banks and financial markets around the globe. The crisis, which has its roots in the closing years of the 20th century, became apparent in*



2007 and has exposed pervasive weaknesses in financial industry regulation and the global financial system.

Many USA mortgages issued in recent years are subprime, meaning that little or no down payment was made, and that they were issued to households with low incomes and assets, and with troubled credit histories. When USA house prices began to decline in 2006-07, mortgage delinquencies soared, and securities backed with subprime mortgages, widely held by financial firms, lost most of their value. The result has been a large decline in the capital of many banks and USA government sponsored enterprises, tightening credit around the world.

Показательно желание изучать английский делового общения вкупе с пониманием реалий современной экономической науки и практики.

Можно в сегодняшних условиях говорить о цифровом преобразении как методики изучения языка делового общения. (Digital divide), так и фигуры обучаемого (digital natives). Используются аудиокниги и оцифрованные книги, интерактивная доска (IWB), подкастинг, вики, компьютерные тренажеры и игры, интерактивное обучение. Показательны автономность, самостоятельность, дистанционность и мобильность обучения. Весь аудиоматериал современного курса находится в электронном учебнике вместе с *tapescripts*. Имеют свою привлекательность потенциал Twitter, Facebook, e-lessons. В курсы интегрируются материалы средств массовой информации, даются ссылки на интернет-ресурсы, Интернет-задания. В сети повышается квалификация преподавателей – проводятся лекции, вебинары, существуют обширные базы методических данных..

Аутентичный материал предоставляется словарями. Для обучения характерно пользование хорошими одноязычными словарями. Современные учащиеся и преподаватели предпочитают электронные словари. Эти словари предоставляют обучаемому своего рода упражнения на рекуррентную сочетаемость лексики, синонимии. Явления коллокации – стандартной сочетаемости – в английском изучаются уже первыми представителями функционального подхода в лингвистике (Ч. Ферс, М. Халлидей). В переводческой школе Монтеррей изучению 1500-3000 языковых клише придается первостепенное внимание - до навыка автоматизации.

Посмотрим на статьи о глобализации в словаре Longman Business Dictionary:

*Globalisation = the tendency for the world economy to work as one unit, led by large international companies doing business all over the world. Some of the things that have led to globalization are the ending of the trade barriers, the free movement of capital, cheap transport, and the increased use of electronic systems of communication such as the Internet.*

Словарь дает примеры современного словоупотребления: *The rapid globalization of the world economy and the creation of a single European currency has doubled cross-borded capital flows.*

На основе материалов обучения студенты формируют собственные глоссарии- *globalization, leadership, innovation, change, business law, banking, finance, international management., strategy, sole trader, limited company, partnership, assets, liabilities, debts. Acquisition, subsidiary, franchising, licensing, joint venture.* Немаловажно, что электронные курсы позволяют формировать индивидуальный глоссарий в электронном виде и дают преподавателю доступ к контролю прогресса обучаемого. Показательна интегрированность глоссария со специальностью обучаемого, слова представляют концепты, категории экономического мышления – маркетинг, связи с общественностью, менеджмент, теория фирмы (управление организацией), предпринимательство, финансы, кредит, бухучет, социология,

микро- и макроэкономика, этика бизнеса. В этой связи особенно важной становится индивидуализированность и самостоятельность обучаемого возможность составлять персонифицированный список слов, возможность и умение пользоваться словарями в онлайн-режиме, возможность отслеживать прогресс обучаемого.

Современная тематика, релевантная для бизнеса – *customers, companies, troubleshooting, products, Business environment, finance, competition, company performance, business media, marketing, corporate Alliances, advertising, empowerment*. Соответственна и проблемная лексика – *diversification, creed, mystery shopper...* Все спаяно. При изучении банковского дела внимание обращаем на *deposit, merger, acquisition, monetary policy, loan, overdraft, savings account, mortgages, online banking, borrow, withdraw...* Так изучая франчайзинг в сфере фастфуда, останавливаемся на деятельности компаний McDonald's, Dunkin'Donuts, Subway. Студентам полезно познакомиться с сайтами European Franchise Association, British Franchise Association, American Association of Franchisees and Dealers. Маркетинг, маркетинговое исследование и его этапы, организация дела, реклама с креативными заданиями типа дизайна *commercial* – все задания коррелируют с профиограммой студента.

Характерно знакомство с многонациональными компаниями – (*Colgate Palmolive, virgin, Patagonia, HSBC, PriceWaterHouse Coopers, Hewlett Packard, IBM, Apple, Sun, Apricot, Shell, Volvo, CocaCola, Bloomberg, Guinness, Phillips, Tesco, Motorola etc*), знакомство с институтами Евросоюза, ВТО, ЕФТА, МВФ, ВБРР, ЕБРР, биржами и т.д. Показательно представление ключевых имен как практики бизнеса, так и экономической науки (Филипп Котлер, Дэвид Огилви, Питер Друкер, Джуран, Уоррен Баффет, Самуэльсен, Лоренс Саммерс, Шрумпетер, Кейнс, Ховард Дэвис, Ричард Брэнсон).

В обучение дискурсивной компетенции внедряются элементы организационной психологии. Скажем, обсуждается, как следует держаться при ведении заседаний: *charing meetings with impartiality, assertiveness, staying on course, summarizing*,

Элементы маркетинга создают постоянный фон курсов делового английского.

1. *Who do you think eats more ice-cream in your country: children or adults? Which are the dominant brands? Are they local, national or multinational brands? Which factors are more likely to give an ice-cream a competitive advantage in your country? price, advertising, quality, variety, tradition, fashion or something else?*

2. *Speak about product endorsement*

3. *Advertising in the Internet – banner ads, online ads, popup bpxes, sponsored links, when using a search engine, yellow pages, classified ads.*

4. *Speak about sales – telephone sales, mail order, e-sales, visits from company reps, retail sales*

Вот как студентов обучают клише разговора со сложными покупателями (speaking to reluctant prospects): *I am sure you're very busy so I'll be brief. With your permission, I'd like to ask you a very few questions. It won't take very much of your time/If you've just got a minute, I'm sure you'll find what I have to say interesting.*

Элементы делового поведения интегрированы в контент современных курсов делового языка: *Types of forecasters such as extrapolators, pattern analysts, goal analysts, counter punchers, intuitors. Stages of negotiation meeting and small; talk, agreeing an agenda, stating and finding out positions, bargaining, clarifying positions, reaching an agreement, summarizing agreement.*

Иной пример. Широко обсуждаются различные теории мотивации: *Giving employees what they want - the returns are huge. The enthusiastic Employee stress at the Workplace. The workforce of the future productivity.*

Итак, современная ситуация характеризуется следующими проблемами: информатизация, смена дидактики, акцент на развивающем, поисковом обучении и смена материала, появление видео, аудио, компьютерных программ, приближающих к стандарту использования языка, появление стандартизации в тестировании. Меняются материальная база для обучения, сам материал. Внедряются в работу интернет-курсы по обучению. Изучается язык компьютерной среды, осваиваются словари компьютерных терминов. Расширяются возможности обучения при помощи компьютера.

### **Список литературы**

1. Бушев А.Б. Языковая личность военного переводчика и информационные технологии: риторико-герменевтический подход к мастерству переводчика. Монография. Lambert Academic Press, 2011. 276 с
2. Jeremy Harmer. The practice of English teaching, 2007. 800 p.



Гайкин В.А.

## КОРЕЙСКИЕ ПОГРОМЫ 1923 ГОДА В ЯПОНИИ (К 90-ЛЕТИЮ СОБЫТИЯ)

1 сентября 1923 г. серия подземных толчков встряхнула восточную часть Канто, самого густонаселённого индустриально развитого региона Японии. Семь префектур были затронуты стихийным бедствием, максимальные разрушения и потери были в г.Токио, столичной префектуре и в префектуре Канагава. Только в Токио и Иокогама погибли 80 тысяч чел., 40000 чел. были ранены. Начальник Токийского управления полиции Акаикэ Ацуси, участвовавший в усмирении «Рисовых бунтов» 1918 г. (массовые волнения населения из-за повышения цен на рис) считал, что нехватка продовольствия может снова стать причиной антиправительственных выступлений. Если сотни тысяч, пострадавших от стихийного бедствия, лишившихся жилья людей останутся без пищи «невозможно предугадать что они предпримут. Всё зависело от наших действий и альтернативы принятию экстраординарных (чрезвычайных) мер не было» – вспоминал позже главный полицейский Токио [1, с. 211]. Акаикэ на совещании рекомендовал ввести в Токио военное положение [3, с. 17].

Уже после полудня 1 сентября в г. Иокогама и г. Кавасаки начали циркулировать слухи о появлении групп, взбунтовавшихся корейцев (позже они были признаны ложными). 2 сентября в 15 ч. начальник отделения полиции в Томидзака (район Токио) сообщил в токийское управление полиции об аресте корейцев, которые вели себя асоциально, поджигали дома. Позже информацию проверили и нашли её не соответствующей действительности. Похожие сообщения поступали из полицейских участков в районах Токио - Сэтагая и Накано.

После аннексии Японией в 1910 г. Корея была включена в состав Японской империи. Однако, как отметил американский исследователь Edward W. Wagner., «корейские подданные Японии... не пользовались правами и привилегиями японских граждан» [12, с. 9]. Тем не менее, право на въезд и проживание в Японии в качестве «гастарбайтеров» они получили, поэтому аннексия Кореи стала точкой отсчёта создания в Японии самой большой за пределами Кореи корейской диаспоры. В 1925 г. из 103 тысяч гастарбайтеров в Японии 54,5% составляли строительные рабочие; 28% - фабричные рабочие; 8,3% - шахтёры; 6,7% - слуги, домработницы; 1,8% - докеры (грузчики) [7, с. 9]. По мнению авторов, выполненного в МИДе Японии исследования «Положение корейцев в Японии в 1925 г.» (Тайсё дзюённэн тю ни окэру дзайрю тёсэндзин но дзёкё): «японцы рассматривали корейцев как низшую расу» [11, с. 34].

За пять лет до землетрясения Мидзуно Рэнтаро, как министр внутренних дел, участвовал в разработке комплекса мер, принятых правительством для подавления «Рисовых бунтов», после чего его стали рассматривать как специалиста по борьбе с гражданскими беспорядками. После подавления антияпонского «Первомартовского движения» 1919 г. в Корею и объявления в августе о переходе к «культурному управлению» он в сентябре был назначен гражданским губернатором Кореи под началом генерал-губернатора Сайто для

руководства администрацией колонии, чем и занимался до июня 1921 г. И Мидзуно и Акаикэ вошли в историю как «усмирители» национально-освободительной борьбы корейцев в 1919 г. см. Frank Prentiss Baldwin Jr., *The March first movement: Korean challenge and Japanese response*, unpublished doctoral dissertation, Columbia university, 1969, p. 186-213 [12, с. 187].

Опыт «зачистки» Корейского полуострова после восстания сформировал у них отношение к корейскому народу и корейской диаспоре в Японии как к этносу, потенциально склонному к вооружённому мятежу, особенно опасному (для японского государства) во время природных катаклизмов, социальных потрясений, дезорганизации институтов власти. Поэтому их реакция на слухи об антиобщественном поведении корейцев во время землетрясения была предсказуемой.

Акаикэ, доверяя непроверенной информации о корейских инсургентах, считал, что большая часть диаспоры не будет вовлечена в беспорядки если своевременно обезвредить инициаторов волнений, поэтому он отдал приказ о жёсткой нейтрализации зачинщиков антиобщественных акций с участием корейцев [1, с. 216]. Министр внутренних дел Мидзуно также не был склонен подвергать сомнению сообщения об асоциальном поведении корейцев, поступавшие утром 2 сентября – «После обдумывания ситуации. . . я пришёл к выводу, что единственно правильным решением будет введение военного положения» [1, с. 11]. 2 сентября во второй половине дня военное положение было объявлено в Токио, и пяти прилегающих к нему районах, а 4 сентября этот чрезвычайный режим был введён в префектурах Сайтама и Тиба.<sup>45</sup> К 10 сентября численность, сосредоточенных в Канто войск, достигла почти 50000 чел. [2, с. 388].

По мнению психологов: «Индукции идей способствует ситуация религиозной секты, закрытого тоталитарного общества, ... географической или культуральной (в том числе языковой) изоляции. Легче индуцируются дети и подростки, лица с низким интеллектом. В основе биологии индуцирования лежит эффект ...толпы, при котором конкретное поведение осуществляется быстрее, если оно наблюдается у других» [8, с. 13]. В контексте этой концепции можно предположить, что введение военного положения усилило антикорейские настроения, повысило «градус» кореанофобии, а последующие действия полиции и армии не оставили у населения сомнений в истинности, распространявшихся о корейцах слухов.

Полицейские в Токио и Иокогаме расклеивали объявления и распространяли листовки, призывая сбитых с толку обывателей быть бдительными ввиду возможности беспорядков и агрессии со стороны банд корейских инсургентов. Морияма Санэёси командир дивизии «Нарасино», введённой в город для усиления токийского гарнизона, 2 сентября после полудня отдал следующий приказ войскам под его командованием: «...В случае волнений вы должны пресекать действия людей, которые, пользуясь хаосом, нарушают общественный порядок. Если после получения предупреждения они отказываются подчиняться, вы можете использовать оружие» [3, с.100]. В тот же день в 17 часов он в директиве для полиции обозначил нарушителей как корейцев, совершающих антиобщественные действия, констатировав, что уже было несколько арестов в районах Токио Оцука и Ёдобаси: «Позвольте напомнить о необходимости соблюдать бдительность и принимать решительные меры против этих корейцев» [4, с. 48].

2 сентября Гото Фумио начальник управления полиции Министерства внутренних дел дал указание военно-морской радиостанции в г. Фунабаси (префектура Тиба) отправить губернаторам префектур следующую радиogramму: «Организованные группы корейских экстремистов, используя стихийное бедствие в Токио, пытаются устраивать мятежи, занимаются поджогами, у некоторых

корейцев были обнаружены бомбы. Частичное военное положение уже объявлено в Токио, мы просим, усилить скрытое наблюдение во всех регионах и принять решительные меры против активности корейцев» [3, с. 18]. Эти директивы МВД транслировались по всей стране.

Поскольку из-за стихийного бедствия распространение тиражей газет стало невозможным, Токио нити нити симбун и другие издания уже со 2 сентября начали печатать настенные газеты-листочки (плакаты), содержащие официальные уведомления государственных органов для населения. В одной из таких первых газет-плакатов содержался призыв создавать отряды самообороны для защиты от социалистов и корейских инсургентов [3, с. 92].

Американский социолог Стэнли Коэн в 1972 г. опубликовал книгу «Народные бесы и моральные паники: возникновение Модов и Рокеров». По мнению учёного, отдельные лица или группы могут в какие-то периоды в глазах народа воплощать образ врага. В общественном сознании они становятся по выражению Коэна «народными бесами»: «...группы индивидов могут быть определены как угроза социальным ценностям и интересам. Иногда объект паники — относительно новый, в другое время — нечто уже давно существующее и вдруг вышедшее на первый план.... Особая роль принадлежит массмедиа в формировании имиджа социальных проблем. Медиа выступают в роли агента морального возмущения (нравственного негодования) даже если они этого сами не осознают. Их способ предоставления определённых фактов может быть достаточен для возникновения определённого негодования, беспокойства или паники» [10, Ch. 1.].

В атмосфере антикорейской истерии началось создание отрядов самообороны (дзикэйдан). Вслед за Токио и Иокогама (где они появились вечером 1 сентября), после введения военного положения 2 сентября эти вооружённые формирования были организованы и в других населённых пунктах региона Канто [6, с. 28-29.] К середине сентября в семи префектурах (Токио, Тотиги, Гумма, Ибараки, Тиба, Сайтама, Канагава) насчитывалось около 3700 таких отрядов самообороны [12, р. 174]. Чиновники не только инициировали создание дзикэйдан, но и способствовали их трансформации из добровольных ассоциаций взаимопомощи и самообороны в по существу вооружённые банды, основной целью которых было преследование корейцев.

Число корейцев убитых в регионе Канто в течение первой недели сентября 1923 было предметом серьёзных споров [4, с. 57]. Некоторые источники приводят цифру 6000 чел [9, с. 205-213]. Синхронный событию полицейский источник даёт цифру в 231 чел. убитых и 43 чел. раненых, но эти данные не включали в себя корейцев убитых полицейскими и военнослужащими [6, с. 53-55]. Пак Ген Сик пришел к выводу, что число убитых корейцев, по крайней мере в двадцать раз больше официальных цифр. [7, с. 149].

21 октября были опубликованы результаты проведённого в Токио полицейского расследования преступлений и антиобщественных поступков, вменяемых в вину корейцам, согласно которому 23-м корейцам были реально предъявлены обвинения. На самом же деле 16 из этих 23 найдены, идентифицированы и арестованы не были. Их имена полиции не известны. Из оставшихся 7-ми корейцев один покончил жизнь самоубийством, ещё двое совершили побег из тюрьмы, поскольку схватившие их японцы-члены отряда самообороны пытались убить своих пленников выстрелами из пистолетов, поиск с целью ареста ещё 4-х подозреваемых закончился неудачей [4, с. 57].

Полицейское расследование антикорейских погромов привело к аресту в Канто 600 – 700 членов дзикэйдан-участников массовых убийств [4, с. 60]. Не всем задержанным японцам были предъявлены обвинения, и в судебных процессах в

префектурах Токио и Иокогама, которые шли до марта 1924 года в качестве обвиняемых участвовали только 125 человек. Из них двое были оправданы, 91 человек осуждены условно, и только 32 японца были приговорены к реальным срокам заключения [4, с. 61]. Максимальное наказание – четыре года каторги получили только двое [6, с. 59-60]. Большинство осуждённых были помилованы в связи со свадьбой кронпринца Хирохито в январе 1925 года [4, с. 60].

Феномен антикорейских погромов состоял из двух компонент: 1. Действия разных ветвей власти программного характера с заданными целями и средствами для их достижения; 2. как бы стихийная, массовая антикорейская истерия населения, которая на самом деле была индуктивно наведённой волей институтов власти. Руководство страны помнило Рисовые бунты 1918 г. (массовые беспорядки, вызванные повышением цен на рис, сопровождавшиеся нападением на полицейские участки, рисовые склады, антиправительственными демонстрациями и т.д.) и чтобы исключить их повторение выбрало корейскую диаспору для перевода на иммигрантов вектора массового недовольства людей, потерявших дома, имущество, родственников во время страшного природного катаклизма.

Прямых приказов об убийствах корейцев не было, но были многочисленные директивы и инструкции о необходимости контроля, наблюдения, бдительности в отношении иммигрантов, закладывающие в массовое сознание почти аксиоматическое отождествление корейцев с врагами японского общества и государства. Инстинкт классового самосохранения правящей страты выражался в многочисленных, не обязательно управляемых из единого центра, не обязательно координированных акциях информационного (или скорее дезинформационного) характера, формирующих у японского общества образ врага, говорящего на корейском языке.

Антияпонские выступления 1919г. в Корее нарушали привычный для японцев установленный порядок. В этом плане убийства корейцев носили для японцев (приверженцев консервируемой языческой религии Синто) в какой-то степени характер религиозно-кровавого обряда восстановления нормы, возврата к стабильности бытия, которую пытались нарушить иноземцы, посягнувшие Первоапрельским восстанием на право японского императора управлять «неразумными детьми» (корейским народом). Этому способствовало сформировавшееся в затянувшуюся феодальную эпоху иерархическое мировидение японцев отводившее колонизованному корейскому народу вассальную нишу на нижней ступеньке этнополитической лестницы.

Этюд Риити, автор «Дневника рядового в районе землетрясения» описал действия, военнослужащих 13-го кавалерийского полка Нарасино, получившие печальную известность как инцидент Камэйдо: «Свою службу полк начал с проверок поездов. Офицер с обнаженным мечом проходил сначала по вагонам, а затем вдоль состава...Обнаруженные корейцы стаскивались на землю и погибали под ударами наших мечей и штыков. Японцы, кипя от негодования кричали «Банзай! Предатели! Убить всех корейцев!» [9, с. 285].

Обряды в язычестве призваны «исправить реальность» (например, вызвать выпадение осадков в засуху), преодолеть беспомощность человека перед непознаваемым миром, взять у природы реванш с помощью невидимых духов. В этом плане массовые убийства корейцев в чём-то были похожи на ритуальные человеческие жертвоприношения в империях мезоамерики (ацтеки, майя). На уровне подсознания язычниками-японцами двигало в том числе и неосознанное желание кровавыми жертвами умиловить неподвластную стихию, предотвратить повторение ужасов землетрясения, страшных пожаров, напоминавших апокалипсис.

В газете Осака майнити было помещено мнение «известного юриста», защищавшего убийц, который утверждал, что было бы неправильным считать антикорейские действия членов дзикэйдан обычными преступлениями, поскольку это были действия не «здравомыслящих людей», а толпы в состоянии «временного помешательства». Задача адвоката выгородить подсудимого, «объяснить» мотивы его преступления, представив злодея жертвой обстоятельств или некоего кукловода. Но в этом случае довольно здравая аргументация «известного юриста» естественным образом порождает новые вопросы – кто инициатор, индуктор этого массового истероидного действия.

«Индукцированный психоз» – термин, введенный в оборот психиатрами конца 19 века, которые установили, что психические расстройства могут быть «заразными», передаваться во время обмена информацией. Подобно компьютерному вирусу массовый параноидный психоз, может охватить большие группы населения. В полицейском докладе о корейских погромах (Наймусё кэйхокёку хоанка. Тайсё дзюённэн тю ни окэру дзайрё тэсэндзин но дзёкё токио 1925) говорилось: «. . . циркуляция слухов о корейцах во время землетрясения, привела население в ярость и возбудила чувство враждебности к корейцам, что стало причиной вспышки насилия» [12, с. 198].

Одним из самых убедительных свидетельств об ответственности чиновников за распространение антикорейских слухов была информация не с левого политического фланга, как можно было бы ожидать, а от правых радикалов Уэсуги Синкити, профессор права Токийского университета, первый президент ультра-националистической организации Кэнкокукай (общество государственного строительства) выступил с критикой действий правительства в отношении корейской диаспоры. В статье, опубликованной в Кокумин симбун 14 октября 1923 г., Уэсуги, «выразив сомнение миллионов», утверждал, что а. полиция распространяла слухи; б. членам дзикэйдан было разрешено носить оружие и были основания полагать, что убийство корейцев было санкционировано; в. никаких попыток подавить насилие не предпринималось; г. сами полицейские незаконно арестовали и убили многих людей [3, с. 148].

### Список литературы

1. Акаикэ Ацуси. Дайсинсай тодзи ни окэру сёкан (Мои мысли во время землетрясения в Канто) // Дзикэй. №51. ноябрь 1923. С. 201-234.
2. Имаи Сэйити. Нихон но рэкиси (История Японии). № 23. Тайсё демокрасии (Эпоха демократии Тайсё), Токио. Тюо коронся, 1978. 393 с.
3. Кан Ток Сан. Гэндайси сирё 6. (материалы по новейшей истории) т.6. Канто дай синсай то тэсэндзин. (Великое землетрясение в Канто и корейцы) Токио. 1963. 607 с.
4. Мацуо Такаёси. Канто Дайсинсай ка но тэсэндзин гякусацу дзикэн. дзё (Массовые убийства корейцев во время Великого землетрясения Канто. ч.1) Shiso. № 471. сентябрь 1963. С. 30-48.
5. Мацуо Такаёси, «Канто Дайсинсай ка но тэсэндзин гякусацу дзикэн.гэ. (Массовые убийства корейцев во время Великого землетрясения в Канто ч. 2). Сисо. № 476. февраль 1964. С. 102-125.
6. Наймусё кэйхокёку (Министерство внутренних дел управление полиции). Тайсё дзюнинэн кугацу цуйтати синсайго кэйкай кэйби иппан (Действия полиции после землетрясения 1 сентября 1923 года). без даты. 209 с.
7. Пак Кэн Сик. Дзайнити тэсэндзин ундоси (Социально-политическая история корейцев в Японии). Токио. 1979. 386 с.



### EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013

8. Психиатрия. Учебное пособие для студентов медицинских вузов / под ред. В. П. Самохвалова. — Ростов н/Д.: Феникс, 2002. — с. 13.
9. Такахаси Синъити и др. Рэкиси но синдзицу: Канто дай синсай то тэсэндзин гякусацу (Правда истории: землетрясение в Канто и убийства корейцев). Токио. 1975. 258 с.
10. Cohen Stanley. Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers. Oxford: Basil Blackwell, 1972. 248p.
11. Mitchell Richard. The Korean minority in Japan. University of California press. Berkeley and Los angeles, 1967. 285 p.
12. Weiner Michael. The Origins of the Korean Community in Japan, 1910-1923. Humanities Press International, Atlantic Highlands, New Jersey, 1989. 248p.



Кожевникова О.В., Калимуллина Л.Ф.

### **ТРЕВОЖНОСТЬ И АГРЕССИВНОСТЬ В СВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, ЗАНЯТЫХ В СФЕРЕ ОБСЛУЖИВАНИЯ**

*Затрагивается проблема психологических защитных механизмов, используемых личностью для того, чтобы оградить сознание от неприятных, травмирующих переживаний. Считается, что модели защитного поведения формируются, в том числе, и в профессиональной деятельности, обеспечивая личности наибольший внутренний комфорт, уменьшая уровень тревожности и беспокойства и ограничивая проявления агрессивности в конфликтных, напряжённых ситуациях. Проанализированы результаты эмпирического исследования тревожности и агрессивности в связи с особенностями психологических защитных механизмов работников сферы обслуживания разного пола.*

Жизнь современного человека такова, что он постоянно сталкивается с неоднозначными сложными ситуациями, требующими от него адекватных поведенческих реакций, регуляции собственных эмоций и психических состояний и принятия ответственных решений как в личном, так и в профессиональном плане. В условиях экономической нестабильности основными чертами российской действительности становятся неопределенность и повышенный риск, закономерно ведущие к развитию социальной нестабильности в обществе и появлению тревожности у его членов. Специалист сферы обслуживания сегодня испытывает двойное давление: с одной стороны – это риск потери рабочего места по причине профнепригодности, подчас трактуемой современными работодателями весьма вольно, с другой – стрессогенные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия с клиентами, не всегда предъявляющими рациональные требования. Маркетинговая установка «клиент всегда прав» требует от работника реализации строго определенных моделей поведения, предполагающих высокий уровень развития коммуникативных навыков, умения управлять негативными переживаниями и эмоциями, минимизировать последствия стрессовых и конфликтных ситуаций.

Проблемы тревожности, агрессивности и используемых личностью психологических защитных механизмов относятся к числу актуальных вопросов современной психологической науки и практики. Российские и зарубежные исследователи традиционно уделяют их изучению пристальное внимание. Мнения большинства ученых сходятся в том, что защитные механизмы призваны минимизировать уровень тревожности и агрессивности, помогая оградить сознание от неприятных и травмирующих переживаний [например, 1; 2; 3]. Целью осуществленного нами исследования стало изучение тревожности и агрессивности в связи с особенностями психологических защит работников сферы обслуживания разного пола. Нами была выдвинута гипотеза о том, что проявление тревожности и агрессивности у мужчин и женщин, занятых в сфере

обслуживания, различно и связано с использованием определенных защитных механизмов. В частности, мы предположили, что высокий уровень тревожности и агрессивности может быть взаимосвязан с использованием незрелых психологических защит (гиперкомпенсации, вытеснения, регрессии и отрицания).

В ходе сбора эмпирических данных были использованы такие методики как: методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора – вариант, адаптированный Т.А. Немчиновым; методика диагностики уровня агрессивности А. Ассингера; методика диагностики форм проявления агрессивности А. Басса и А. Дарки – вариант, адаптированный А.К. Осницким; опросник Р. Плутчика. Х. Келлермана и Х. Конте «Индекс жизненного стиля» – вариант, адаптированный Е.С. Романовой и Л.Р. Гребенниковым. В исследовании приняли участие 60 работников одного из автосалонов г. Ижевска: из них 37 мужчин (в возрасте от 22 до 32 лет) и 23 женщины (в возрасте от 20 до 30 лет). Полученные в ходе исследования данные были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS 17.0 for Windows.

В процессе изучения специфики проявления тревожности и агрессивности и особенностей психологических защит у мужчин и женщин, занятых в сфере обслуживания, был осуществлен анализ результатов исследования с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни, который позволил выявить значимые различия между изучаемыми показателями при сопоставлении данных по двум рассматриваемым группам испытуемых: «Уровень тревожности» ( $p \leq 0,01$ ), «Физическая агрессия» ( $p \leq 0,05$ ), «Обида» ( $p \leq 0,05$ ), «Вытеснение» ( $p \leq 0,05$ ), «Регрессия» ( $p \leq 0,05$ ) (Таблица 1).

**Таблица 1. Сравнительный анализ выраженности изучаемых показателей мужчин и женщин, занятых в сфере обслуживания**

№	Название шкалы	Среднее значение		U-критерий	Уровень достоверности, p
		Мужчины	Женщины		
1	Уровень тревожности	13,51	16,61	286,5	0,034
2	Физическая агрессия	58,32	44,96	274,5	0,020
3	Обида	42,14	49,17	291	0,036
4	Вытеснение	53,51	45,22	292	0,037
5	Регрессия	42,59	55	183,5	0,000

**Примечание:** в таблице приведены только те показатели, по которым выявлены достоверные различия

Таким образом, установлено, что испытуемые мужского пола являются менее тревожными, чем испытуемые-женщины, то есть они в меньшей степени склонны переживать эмоциональный дискомфорт, связанный с предчувствием грозящей опасности. Мужчины отличаются тенденцией к проявлению своей агрессивности в форме использования физической силы против другого лица или объекта, а также использованием в качестве доминирующей психологической защиты

В свою очередь, испытуемые-женщины чуть более тревожны, не склонны демонстрировать явную агрессию, но при этом чаще испытывают обиду в форме зависти и ненависти к окружающим, обусловленной чувством гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания. В отличие от мужчин у них более выражена психологическая защита в форме регрессии, то есть демонстрация незрелых эмоциональных и поведенческих реакций в ответ на дискомфортную или конфликтную ситуацию.

Для анализа взаимосвязей тревожности и агрессивности с психологическими защитными механизмами, используемыми мужчинами и женщинами, занятыми в сфере обслуживания, был проведен корреляционный анализ по Спирмену, который позволил выявить значительное количество как положительных, так и отрицательных корреляционных связей между изучаемыми показателями.

Так, у мужчин были выявлены положительные корреляционные связи между такими показателями как:

- «Регрессия» и «Уровень тревожности» ( $r = 0,334, p < 0,05$ );
- «Проекция» и «Уровень тревожности» ( $r = 0,415, p < 0,005$ );
- «Гиперкомпенсация» и «Вербальная агрессия» ( $r = 0,406, p < 0,05$ );
- «Рационализация» и «Вербальная агрессия» ( $r = 0,424, p < 0,05$ );
- «Замещение» и «Подозрительность» ( $r = 0,483, p < 0,05$ );
- «Проекция» и «Подозрительность» ( $r = 0,497, p < 0,05$ );
- «Уровень тревожности» и «Агрессивность» ( $r = 0,345, p < 0,05$ );
- «Уровень тревожности» и «Раздражительность» ( $r = 0,581, p < 0,05$ );
- «Уровень тревожности» и «Подозрительность» ( $r = 0,398, p < 0,05$ );
- «Уровень тревожности» и «Обида» ( $r = 0,556, p < 0,05$ ).

И одна отрицательная связь:

- «Отрицание» и «Негативизм» ( $r = -0,331, p < 0,05$ ).

У женщин были выявлены положительные корреляционные связи между показателями:

- «Проекция» и «Уровень тревожности» ( $r = 0,474, p < 0,05$ );
- «Проекция» и «Вербальная агрессия» ( $r = 0,462, p < 0,05$ );
- «Вытеснение» и «Чувство вины» ( $r = 0,563, p < 0,05$ );
- «Рационализация» и «Чувство вины» ( $r = 0,647, p < 0,05$ );
- «Рационализация» и «Уровень тревожности» ( $r = 0,517, p < 0,05$ );
- «Уровень тревожности» и «Физическая агрессия» ( $r = 0,416, p < 0,05$ );

И отрицательные связи между показателями:

- «Замещение» и «Косвенная агрессия» ( $r = -0,469, p < 0,05$ );
- «Замещение» и «Негативизм» ( $r = -0,503, p < 0,05$ );
- «Отрицание» и «Негативизм» ( $r = -0,531, p < 0,05$ );
- «Отрицание» и «Раздражительность» ( $r = -0,655, p < 0,05$ );
- «Компенсация» и «Негативизм» ( $r = -0,456, p < 0,05$ );
- «Компенсация» и «Обида» ( $r = -0,496, p < 0,05$ );
- «Проекция» и «Подозрительность» ( $r = -0,496, p < 0,05$ ).

Установлено, что агрессивность и тревожность взаимосвязаны с защитными механизмами личности. Так, у мужчин уровень тревожности коррелирует с регрессией и проекцией, а также положительно взаимосвязан с такими показателями как обида, раздражительность и подозрительность; вербальная агрессия – с гиперкомпенсацией и рационализацией; негативизм – с отрицанием, подозрительность – с замещением и проекцией. У женщин уровень тревожности связан с рационализацией и проекцией, а также с физической агрессией и чувством вины; чувство вины, в свою очередь, коррелирует с вытеснением и рационализацией, вербальная агрессия и подозрительность – с

проекцией, косвенная агрессия – с замещением, негативизм – с замещением, отрицанием и компенсацией, раздражительность – с отрицанием, обида – с компенсацией.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась частично: действительно мужчины в отличие от женщин менее тревожны, но более агрессивны, прежде всего, это касается уровня физической агрессии. Однако обнаружить однозначные взаимосвязи уровня тревожности и агрессивности с использованием незрелых психологических защит, таких как гиперкомпенсация, вытеснение, регрессия и отрицание, не удалось.

Полученные в ходе нашего исследования результаты могут найти практическое применение в сфере психологического консультирования и коррекции, а также использоваться специалистами службы по персоналу для сопровождения профессионального роста сотрудников. Проведенное исследование позволяет очертить перспективы для дальнейшего изучения затронутой проблематики. Так, интересно было бы рассмотреть динамику развития защитных механизмов личности на разных этапах становления профессионала, а также сопоставить личностные свойства и доминирующие психологические защиты у лиц, занятых в различных профессиональных областях (например, «человек-человек» и «человек-техника»).

### **Список литературы**

1. Богомолов А.М., Портнова А.Г. Психологическая защита личности в прогнозе психической адаптации // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 126-129.
2. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. – СПб.: Психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 2005. – 48 с.
3. Гладков А.Н. Роль защитно-совладающего поведения в структуре социальной адаптации безработных: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 25 с.



Кудинов С.И., Долговых М.П., Кудинов В.С.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВИКТИМНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Теоретический анализ проблемы виктимности позволяет отметить общепринятую в науке точку зрения относительно понимания данного феномена, который рассматривается как предрасположенность субъекта к жертвенному типу реагирования в социуме, обусловленного рядом факторов различного генеза. В то время как виктимное поведение - это отклонение от норм безопасного поведения, реализующегося в совокупности социальных, психических и моральных проявлений.

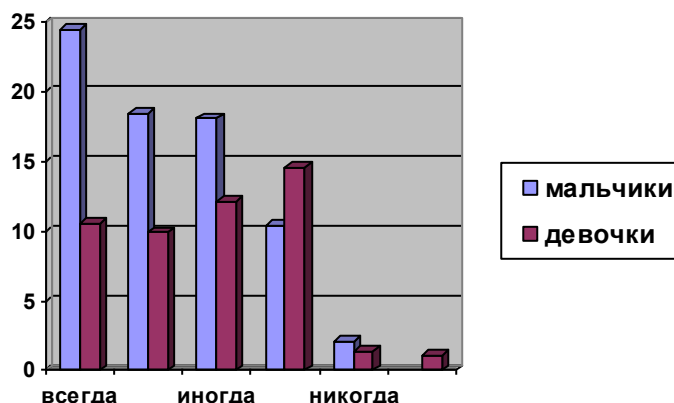
Эмпирическое исследование проводилось на базе средних общеобразовательных учреждений г. Тольятти и Горно-Алтайска. В исследовании приняли участие 168 подростков, из которых 88 мальчиков и 80 девочек. Возрастной диапазон подростков 15–16 лет. В окончательную выборку вошли 67 человек 30 мальчиков и 37 девочек.

В исследовании использовалась анкета, разработанная М.П. Долговых и «методика склонность к виктимному поведению (О. О. Андронниковой). Анкета включает ряд вопросов касающихся жертвенного поведения личности подростка.

При анализе ответов на поставленные вопросы в анкете получили следующие данные. Так, например, ответы на вопрос: «Встречаетесь ли вы с насилием в своей жизни?» - 4,36% подростков ответили, что постоянно встречаются с насилием в своей жизни; 24,6% встречались с насилием «довольно часто»; 37,8% «иногда»; 29,59% «очень редко» встречаются с каким-либо видом насилия в своей жизни; 28,43% респондентов «никогда» не встречали насилие в своей жизни, ни в какой форме. Если учесть, что в реальной жизни мы регулярно сталкиваемся с определенными формами насилия (словесные оскорбления, унижения), правомерно предположить, что подобный ответ может означать чрезвычайную распространенность этих видов насилия, их принятие и оценку как нормы отношений. Полученные данные показывают, что чаще всего к насильственным методам взаимоотношений не относят эмоциональное давление, «обзывательство», оскорбление, унижение сверстника, изоляцию и проявление ревности, то есть психологические формы насилия. Интересные данные были получены при исследовании социальных мифов, связанных с насилием. Здесь обнаруживается зависимость распределения вариантов ответов на практически все вопросы анкеты от половой принадлежности. Особенно ярко эти различия проявляются в вопросах принятия агрессивного поведения, оправдания агрессора и способности к реализации агрессивного виктимного потенциала. Так, при ответе на вопрос о личной ответственности за агрессию: «Если кто-то доводит меня до того, что я вскипаю и за дальнейшие свои действия не отвечаю?») 24,5% от числа мальчиков и 10,6% девочек указывали, что если их достаточно сильно разозлили, то они не отвечают за дальнейшие действия; 18,46% мальчиков и 9,92% девочек «чаще всего» не отвечают за свои поступки в случае злости; «всегда» отвечают за

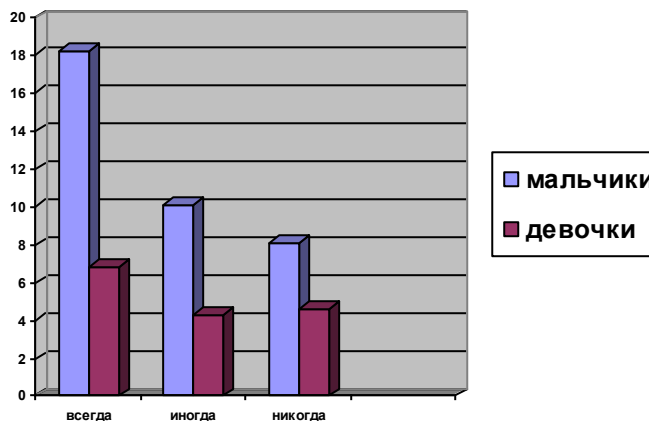
свои действия, не списывая последствия на злость или другие причины, 18,11% от общего числа мальчиков и 12,11% девочек (см. диаграмму 1). Анализ ответов на 5-й вопрос анкеты («Если парень (девушка) разозлил свою подругу (друга), то сам виноват, если его ударят?») показал, что 20% мальчиков и 17,9% девушек полностью возлагают ответственность на партнера; 22,02% мальчиков и 18,58% девочек считают, что «чаще всего» партнер виноват, если его избили; только 14,19% мальчиков и 19,67% девочек полностью реабилитируют жертву, даже если поведение жертвы злит партнера.

**Диаграмма 1. Показатели ответов на вопрос «Если кто-то доводит меня до того, что я вскипаю, за дальнейшее я не отвечаю?»**



Из всего вышесказанного можно заключить: девочки чаще, чем мальчики, полагают, что человек должен отвечать за собственное поведение независимо от того, насколько вызывающе ведет себя партнер. Мальчики же чаще девочек думают, что жертва виновата сама и ее негативное поведение полностью или частично снимает ответственность с агрессора. Более того, даже если человек выказывает неуважение («Тот, кто выказывает неуважение, заслуживает, чтобы его ударили?»), то, по мнению 18,21% от общего числа мальчиков и 6,8% девочек, он непременно заслуживает, чтобы его ударили (см. диаграмму 2).

**Диаграмма 2. Показатели ответов на вопрос «Тот, кто выказывает неуважение, заслуживает, чтобы его ударили?»**



Итак, девочки чаще склонны брать на себя ответственность за свое поведение, тогда как у мальчиков прослеживается тенденция перекладывать ответственность за свое поведение и агрессию на окружающих людей или события.

Анализируя данные анкеты, можно заметить существование зависимости преобладания виктимной девиации от половой принадлежности: девочки больше подвержены пассивному, а мальчики агрессивному или некритичному типу виктимного поведения.

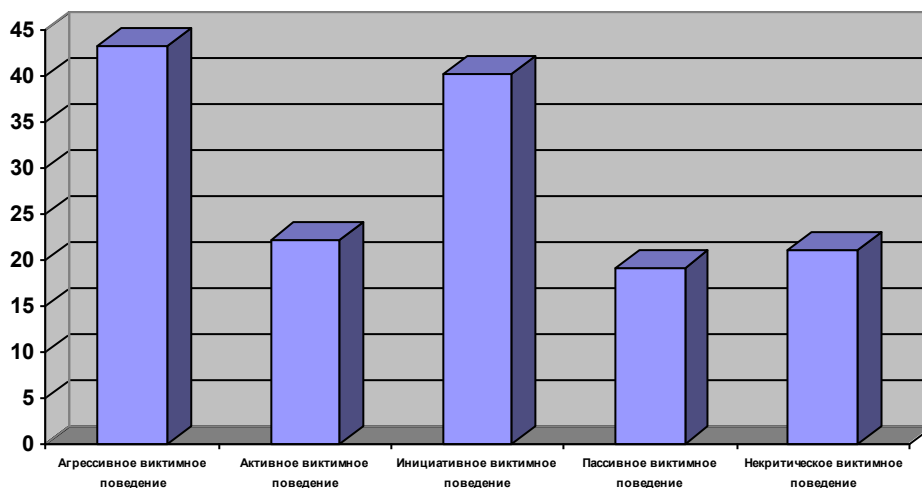
К явлениям, вызывающим серьезное беспокойство, следует отнести и тот факт, что только 31,53% респондентов в случае совершения насилия против них смогут в «любом случае» поделиться этой информацией с кем-нибудь. При этом девочки (35,01%) более склонны делиться информацией о насилии с другими, нежели мальчики (26,7%). «Никогда» не поделятся своими переживаниями 13,26% от количества мальчиков и 10,32% девочек. Таким образом, 13,75% мальчиков и 26,64% девочек не готовы делиться информацией о совершенном насилии с кем бы то ни было.

Анализ полученных анкетных данных показал устойчивую корреляционную связь между агрессивным поведением родителей и склонностью к виктимной агрессии у подростков ( $p < 0,05$ ), а также влияние социального окружения на уровень виктимной деформации подростка. К факторам первостепенной значимости отнесены склонность оправдывать агрессора, принятие насилия как нормы отношений, специфика профессии родителей, стиль семейного воспитания, социальные мифы.

Сравнительный анализ ответов анкеты обнаружил значительные различия в зависимости от половой принадлежности респондентов. Девочки чаще оправдывают насилие, демонстрируя пассивное виктимное поведение, мальчики более расположены к возникновению агрессивной или некритической модели виктимного поведения.

Анализ результатов, методики исследования склонности к виктимному поведению (О. О. Андронникова) позволяет сделать вывод о зависимости уровня виктимности от возрастного показателя. Так, уровень виктимной дезадаптации школьников значительно выше по таким шкалам опросника «Склонность к виктимному поведению», как шкала агрессивного, самоповреждающего, пассивного виктимного поведения, шкала реализованной виктимности (см. диаграмму 3).

**Диаграмма 3. Сравнение результатов по опроснику «Склонность к виктимному поведению» подгрупп разного возраста**





Проведенный математический анализ ( $\chi^2$  критерий) показал неслучайность ( $p < 0,05$ ) изменений в подгруппах по шкалам реализованной виктимности, агрессивного и пассивного виктимного поведения. На основании этих сведений мы можем заключить, что подростковый возраст является фактором, повышающим риск виктимной дезадаптации и реализации виктимного потенциала в виде поведения.

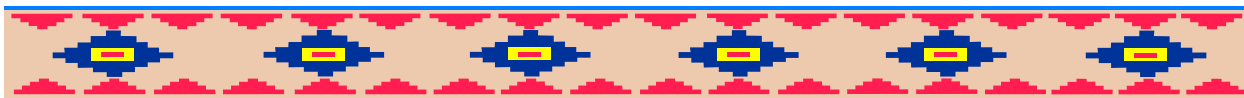
Дисперсионный анализ обнаружил достоверные различия ( $p < 0,01$ ) подгруппы невиктимных подростков с группами подростков, имеющих виктимное поведение, по тесту Кеттелла по шкалам смелости в общении, самоуглубленности, радикализма. Также были выявлены различия по шкалам ( $p < 0,05$ ) общительности, эмоциональной устойчивости, доминантности, беспечности, моральной нормативности, тревожности, самостоятельности, самооценки. Следовательно, наблюдаются значимые различия психологического профиля личности подростков различного типа виктимного поведения по тесту Кеттелла, при этом группа невиктимных подростков занимает оптимальное, среднее положение.

Достоверные различия относительно подгрупп с виктимным и невиктимным поведением получены по результатам теста родительского воспитания ADOR, раскрыты значительные отличия по ведущим стилям воспитания обоих родителей. Выделяется устойчивая корреляционная связь между враждебностью, директивностью и непоследовательностью родителей и виктимностью подростка. Для родителей группы невиктимных детей более характерны позитивный интерес и принятие, сочетающиеся с оптимальным уровнем автономности.

Таким образом, проведенное пилотажное исследование позволяет сделать вывод о том, что виктимное поведение подростков обусловлено системной социально психологической детерминацией требующей более углубленного комплексного изучения.

### Список литературы

1. Долговых М.П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка. Автореф. дисс. ... канд. психол. н. – М.: РУДН.-2009.
2. Кудинов С.И. Истоки асоциальности подростка// Актуальные вопросы подготовки психолога к работе в различных сферах профессиональной деятельности/ Материалы межвузовской конференции. – М.-Бийск: Изд-во МОСУ, 2001. С. 56 – 67.
3. Кудинов С.И. Социально-психологические предпосылки делинквентности подростков // Сибирская психология сегодня. Сборник научных трудов – Кемерово: Изд-во Кузбассвузиздат, 2002. С. 297 – 308.
4. Кудинов С.И. Роль семейного воспитания в формировании делинквентности подростков//Практическая психология / Материалы региональной научно-практической конференции марта 2002 г. Том 5 - Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.пед.ун-т, 2002. – С. 95 -98.
5. Кудинов С.И. Психофизиологические предпосылки проявления аддикций личности. Монография. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2007. – 180 с.



Мишина М.М.

## ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА СЕМЬИ

Россия является многонациональным государством, на территории которого проживает более 180 народов, большей частью в которых сохраняется родовая структура семьи. Мы считаем, что особенности развития мышления и индивидуально-психологических качеств детерминируются влиянием типа семьи, который складывается в условиях развития определенной культуры. Под воздействием разных типов семьи (родовой, нуклеарной) образуется определенная степень плотности интерпсихических категорий. В условиях формирования личности в родовой семье интерпсихические категории не надо интериоризировать и, как следствие, нет необходимости в рефлексии и в развитии мышления. В условиях нуклеарной семьи внутри личности происходит уплотнение интерпсихических категорий, которые требуют рефлексии и более высокого уровня развития мышления.

Рефлексивное мышление человека, обладая силой генерализации, способно переструктурировать ранее сложившиеся личностно-психологические образования (структуры). Качественному улучшению личностной структуры способствует как собственная психологическая активность субъекта в системе жизнедеятельности, так и целенаправленное развитие его познавательной сферы, которое способствует прогрессивному развитию функциональных и операционных механизмов, позволяющих приспосабливаться к различной специфической деятельности. Осознанность и произвольность высших психических функций приводят к количественному и качественному изменению целостной функциональной системы. Пол и порядок рождения ребенка в родовой и нуклеарной семье и уровень развития его рефлексии и мышления находятся в прямой зависимости.

Возраст и выборка испытуемых в нашем психологическом эксперименте определялся рекомендациями авторов Ю. Филимоненко, В. Тимофеева, издавших «Руководство к методике исследования интеллекта для взрослых Д. Векслера (WAJS)».

В исследовании принимали участие 713 в возрасте от 16 до 45 лет, которые имеют высшее образование, либо обучаются в высших учебных заведениях и проживают в настоящий момент в Москве, Московской области, Ставрополе, Ставропольском крае.

По окончании экспериментальной диагностики были осуществлены математико-статистическая обработка и анализ полученных результатов при помощи критерия Стьюдента. В ходе исследования было выявлено, что вербальный интеллект, по категории «осведомленность» выше у «старших детей» (,000), затем идут «младшие дети». Следует отметить, что по данному критерию, разница между первым и вторым ребенком незначительная, а третий – несколько отстает. По категории «понятливость» также имеются достоверно значимые

различия ( $,024$ ), определяющие то, что старший ребенок в семье более понятлив, чем младший. Однако сходство между предметами лучше выявляют дети, рожденные в семье вторыми ( $,000$ ), затем идет первенец и третий ребенок. «Словарный» субтест более успешно выполнили вторые дети ( $,001$ ). В целом, по вербальной части теста Д. Векслера, имеются значимые различия ( $,001$ ) относительно порядка рождения, а именно вторые дети несколько опережают старших, а затем идут дети, имеющие третий порядок рождения.

В невербальной части теста выявлены значимые различия в следующих категориях: «шифровка» ( $,000$ ) и «последовательные картинки» ( $,027$ ). С субтестом «шифровка» немного лучше справились вторые дети ( $n=201$ ), чем первые ( $n=431$ ). Субтест «последовательные картинки» также лучше выполнили вторые дети ( $,027$ ). В целом, сумма невербальных оценок коррелирует на достоверно значимом уровне ( $,017$ ) с порядком рождения детей в семье: более высокий показатель имеют вторые дети, затем первые и третьи. Общий показатель, включающий вербальный и невербальный интеллект также характеризует достоверно значимую связь с порядком рождения детей в семье ( $,003$ ): сначала идет второй ребенок ( $n=201$ ), затем первый ( $n=431$ ) и третий ( $n=81$ ).

На наш взгляд, тип семьи (традиционная или нуклеарная семья) влияет на особенности интеллектуальной деятельности личности. С целью проверки влияния типа семьи на интеллектуальную деятельность ребенка в зависимости от очередности его рождения был проведен однофакторный дисперсионный анализ. Исследование связи порядка рождения детей из традиционной семьи на развитие интеллектуальной деятельности личности ( $n=713$ ). Анализ связи порядка рождения ребенка из традиционной семьи и его интеллектуальной деятельностью по тесту Д. Векслера выявил только одно достоверно значимое различие по субтесту «Сходство» ( $,013$ ). Сходство между предметами лучше определяют дети из традиционной семьи в следующем порядке: вторые дети, затем первые и далее третьи.

Анализ связи порядка рождения ребенка из нуклеарной семьи с вербальным интеллектом по тесту Д. Векслера, выявил достоверно значимые различия по субтесту «Осведомленность» ( $,000$ ). В нуклеарной семье лучше результаты по данному тесту у второго ребенка, затем у первого и далее у третьего. По субтесту «Словарный» ( $,025$ ) лучше результат у второго ребенка, далее у первого, затем у третьего. Анализ связи порядка рождения ребенка в нуклеарной семье с невербальным интеллектом по тесту Д. Векслера выявил достоверно значимые различия по субтесту «шифровка» ( $,000$ ). Высокие результаты по данному тесту у второго ребенка, затем у первого и далее у третьего. По субтесту «словарный» лучше результат у второго ребенка, далее у первого, затем у третьего.

По результатам 11 субтестов, выявлено, что первые дети из традиционной семьи имеют более высокий показатель по субтесту «Сходство». В нуклеарной семье вторые дети имеют более высокие показатели по субтестам «Осведомленность», «Словарный» и «Шифровка». В целом между интеллектом первого и второго ребенка нет большой разницы, а интеллект третьего ребенка имеет более низкие показатели.

Сравнительный анализ интеллекта единственного ребенка с интеллектом детей из семей с двумя и более детьми показал, что по ряду параметров, выделенных в тесте Д. Векслера, имеются достоверно значимые различия. Это относится к субтестам, характеризующим вербальный интеллект «Осведомленность» ( $,000$ ), «Понятливость» ( $,000$ ) и «Словарный» ( $,000$ ). По параметру «Сходство» ( $,040$ ) также имеются значимые различия, но не в пользу единственного ребенка. Сходство между предметами лучше различают дети из

семей с двумя и более детьми. Сумма вербальных оценок выше на достоверно значимом уровне у единственного ребенка (,000) по сравнению с другими вариантами (два и более ребенка).

По субтестам, характеризующим невербальный интеллект, были выявлены достоверно значимые различия между единственным ребенком и детьми, имеющими братьев и сестер. По субтестам «Шифровка» (,001), «Недостающие детали» (,001), «Кубики Косса» (,003), «Последовательные картинки» (,026) и «Складывание фигур» (,044). Сумма невербальных оценок выше на достоверно значимом уровне у единственного ребенка (,000) по сравнению с другими вариантами (два и более ребенка). Общий показатель, характеризующий вербальное и невербальное мышление, у единственных детей выше на достоверно значимом уровне (,000), чем у детей с братьями и сестрами.

Сравнение особенностей интеллектуальной деятельности единственного ребенка (n=78) с интеллектом других детей (n=227), имеющих братьев и сестер из традиционной семьи выявило, что в традиционной семье с двумя и более детьми по ряду параметров имеются достоверно значимые различия. Это относится к субтестам, характеризующим вербальный интеллект «Осведомленность» (,003) и «Словарный» (,005). Сумма вербальных оценок выше на достоверно значимом уровне у единственного ребенка из традиционной семьи (,002) по сравнению с другими вариантами (два и более ребенка). По субтестам, характеризующим невербальный интеллект, были выявлены достоверно значимые различия между единственным ребенком из традиционной семьи и детьми, имеющими братьев и сестер. По субтестам «Шифровка» (,019), «Последовательные картинки» (,000) и «Складывание фигур» (,027), сумма невербальных оценок выше на достоверно значимом уровне у единственного ребенка из традиционной семьи (,007) по сравнению с другими вариантами (два и более ребенка). Общий показатель, характеризующий вербальный и невербальный интеллект, у единственных детей из традиционной семьи выше на достоверно значимом уровне (,002), чем у детей с братьями и сестрами.

Сравнение интеллектуальной деятельности единственного ребенка (n=155) и детей (n=253), имеющих братьев и сестер из нуклеарной семьи выявило значимые различия по субтестам, характеризующим вербальный интеллект – «Осведомленность» (,000) и «Понятливость» (,032). По субтестам, характеризующим невербальный интеллект между единственным ребенком из нуклеарной семьи, и детьми, имеющими братьев и сестер, обнаружено достоверно значимое различие по тесту «Недостающие детали».

Таким образом, в нуклеарной семье порядок рождения детей оказывает меньшее влияние на развитие интеллектуальной деятельности личности, чем традиционной (в традиционной семье обнаружены достоверно значимые связи по 7 параметрам, а в нуклеарной – по 4).

На наш взгляд, развитие интеллектуальной деятельности личности тесно связано с рефлексией, т.к. она способствует развитию таких мыслительных операций как анализ и синтез. Мы выявили наличие выраженной рефлексии у детей из нуклеарной семьи, относительно детей из традиционной семьи.

Исследование рефлексии было проведено с помощью методики семантического дифференциала Ч. Осгуда - В. Петренко, которое выявило особенности образа отца у респондентов мужского пола из традиционной (n=285) и нуклеарной (n=375) семей.

Оценка непривлекательности отца из традиционной семьи на достоверно значимом уровне выше, чем из нуклеарной (,000). Это можно объяснить тем, что на фоне рода в семье роль отца несколько размывается и снижается, так как внутри рода существуют другие значимые члены семьи (например, дед или дядя),

т.е. значимость отца несколько «забывается» родом. В нуклеарной семье отец оценивается выше, чем традиционной (,000) по категории «безответственный – добросовестный», отец рассматривается как добросовестный, что связано с отсутствием в семье других значимых людей. По категории «слабый – сильный» отец в нуклеарной семье. Отец представлен как более сильный, чем в традиционной (,000). В нуклеарной семье отец рассматривается как молчаливый (,000), что очевидно, связано с представлением о том, что молчаливый человек является более деятельным, т.е. он говорит только «по делу» тогда, когда это уместно. В нуклеарной семье отец рассматривается как более уступчивый (,000), открытый (,000), независимый (,000), энергичный (,008), дружелюбный (,000), самостоятельный (,004) по сравнению с его оценкой в традиционной семье.

В традиционной семье получены значимые корреляционные различия в образе отца по параметрам «добрый – эгоистичный» (,000), «деятельный – пассивный» (,000), «справедливый – несправедливый» (,002).

Исследование показало, что образ отца в традиционной семье характеризуется большей эгоистичностью, пассивностью и несправедливостью в сравнении с образом отца из нуклеарной семьи, что связано с выраженной дистанцией и меньшим взаимопониманием в диаде «отец – ребенок».

Сравним образ матери, сформированный у ребенка из традиционной (n=285) и нуклеарной (n=375) семьи. Оценка непривлекательности матери в традиционной семье выше, чем в нуклеарной (,001). Это можно объяснить тем, что в нуклеарной семье личность больше ориентирована на восприятие данной категории, чем в традиционной. В традиционной семье характеристика «обаятельная – непривлекательная», очевидно, не рассматривается, так как существуют более значимые категории. В нуклеарной семье по категории «безответственная – добросовестная» (,001), мать оценивается выше, чем традиционной. В нуклеарной семье мать по категории «упрямая – уступчивая» представлена как более уступчивая, чем в традиционной (,000), что связано с более близкими личностными взаимодействиями между матерью и ребенком. При этом более выражены «субъект–субъектные» отношения и слово матери имеет непоколебимое значение. В целом, образ матери в традиционной семье характеризуется большей открытостью, эгоистичностью, нерешительностью и спокойствием в сравнении с образом матери из нуклеарной семьи, где мать характеризуется уступчивостью, дружелюбием и самостоятельностью.

Сравнение образа Я, сформированного у ребенка из традиционной (n=285) и нуклеарной (n=375) семьи, показало, что оценка своей непривлекательности в традиционной семье выше, чем в нуклеарной (,008).

В нуклеарной семье образ Я сформирован как добросовестный (,000), сильный (,002), а традиционной – молчаливый (,000) и уступчивый (,025). В традиционной семье образ Я более пассивный, чем в нуклеарной (,000), что связано с ролевой позицией, где имеют более значимый «вес» другие члены семьи. В традиционной семье образ личности представлен такими категориями как «отзывчивый» (,003), «нерешительный» (,000), «напряженный» (,000), «неискренний» (,001), а в нуклеарной – «энергичный» (,000), «спокойный» (,000), «дружелюбный» (,000), «неуверенный» (,000) и «общительный» (,034). Следовательно, образ Я в традиционной семье, характеризуется большей непривлекательностью, пассивностью, отзывчивостью, нерешительностью и напряженностью в сравнении с образом Я из нуклеарной семьи, где личность характеризуется добросовестностью, силой, дружелюбием, энергичностью, неуверенностью и общительностью.

В результате исследования образа родителей и образа «Я» в традиционной и нуклеарной семье, была выявлена общая тенденция, заключающаяся в том, что

в нуклеарной семье оценка родителей и себя складывается под влиянием рефлексии, что не характерно для традиционной семьи.

Представленный эмпирический материал исследования позволяет утверждать, что интеллектуальная деятельность личности формируется под влиянием рефлексии и зависит от типа семьи, в которой личность развивается. Рефлексия более выражена у детей из нуклеарной семьи и как следствие, их интеллектуальная деятельность по ряду параметров имеет более высокие показатели развития.

#### Список литературы

1. Мишина, М.М. Сущностные признаки интеллектуальной деятельности личности // Вестник МГАДА. – 2011 – № 5. – С. 84-90. ISSN 2077-7361. .
2. Мишина, М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде): монография. – М. ИИУ МГОУ, 2013. – 410 с. ISBN: 978-5-7017-2125-6.



Мурзаканова А.З.

### К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ У СТУДЕНТОВ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Интерес к толерантности привлекает внимание исследователей различных направлений – философии, социологии, культурологи, психологии личности, клинической, возрастной, социальной психологии и др. На сегодняшний день существует много различных подходов к определению толерантности в зависимости от специфики дисциплины и теоретических концепций, в рамках которых рассматривается это понятие [1; 2; 16; 17]. Актуальность исследования проблемы толерантности связана с ростом межэтнической напряженности, увеличением нетерпимости в обществе. Большинство исследователей едины во мнении, что толерантность – это не просто терпимость к различиям, к другим людям, к отличающимся мнениям, взглядам. Толерантность предполагает умение быть терпимым, сохраняя собственные ценности, индивидуальность [2; 16].

В современной психологии толерантность рассматривается с разных сторон: как психофизиологическая характеристика, как личностная характеристика, как признание различий [2; 12; 16].

*Толерантность как психофизиологическая характеристика.* Здесь толерантность рассматривается как терпимость индивида к воздействиям, например, к стрессу, к фрустрациям, неопределенности, тревожности [12]. В психологических словарях толерантность определяется как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию». При этом не происходит нарушения адаптивных способностей человека, организм функционирует за счет повышения порогов чувствительности, но не в ущерб собственному здоровью [6; 7; 13]. Таким образом, в таком понимании толерантность является показателем порогов чувствительности человека к негативным факторам. Можно иметь высокую толерантность к одним воздействиям и низкую толерантность к другим. Важную роль в этом случае играет совместимость организма и оказываемых на него влияний.

*Толерантность как признание различий.* Толерантность как этически принятое решение, уважение к различиям, признание равных прав отражена во многих работах ЮНЕСКО. В Декларации прав человека толерантность – это «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [14]. Толерантность к другому человеку основана на знании, открытости, общении, свободе взглядов, на признании равных прав как своих, так и другого человека, в свободе мыслей, совести, убеждений. Но в таком понимании толерантность не означает отказ от своих убеждений, терпимость к социальной несправедливости, а предполагает, что каждый человек способен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другим. Взгляды одного человека не могут быть навязаны другим [18].

*Толерантность как личностная характеристика.* Изучение толерантности прослеживается в психологии личности, где в центре внимания не пространство социальных отношений, физиологические качества организма, а особенности

субъекта. Толерантность рассматривается как личностная характеристика. Центральным акцентом делается на том, что толерантность исходит от субъекта и можно назвать личностные предпосылки, которые делают субъекта толерантным или интолерантным. Толерантность – активная жизненная позиция в противоположность терпимости, которая предполагает пассивное принятие окружающей реальности, непротивление, снисхождение к поступкам других людей, способность подставить вторую щеку [2].

В психологии личности мы встречаем, что ключевое слово в определении понятия «толерантность» - «устойчивость». В частности в работах Г.У.Солдатовой, определение толерантности следующее: «интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического состояния, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и окружающим миром» [16, с. 64].

Сейчас достаточно широк круг работ, проводимых в области изучения толерантности. Так, в работе Н.Г. Анциферовой [1] выявлены причины, обуславливающие сложности и противоречия межэтнических отношений в современной России. К ним автор относит качественное ухудшение социально-экономического положения народов России, наличие негативной исторической памяти, отсутствие правовых традиций и т.д. Автором обосновано, что существующие тенденции и противоречия межэтнических отношений в современной России негативно сказываются на состоянии этнической толерантности общества. В свою очередь, Д.Н. Клоков [5] пришел к выводу, что процесс межэтнического взаимодействия в многонациональном коллективе будет проходить намного эффективнее, если путем психологических тренингов формировать этническую толерантность личности через развитие этнокультурной компетенции, включающей формирование навыков межкультурного общения и социокультурных стратегий, позволяющих преодолевать неизбежные межэтнические конфликты при контакте с незнакомой культурой.

О.Г. Крявцов приводит мнение, что толерантность как существенная характеристика личности предполагает в своей структуре и становлении сопряженную с ней интолерантность. По его мнению, подростковый возраст является сензитивным периодом для становления и развития толерантности и интолерантности. Автор полагает, что интолерантность является закономерным этапом в развитии толерантности [9].

Достаточно активно ведется исследование природы толерантности в Российском университете дружбы народов, одном из самых многонациональных университетов России и мира (в РУДН обучаются представители 140 стран). В частности, в работах И.А. Новиковой и Т.И. Ибадовой представлены результаты комплексных исследований толерантности студентов РУДН в соотношении с различными факторами [10]. Особую актуальность в данном университете приобретает проблема межкультурной адаптации иностранных студентов. В данном контексте толерантность рассматривается как один из факторов межкультурной адаптации. Так, на основе анализа результатов эмпирического исследования соотношения толерантности и параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из различных регионов было показано, что существует прямая связь между уровнем толерантности иностранных студентов и особенностями их адаптации в России [11].

Нам представляется актуальным рассмотрение проблемы соотношения толерантности с личностными чертами. Так, еще Г.Оллпорт экспериментально выделил некоторые личностные черты, присущие толерантным людям:



1. Знание самого себя (критичность к себе, знание своих достоинств и недостатков). Интолерантные люди не замечают свои недостатки;
2. Убеждение в том, что с возможными угрозами человек может справиться сам, внутреннее ощущение безопасности;
3. Интернальный локус контроля ответственность за происходящие с ним события;
4. Высокая когнитивная сложность и восприятие многообразия мира;
5. Стремление к личной независимости, ориентация на себя при принятии решения.

Однако он полагал, что нет людей толерантных и людей интолерантных, потому что каждый человек совершает в жизни и толерантные и интолерантные поступки [17].

По результатам исследования Оллпорта, портреты толерантной и интолерантной личности предстают как целостные, а черты терпимости или нетерпимости – как производные отдельных культур. «Толерантность не является самостоятельным культурным феноменом, она конституируется суммой культурных составляющих...» [8].

Т.И. Ибадовой при исследовании российских студентов РУДН был выявлен следующий «симптомокомплекс» черт толерантной личности: с положительным знаком в него входят дружелюбность и альтруистичность, и с отрицательным – эгоистичность и тенденция к агрессивности. Полученные в данном исследовании данные свидетельствуют о том, у более толерантных испытуемых, обладающих большим числом толерантных установок по отношению к окружающему миру и людям, сильнее проявляются дружелюбность, альтруистичность и дружелюбие в противовес агрессивности, чем у менее толерантных испытуемых [4].

В последние годы за рубежом и в России для исследования черт личности широко используется Пятифакторная модель личности (Big Five). Считаем продуктивным использование данной модели для определения связей толерантности с личностными чертами.

Выборку пилотажного эмпирического исследования составили 27 человек в возрасте от 17 до 22 лет (24 девушки и 3 юноши) из разных регионов России. Все испытуемые – российские студенты различных курсов и факультетов РУДН. Для диагностики уровня толерантности и личностных качеств студентов использовались две методики: экспресс-опросник Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой «Индекс толерантности» [15] и Пятифакторный личностный опросник «Big Five», адаптированный в России М.В.Бодуновым, С.Д.Бирюковым [3].

**Таблица 1. Коэффициенты корреляции показателей методик «Индекс толерантности» и «Big Five»**

Личностные характеристики	Показатели общей толерантности
Нейротизм	-0,009
Экстраверсия	0,29*
Открытость к новому опыту	0,55***
Согласие	0,44***
Добросовестность	-0,06

**Примечание:** \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .

В таблице представлены результаты корреляционного анализа показателей общего индекса толерантности с выраженностью черт из пятифакторной модели личности (нейротизма, экстраверсии, открытости новому опыту, добросовестности и согласия).

Как видно из таблицы, было обнаружено 3 статистически значимых корреляции изучаемых переменных. Очень высокий уровень взаимосвязи обнаружен между **общей толерантностью** и такими личностными качествами, как **открытость** и **согласие**. Также **общая толерантность** положительно коррелирует с **экстраверсией**. Таким образом, можно сделать вывод, что люди, открытые к новому опыту и которым присуще такое личностное качество, как согласие, в целом, более толерантны и терпимы.

Интересно, что не было получено корреляций общего индекса толерантности с нейротизмом и добросовестностью.

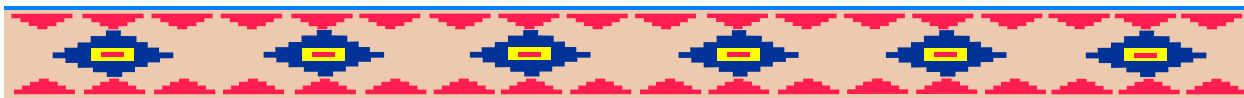
Мы полагаем, что полученные данные можно использовать при разработке тренингов для повышения уровня толерантности студентов, а также при работе со студентами многонационального университета. Однако нам представляется необходимым расширение выборки исследования для получения более объективных данных, а также использование дополнительных методик для измерения уровня толерантности студентов и определения их личностных качеств. Проблема толерантности на сегодняшний день остается одной из самых актуальных в России, и мы полагаем, что необходимо проведение комплексного исследования толерантности в разных регионах нашей страны.

### Список литературы

1. Анциферова Н. Г. Этническая толерантность в современном российском обществе: состояние и тенденции развития. М., 2007.
2. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность». //Российский конкурс семейного плаката Школа толерантности». Материалы для участников. М., 2001.
3. Бирюков С.Д., Васильев О.П. Психогенетическое исследование свойств темперамента и личностных характеристик: анализ структуры изучаемых переменных // Труды Института психологии РАН. Т. 2 / Отв. ред. Брушлинский А.В., Бодров В.А. - М.: ИП РАН, 1997. С. 23-51.
4. Ибадова Т.И. Связь толерантности и личностных особенностей студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы – Материалы международной научно-практической конференции, 4-5 июня 2008 года. – М.: РУДН, 2008. – С. 120-122.
5. Клоков Д. Н. Развитие этнической толерантности в многонациональном коллективе. Тамбов, 2005.
6. Краткий психологический словарь. - М., 1985. - С.357.
7. Краткий психологический словарь. - Ростов н/Д, 1998. - С.388.
8. Круглова Н.В. Современный субъект терпимости: возможный портрет // Толерантность и интолерантность в современном обществе: общее и различное. Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. И.Л. Первой. - СПб., 2006. – С.217-222.
9. Крявцов О. Г. Толерантность как единица исследования онтогенеза личности. – Дисс. ... канд.психол.наук. Москва, 2008.
- 10.Новикова И.А, Ибадова Т.И. Проблема комплексного исследования субъекта толерантности // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 4. – С. 25-30.
- 11.Новикова И.А. Соотношение толерантности и параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из разных регионов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - № 4. – 2010. – С. 24-28.
- 12.Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. - М., 2003.
13. Психология. Словарь. Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1990. - С. 401.

## **EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013**

14. Ризрдон Б.Э. Толерантность – дорога к миру. М., 2001. - С. 26.
15. Солдатова Г.У, Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. - М., 2000.
16. Солдатова Г.У. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы звучали лучшие струны человеческой души // Век толерантности. - №6. - М., 2003
17. Allport G.W. The Nature of Prejudice. - Cambridge, MA Addison Wesley, 1954.
18. World conference against racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance. Declaration and program of actions. - N.Y., 2002.



## КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ И ЭТНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Хотинец В.Ю.

### ДЕФИЦИТАРНОСТЬ ИНКУЛЬТУРАЦИИ КАК ФАКТОР ВИКТИМНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологические механизмы трансформации предписанных стереотипов в интеркультурной ситуации». Проект 12-16-18001а/У

Большинство зарубежных исследований по проблеме виктимизации ориентировано на изучение превращения в жертву преступного посягательства учащихся в системе школьного образования (Boulton, Smith, 1994; Olweus, 1978; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, Kaukiainen, 1996; Veenstra et al., 2005), детей в детских дошкольных учреждениях (Alsaker, Nagele, 2008). Отечественная наука проблемы виктимизации в образовательном пространстве рассматривает в границах теоретических позиций [1]: “дефект социализации личности” (Е.В. Руденский, Г.Г. Шиханцев), “личность как жертва социализации” (А.В. Мудрик), “неблагоприятные результаты социализации – деперсонализация, дереализация, дезинтеграция, деиндивидуализация” (Е.Ю. Боброва), “деформация личности” (А.А. Бодалев, М.Ю. Кондратьев, А.А. Маркова, Е.И. Рогов), “технологический дефект социализации” (Е.Ю. Боброва), “дефект воспитания личности” (А.Б. Орлов) – все эти феномены отражают своего рода “издержки” (В.И. Загвязинский) современного российского образования. Так, с позиций Е.В. Руденского [1] “дефициты субъектно-личностных и профессионально-личностных качеств учителя в совокупности с дефицитами социально-психологических потенциалов личности учащегося создают предпосылки для развития личности учащегося как жертвы дефекта социализации в образовательном процессе”.

Результаты эмпирических исследований [3] показывают, что подростки с “виктимогенной уязвимостью” отличаются дефицитарностью процессов индивидуализации и социализации, а именно, дезинтегрированной субъектностью с заниженными намерениями принимать на себя ответственность за собственные действия и поступки, препятствующей актуализации потенциальных возможностей личности ученика; дисфункциональной социальной активностью, не обеспечивающей возможность достижения желаемого социального статуса в учебной группе, на который притязает учащийся.

Однако на сегодняшний день рассматриваемые процессы не включены в проблемное поле кросскультурной психологии [5; 7]. А вот по данным опросов учителей г. Ижевска Удмуртской Республики обнаружены некоторые факты повторяющегося физического или психологического притеснения детей коренного народа, кавказских диаспор со стороны одноклассников, принадлежащих к доминирующей этногруппе.

Особое внимание в проведенных исследованиях было уделено проблемам инкультурации школьников удмуртской национальности из группы виктимов [3]. Обнаружены рассогласования содержания стадий этнофункционального развития личности детей [2]. В частности, подростки, близкие родственники которых проходили социализацию в этнокультурной среде сельской местности, не знакомы со сказочно-мифологическим миром удмуртского народа, к тому же предпочитают современные мультфильмы с роботами и трансформерами. В этой же группе детей оказались те, которые перегружены компьютерными играми с младшего школьного возраста, и тем самым миновавшие сказочно-мифологическую стадию развития. Согласно А.В. Сухареву, нарушение этнофункционального развития личности может обуславливать возникновение психической, психосоматической и социально-нравственной дезадаптированности личности.

Полученные данные согласуются с результатами ранее проведенных исследований [4], из которых следует, что подростки, активно приобщающиеся к этнокультурному миру, отличаются от других когнитивной сложностью этнического сознания, адаптивностью реального поведения во взаимоотношении с другими. Благоприятный исход кризиса идентичности, характерного раннему юношескому возрасту, проявляющегося в негативном отношении к себе, низкой адаптированности в окружающей действительности, негативном восприятии мира, низкой рефлексированности чувств, во многом зависит от приобщенности к культурным ценностям своего народа, задающей смысловую и ценностную направленность личности.

Можно допустить, что наряду с дефицитностью процессов индивидуализации и социализации, несвершившаяся инкультурация (несостоявшаяся встреча с культурным миром) превращает социализирующуюся личность (субъекта образовательного процесса) в виктимную с дефицитом культурного ресурса, необходимого для осуществления ценностно-осмысленной жизнедеятельности [6].

### Список литературы

1. Руденский Е.В. Теоретические и экспериментально-педагогические основания исследования дефекта социализации личности учащегося в образовательном процессе школы: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 2002.
2. Сухарев А.В. Этнофункциональная парадигма в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
3. Хотинец В.Ю. Буллинг и виктимизация в интеркультурной ситуации// Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции, в г. Москва, 22-24 ноября 2012 г./ отв.ред. А.Б.Купрейченко, А.А. Шатроо; Нац.иссл.ун-т «Высшая школа экономики»; Росс.гуманит.науч.фонд. – М.: Логос, 2012. С.150.
4. Хотинец В.Ю. Зависимость развития интегральной индивидуальности от особенностей этнического самосознания// Психологический журнал, 1999. Т.20. № 1. С.114-119.
5. Хотинец В.Ю. Методологические основы этнической и кросскультурной психологии: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2012.

## **EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013**

6. Хотинец В.Ю. Моделирование ментальности на основе религиозно-мифологических представлений и культурных ценностей удмуртов// Социологические исследования. 2011. № 2. С.99-107.
7. Хотинец В.Ю. Теоретико-методологические основания исследования этнической индивидуальности человека//Вестник Удмуртского университета. Серия Психология и педагогика, Ред-изд отдел УдГУ, 2003. С.109-126.



Бондаренко Н.А.

### СВОЙ ИЛИ ЧУЖОЙ? (СЕРБЫ И РУССКИЕ ГЛАЗАМИ ДРУГ ДРУГА. ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ)

В начале XX века русский философ и педагог С.И. Гессен, предвидев поликультурное состояние мира, ориентировал образование на возможность существования самых разных дискурсов, в условиях которых придется жить, а, значит, следует готовить человека к принятию Другого. Вся его многогранная деятельность была направлена на понимание того что, только осознав многообразие социальных формаций, мы можем лучше понять самих себя. [1, с. 216]

Нынешнее состояние мира подтверждают мысли ученого: геополитическое изменение карты мира в XXI веке, утрата сложившихся ценностей и смыслов, рост индивидуализма, технологизация во всех сферах – все это привело к дезинтеграции в современном обществе и определило важность культурологических исследований в самых разных областях науки: лингвострановедении, лингвистике, этнопсихологии и других.

Одним из самых интересных направлений, на мой взгляд, является проблема восприятия одного народа другим и связанное с ним изучение образов языкового сознания культурных общностей. Широко известны работы в этой области А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, В.В. Колесова, Н.В. Уфимцевой и других.

Как было подчеркнуто Н.В. Уфимцевой, образ языкового сознания, ассоциирующегося со словом, – одна из многих попыток описать те знания, которые используют коммуниканты при производстве и восприятии речевого сообщения. Имя (слово) – это та культурная рамка, которая накладывается на индивидуальный опыт каждого человека, прошедшего социализацию в определенной культуре: «Назвать – значит приписать определенное значение, значит понять, включить его в свое сознание» [2, с. 208].

Наиболее эффективным инструментом для анализа и интерпретации образов сознания является эксперимент, поскольку выявленные ассоциативные поля конкретного стимула являются непосредственным отражением языкового сознания (далее – ЯС) носителей языка.

В словаре В.И. Даля слово «свой» имеет несколько значений, в том числе «родственник, земляк», слово «чужой» имеет также несколько значений, мы выделим два:

1) «чужой» – не свой, сторонний, – что подразумевает констатацию непреодолимости, разделяющей дистанции;

2) «чужой» – незнаемый, – что предполагает перспективу открытия и приобщения. Это значение слова ориентировано на диалог: «незнаемое» оно только сейчас, но стоит лишь проявить желание и узнать, как оно открывается нам. Незнаемую ментальность можно отвергнуть, как заведомо враждебную, а можно не жалея духовных усилий продвинуться в ее познании, себя же обогащая [3, с. 10].

Наши исследования касались восприятия представителей этногенетической общности славян – сербов и русских, связанных языковой общностью, давними культурно-историческими связями, принадлежащих одному византийскому кругу.

Для анализа оппозиции «свой-чужой» мы использовали «Русский ассоциативный словарь» (авторы Ю.Н. Караулов, Ю. Сорокин и др.) и «Ассоциативный словарь сербского языка» проф. Предрага Пипера, Райны Драгичевич, Марии Стефанович, данные внутривузовского эксперимента, который проводился среди студентов гг. Москвы и Белграда в 2011-2012 гг. Цель данного эксперимента – проанализировать изменения языкового сознания студентов по отношению к славянским народам в ходе ознакомления с их историко-культурным наследием. С частичными данными этого эксперимента хотелось бы вас ознакомить.

Программа обучения студентов на филологическом факультете Гос Института Русского Языка им. А.С.Пушкина предполагает как знакомство с важнейшими явлениями в культуре славян, так и изучение одного из славянских языков (сербского, польского, чешского).

Что касается, культурологических дисциплин, то в Институте читаются такие спецкурсы, как «Категория прекрасного в культуре южных и восточных славян», «Диалог славянских культур», «Русская тема в культуре славян XIX в и др., основные задачи которых – выявить специфику образа мира родственных народов, сформировать новое мышление, разрушающее общепринятые стереотипы.

При разработке данных программ мы опирались на научное наследие классиков славистики О.М. Бодянского, П.А. Дмитриева Я. Коллара Я. Коллара, А.С. Мыльникова, Г.И. Сафронова, И.И. Срезневского, П.Й. Шафарика и др.,

Исследуемый материал касался большинства славянских народов, однако, согласно заявленной теме, мы остановимся на восприятии русских и сербов. Эксперимент проводился с контрольной группой студентов (100 чел.) в возрасте от 18-25 лет по методике свободного ассоциативного эксперимента. Получаемое в результате его проведения ассоциативное поле того или иного слова-стимула – отражало, как известно, не только фрагмент вербальной памяти человека, но и фрагмент образа мира того или иного этноса. Анализ результатов ассоциативного эксперимента проделан по принципу «от реакции к стимулу». Тем самым мы получаем возможность выявить круг понятий, наиболее существенных для языкового сознания сербов и русских. Из большого количества мы отобрали пять слов, имеющих наибольшее число связей с различными единицами ассоциативной сети. Сравнить полученные для двух культур результаты можно, обратившись к таблицам (см. Таблицы 1-2).

**Таблица 1. Ядро языкового сознания русских студентов**

	Ассоциации	Кол-во вызвавших его стимулов
Сербия	Ничего не знаю	43,8%;
	война 1999 года	24, 2%;
	Косово	17, 5%;
	похожий язык	11, 7%.
	Братья, Эмир Кустурица	11,5 %



Таблица 2 Ядро языкового сознания сербских студентов

	Ассоциации	Кол-во вызвавших его стимулов
Россия	Водка	33, %;
	В.Путин, зима (снег)	23%;
	Матушка, Москва	10%;
	Братья, православие, бабушки-матрешки	6,6 %.
	После Сербии самая близкая страна	3 %.

Мы не будем останавливаться подробно на содержании ядра, только укажем, что для русских близость сербов отмечена на уровне языка «похожий язык», для сербов: это эмоционально окрашенное слово «матушка» (Россия), «православие» и позиция - «после Сербии самая близкая страна».

Совпадение мы видим в стимуле «братья»: отметим, что языковому сознанию русских и сербов свойственна своеобразная **семейнородственная центричность**.

Обратимся к типичным чертам характера, отмеченными респондентами (Таблицы 3-4).

Таблица 3. Какой народ сербы? (восприятие русских)

	Ассоциации	Кол-во вызвавших его стимулов
Сербы	Гостеприимный	35,3%;
	Дружелюбный	29, 1%;
	веселый	21 %;
	Православный	18, 7%.
	героический, свободолюбивый	13,2 %

Таблица 4. Какой народ русские? (восприятие сербов)

	Ассоциации	Кол-во вызвавших его стимулов
Россия	любящие выпить	33, %;
	веселые, шумные	23%;
	братский (дружественный) народ	16, 7 %;
	умный, талантливый, (красивые девушки)	10%.
	гордый, храбрый	6, 7%.

Очевидно совпадение стимулов (прилагательных): и русские, и сербы воспринимают друг друга как «веселых», та и другая группы респондентов отмечают «дружелюбие» как одну из сближающих черт характера. Русские и сербы нуждаются в другом, человеке-друге и готовы воспринимать этого «другого» как близкого себе человека.

Среди ответов на вопрос, каких деятелей культуры (сербской/русской) вы можете назвать, для русских наиболее частотной была следующая формулировка: «затрудняюсь ответить» 47%,, «не знаю» 24%. Результаты сербских студентов представлены на таблице 5.

**Таблица 5. Имена деятелей русской культуры, литературы, науки, названные сербами**

	Ассоциации	Кол-во вызвавших его стимулов
Имена деятелей культуры, литературы, науки,	Ф.М. Достоевский	54%;
	Л.Н. Толстой	53,3
	П.И. Чайковский, А.С. Пушкин	30%;
	Д.И. Менделеев	13, 3%.
	А.И. Солженицын	6, 9%

Очевидно, что поверхностный взгляд русских респондентов порождает немало мифов. Поэтому в ходе ознакомления с сербской культурой, автором были предложены такие темы для обсуждения, которые позволили бы студентам выявить общность и специфику родственных народов: «Герои сербского эпоса и русских былин» «Памятники Сербии, Древней Руси эпохи Средневековья», «Традиции Н.В. Гоголя в сербской литературе» (на примере рассказов Стевана Сремаца), «Отзвуки истории (события Косовской 1389г. и Куликовской битвы 1380г.) в живописи (Урош Предич, Виктор Васнецов, Илья Глазунов)», «Свет славянской души... (княгиня Милица и Ефросиния (Московская))» на материале кн. А. Трофимова «Небесная покровительница Москвы» и Лиляны Хабьянович-Джурович «Игра ангелов»; «Епископ Даниил Крстич и Иустин Попович о созидательной роли русской литературы» и др.

Большой интерес у студентов вызвала дискуссия по книге словацкого дипломата – свидетеля трагических событий 1999 года – Мирослава Мойжиты «Белград. Записки дипломата» и другие.

В результате знакомства с важнейшими историко-культурными явлениями Сербии, просмотрев фильмов, видеоконцертов мы могли констатировать изменение в языковом сознании русских студентов Гос. ИРЯ им А.С. Пушкина. И если провести сравнение с данными констатирующего эксперимента (см. Таблицу 1), можно констатировать появление новых стимулов (Таблица 6).

**Таблица 6 Ядро языкового сознания русских (после изучения спецкурсов)**

	Ассоциации	Кол-во вызвавших его стимулов
Сербия	Никола Тесла, Иво Андрич	27,3%;
	братский, православный, эмоциональный, героический	21%;
	Сербский эпос. Косовский цикл	20,1%;
	Белград, Дунай, гибаница	12%.
	Песня «Тамо далеко», песни Дивны Любоевич, Роспись храма в Милешево	11%.

На вопрос, что сближает наши народы, студенты филфака Гос. ИРЯ ответили: «доброта, хлебосольство, единая группа языков, чувство юмора, патриотизм, вера, любовь к свободе, широта души».

Ответы сербских студентов на вопрос, следует ли изучать культуру славян были такими: 58 % ответили «да, потому что надо знать свои корни», «потому что все славяне близки друг к другу», « через русский язык нужно знакомить детей с историей и культурой славян» и т.д.

Очевидно, что обсуждаемые вопросы на спецкурсах, основанные на сравнительно-сопоставительном материале, через сопереживание помогают студентам развить эмпатические способности, когда « чужой» становится «своим».

Однако у большинства студентов есть еще одна возможность приобщиться к культуре этого славянского народа. В течение трех лет при поддержке Посольства РС в РФ проходит конкурс «Сербия в сердце моем».

Пробудить интерес к сербскому эпосу, поэзии, песне у современных школьников и студентов, попытаться прикоснуться к богатому наследию сербской культуры – это те цели, которые ставят перед собой организаторы Всероссийского конкурса. «Сербия в сердце моем» – открытие иной культуры, добрый знак того, когда «чужой» становится «своим», «родным».

Этот конкурс напоминает нам, что русская и сербская «идея сердца, утверждавшая, что главное в мире есть любовь, ибо из любви родится вера и вся культура духа, жива, и никакие политические повороты не в силах ее изменить» (И. Ильин).

Таким образом, становится очевидным, что только обновление содержания образования на основе межкультурного диалога поможет преодолению дезинтеграции в современном обществе.

### **Список литературы**

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Наука, 1995.
2. Уфимцева Н.В. Языковое сознание и образ мира славян. //Языковое сознание и образ мира. Сборник статей, М., 2000
3. Интервью с проф. Казбеком Султановым, зав Отделом литератур народов РФ и СНГ ИМЛИ им Горького РАН// ЛГ№16 от 15-21 апреля, 2009.



Калиненко А.А.

## БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ ЛИЦ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Исследования ценностей, проводившиеся в нашей стране и за рубежом, показали (Лебедева Н.М., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Хотинец В.Ю., Шварц С.), что ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности. Наряду с другими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности. Система ценностей отдельной личности, как и социальной группы, зависит от возрастных, половых и психологических особенностей, социального, экономического, политического, профессионального, конфессионального и этнического статуса.

Особо отметим, что в основе каждой социкультурной общности лежит система ценностей, которые являются важнейшими и глубинными принципами, усваиваемыми человеком в ходе инкультурации и определяющими его отношения с природой, социумом, ближайшим окружением и самим собой. Ценности культуры имеют надситуативный характер и отличаются относительной стабильностью во времени, они формируют индивидуальные и групповые убеждения, цели, регулируют поведение и взаимодействие человека с миром. Культурные ценности, получившие выражение в религиозно-мифологической форме, закрепляют базис единой картины мира, выверяют единые смыслы, цели и задачи социальной общности. Как действенный потенциал культуры, они реализуют себя в способе социальной связи, воодушевляющем группу на оптимизацию своего существования [9].

Нахождение осужденных в условиях длительной социальной депривации приводит к дезорганизации их ценностно-смысловой сферы, что по выходе из пенитенциарных учреждений может способствовать повторному совершению преступлений, приводящих к обострению социальной напряженности [3, 7]. Одним из способов совладания с трудностями, вызванными повышенным психологическим напряжением, конфликтностью и тревожностью в местах лишения свободы в условиях длительной социальной депривации, становится построение осужденными жизненной стратегии, основу которой составляют жизненные предназначения, намерения, ценностные ориентации [4, 11].

**Цель:** исследование структуры ценностей осужденных, находящихся в пенитенциарных учреждениях.

Методы исследования: теоретические; организационный метод – сравнительный; эмпирические методы: психодиагностические: опросник изучения ценностей С. Шварца (адаптированный Н. М. Лебедевой), позволяющий изучать ценности на культурном и индивидуальном (мотивационные типы) уровнях. Религиозные предпочтения и этнокультурная принадлежность осужденных определялась по самоотчетам и подтверждалась в индивидуальной беседе с каждым. Методы обработки данных: качественный, количественный: методы математической статистики: иерархический кластерный анализ. Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS 11.5 for Windows.

**Выборка.** На этапе организации исследования (срок проведения 2010-2012 гг.) были организованы группы: 1) идентифицирующие себя с русскими (всего 87 чел.), 2) причисляющие себя к финно-угорским народам (всего 30 чел.) в возрасте 20-37 лет, отбывающие наказание в исправительных колониях общего режима (осужденных за различные уголовно-правовые преступления) на территории одного из субъекта РФ.

**Результаты исследования и их обсуждение**

В начале исследования были выявлены предпочитаемые ценности осужденных с разной этнической идентичностью (см. табл. 1)

**Таблица 1. Средние значения предпочитаемых ценностей лиц различной этнической принадлежности, находящихся в условиях социальной депривации**

Удмуртская группа			Русская группа		
Ценности	Ср.знач.	δ	Ценности	Ср.знач	δ
Защита семьи	6.0	1.74	Защита семьи	6.4	1.16
Здоровье	5.8	1.39	Здоровье	6.1	1.35
Уважение родителей и старших	5.6	1.84	Уважение родителей и старших	5.9	1.43
Самоуважение	5.5	1.58	Смысл жизни	5.8	1.32
Смысл жизни	5.4	1.50	Верность	5.7	1.35
Чистоплотность	5.4	1.58	Самоуважение	5.7	1.27
Верность	5.3	1.24	Настоящая дружба	5.6	1.32
Ответственность	5.2	1.47	Чистоплотность	5.5	1.44
Интеллект	5.2	1.23	Интеллект	5.5	1.40
Мир на земле	5.2	1.50	Ответственность	5.4	1.49
<b>Сохранение публичного образа</b>	5.2	1.66	<b>Национальная безопасность</b>	5.4	1.90
Вежливость	5.2	1.52	<b>Уединение</b>	5.3	1.79
			Вежливость	5.3	1.50
			<b>Честолюбие</b>	5.2	1.48
			Мир на земле	5.2	2.08
			<b>Независимость</b>	5.2	1.44
			<b>Честность</b>	5.1	1.56
			<b>Наслаждение жизнью</b>	5.1	1.94

По результатам анализа ценностей нами было установлено [4], что в условиях социальной депривации приоритетными ценностями в регуляции поведения выступают ценности установления социальных связей, равенства равноправия (относись к людям так, как хочешь, чтобы они относились к тебе), сохранения мира и гармонии с окружающими (приспосабливаясь, не изменяя окружающее пространство).

Это можно объяснить частичным снятием, возложение ответственности за события жизни, отсутствием свободы действий в реализации жизненных намерений, отсутствием возможности изменить окружающее пространство в условиях социальной изоляции, стараясь сохранить гармонию, приспособиться к новым условиям. Так, в исследовании отмечено [8], что у осужденных развивается иждивенческая направленность на существование в условиях депривации,

принимая данные условия как должные и существуя в них в гармонии из-за отсутствия возможности их изменить.

Ценность «сохранение публичного образа» является особой ценностью для осужденных-удмуртов. Как известно, в «культурах стыда» (Р. Бенедикт) человек в своем поведении ориентируется на мнение и оценку других, опасаясь позора. У русских осужденных приоритетными ценностями являются национальная безопасность, уединение, честолюбие, независимость, честность, наслаждение жизнью. Можно увидеть, что среди перечисленных ценностей есть ценности универсальные, общечеловеческие, которые, прежде всего, проявляются в связи с гражданской идентичностью (я россиянин, значит русский). Актуализация гражданской идентичности, являющейся основополагающей для представителей многонациональной страны [1; 2], «веером захватывает» универсальные культурные ценности.

С помощью иерархического кластерного анализа выявлена структура ценностей осужденных. Так, в группе идентифицирующих себя с русским этносом, преобладает большее количество блоков ценностей, чем у осужденных удмуртов. Это возможно связано с тем, что число кластеров согласуется с количеством предпочитаемых ценностей у осужденных разных этногрупп. Наличие большего набора ценностей можно объяснить тем, что осужденные, идентифицирующие себя с русским этносом, проявляя гражданскую (российскую) идентичность, прибыли с разных регионов России, привнося в условия социальной депривации свои этнокультурные ценности.

Важно отметить, что в обеих группах системообразующей ценностью является «благочестие» (хранение веры). Данная ценность занимает системообразующую позицию в иерархической структуре. Мы смеем предположить, что позиционирование ценности «благочестие» в различных иерархических структурах указывает на значимость данной ценности, несущей смысловую нагрузку религиозно-мифологической направленности (православной для русской, языческой для финно-угров), сохраняя целостность структуры личности.

Таким образом, для лиц, находящихся в условиях социальной депривации, наиболее значимыми ценностями являются коллективистские ценности (*ценности социальных отношений*): установление социальных связей, равенства и равноправия, сохранения мира и гармонии с окружающими. При этом в группе осужденных удмуртского этноса особенной культурной ценностью является «сохранение публичного образа», «приспосабливающий взгляд на мир», «приспособление себя к чувствам своих слушателей» [6], исходящие из мифологической картины мира удмуртского народа [10]. В группе же осужденных русского этноса культурными ценностями являются «национальная безопасность», «уединение», «честолюбие», «независимость», «честность», «наслаждение жизнью», которые относятся к базовым ценностям русской (российской) культуры. Целостность структуры личности осужденных сохраняется за счет системообразующей ценности «благочестия» (хранение веры), являющейся внутренним защитным стержнем от безнадежности и бессмысленности существования [10] в жестких депривационных условиях пенитенциарных учреждений.

### Список литературы

1. Гуревич А.Я. Избранные труды. Средневековый мир. - СПб.: Изд-во СПб. 2007. - 560 с.
2. Кондаков И.В. Культура России. - М., 2007. -360 с.

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013

3. Ратинов А. Р. Судебная психология для следователей. М., 2008. 352 с.
4. Калинин А.А. Жизненные предназначения и смысложизненные ориентации осужденных в связи с их религиозными предпочтениями // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2013. - Т. 19. - № 2. - С. 25-29.
5. Лебедева Е.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. Москва: Изд. дом ГУ - ВШЭ, 2007.
6. Лебедева Е.М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. - М.: МАКС Пресс, 2011. - С. 204-207
7. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. - М., 2007. - 704 с.;
8. Тумаров К.С. Портрет осужденного, находящегося в пенитенциарном учреждении: аксиологический аспект// Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2011. - №7. - С. 249-254
9. Хотинец В.Ю. Методологические основы этнической и кросскультурной психологии: учебное пособие. - М.: ФОРУМ, 2012.
10. Хотинец В.Ю. Моделирование ментальности на основе религиозно-мифологических представлений и культурных ценностей удмуртов// Социологические исследования. - 2011. - № 2. - С.99-107.
11. Хотинец В.Ю. Ценностно-мотивационные факторы жизненных предназначений осужденных пенитенциарных учреждений / В. Ю. Хотинец, Б. А. Вяткин, А. А. Калинин // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2012. - № 2. - С. 7-11.



Лаврентьев А.И.

## ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В ЮМОРИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Работа выполнена при поддержке РФГФ в рамках проекта «Смеховая культура в современном мультикультурном пространстве» (№ 13-14-18008)

Одной из излюбленных тем среди авторов юмористических произведений становились разного рода клише, устоявшиеся представления и стереотипы. Действительно, согласно общей теории словесного юмора, подходу, который интенсивно развивается в современной когнитивной лингвистике, центральным элементом комического образа является противопоставление сценариев (под этим термином понимается элемент картины мира, образующий единство средств выражения, моделей мышления, стереотипов поведения и оценочных суждений), а главным условием успешности юмористической коммуникации является быстрота и легкость считывания этих сценариев. Практически идеальный вариант, наилучшим образом соответствующий этому условию – стереотип.

В антропологическом исследовании стереотипных представлений о коренных американцах, отраженных в современных масс медиа, обозначены следующие условия появления стереотипа: «1. Наличие группы, при этом групповая идентичность должна полностью соответствовать и исчерпывать идентичность индивидов, образующих эту группу, поэтому данной группе присваивается имя собственное, условно обозначенное X. 2. Появляется утверждение, что все, относящиеся к группе X, обладают признаком Y. 3. В действительности, утверждение о том, что признаком Y обладают все члены группы X неверно. 4. Утверждение о наличии признака Y у группы X репрезентируется таким образом, что оно запускает механизм гомогенизации и отчуждения членов группы X. Когда эти 4 условия соблюдены, мы получаем стереотип» [4, 7].

Исходя из этой концепции, можно сделать выводы о следующих признаках функционирования стереотипов в культурном пространстве. Стереотипы всегда имеют дело с ограниченным набором характеристик и качеств (не более 3 или 4), которые приписываются определенной культурной группе. Хотя, например, в исследовании стереотипов об американских индейцах перечислены 24 стереотипа [См.: 5], но сознание в единицу времени способно оперировать лишь 3 или 4.

Стереотипы навязывают их носителям гомогенизированный и дегуманизированный подход к культурной или субкультурной группе – обозначенные признаки приписываются всем без исключения членам группы, к которой относится стереотип. В одном из рассказов современного индейского писателя Шермана Алекси представлен диалог между белыми американцами и индейцами:

- «– Так вы индейцы?
- Да.
- Значит вы охотники?
- Нет, наше племя занималось рыбной ловлей.



– Так вы ненастоящие индейцы?» [1, 18]

По этой причине не существует положительных стереотипов, особенно, если речь идет о представителях этнических меньшинств. Стереотипы формируют комплекс ожиданий, которым они должны неукоснительно соответствовать. Если конкретный представитель этнического меньшинства их не оправдывает (например, индеец, который должен вести «традиционный» образ жизни в резервации, хотя эту традицию ему навязали белые, переезжает в город и становится адвокатом), то ему отказывают в праве считаться аутентичным представителем данной группы. Автор исследования стереотипных представлений о коренных американцах справедливо сетует: «Нам не дают увидеть их личные увлечения или индивидуальные интересы; их интересы – это индейская история, племенные законы, индейское искусство или что-нибудь еще, связанное с культурой коренных народов. <...> ...Индейцы, изображаемые в западных СМИ, не только определяются как индейцы, но и, как правило, сводятся исключительно к индейскости» [4, 94]. Частным случаем гомогенизации и дегуманизации является экзотизация – превращение традиционной культуры в нечто совершенно чуждое современному человеку.

Стереотип обязательно содержит в себе значение тиражируемости, широкой распространенности: во-первых, он относится к большому количеству обозначенных им объектов, во-вторых, сознание (индивидуальное или коллективное), оперирующее стереотипными представлениями, убеждено в том, что его разделяют все или, по крайней мере, большинство членов общества, оно высказывается от лица всех или значительного большинства (что не всегда соответствует действительности). Отсюда конформистская иерархическая структура отношений, которую несет в себе стереотип, его создатель и носитель отводит себе центральное положение в информационно-культурном пространстве, а объекты стереотипных утверждений оттесняются на периферию, занимая маргинальное положение.

Стереотипные представления априорны и бездоказательны, они не требуют подтверждения своей истинности и достоверности фактическими данными или научными выкладками, так как с точки зрения их носителей они самоочевидны. В этом их главное отличие от категории типического, в которой обобщенные представления о группе индивидов служат инструментом рационального познания мира, как это происходит, например, в рамках эстетики реализма. В книге индейского писателя-сатирика Вайна Делории «Кастер умер за твои грехи» дается гротескное описание современного антрополога: ««В любой бочке мёда, как говорится, есть своя ложка дёгтя. У одних людей несчастливые гороскопы. Другие вынуждены торговать сведениями на фондовой бирже. Церкви делят зоны влияния. Где-то свирепствует эпидемия. Но индейцы стали жертвой худшего из проклятий. У индейцев есть антропологи. <...> Хотя историческое происхождение антропологов неопределённо, антрополога в резервации очень легко распознать. Замешайтесь в любую толпу. Отыщите там высокого долговязого белого человека в шортах-бермудах, лётной куртке Военно-воздушных сил США времён Второй Мировой войны, австралийской шляпе-каскалке, теннисных тапочках и с громадным рюкзаком, лямки которого неправильно закреплены у него на спине. При нём неизменно присутствует его жена, – тонкая и чувственная, с волосами как сосульки, коэффициентом интеллекта 191 и речью, в которой даже у предлогов не меньше одиннадцати слогов. У него обычно бывает при себе видеокамера, акваланг, телескоп, парашют и спасательный жилет, – и всё это свисает, болтаясь, с его длинной нескладной фигуры. У него редко бывает с собой ручка, карандаш, стило, резец, кисть или хоть что-нибудь, чем можно было бы записывать. Вот это существо и

есть антрополог. Антрополог является в резервацию для того, чтобы производить НАБЛЮДЕНИЯ. Вам, может быть, интересно, почему антрополог никогда не носит с собой письменных принадлежностей? Очень просто. Ему не нужно ничего записывать, потому что он УЖЕ ЗНАЕТ, что именно он собирается найти. Все ответы на свои вопросы он уже нашёл в книжке, которую прочёл предыдущей зимой. Нет, антрополог выбирается в резервации только за тем, чтобы УДОСТОВЕРИТЬСЯ в том, что он и так всё время подозревал, – а индейцы – очень приятные люди и терпеливо переносят то, что их НАБЛЮДАЮТ». (Перевод Коростелёвой А.А. Режим доступа: <http://willie-wonka.livejournal.com/44769.html#cutid1>). Автор обращает особое внимание на отсутствие предметов, необходимых для записей, ведь антрополог, будучи цивилизованным белым человеком, приезжает к индейцам не для того, чтобы их изучать, а скорее объяснять им, какими должны быть настоящие индейцы. Если то, что он наблюдает, противоречит его представлениям, значит, индейцы утратили свои традиции, раз их жизнь перестала соответствовать описаниям, представленным в классических трудах авторитетных ученых.

Стереотипы для их носителей никогда не становятся предметом саморефлексии, они деконтекстуализируются, выпадая из каких бы то ни было цепочек рациональных рассуждений. В силу ослабленной рациональности в общественном сознании стереотипы существуют в виде образов, а не схем или концепций, они представляют собой свехупрощенные до примитивности художественные образы, которые благодаря своей простоте поддаются тиражированию в массовой культуре. Собственно художественная их ценность более чем сомнительная, но со времен Аристотеля известно, что комедия это единственная форма искусства, которая позволяет перенести в пространство эстетики материал, изначально находящийся за пределами художественности. «Неопровержимым фактом является то, что стереотипы и уродливые искажения истины – это питательная среда для расового, этнического и гендерного юмора»: утверждает в своей книге современный исследователь юмора [7, 46].

В эпоху политической корректности отношение к этническому юмору было неоднозначным. Действительно, разного рода расовые, гендерные и этнические предрассудки и предубеждения активно эксплуатируются авторами карикатур, комедийных сериалов, шуток и реприз. Поэтому может сложиться впечатление, что они культивируют предрассудки, создают их и способствуют широкому распространению. Однако, если какое-либо утверждение сопровождается пометой «предрассудок», а именно это наблюдается чаще всего, когда речь идет об анекдотах и анекдотических персонажах, то оно уже воспринимается как ложное, теряет свою убедительную силу и перестает оказывать негативное воздействие на сознание воспринимающей аудитории. Фактически именно это происходит, когда какое-либо расхожее мнение об этнической группе попадает в сферу комического творчества. Юмор переводит его в игровую, несерьезную форму, допускающую двоякое толкование и позволяющую сомневаться в его достоверности. Этнические стереотипы, появляющиеся в юмористическом произведении, представлены в такой форме, что читателю или слушателю дают дополнительные сигналы, предупреждающие: «внимание, то, что вы услышите, может содержать в себе прямо противоположный буквальному смысл, поэтому не стоит относиться к этому серьезно». Как утверждает американский ученый, «у предрассудков нет врага опаснее, чем ирония и сатира» [7, XV].

Исследователи этнического юмора отмечают его парадоксальную особенность – он пользуется особой популярностью у тех, кто является объектом насмешки, то есть, у своих жертв, у тех, кто должен чувствовать себя оскорбленным: «Юмор, основанный на этнических стереотипах популярен среди

этнических меньшинств» [7, 44]. В докладе американского ученого Харви Майндеса, изучавшего разного рода юмористические произведения, возникающие в различных этнических группах, автор приходит к выводу о том, что в этническом юморе, использующем стереотипы, практически нет признаков их поощрения, и этнический юмор оказывает положительное воздействие, поддерживая психологический климат внутри группы, способствуя повышению уровня взаимопонимания и доверия [7, 42-43].

Причем исследователи констатируют: «Статус этнического меньшинства стимулирует юмористическое творчество». [7, 132]. Этот феномен известен в Советской и постсоветской России, больше всего анекдотов о евреях рассказывали и сочиняли сами евреи. Объяснить это можно следующими причинами. Исследователь гендерного юмора свидетельствует, что «когда женщины с удовольствием рассказывают шутки, высмеивающие мужчин, а мужчины смеются над шутками про женщин, то это говорит не столько о наличии серьезных предубеждений, сколько является свидетельством, хотим мы этого или нет, наличия существенных различий между женщинами и мужчинами» [7, 151]. То же самое, но с еще большей уверенностью можно сказать о юморе этническом, который, подчеркивая различия, способствует сохранению самобытности, национального самосознания, что особенно актуально для выживания этнических меньшинств.

При описании функционирования этнического юмора в пространстве культуры исследователи часто используют метафору щита и меча, обоюдоострого оружия, которое комический талант объекта насмешки может без труда обернуть в свою пользу: «Палки и камни могут переломать мои кости, но стереотипы не могут причинить мне никакого вреда» [7, 38]. По свидетельству современного индейского писателя Майкла Дорриса «всякий раз, когда индейцы шутят, они обыгрывают и разрушают стереотипы» [3, 109].

В работе современного исследователя этнического юмора Леона Раппопорта показано как стереотип, осмеивающий группу, имеющую статус этнического меньшинства, трансформируется в их культурной среде, попадая в сферу внимания авторов юмористических произведений. Это преобразование происходит в три этапа: предрассудок появляется в культуре мейнстрима, позже, в культуре этнического меньшинства он подвергается ироническому переосмыслению, и, в конечном итоге, унижающее достоинство и оскорбляющее чувства утверждение становится поводом для гордости. Сам стереотип при этом либо выворачивается наизнанку, либо доводится до абсурда. Например, в диссертации, посвященной изучению смеха в индейской культуре «Разоружающий смех: роль юмора в племенных культурах, изучение юмора в современной литературе и искусстве коренных американцев» приводится шутка, озаглавленная «Послание на луну». «Когда NASA готовило проект Аполлон, часть астронавтов проходила подготовку в резервации индейцев навахо. Однажды старик-индеец со своим сыном, они неподалеку пасли овец, встретились с этим отрядом. Старик говорил только на языке навахо, он задал вопрос, который перевел его сын: «Что делают эти парни в больших белых костюмах?» Один из членов экипажа ответил, что они тренируются для полета на луну. Старика это сообщение взволновало, он спросил, можно ли с ними отправить сообщение. Сотрудники NASA нашли магнитофон и, после того как старик произнес свое послание, попросили сына перевести его содержание. Он отказался. Тогда они отправились с этой пленкой в резервацию, и там дали послушать запись всему племени. Выслушав ее, все индейцы дружно рассмеялись, но тоже отказались переводить. Наконец, NASA пригласило официального правительственного переводчика. Тот сообщил, что

лунное послание гласило следующее: «Осторожнее с этими ребятами, они прилетели, чтобы украсть у вас вашу землю» [3, 140].

Если рассматривать данное произведение с точки зрения общей теории словесного юмора, то в нем можно выделить два конфликтующих сценария: освоение американцами космоса и освоение белыми поселенцами территории североамериканского континента. Их сходство состоит в том, что в обоих случаях западная цивилизация сталкивается с ранее неизведанным пространством, конфликт находится во временной плоскости – новейшие технологии противопоставляются старику-индейцу, – а преобразование стереотипа заключатся в том, что на месте индейцев оказываются инопланетяне.

Это же произведение демонстрирует способ разрушения стереотипов и нейтрализации их негативного воздействия. Два утверждения, истинность которых кажется самоочевидной – «космические технологии есть высшее благо», «индейцы – знак прошлого, символ исчезающей формы жизни» – в художественном пространстве юмористического произведения встраиваются в сценарии, становятся их элементами и формируют вокруг себя определенный контекст. В итоге, использование юмористического дискурса ведет к рационализации стереотипных утверждений и, заставляя задуматься об их содержании, формирует критическое к ним отношение.

Сходным образом в процессе юмористической коммуникации происходит изменение иерархических отношений «большинство/меньшинство», «центр/периферия», «мейнстрим/маргиналы». В этническом юморе инициатором коммуникации обычно выступает носитель более высокого иерархического статуса, в данном случае, NASA, запускающее астронавтов на луну. Однако в ходе действий, предпринимаемых носителем более низкого иерархического статуса (чаще всего это словесное творчество), центр становится периферией, а возвышенное и благородное оказывается приземленным и низким – что только не придумают бледнолицые, только бы присвоить себе побольше земли.

Подобный же поворот событий представлен в одной из глав книги индейского писателя-сатирика Вайна Делории «Кастер умер за твои грехи». «Луи Сидящий Ворон, старожил из Кроу Крик, Южная Дакота, часто гулял по городу, наблюдая за туристами, которые добирались по шоссе номер 16 в Южной Дакоте до Блэк Хиллз. Однажды на бензоколонку приехала машина из Нью-Йорка, чтобы заправиться топливом для дальней дороги на запад. Из машины вышла девушка, которая хотела поговорить с Луи. Она задавала ему множество вопросов о племени Сиу, и Луи отвечал так, как мог. Да, Сиу очень отважные и свирепые воины. Да, Сиу когда-то владели землей всего штата. Да, они тоскуют о старых временах. Наконец, девушка спросила, снимают ли индейцы скальпы. Луи, давно ждавший этого вопроса, не спеша, обстоятельно начал ей объяснять: «Видите ли, леди, когда вы пересечете реку и направитесь на запад, вы окажетесь на земле самых жестоких индейцев, каких только видел свет, и вам очень повезет, если вы доберетесь до Блэк Хиллз живой. Вы спрашиваете, снимают ли они скальпы? Помилуйте, леди, это же прошлый век. Сейчас все по-другому, все гораздо хуже. Сейчас вместо скальпа они просто отрезают всю голову». Как вспоминает Луи, машина развернулась и помчалась на восток, в прямо противоположном направлении» [2, 165].

В данном случае два участника коммуникации находятся в разных культурных плоскостях, которые и образуют два сценария, вступающие в конфликт друг с другом. Первый – индеец Луи Сидящий Ворон, уроженец Южной Дакоты, второй – девушка из Нью-Йорка, проездом оказавшаяся в этих краях. Их сходство – интерес к индейской культуре, различия – в отношении к индейской культуре: для Луи – это образ жизни, самое дорогое и значимое, что у него есть,

для девушки из Нью-Йорка – это лишь случайные впечатления туриста или любопытные музейные экспонаты, за которыми очень интересно и забавно наблюдать, находясь в полной безопасности из-за стекла своего автомобиля. Так же, как в предыдущем примере, инициатором выступает представитель высокоразвитой технологичной цивилизации, который, демонстрируя уровень своей эрудиции и вежливости, интересуется аборигенами. Однако в ходе диалога его участники меняются своими местами: любознательность и просветительский пафос исчезают на фоне примитивного страха за свою жизнь и инстинкта самосохранения.

В статье американских исследователей юмора Алена и Дона Нильсенов «А насколько этничен этнический юмор?» приводится схема эволюции юмора этнического меньшинства, состоящая из 4 стадий: «Во время первой стадии иммигранты ментально и психологически принадлежат старой культуре, даже если они уже находятся в ином окружении. В течение второй стадии, по мере того, как иммигранты знакомятся с новой культурой, они начинают критически относиться к своей старой культуре и создают самоуничижительный юмор. На третьей стадии иммигранты учатся находить смешные стороны и в старой, и в новой культурах, пока, наконец, на четвертой стадии угнетенные меньшинства не перехватывают инициативу и не начинают смеяться над культурой мейнстрима» [6, 133].

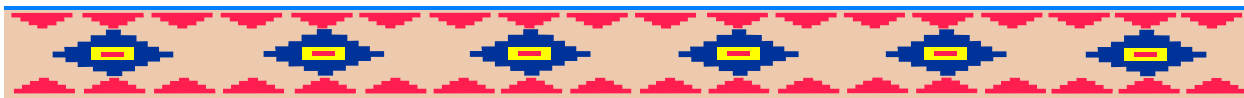
В силу того, что коренное население Америки вступило в контакт с тем, что сейчас принято называть культурой мейнстрима, более пятисот лет назад, в своем юморе оно достигло четвертой стадии. Об этом может свидетельствовать седьмая глава книги Вайна Делориа «Кастер умер за твои грехи», которая называется «Индийский юмор». В ней автор оспаривает стереотипное представление белых об отсутствии смеха и юмора у индейцев. Истоки этого представления вполне очевидны, так как современное понятие «чувство юмора» сложилось в Великобритании в XVIII веке (поэтому во всех остальных языках встречается калькированный перевод с английского) и было тесно связано с ценностями либерального буржуазного общества с развитой системой товарно-денежных отношений [См.: 8]. Эти элементы естественно отсутствовали в жизни индейцев, поэтому белые, сочувствовавшие последним (как они считали) из могижан, искренне полагали, что их близкий к природе простой образ жизни вкупе с трагической историей не могут дать повода для веселья и смеха. Кроме того, в англо-американском сознании чувство юмора считается одним из проявлений интеллекта и творческих способностей (нет более верного способа оскорбить современного человека, нежели сказать ему, что он лишен чувства юмора). Поэтому те белые, которые руководствовались принципом «хороший индеец, мертвый индеец» (к их числу с небольшими оговорками можно причислить и классика американского юмора Марка Твена) тоже отказывали краснокожим дикарям в возможности иметь чувство юмора.

Вайн Делориа убедительно доказывает необоснованность этого утверждения, но при этом в качестве материала он использует три сюжетных цикла юмористических произведений, созданных индейцами: цикл о незадачливом путешественнике Христофоре Колумбе, по ошибке назвавшем их индейцами, цикл шуток о бездарном, но чрезвычайно самонадеянном военачальнике генерале Кастере, и корпус остроумных высказываний, характеризующих неудачные действия разного рода правительственных агентств, деятельность которых касается жизни коренного населения. Иными словами, индийский юмор во второй половине XX века художественно оформляет взаимодействие индийской культуры с англо-американской цивилизацией, помогая осмыслить свое к ней отношение.

Именно в этом состоят основные функции этнического юмора в современном культурном пространстве согласно мнению исследователей. В докладе американского психолога Леона Раппопорта, в частности, отмечается, что «этнический юмор – это признак мультикультурного общества, он служит средством сплочения культур и субкультур, развивая этническую идентичность, этнический юмор служит средством просвещения и воспитания для представителей мейнстрима, так как он подчеркивает различия между группами населения, сохраняя их разнообразие» [6, 132]. Таким образом, этнический юмор, опровергающий стереотипы, вносит свой вклад в формирование современного мультикультурного пространства, становясь неотъемлемой частью его ландшафта.

### **Список литературы**

1. Alexie S. The Lone Ranger and Tonto Fistfight in Heaven. – New York: Harper Perennial, 1993. – 223 p.
2. Deloriah Vine Custer died for your sins. – Norman: University of Oklahoma Press, 1988. – 278 p.
3. Emmons S. A disarming laughter: the role of humor in tribal cultures, an examination of humor in contemporary Native American literature and art. – Norman, 2000. – 250 p.
4. McLaurin V. Stereotypes of contemporary Native American Indian characters in recent popular media. – Amherst, 2012. – 136 p.
5. Mihesuah D. American Indians: Stereotypes and Realities. – Atlanta: Clarity Press, 1995. – 149 p.
6. Nilsen A., Nilsen D. Just how ethnic is ethnic humor? // Canadian ethnic studies, vol. XXXVIII, No. 1, 2006. – pp. 131-139.
7. Rappoport L. Punchlines: The Case for Racial, Ethnic, and Gender Humor. – Westport: Greenwood Publishing Group, 2005. – 181 p.
8. Wickberg D. The Senses of Humor: Self and Laughter in Modern America. – Ithaca, NY: Cornell University Press, 1998. – 267 p.



Молчанова Е.А.

## ЭТНИЧЕСКИЙ ОБРАЗ И ЕГО ИЗМЕНЕНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЕ МИРА

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологические механизмы трансформации предписанных стереотипов в интеркультурной ситуации». Проект 12-16-18001а/У

Во всем мире остро стоят проблемы оптимальности способов существования и жизнедеятельности в поликультурном пространстве. Еще более сложной предстает проблема защиты человека от экспансии власти и идеологии. В этой связи правомерен вопрос: «Может ли в условиях современной культуры человек сам построить образ того мира, в котором он живет, или этот образ «обозначен» для него общественным мнением, государственной идеологией, социальными институтами, средствами массовой коммуникации?» [1; 36].

Каждое социкультурное сообщество обладает специфической *картиной мира* – способом мировидения, позволяющим осознавать мир, проявлять свою активность и осуществлять действия для достижения поставленных целей. Поскольку *картина мира* имеет свои внутренние вариации, не привносящие изменения в культуру, сосуществующую веками, то можно предположить, что их основание следует искать во внутрикультурных социальных взаимодействиях.

В исследовании ставятся следующие вопросы. Каковы возможности воздействия и влияния в опосредовании поведения субъектов межкультурного взаимодействия в пространстве поликультурного мира? Можно ли изменять различные «картинки» мира и его образа, какие психологические механизмы и факторы задействованы в этой трансформации?

Благодаря культуре человек получает такой образ окружающего, в котором все элементы мироздания структурированы и согласованы. *Этническая картина мира* как целостные представления о способе жизнедеятельности с этнокультурным миром служит базой для объяснения людьми своих действий и намерений. При интенсивном межкультурном взаимодействии происходит преобразование этнической картины мира. Этнос корректирует картину мира так, чтобы она обладала наибольшими адаптивными свойствами и давала возможность социальным индивидам наиболее успешно выстраивать взаимоотношения с миром [2, 3, 4, 5].

Центральное место среди этносоциальных представлений занимают образы собственной и других этнических групп. Этнические образы являются в форме этнических установочных образований (стереотипов, предубеждений, предрассудков), ценностей и ценностных ориентаций [6; 64–102] и по своей структуре представляют три взаимосвязанных компонента: когнитивного, поведенческого (конативного) и аффективного [6; 69–74, 7, 8, 10].

Проведено эмпирическое исследование преобразования этнического образа по мере включенности субъектов в межкультурное взаимодействие (увеличения когнитивной сложности), возникновения трудностей и препятствий в межкультурном взаимодействии (усложнения сценариев поведенческих

затруднений), усиления эмоциональной напряженности в межкультурном взаимодействии, усложнения связей взаимодействующих субъектов (усиления синергии системы межэтнических отношений).

### **Список литературы**

1. Андреева Г.М. Образ мира и/или реальный мир? // Вопросы психологии. - 2013. - №3. - С. 33–43.
2. Лурье С.В. Изучение этнической картины мира как интердисциплинарная проблема // Общественные науки и современность. - 2000. - №5.
3. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. - М.: Академия, 2012.
4. Обухов А.С. Проблемы бытия личности. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. - 2003. - № 4. - С. 51–68.
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005.
6. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009.
8. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетейя, 2000.
9. Taifel H. Social Identity and Intergroup Relations. Publisher: Cambridge University Press, 2010.





Новикова И.А.

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РОССИИ И ТУРКМЕНИИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ РОССИЙСКИХ И ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 110600718а «Межэтническая напряженность в полиэтнической образовательной среде: психолого-педагогические аспекты».

В последнее время все чаще возникают проблемы в межэтнических отношениях между представителями бывших республик Советского Союза. На самом высоком уровне в российском обществе дискутируются вопросы, связанные с миграционными процессами из республик Центральной Азии. В связи с этим особую актуальность для российских многонациональных университетов приобретают исследования межэтнических взаимодействий с иностранными студентами не только из «дальнего», но и из «ближнего» зарубежья.

Исследования межкультурной коммуникации и адаптации иностранных студентов из разных регионов мира, проводимые в Российском университете дружбы народов, показывают, что по многим изучаемым параметрам (например, толерантность, уверенность, саморегуляция и др.) студенты из стран центрально-азиатского региона гораздо ближе к российским студентам, чем к иностранным из «дальнего» зарубежья (Евсеева, 2012; Коваленко и др., 2009; Новикова, 2010; Чеботарева, 2011 и др.).

Представляется актуальным проведение исследований, в которых будут изучаться межкультурные взаимодействия российских студентов со студентами из отдельных стран центрально-азиатского региона, что позволит выявить как общие, так и, возможно, специфические черты этих взаимоотношений. В качестве примера рассмотрим исследование социальных представлений о России и Туркмении у, соответственно, туркменских и российских студентов, которое было выполнено нами совместно с Д.Р. Евсеевой.

Вслед за ведущими российскими специалистами по изучению межэтнических отношений, мы полагаем, что концепция социальных представлений может быть адекватной методологической основой исследований представлений о разных странах и их взаимоотношениях в современном мире (Стефаненко и др., 2009). С. Московиси в самом общем виде определял социальные представления как «сеть понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации...» (Московиси, 2009; с.4). Ж.К. Абрик считал, что социальное представление – это «функциональное видение мира, которое позволяет индивидам или группам придавать значение своему поведению, понимать реальность через собственную систему отношений, таким образом адаптироваться к ней и определять свое место в ней» (Abric, 2001; с.42-43). Среди функций представлений выделяют следующие: понимание реальности и адаптация к ней; облегчение процесса коммуникаций; ориентация поведения индивидов и оправдание их социальных отношений; участие в конструировании и поддержании социальной идентичности и др. (Бовина, 2007).

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013

Методом исследования социальных представлений чаще всего является опрос с элементами ассоциативного теста. В частности, мы просили наших респондентов назвать 3 слова или словосочетания, которые приходят им на ум при упоминании России (туркменские студенты) или Туркмении (русские студенты).

Всего в исследовании участвовало 126 респондентов, из них – 60 российских (из них 30 молодых людей и 30 девушек) и 66 туркменских (из них 30 молодых людей и 36 девушек) студентов РУДН, в возрасте от 18 до 25 лет. В Москве исследуемые туркменские студенты проживают от 2 лет до 10 лет.

Для обработки результатов, опираясь на работы И.Б. Бовиной (Бовина, 2007), мы использовали структурный подход Ж.К. Абрика (Abric, 2001), который позволяет выделить следующие элементы в структуре социального представления:

- 1) **центральное ядро** включает наиболее частотные и высокорейтинговые ассоциации;
- 2) **первая периферическая система** включает наиболее частотные, но менее рейтинговые ассоциации;
- 3) **зона меньшинства** включает ассоциации, которые имеют небольшую частоту, но высокий рейтинг;
- 4) **вторая периферическая система** включает наименее частотные и наименее рейтинговые ассоциации.

Структура социального представления о России у туркменских студентов представлена в табл. 1.

**Таблица 1. Социальные представления о России у туркменских студентов (n= 66)**

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	≤ 2	> 2
<b>&gt; 3</b>	Водка (16; 1,43)	Путин (16; 2,31)
	Москва (11; 1,36)	Холодно (10; 2,3)
	Зима, зима вечная (8; 1,75)	Многонациональная (6; 2,16)
	Кремль (7; 1,85)	Медведи (5; 2,6)
	Взятка, взятки (7; 2,0)	Пробки (5; 2,8)
	Коррупция (6; 1,83)	
	Держава (4; 1,25)	
<b>≤ 3</b>	Беспорядок (3; 1,6)	Сила (3; 2,3)
	Огромная, большая территория (3; 1,7)	Культура (3; 2,6)
	Криминал (3; 2,0)	Диплом (3; 3,0)
	Матрешки (3; 2,0)	Беспредел, беспредел органов полиции (2; 2,5)
	Снег (2; 1,5)	Зеленый лес (2; 2,5)
	Даль от родины (2; 2,0)	Блины (2; 3,0)
	Земля (2; 2,0)	Красная площадь (2; 3,0)
	Несправедливость (2; 2,0)	Проблемы, трудности (2; 3,0)
	Газ (2; 2,0)	
	Дорога (2; 2,0)	
	Общага (2; 2,0)	

**Примечание.** В скобках после каждой ассоциации указана сначала ее частота, а затем средний ранг.

Из таблицы 1 следует, что **зона ядра** представлений о России у туркменских студентов образована следующими элементами: *водка, Москва, зима/зима вечная, Кремль, взятка/взятки, коррупция, держава*. Ассоциация *водка* является и одной из наиболее частотных (ее назвали 16 человек) и одной из самых рейтинговых (чаще всего актуализируется первой или второй). К сожалению, прежде всего, туркменские студенты связывают Россию именно с этим понятием, что достаточно характерно для иностранцев. Ассоциации *Москва, Кремль, Держава* характеризуют географически-политические аспекты российской государственности и дополняются ассоциациями из **первой периферической системы**: *Путин, многонациональная*. Ассоциация *зима/зима вечная* также дополняется ассоциациями из **первой периферической системы**: *холодно, медведи*, и все они в совокупности отражают типичное для многих иностранцев представление о холодной русской зиме. И, наконец, ассоциации *взятка/взятки, коррупция* (дополняемые множеством ассоциаций из **зоны меньшинства** и **второй периферической системы**) свидетельствуют о том, что туркменские студенты знакомы со злободневными проблемами российской действительности. Можно сказать, что социальные представления туркменских студентов о России очень разнородны, они включают климатические, географические, политические, историко-культурные аспекты, отношение к которым, в целом, либо нейтральное либо негативное. Тем не менее, отвечая на другие вопросы, 90% туркменских студентов отметили, что не имеют проблем в общении с жителями России, а 57% хотели бы остаться в России после окончания обучения.

Структура социального представления о Туркмении у российских студентов представлена в табл. 2. **Зона ядра** образована следующими элементами: *Ашхабад, восток, ислам, Коран, ковер, туркмены, лошади, Яна, Ксюша, знакомая, верблюды, плов*. Большинство из них носят климатический и культурно-географический характер и дополняются ассоциациями из **первой периферической системы**: *жара, тепло, Средняя Азия, смуглые, Туркменбаши, лошади*. При этом ассоциации *Ашхабад, восток и жара* являются самыми частотными. Интересно, что в **зону ядра** вошли упоминания о конкретных представителях туркменского народа (*Яна, Ксюша, знакомая*), а имя *Туркменбаши* – только в периферическую систему, хотя лишь 10% российских респондентов отметили, что лично знакомы хотя бы с одним представителем Туркмении.

Можно заключить, что социальные представления российских студентов о Туркмении отражают общее отношение к странам Средней Азии, в них много элементов, связанных с климатом, флорой и фауной, культурой, религией, национальными блюдами данного региона в целом. Только единичные элементы связаны с определенными проблемами самой Туркмении (*закрытость, строгий режим*) или с проблемами трудовой миграции из стран Средней Азии в Россию (*эмигранты, гастарбайтеры*).

Таким образом, социальные представления туркменских студентов о России, хотя и включают много стереотипных суждений, свидетельствуют о знакомстве с конкретными аспектами российской жизни (зачастую негативными). Социальные представления российских студентов о Туркмении отражают, во многом общее отношение к странам Центральной Азии, которое носит нейтральный характер и не свидетельствует о межэтнической напряженности.

Подводя итог, в качестве общей рекомендации для оптимизации процессов межкультурного взаимодействия российских студентов со студентами из стран бывшего СССР можно отметить необходимость более

подробного взаимного знакомства студентов многонациональных университетов с историей, культурой, географией, спецификой каждой из культур, представители которых обучаются совместно.

**Таблица 2. Социальные представления о Туркмении у российских студентов (n=60)**

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	≤ 2	> 2
> 4	Ашхабад (13; 1,54)	Жара, тепло (14; 2,07)
	Восток (9; 1,7)	Средняя Азия, Азия (10; 2,2)
	Ислам, Коран (8; 1,57)	Смуглые, черные (7; 2,3)
	Ковер (8; 1,5)	Лошади, ахалтекинские лошади (6; 2,7)
	Туркмены (7; 1,85)	Туркменбаши (5; 2,6)
	Газ, природный газ (7; 2,0)	
	Яна, Ксюша (6; 1,7)	
	Знакомая (5; 1,2)	
	Верблюды (5; 1,8)	
	Плов (5; 2,0)	
≤ 4	Горы (4; 1,5)	Закрытость, строгий режим (4; 2,75)
	Арбузы, дыни (3; 2,0)	Сады (4; 2,25)
	Турция, турок, турецкий язык (3; 1,7)	Шашлык (4; 2,5)
	Друзья, друг (2; 2,0)	Фрукты, апельсины (3; 2,33)
	Зеленый цвет (2; 2,0)	Чебурек (3; 2,3)
	Рынок (2; 2,0)	Лаваш (2, 2,5)
	СССР (2; 2,0)	Мечеть (2; 2,5)
	Эмоциональные (2; 1,0)	Море (2; 2,5)
	Эмигранты, гастарбайтеры (2; 2,0)	Чай (2; 2,5)

**Примечание.** В скобках после каждой ассоциации указана сначала ее частота, а затем средний ранг.

### Список литературы

1. Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. – М.: Аспект Пресс, 2007.
2. Евсеева Д.Р. Сравнительный анализ уверенности и толерантности у российских и туркменских студентов // Личность в межкультурном пространстве: сборник студенческих работ VII Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 15-16 ноября 2012 г. / Под общ. ред. А.Г. Коваленко. - М.: РУДН, 2012. – С. 77-81.
3. Коваленко А.Г., Чеботарева Е.Ю., Михеева Н.Ф., Ларина Т.В., Новикова И.А., Эбзеева Ю.Н., Маслова О.В., Волк М.И., Ибадова Т.И. Межкультурная коммуникация: лингвистические и психологические аспекты: Коллективная монография. – М.: РУДН, 2009. – 500 с.
4. Московичи С. Социальные представления: исторические взгляды // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 3–18.

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013

5. Новикова И.А. Соотношение толерантности и параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из разных регионов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - 2010. – № 4. – С. 24-28.
6. Стефаненко Т.Г., Бовина И.Б., Тихомандрицкая О.А., Малышева Н.Г., Голынчик Е.О.. Представления о России в современном мире // Личность в межкультурном пространстве: Материалы IV Международной конференции, посвященной 50-летию Российского университета дружбы народов. Москва, РУДН, 19-20 ноября 2009 г. Ч. I. М.: РУДН, 2009. – С. 301-307.
7. Чеботарева Е.Ю. Социальная дистанция с представителями разных регионов мира в представлениях российских студентов // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 17. – С. 103-106.
8. Abric J.-C. A structural approach to social representations // Representations of the social: bridging theoretical traditions / Ed. by K.Deaux, G.Philogène. - Oxford, 2001.



Сунцова Я.С.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДУХОВНОЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологические механизмы трансформации предписанных стереотипов в интеркультурной ситуации». Проект 12-16-18001а/У

Несмотря на то, что термин «духовность» употребляется сегодня достаточно часто, общепринятого его определения не существует. Академик Б.В. Раушенбах объясняет это тем, что духовность не является понятием рациональной логики и поэтому строгая терминология излишня [6]. Попытки заложить основы подлинно духовной психологии как особой формы рационального знания о становлении субъективного духа человека в пределах его индивидуальной жизни предпринимаются Б.С. Братусем [1], В.П. Зинченко [2], Б.В. Ничипоровым [3], В.Д. Шадриковым [7] и другими.

Понятие «духовность» использовалось, прежде всего, в религии, религиозной и идеалистически ориентированной философии и выступало в виде самостоятельной духовной субстанции, которой принадлежит функция творения и определения судеб мира и человека. Духовность сегодня – условие, фактор решения задачи выживания человечества, его надежного жизнеобеспечения, устойчивого развития общества и личности. От того, как человек использует потенциал духовности, зависит его настоящее и будущее.

Духовность определяет человеческий способ жизни, связанный с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования. Духовное бытие – высший способ личного существования, связанный с освобождением от давления обыденной жизни, от соблазна влечений, пристрастий и прельщений собственной самости. Духовность придает смысл жизни отдельному человеку, в нем человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение и т.п. С общекультурной точки зрения духовность представляет собой идеальный комплекс норм, которые противостоят субъекту и обществу не как данность, а как заданность и требование.

Однако, неправильно было бы мыслить духовность человека, как только содержание высших образцов человеческой культуры (в виде общественно-исторических норм и ценностей). Несомненно, что усвоение этого содержания придаст и придает качественное своеобразие и определенность человеческой субъективности, расширяет ее пределы.

В исследовании приняли участие представители трех этнических групп, общей численностью 60 человек.

На первом этапе исследования было проведено анкетирование респондентов с целью изучения их этничности и этнической идентичности. По результатам анкетирования было отобрано три группы испытуемых: представители удмуртской (20 человек), татарской (20 человек) и русской (20

человек) этнических групп. Основные критерии отбора респондентов: этническая принадлежность бабушек и дедушек, этническая принадлежность родителей, владение родным языком (способность понимать родной язык и говорить на родном языке), самоидентификация. На втором этапе проведено изучение особенностей оценки качеств духовной личности представителями трех этнических групп. На третьем этапе выявлено общее и особенное в представлениях о духовной личности у представителей русской, татарской и удмуртской этнических групп.

В исследовании был использован метод семантического дифференциала (Ч. Осгуд – В.Ф. Петренко [4, 5]). В нашем исследовании методика психосемантического анализа включала 34 шкалы (данные шкалы представляют собой перечень духовных характеристик по Шадрикову В.Д. [7]):

1. благочестивый, почитающий Бога
2. веротерпимый, терпимый к чужой вере, признающий ее право на свободное существование
3. альтруистичный, готовый бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своим личным интересом
4. великодушный, снисходительный к другим
5. благородный, чувствующий добро и отвечающий тем же
6. добродетельный, проявляющий добродетель
7. милостивый, не помнящий зла, отвечающий добром на зло
8. дальновидный, предусматривающий последствия
9. даровитый, обладающий способностями, талантом
10. здравомыслящий, обладающий здравым рассуждением
11. активный, деятельный, энергичный
12. добросовестный, честно выполняющий свои обязательства, обязанности
13. исполнительный, выполняющий порученное дело
14. воинственный, обладающий воинским духом
15. доблестный, отважный, мужественный, самоотверженный в работе
16. жизнеспособный, способный к выживанию в различных условиях
17. бережливый, бережно относящийся к имуществу, расчетливый, экономный
18. бескорыстный, не видящий цели жизни в наживе, в приобретении
19. умеренный, довольствующийся немногими благами
20. верный, стойкий и неизменный в своих чувствах, отношениях, в исполнении обязанностей, долга
21. державный, стремящийся к укреплению государства, державы
22. патриотичный, проникнутый любовью к родине
23. волевой, преодолевающий препятствия на пути к благу, поставленной цели
24. выдержанный, способный следовать правильному суждению
25. терпеливый, способный перенести различные тяготы во имя долга, веры, прекрасного
26. веселый
27. воздержанный, обладающий умеренными страстями
28. жизнеутверждающий, проникнутый оптимистическим отношением к жизни
29. гордый, исполненный чувства собственного достоинства, сознающий свое превосходство
30. самобытный, не похожий на других, идущий своим путем
31. самодовлеющий, достаточно значительный сам по себе
32. вольный, свободный, независимый, свободолюбивый;

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013

33. самостийный, независимый, самостоятельный;

34. свободолюбивый, стремящийся к независимости во всем, стремящийся жить по-своему; независимый в действиях и мыслях.

Оценка производилась по семибальным градуальным шкалам (от + 3 до - 3), где: +3 – показатель максимально присущ данному объекту оценивания;

- 3 – объект оценивания характеризуется полностью противоположной чертой; 0 – если данный объект не имеет ни указанную в списке характеристику, ни противоположную.

Компьютерная обработка выполнялась с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11.5 for Windows, Statistica и Excel for Windows. В исследовании были использованы методы математической статистики: описательной статистики, U-критерий Манна Уитни.

Основная цель исследования заключалась в изучении представлений о духовной личности у представителей удмуртского, татарского и русского этносов

Результаты исследования представлений о духовной личности, представителей трех этнических групп: удмуртов, татар и русских представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Выраженность характеристик духовной личности**

Духовные характеристики	1	2	3	Духовные характеристики	1	2	3
1. благочестивая	0,9	2,7	1,8	18. бескорыстная	1,8	2,1	1,5
2. веротерпимая	3	3	3	19. умеренная	0,9	0,6	1,5
3. альтруистичная	3	3	3	20. верная	2,1	1,5	2,4
4. великодушная	1,8	2,4	1,8	21. державная	2,4	1,5	1,8
5. благородная	2,1	1,5	1,8	22. патриотичная	2,7	3	2,7
6. добродетельная	3	3	3	23. волевая	- 2,1	- 0,9	- 0,6
7. милостивая	2,4	2,1	3	24. выдержанная	3	3	2,7
8. дальновидная	2,1	1,8	1,5	25. терпеливая	3	3	3
9. даровитая	0,6	0,9	1,5	26. веселая	1,5	0	0
10. здравомыслящая	2,7	2,4	2,1	27. воздержанная	3	2,7	2,1
11. активная	- 0,3	- 0,9	0	28. жизнеутверждающая	2,1	1,8	1,8
12. добросовестная	3	3	3	29. гордая	- 2,4	- 2,4	- 0,9
13. исполнительная	1,2	1,2	0,6	30. самобытная	- 1,5	0,3	0
14. воинственная	0	0	0	31. самодовлеющая	- 1,8	- 0,6	- 0,6
15. доблестная	1,8	1,8	1,8	32. вольная	- 2,4	- 2,1	- 2,1
16. жизнеспособная	3	2,7	2,7	33. самостоятельная	2,7	2,7	1,8
17. бережливая	2,7	3	2,4	34. свободолюбивая	- 2,1	- 1,5	- 0,6

*Примечание:* нумерация столбцов: 1 - Представители удмуртского этноса, 2 - Представители татарского этноса, 3 - Представители русского этноса

Можно видеть, что представители **удмуртского этноса** указали на такие черты духовной личности как: *веротерпимость, альтруистичность, добродетельность, добросовестность, жизнеспособность, выдержанность и терпеливость*, а также воздержанность.



Представителями **татарского этноса** духовная личность наделяется такими качествами как: *веротерпимость, альтруистичность, добродетельность, добросовестность, бережливость, патриотичность, выдержанность и терпеливость.*

У представителей **русского этноса** духовная личность ассоциируется с такими чертами как: *веротерпимость, альтруистичность, добродетельность, милосивость и добросовестность, а также терпеливость.*

Был выделен блок повторяющихся духовных характеристик у представителей трех этнических групп при оценке качеств духовной личности. Это такие качества как: *веротерпимость, альтруистичность, добродетельность, добросовестность и терпеливость.*

То есть, духовная личность с точки зрения удмуртов, татар и русских должна быть:

- терпима к чужой вере, признавать ее право на свободное существование (веротерпимость);
- готовой бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своим личным интересом (альтруистичность);
- высоконравственной (проявлять добродетель);
- честно выполнять свои обязательства и обязанности (добросовестность);
- способной переносить различные тяготы во имя долга, веры, прекрасного (терпеливость).

Указанные качества характеризуют отношение человека к богу (веротерпимость); отношение к другим людям (альтруистичность); отношение к добру и злу (добродетельность); отношение к труду (добросовестность); волевые качества человека (терпеливость).

При этом для представителей удмуртского этноса также значимы качества способствующие выживанию в различных условиях (жизнеспособность – борцовское качество); позволяющие следовать правильному суждению (выдержанность – волевое качество), обладать умеренными страстями (воздержанность – эмоциональное качество).

Для представителей татарского этноса значимы качества, характеризующие бережное отношение к имуществу, расчетливость и экономность (бережливость – качество, выражающее отношение к богатству); выражающие любовь к родине (патриотичность – качество, выражающее отношение к родине и государству); позволяющие следовать правильному суждению (выдержанность – волевое качество).

Для русских значимы качества, позволяющие не помнить зла, отвечать добром на зло (милосивость – качество, выражающее отношение к добру и злу).

Анализ результатов исследования с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни позволил выявить различия в оценке качеств, приписываемых духовной личности, представителями трех этнических групп (таблица 2-4).

**Таблица 2. Достоверность различий в оценке качеств духовной личности представителями удмуртской и татарской этнических групп**

Показатели	Средние значения		U-критерий Манна Уитни	Уровень достоверности
	удмурты	татары		
1. благочестивая	0,9	2,7	20,000	0,023
26. веселая	1,5	0	25,000	0,053

По данным, представленным в таблице 2 можно видеть, что для представителей татарского этноса более значимо такое качество духовной личности как благочестие (почитание бога); для представителей удмуртского этноса более значимо эмоциональное качество (веселость и приподнятое настроение). С точки зрения татар духовная личность должна быть нейтральна по отношению веселью и печали.

В таблице 3 представлены результаты исследования различий в оценке качеств духовной личности представителями татарского и русского этносов.

**Таблица 3. Достоверность различий в оценке качеств духовной личности представителями татарской и русской этнических групп**

Показатели	Средние значения		U-критерий Манна Уитни	Уровень достоверности
	татары	русские		
29. гордая	-2,4	-0,9	25,000	0,053

Можно видеть, что представители как татарского, так и русского этносов исключают существование такой черты у духовной личности как гордость, при этом для татар существование духовной личности, исполненной чувством собственного достоинства, сознающей свое превосходство над другими является практически неприемлемым вариантом.

В таблице 4 представлены результаты исследования различий в оценке качеств духовной личности представителями удмуртского и русского этносов.

**Таблица 4. Достоверность различий в оценке качеств духовной личности представителями удмуртской и русской этнических групп**

Показатели	Средние значения		U-критерий Манна Уитни	Уровень достоверности
	удмурты	русские		
23. волевая	-2,1	-0,6	25,000	0,053
29. гордая	-2,4	-0,9	25,000	0,053
34. свободолюбивая	-2,1	-0,6	25,000	0,053

Отметим, что качества силы воли, гордости и свободолюбия не рассматриваются удмуртами и русскими в качестве характеристик, присущих духовной личности. При этом представители удмуртского этноса в большей степени, чем русские считают, что духовная личность не должна преодолевать препятствия на пути к благу, поставленной цели; не должна обладать чувством собственного достоинства и сознавать свое превосходство над другими, а также стремиться к независимости во всем, жить по-своему; быть независимой в действиях и мыслях.

**Выводы**

1. В ходе исследования были выделены психологические качества веротерпимости, альтруистичности, добродетельности, добросовестности и терпеливости, больше всего приписываемые духовной личности представителями трех этнических групп.

2. Установлено, что образ духовной личности ассоциируется у представителей этноса с чертами собственного национального характера, многократно описанного в этнопсихологической литературе:

- для представителей удмуртского этноса это качества выдержанности (следования правильному суждению); воздержанности (обладания умеренными страстями); жизнеспособности (выживания в различных условиях).

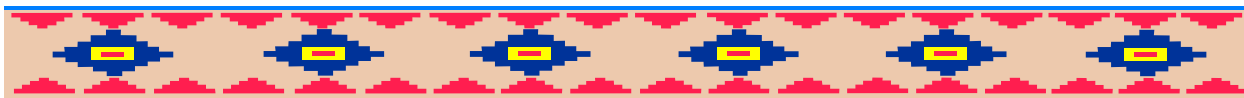
- для представителей татарского этноса это качества выдержанности (следования правильному суждению); бережливости (бережного отношения к имуществу, расчетливость и экономность); патриотичности (любви к родине).

- для русских это качество милосердия (способность не помнить зла, отвечать добром на зло).

3. Выявлено, что наиболее неприемлемой чертой духовной личности с точки зрения удмуртов и татар является гордость (чувство собственного достоинства и осознание собственного превосходства).

### **Список литературы**

1. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (психологическое исследование). – М.: Знание, 1985. – 64 с.
2. Зинченко В.П. Посох Осипа Манделъштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
3. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. – 192 с.
4. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. — 2-е изд., доп. — СПб.: Питер, 2005. — 480 с.
5. Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания (на примере политического менталитета). – Смоленск: Изд-во СГУ, 1997.
6. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа. – Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 380-395.
7. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. - М.: «Логос», 1999. - 200 с.



## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Хакимов Э.Р.

### ЧТО И КАК ИЗМЕНИТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕЗИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Обсуждать пути и действия по развитию каждого педагога, каждого отдельного образовательного учреждения, системы образования района, города, региона сегодня достаточно легко и одновременно очень трудно! Легко – потому что мы знаем и можем применять закономерности, разработанные отечественной и международной педагогической наукой, психологией и социальной философией, мы знаем лучший педагогический опыт в нашем городе, в стране, в других странах. Опираясь на эти знания, мы можем хорошо разобраться что и как мы делаем хорошо, а что и как надо совершенствовать, изменить. И это будет показано ниже.

Одновременно это и трудно, потому что жизнь постоянно приносит новые события, наши ученики растут и по мере взросления совершают иногда очень опасные и неправильные действия, есть ощущение, что в обществе, у родителей появляется или нарастает социальная депрессия.

Давайте оглянемся вокруг себя. Вся красота, которая нас окружает, эти аудитории и здания, эти улицы и города, наша одежда и прически, предметы которыми мы пользуемся в быту и на работе – все это сделали наши выпускники! Кто-то из них изобрел, кто-то разработал технологии, кто-то занимался изготовлением – и все мы сегодня этим пользуемся. Каждый из нас, мы все стремимся к красоте вокруг себя и в себе! Гармония, эргономичность, надежность, рациональность, мастерство, полет человеческого духа, стремление к прорывам в будущее – вот что мы хотим от наших выпускников, и это все мы, как пример для них, должны реализовывать сами. Это - достойные цели современного мира с оптимизмом смотрящего в будущее.

Но иногда мы сталкиваемся со следами дезинтегративных процессов. Это недоделки в разной продукции и оказанных услугах, иногда откровенная халтура и брак, это нерациональная организация взаимодействия, неоправданное нагнетание напряженности, унижение человеческого достоинства, нарушение гражданских прав и свобод. Нас всех возмущают такие факты, особенно когда это касается лично нас или наших близких. Но кто это сделал? Тоже наши выпускники! От каждого из нас, дорогие коллеги, зависит, какими они станут – наши выпускники. И от этого зависит – в каком будущем окажемся мы все!

Целью данного выступления является обоснованный ответ на вопросы «Что» и «Как» изменить в системе образования для профилактики и преодоления

дезинтегрatивных процессов в современном мире, в частности, в сфере межнациональных отношений?

Опираясь на исследования этнопсихологов, в том числе Г.В. Солдатовой, Н.М. Лебедевой, В. Ю. Хотинец и др., можно выделить следующие основные проблемы этнического самосознания связанные с дезинтегрatивными процессами в сфере межнациональных отношений:

1 Этническая замкнутость, закрытость, стремление к самоизоляции, повышенная подозрительность в межэтнических контактах, враждебность к посторонним – все это возникает у представителей диаспор или отдельных семей, которые подвергаются дискриминации со стороны окружающего общества или отдельных структур.

2. Маргинальность, потеря чувства собственного достоинства, этнический нигилизм, готовность к безответственному, в том числе криминальному поведению, иногда виктимность – это происходит с представителями этносов, которые не получают официального признания своих этнокультурных традиций в основных сферах жизнедеятельности – трудовой для взрослых, образовательной для детей и молодежи, а также социальной (медицинское обслуживание, поиск жилья и отношения с соседями, проведение досуга, основные темы СМИ, общение с незнакомыми людьми и др.).

3 Высокая межэтническая нетерпимость, выраженное ощущение национального превосходства, обоснование «права» на дискриминацию и угнетение определенных народов, шовинизм – это укрепляется у тех представителей этносов, кто не осознал продуктивность межэтнического взаимообогащения и не получил опыт успешного взаимодействия с представителями разных этносов, в том числе, низкостатусных в данном обществе.

Если опираться на известную модель социального психолога Э. Берна и привести эти данные в систему, то можно увидеть, что три психологические проблемы этнического самосознания связаны со сферой межнациональных отношений: первая «Мы – в порядке, но они – нет», вторая «Мы не в порядке, а у них – еще хуже», «Они – в порядке, а мы – нет, и вообще не понятно кто это мы и вхожу ли я в это число».

Преодоление дезинтегрatивных процессов в сфере межнациональных отношений это путь формирования этнического самосознания по формуле «Мы – в порядке, и они – в порядке».

Педагогическая наука в последние двадцать лет нашла ряд закономерностей, которые приводят к одновременному укоренению учащихся в «родную» культуру, присвоению ими явлений культурного многообразия как социальной нормы и как личностной ценности, формированию у них образов Культуры и Человека как результатов творческого межкультурного взаимообогащения. Эти закономерности были обобщены в теории «Поликультурного образования» в русскоязычной педагогике, «Мультикультурного образования» - преимущественно в англоязычной педагогике, «Межкультурного образования» - в педагогике на других языках.

Теория поликультурного образования активно развивается в нашей стране последние 20 лет и вобрала идеи таких ученых как Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, А.Н. Джуринский, Л.Л. Супрунова, А.Я. Данилюк, А.Ю. Белогуров и др. Сформулируем основные принципы педагогической деятельности на основе теории поликультурного образования:

1. Учет нормативности традиций всех этносов, учащиеся которых обучаются в данном образовательном учреждении. Традиция может быть признана нормативной, если приобщение ребенка к ней, с одной стороны,

оценивается членами этноса как освоение «принятых норм», «правильная социализация», «хорошее воспитание», а с другой – вписывается в рамки мирного и разумного сосуществования с другими этносами или социальными группами, что открывает пути к взаимодействию. Как правило, в системе образование – это признание педагогами этнических традиций у родителей и других взрослых представителей диаспор. Это означает, что педагог содействует родителям в приобщении ребенка к нормативным традициям этноса. Такой учет призван формировать базовое для каждого учащегося «Чувство собственного достоинства».

2. Уважение к культурной самобытности всех этносов региона, в котором находится образовательное учреждение. Культурная (окультуренная) самобытность здесь опирается на понимание культуры, как совокупности духовных и материальных достижений этноса. Достижения – это любой вклад каждого этноса в мировую культуру, в культуру России и отдельного региона – это культурное наследие народа и отдельных его представителей. В системе образования – это отбор и транслирование педагогами разных элементов культурного наследия, опора на понятие «Культура мыслей, чувств, поведения». Это означает, что педагог использует культурную самобытность как воспитательный идеал в педагогической деятельности, как эталон оценки учащегося, что позволяет помочь каждому ученику становится «Благородным человеком» (Ш.А. Амонашвили). Благородный здесь означает символическое родство с этнической и с общечеловеческой культурами.

3. Ценность межкультурного взаимодействия. Межкультурное взаимодействие включает обмен достижениями материальной культуры между разными народами, заимствования в языке и словотворчество, кочующие и переиначенные художественные образы и литературные сюжеты и многое другое. Результатами межкультурного взаимодействия являются не только культуры больших многонациональных сообществ, к которым безусловно относятся Россия, но и понятия «Человек XXI века», «Умное общество», «Современное государство» и др. Этот принцип требует от педагогов дополнения содержания своих дисциплин информацией о продуктивности межкультурного взаимообогащения в прошлом, настоящем и будущем, а также показ разных точек зрения на процессы и явления, обусловленных различными этнокультурными рамками. У учащихся формируется «Межкультурная линза» (Ф.Вуд, Ч.Ландри, 2007) – способность рассматривать людей и их отношения с точки зрения «взаимо – опыления» разных культур, из взаимообогащения.

4. Организация межкультурного творчества в учебно-воспитательном процессе. Современный человек – это творческий человек. Взаимообмен идеями и культурными смыслами при поиске новых вариантов решения разнообразных задач приводит учащихся и педагогов к способности вставать на другую точку зрения, обеспечивает рост их креативности. Сотрудничество, кооперация детей друг с другом, педагогов с детьми, педагогов с родителями и представителями разных культур в сферах образования, открытия и освоения новых знаний и умений, формирования общекультурных компетенций – вот основной путь реализации современного педагогического процесса. Каждый наш ребенок, каждый ученик в первую очередь – это человек со своим именем, во вторую – носитель фамилии и далее – ощущающий принадлежность к определенной социальной группе или нескольким, выполняющий разные социальные роли в разных обстоятельствах. Межкультурное творчество – это прежде всего авторское творчество носителя культуры, это личный поиск новых решений, но также межкультурное творчество – это творчество групповое, возникающее в результате синергетического взаимодействия, в котором носители разных культур. Привести

учеников к пониманию и принятию целостности культур разных народов или отдельных гениальных авторов, и погрузить в творческое переосмысление с позиций настоящего и будущего времени – вот что означает организовать межкультурное творчество в учебно-воспитательном процессе.

Реализация данных принципов в педагогической деятельности является не только реальным инструментом для профилактики дезинтегративных процессов в сфере межнациональных отношений, но и средством преодоления, перелома некоторых негативных тенденций, вызванных появлением в группах учеников-мигрантов, плохо владеющих русским языком и не понимающих устоявшиеся нормы поведения.

Рассмотрим, нужны ли какие-нибудь изменения в системе образования, и если да – то что именно следует делать. Научная педагогика предлагает давать отдельную оценку реализующемуся содержанию образования, применяемым методам и средствам обучения, организуемым методам и формам воспитания. Другими словами – это оценка собственной педагогической деятельности: «Что я даю ученикам?», «Какие методы и средства я использую для обучения?», «Как я организую воспитательный процесс?».

Ответим для себя на эти вопросы. Каждый из нас профессионально занимается профилактикой и преодолением дезинтегративных процессов в сфере межнациональных отношений, если может сказать про самого себя:

1. Я знаю и учитываю традиции народов, учащиеся которых обучаются в моем классе. Мои ученики знают и уважают традиции народов, к которым относятся их родители и родственники. Я пресекаю слова и действия учащихся, несущих оскорбления или унижения по национальному признаку. Ни один ученик в классе не испытывает устойчивое чувство национальной неполноценности. Я стремлюсь, чтобы все мои ученики обладали чувством собственного достоинства.

2. Я знаю и уважаю культурную самобытность всех народов моего региона, моей Удмуртии; мне интересно и важно узнавать воспитательные идеалы и традиции разных народов. Я знаю и умею воспитывать у учащихся уважение к культурной самобытности разных этносов региона, обладаю терпением, чтобы учащиеся пришли к осознанному уважению культурного многообразия. Я стремлюсь, чтобы все мои ученики стали благородными.

3. Я включаю в материалы моих занятий разные сведения о ценности межкультурного взаимодействия, привожу примеры обмена достижениями материальной и духовной культуры между разными народами. Оценивая разные события я могу выделить моменты межкультурного сотрудничества и взаимообогащения, культурного симбиоза. Я стремлюсь, чтобы все мои ученики ценили межкультурное взаимодействие

4. Я регулярно организую творчество моих учеников в учебном процессе и во внеклассной работе, иногда я акцентирую внимание на межкультурном творчестве. Я стремлюсь, чтобы все мои ученики умели сотрудничать друг с другом и со взрослыми независимо от языковых, религиозных, национальных различий.

Если в этих утверждениях педагог находит себя, то изменять что-либо ему не надо. Он – ответственный педагог и работает для того, чтобы будущее его выпускников, будущее республики и страны, его личное будущее было благополучным в плане межнациональных взаимоотношений. Если не все утверждения он может отнести к себе – надо задуматься о возможных изменениях.

Как производить изменения в системе образования, чтобы прийти к состоянию гармоничного общества, которое успешно предупреждает и преодолевает дезинтегративные процессы в сфере межнациональных

отношений? Основанием изменений служит теория поликультурного образовательного пространства (А.Я. Данилюк, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, Э.Р. Хакимов и др.)

Первый тезис: Необходимо расширять образовательное пространство наших учеников. «Узкое» образовательное пространство – это пространство отдельного кабинета, более широкое – это пространство учреждения, еще более широкое – пространство района, города и т.д. Хорошее образование – это образование в разнообразных «культурных» местах, в которые наши учащиеся при нашем сопровождении погружаются все более часто. Могут ли наши ученики получать элементы качественного образования в лучших школах и университетах мира, например в Оксфорде, Принстоне, Мюнхене? Сегодня на это можно ответить утвердительно: преподаватели из разных частей планеты ведут бесплатные курсы на сайтах Coursera, Udacity, EdX, Khan и CodeAcademy. Те есть это образование - не выходя из дома! Изменение образования в сторону расширения мест его получения – одно из грядущих изменений.

Второй тезис. Важно обогащать образовательное пространство ценностями культуры, обеспечивающими духовное развитие ребенка - ценностями родного народа и ценностями близких и далеких народов. «специально организованное, целенаправленно преобразующее размещение (в образовательном пространстве) культурного материала и способа его освоения, во многом определяют направленность, динамику, характер, степень и глубину процессов социализации и индивидуализации самого становящегося субъекта» (Герасимов, Павленко, 2003, с. 36). Бескультурье, эклектика впечатлений, потакание низменным инстинктам – то что окружает ребенка, если рядом нет мудрого педагога. Приобщить к ценностям культуры семьи, сообщества, государства, человечества – это сделать прививку от вируса бескультурья.

Третий тезис: Целесообразно увеличивать меру открытости образовательного процесса для проявления субъектности учащегося: в выстраивании образовательного маршрута, в со-творчестве с другими учениками и взрослыми. Открытое образовательное пространство позволяет ребенку «входить» в те его элементы, которые ребенок считает для себя значимыми и «выходить» из теряющих для него актуальность. В открытом образовательном пространстве ребенок становится активным творческим субъектом, а содержание пространства ребенок наполняет жизненно важными для себя проблемами. Открытое образовательное пространство как бы «втягивает» ребенка в свой эпицентр. В противовес, «закрытое» образовательное пространство возникает в случае наполнения его ценностями какой-либо одной культуры. В этом случае обеспечивается социализация ребенка в монокультурном мире, ребенок оснащается знаниями и умениями успешной деятельности в однородном социуме. Но это и приводит выпускника к дезориентации в поликультурном обществе, ведет к нарастанию дезинтегративных процессов в сфере межнациональных отношений.

#### Заключение

Дезинтегративные процессы в сфере межнациональных отношений – это обостряющееся напряжение, конфликты, вспышки неприязни и даже ненависти. На уровне личности – это потеря чувства собственного достоинства, этническая закрытость, шовинизм.

Преодоление и, особенно, профилактика системой образования дезинтегративных процессов в сфере межнациональных отношений возможна через распространение принципов поликультурного образования: 1) Учет нормативности традиций всех этносов, учащиеся которых обучаются в данном



образовательном учреждении; 2) Уважение к культурной самобытности всех этносов региона, в котором находится образовательное учреждение 3) Ценность межкультурного взаимодействия 4) Организация межкультурного творчества в учебно-воспитательном процессе.

Если педагог реализует эти принципы, то он реально предупреждает и даже преодолевает своим трудом дезинтегративные процессы в сфере межнациональных отношений.

Изменения системы образования возможны через реализацию пространственно-образовательного подхода: целенаправленное расширение «мест», где протекает образование; обогащение ценностей, транслируемых образованием; увеличение меры открытости образования для проявления субъектности учащегося в выстраивании собственного образовательного маршрута.

Создание педагогами поликультурного образовательного пространства и реализация принципов поликультурного образования в своем повседневном труде – это профилактика появления и преодоление нарастания дезинтегративных процессов в сфере межнациональных отношений настоящего



Супрунова Л.Л.

## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Интенсивно развивающиеся в современном мире процессы глобализации и информатизации приводят к усилению культурного многообразия мирового сообщества. Во всех странах культурно-разнородными становятся образовательные учреждения. В школах и вузах обучаются дети и студенты, которые принадлежат к различным этническим, расовым, конфессиональным группам и социальным слоям, говорят на разных языках, ориентируются на различные культурные ценности и нормы поведения. В культурно разнородной образовательной среде каждый педагог решает важную профессиональную задачу: каким образом следует реагировать на культурные вызовы современной цивилизации в образовательном процессе – надо ли учитывать в обучении и воспитании социокультурное многообразие общества и культурные особенности обучающихся, следует ли их игнорировать или оставаться нейтральными по отношению к ним. Педагоги, работающие в рамках гуманистической парадигмы образования, утверждают, что школа должна не только опираться в обучении и воспитании на культурные особенности обучающихся, но и поддерживать культурное многообразие общества как фактор личностного и социального развития.

Зарубежные и отечественные ученые по-разному определяют поликультурное образование: как концептуальную основу содержания обучения и воспитания в культурно разнородном обществе, как ценностную ориентацию образовательного процесса, как процесс и результат подготовки молодежи к жизни в многокультурном мире, как реформу школы с позиций мультикультурализма. Известный американский специалист по данной проблеме П.Горски обоснованно утверждает, что «вряд ли можно найти двух учителей или ученых, которые дадут одно и то же определение поликультурному образованию» [2].

Вместе с тем, сравнительный анализ словарно-справочной литературы, публикаций ученых (Дж. Бэнкс, Д. Голлник, К. Грант, С. Нието, А.Н. Джурицкий, Г.Д. Дмитриев, О.В. Гукаленко, З.А. Малькова), знакомство с образовательной практикой в школах США и России, позволяют выделить ряд сходных положений, характеризующих сущность этого феномена: нацеленность на создание в образовательных учреждениях условий для выбора обучающимися культурной идентичности; стремление обеспечить педагогическими средствами равноценные предпосылки для получения качественного образования всеми учащимися, независимо от их расовой, этнической, религиозной принадлежности, языка, пола, социального статуса, физических и интеллектуальных особенностей; ориентация на утверждение в школе и обществе принципов социальной справедливости, соблюдения прав человека [Подробнее см.: 4]

В условиях усиления взаимодействия стран и народов в современном глобальном мире особое значение приобретает поиск новых механизмов

подготовки студентов к профессиональной деятельности в многокультурной образовательной среде. В России одним из таких механизмов является образовательная дисциплина «Поликультурное образование». С 2010 года эта дисциплина включена в качестве компонента базовой (общепрофессиональной) части профессионального цикла Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки – Психолого-педагогическое образование, квалификация – бакалавр (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр"). Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. N 200). В некоторых вузах дисциплина «Поликультурное образование» включена в содержание профессионального образования в качестве факультативного предмета. Так, в Пятигорском Лингвистическом университете (ПГЛУ) эта дисциплина преподается в магистратуре как спецкурс по направлению подготовки – Социально-культурная деятельность.

Основной целью поликультурного образования является формирование у обучающихся межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция рассматривается многими отечественными и зарубежными учеными (О.К. Гаганова, О.В. Гукаленко, А.Н. Джурицкий, Э.Р. Хакимов, Дж. Бэнкс, К. Грант, В. Миттер и др.) как важнейшая метакомпетенция, обеспечивающая развитие у школьников и студентов способности к продуктивной жизни и деятельности в современном глобальном взаимозависимом мире. Данная метакомпетенция конкретизируется в каждой стране с учетом традиций, социокультурных реалий, потребностей личности и государства.

В отечественной педагогике существуют различные определения компетенции (как социально заданной цели) и компетентности (как результата освоения компетенции), характеризующие профессиональную деятельность педагога по подготовке будущих специалистов к успешной профессиональной деятельности в многокультурном мире: поликультурная компетенция (И.В. Васютенкова, Д.Ю. Данилова, Т.И. Ковалева, И.С. Лунюшкина), кросс - культурная компетентность (Т.А. Колосовская, Л.С. Илюхин), межкультурная компетенция (Т.И. Бадалина, М.В. Балманова, О.В. Белякова, Н.Н. Васильева, Е.А. Вильчицкая, М.В. Богуславская), этнокультурная компетентность (Т.В. Поштарева, Я.М. Хаштыров, Н.А. Шагаева).

При всем многообразии терминологического ряда названных и других определений, анализ публикаций специалистов по характеризуемой проблеме и федеральных государственных образовательных стандартов ВПО позволяет выделить в структуре данной профессиональной компетенции следующее инвариантные компоненты: когнитивный (знания), ценностно-смысловой (мотивы, отношения) и деятельностный или поведенческий (практические умения по общению и взаимодействию с носителями других культур).

Данная компетенция конкретизирована на уровне требований Федеральных государственных образовательных стандартов ВПО РФ. Например, в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки – Психолого-педагогическое образование изучение дисциплины «Поликультурное образование» направлено на формирование у студентов следующих компетенций:

– способен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий;

– способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития детей и молодежи в современной России и в мире;

– готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития личности обучающегося в образовательном учреждении;

– способен осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития обучающихся.

Во ФГОС ВПО по направлению подготовки - Лингвистика, квалификация «бакалавр» сформулированы компетенции, которые также являются составной частью межкультурной компетенции как метакомпетенции. Так, в разделе Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата по данному направлению подготовки отмечается, что выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

- ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме;

- руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума;

- обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов.

В числе профессиональных компетенций по данному направлению подготовки определены: формирование представлений об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия; и сформированность готовности преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) "бакалавр". Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. N 541).

В целом, с введением новых образовательных стандартов ВПО педагогическое сообщество получило достаточно четкие ориентиры для повышения качества подготовки бакалавров. Вместе тем, реализация компетентного подхода в вузовской практике, требует поиска новых продуктивных способов формирования компетенций, как социальных требований к уровню подготовки выпускника вуза. В ходе разработки компетенций, позволяющих обеспечить эффективную профессиональную деятельность в условиях культурного многообразия России и глобального мира, у нас возник ряд вопросов, которые нуждаются в уточнении. Во-первых, ни в государственных документах об образовании, ни в стандартах нет определения «компетенция», что, в определенной мере, снижает значимость нормативных требований к уровню подготовки будущих специалистов. Во-вторых, в стандартах недостаточно четко раскрыт такой важный компонент компетенции, как ценности и отношения, т.е. вопросы, связанные с воспитанием личности студента. В-третьих, требования к знаниям, умениям и способностям студентов не всегда согласованы на уровне конкретной компетенции. Видимо, ученым и педагогам-практикам еще предстоит уточнить ряд моментов по практической реализации компетентного подхода в отечественных вузах.

Анализ публикаций зарубежных и отечественных ученых по проблемам поликультурного образования (Дж. Бэнкс, Ж. Гай, Д. Голлник, К. Грант, А.Н.

Джуринский, О.К. Гаганова, Г.Д. Дмитриев, З.А. Малькова), а также личного опыта автора в качестве преподавателя вуза позволил выделить и научно обосновать педагогические способы формирования у будущего педагога межкультурной компетенции. Под педагогическим способом мы понимаем комплекс последовательных действий преподавателей, нацеленных на создание в образовательном процессе предпосылок и условий для решения задач обучения, воспитания и развития личности студентов. В число основных педагогических способов формирования межкультурной компетенции у обучающихся мы включили следующие: 1) конструирование содержания образования на основе диалога культур; 2) реализацию в образовательном процессе интерактивных практико-ориентированных технологий обучения и воспитания, направленных на овладение опытом продуктивного взаимодействия с носителями других культур; 3) создание в вузе поликультурной образовательной среды, позволяющей эффективно решать задачи, связанные с подготовкой студентов к профессиональной деятельности в культурно разнородном взаимозависимом мире.

Конструирование содержания образования и образовательного процесса на основе диалога культур позволяет активнее включать студентов в процесс познания, создает предпосылки для конструирования собственного знания, обеспечивает сопоставление различных точек зрения на окружающую действительность, помогает осознать в картине мира единство индивидуального, особенного и универсального начал (Н.М. Борытко, В.В. Горшкова, Е.А. Стрельцова). В поликультурном образовании диалог культур позволяет раскрыть культуру как «единство в многообразии», а культурные достижения определенной культурной группы как составную часть российской и мировой культур.

Очевидно, что не может быть универсальных моделей реализации диалога культур в содержании образования, т.к. в каждом субъекте РФ, в каждом вузе складывается своя образовательная ситуация, обусловленная многими локальными, национальными и глобальными факторами. Поэтому, содержание образования в высших учебных заведениях РФ должно, с одной стороны, учитывать потребности не только этнических и других культурных групп, проживающих в России, но и конкретный социокультурный опыт студентов, а с другой – ориентироваться на требования информационного общества, инновационной экономики, соответствовать задачам становления у обучающихся гражданской идентичности как основы развития гражданского общества.

В зависимости от конкретной образовательной ситуации диалог культур в содержании высшего образования может конструироваться при помощи различных способов. На основании опыта реализации идей поликультурного образования в учебных заведениях разных стран, в том числе и в инновационных российских вузах, мы выделили пять основных моделей конструирования его содержания на основе диалога культур: парциальную, модульную, монопредметную, комплексную и дополняющую.

Парциальная модель характеризуется тем, что материал, отражающий идеи поликультурного образования, включается во все темы учебного курса в виде определенных фактов, идей понятий. Модульный вариант отличается тем, что положения, характеризующие культурные особенности личности и культурное многообразие общества, раскрываются в содержании образования посредством отдельных тем (модулей), интегрированных в определенный учебный курс. В монопредметной модели задачи поликультурного образования решаются в рамках самостоятельного курса (обязательного, или факультативного) по той или иной учебной дисциплине, например: «История народов Северного Кавказа», «Культура Чеченского народа», «Экономика Ставропольского края» и др.

Комплексная модель представляет интегрированный учебный курс, объединяющий материал по анализируемой проблеме из различных образовательных областей. Примером такой модели и является дисциплина «Поликультурное образование». В рамках дополняющей модели диалог культур реализуется в ходе внеаудиторной деятельности: научно-практических конференций, вечеров, тематических экскурсий, походов, различного рода выставок, акций, проектов и других мероприятий, направленных на решение задач поликультурного образования.

Однако какой бы способ конструирования содержания образования на основе диалога культур не использовал преподаватель, важно, чтобы предлагаемый учебный материал был нацелен, во-первых, на обеспечение студенту возможности для наиболее полной реализации природных задатков и способностей, во-вторых, на формирование у него гуманистических нравственных ценностей и общероссийской идентичности как основы продуктивного развития гражданского общества в России.

В связи с этим, важной задачей вуза является приобщение студентов к общенациональным ценностям, которые сложились в результате совместных усилий всех культурных групп, населяющих российское государство. Мы согласны с теми учеными, которые утверждают, что в образовательном учреждении обучающиеся могут следовать и утверждать личные культурные ценности и нормы, если они не противоречат ценностям общенациональной культуры. В США такими общепризнанными ценностями являются демократия, равенство, справедливость, человеческое достоинство [1]. В Российской Федерации в качестве базовых общенациональных ценностей признаны: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество [3].

Диалог культур в педагогическом процессе целесообразно осуществлять в ходе применения интерактивных технологий. Опыт реализации идей поликультурного образования в инновационных вузах показывает, что наиболее эффективными из таких технологий являются технологии педагогической поддержки, вовлечения учащихся в культуротворческую и миротворческую деятельность, игровые, проектные и проблемно-поисковые способы формирования у студентов готовности к продуктивной жизни и профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества.

В ходе применения интерактивных технологий студенты приобретают опыт решения проблем, связанных с особенностями общения и взаимодействия людей в культурно разнородной среде. Интерактивные технологии дают школьнику возможность осознать себя в качестве субъекта этноса, гражданина Российского государства и мира.

Эффективным способом формирования межкультурной компетенции у студентов является создание в вузе поликультурной образовательной среды. Сравнительный анализ работы высших учебных заведений, реализующих идеи поликультурного образования в России и США позволил нам выделить несколько направлений, по которым в вузе создается поликультурная образовательная среда. Первое – внедрение в образовательное учреждение стратегии интеграции как механизма «множественной аккультурации» на всех уровнях его деятельности. Множественная аккультурация в поликультурных вузах выражается в том, что в ходе обучения создаются условия для того, чтобы обучающиеся, с одной стороны, имели возможность выбора культурной идентификации, а с другой

– осознавали себя членами единой нации и мирового сообщества, разделяли культурные ценности государственного и планетарного уровня.

Второе направление создания поликультурной образовательной среды реализуется посредством обучения всего персонала, работающего в вузе, а не только преподавателей, умениям межкультурной коммуникации. Такое обучение может быть организовано в виде рабочих семинаров, тренингов, круглых столов с участием экспертов по поликультурному образованию.

Третье направление – вовлечение обучающихся и педагогов в совместную социально-преобразующую деятельность в ходе реализации практико-ориентированных образовательных, культурных или социальных проектов. В ходе выполнения таких проектов создаются реальные предпосылки для развития у его участников толерантности, воспитания уважительного отношения к культурным различиям, понимания и принятия другой культуры.

Четвертое направление создания поликультурной образовательной среды – наглядное отражение культурного многообразия вуза в аудиториях, рекреационных холлах, в библиотеке, в образовательных центрах. В поликультурных вузах обучающиеся имеют возможность знакомиться с историей, литературой, искусством своей культурной группы, а также с культурными достижениями доминирующей и национальной культуры государства на различных выставках, фотосессиях, во время прослушивания радио и просмотра телепередач. Такая поликультурная среда создана в ряде вузов Казани, Москвы, Нальчика, Пятигорска, Санкт-Петербурга.

Результатом целенаправленной работы по формированию у студентов межкультурной компетенции является то, что во многих вузах преподаватели и обучающиеся постепенно приходят к осознанию культурного многообразия как неотъемлемой характеристики каждого человека и общества в целом. Более толерантными становятся отношения между педагогами и студентами, представляющими различные культурные группы. У членов вузовского сообщества формируется готовность к достижению идеалов демократии, равенства, справедливости, уважения человеческого достоинства, как символов единой национальной культуры, к которым нужно стремиться, в том числе через утверждение культурного многообразия. Обеспечиваются условия для гуманизации учебного процесса и общества. В целом, поликультурное образование становится важным средством обеспечения полноценного развития личности и безопасности российского государства в условиях глобализации, создает благоприятные условия для формирования у студентов гражданской идентичности.

### Список литературы

1. Banks J.A. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston. etc., 2006. P. 119.
2. Gorski P., Covert B., Defining Multicultural Education (Электронный ресурс). – Режим доступа: [http://www.edchange.org/multicultural/defined\\_old.html](http://www.edchange.org/multicultural/defined_old.html).
3. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.- М.: Просвещение, 2010. – С.18 – 19.
4. Супрунова Л.Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. - 2011. – № 4. – С. 16-28).



Гараева Э.М.

## ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В силу объективных обстоятельств современный человек находится в нескольких различных, отличающихся от его собственной, культурных средах. Этническое смешение территориальных сообществ наблюдается повсеместно. Человек может находиться в поликультурном пространстве, будучи в своей стране, или испытать культурный шок, покидая привычную для него среду и попадая за границу.

Об актуальности проблемы социализации в поликультурном пространстве говорят следующие факты и реалии сегодняшнего времени: межэтнические конфликты, процессы глобализации, большое количество смешанных браков.

Рассматривая младший подростковый возраст, следует отметить, что проблема социализации усугубляется противоречиями, возникающими между подростком и социумом и внутриличностным конфликтом, характерным для младших подростков. По словам Бориса Положего, главы отдела эпидемиологических и социальных проблем психического здоровья ГНЦ им.Сербского, Россия занимает второе место в мире по количеству самоубийств. За 20 лет – с 1990-2010 год - по официальным данным в России произошло примерно 800 тысяч случаев суицида. Самыми «суицидальными» областями признаны Удмуртия и Республика Коми.

Возникает вопрос «Что может способствовать успешной социализации в поликультурно-образовательном пространстве?» Факторами успешной социализации являются такие личностные качества как толерантность, коммуникабельность, конформизм, самооценка, наличие общих интересов и др. Для социализации в поликультурно-образовательном пространстве необходимо знание культурных, исторических особенностей, менталитета, традиций и уклада жизни определенной этнической группы, в некоторых случаях знание языка представителей этноса.

Таким образом, в статье рассмотрены следующие понятия: социализация, самооценка, поликультурное пространство, особенности младшего подросткового возраста, взаимосвязь данных понятий и явлений между собой с целью ответа на вопрос «Какова роль педагога в процессе социализации младших подростков?»

Рассмотрим понятие и проблему социализации учащихся основной школы. Развитие и воспитание ребенка протекают не в вакууме, а в определенной социальной и культурной среде, неразрывно связанной с другими сторонами общественной жизни и находящейся в состоянии исторического развития и изменения.

Современный психологический словарь дает следующее определение социализации: социализация (socialization; от лат.socialis - общественный).

Процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения,



общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Основными компонентами социализации являются:

а) передача культуры через семейный и другие социальные институты (прежде всего через систему образования, обучения и воспитания);

б) взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности.

В качестве институтов (агентов) социализации рассматриваются семья, дошкольные учреждения, школа, трудовые и другие коллективы.

В процессе социализации человек обогащается общественным опытом и индивидуализируется, становится личностью, приобретает возможность и способность быть не только объектом, но и субъектом соц.воздействий, в деятельности осуществляя значимые преобразования мотивационной сферы других людей.

В «Российской педагогической энциклопедии» социализация трактуется как развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

В начале 90-х годов исследователь Г.М. Андреева определила социализацию как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

В середине 90-х годов исследователь А.В. Мудрик дает схожее определение социализации. «Социализация - это развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды, т.е. это процесс и результат усвоения и воспроизводства человеком культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет.» Процесс социализации человека в обществе (приспособление к нему) завершается в результате действий двух основных рычагов – приспособления и обособления. Приспосабливаясь, человек корректирует свои «контуры» под шаблон общества, принимая общемировые ценности и догмы. Обособливаясь, человек занимает свою нишу в противоречивом социуме, находя в себе силы не слиться с многоголосой толпой, а остаться личностью, и при этом не противопоставлять себя основным человеческим нормам и ценностям.

Умения приспособиться и обособиться напрямую связаны с развитием определенного уровня самооценки.

Первые попытки изучения самооценки были предприняты в русле функционального направления, восходящего к У. Джемсу. Американский психолог У. Джемс вывел формулу самооценки, которую обозначил термином «самоуважение». Он подчеркивал для поддержания «довольства собой» важность развития «глубочайшей, сильнейшей стороны своего «Я». Поскольку неудачи в развитии именно этой стороны - действительно неудачи, а успех - действительно успех, приносящий нам истинную радость». Однако У. Джемс имел идеалистические представления о зависимости самооценки от характера взаимоотношений индивида с другими людьми, так как рассматривал общение независимо от его реальной основы - практической деятельности.

В экспериментальных работах сотрудников школы К. Левина указывается на зависимость самооценки от успеха и неуспеха при выполнении различных заданий, от уровня притязаний индивида, динамики его мотивов, статуса в малой группе (коллективе), социального сравнения и т.п.

В работах представителей психоаналитического направления отстаивается положение о том, что складывающееся в сознании индивида представление о

самом себе является неполным, искаженным (Адлер А., Фрейд З., Юнг К. и др.) По мнению З.Фрейда самооценка складывается под давлением конфликта между внутренними побуждениями и внешними запретами, в силу такого постоянного конфликта, адекватная самооценка невозможна в принципе.

По мнению Г. Салливена, Э. Фрома, К. Хорни центральный внутренний конфликт личности составляет столкновение нереалистичных представлений о своем «Я» с действительностью. Наиболее сложные и острые конфликты личности, по мнению К. Хорни всегда связаны с переоценкой или недооценкой субъектом своей личности.

Бихевиористы (Бандура А., Кенфер Ф., Мил Г., Скиннер Б., Хекхаузен Х.) подходят к изучению самооценки с точки зрения теории научения.

Представители гуманистического направления в психологии А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс придерживались точки зрения, согласно которой образ, складывающийся у индивида о самом себе, может оказаться неполным, искаженным, индивид иногда неправильно ориентируется в своих личных свойствах, дает им неадекватную оценку.

Чтобы преобразовать эту картину и добиться адекватной самооценки, нужно изменить реальную систему отношений, в которой она сложилась, а именно изменить социальную позицию личности, систему ее взаимоотношений с другими людьми, характер ее деятельности.

Н. Брауден в рамках феноменологического подхода признает тот факт, что самооценка, самоуважение, представление человека о себе имеют кардинальное значение в понимании природы и особенностей поведения. Н. Брауден определяет самооценку как аспект самоуважения, как уверенность субъекта в том, что использованные им методы, взаимодействуя с действительностью, принципиально верны и отвечают требованиям реальности. Самооценка оказывает глубокое воздействие на процессы мышления человека, эмоции, желания, ценности и цели, это единственный и наиболее важный ключ к его поведению.

При интеракционистском подходе основное внимание исследователей (Вебстер М., Кули Ч., Мид Д., Собичек Б.) уделяется взаимодействию индивидов друг с другом, преимущественно с помощью символов. При таком подходе предполагается, что личность целиком, а не частично, формируется на основе опыта, получаемого индивидом при взаимодействии с другими.

Западно-европейские и американские психологи рассматривают самооценку в основном как механизм, обеспечивающий согласованность требований индивида к себе с внешними условиями, т.е. максимальной уравновешенности личности с окружающей его социальной средой. Ограничение роли самооценки только приспособительной функцией отрицает активность личности и функцию самооценки как одного из механизмов, реализующих эту активность.

С. Куперслит называет самооценкой отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер; оно проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей самоценности, значимости.

Таким образом, самооценка согласно взглядам Р. Бернса, Д. Бокума, Г. Крайга, С. Куперсмита, М. Розенберга отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я», поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотречение, негативное отношение к своей личности.

И.И. Чеснокова обращает внимание на то, что с содержательной стороны самосознания связано развитие особой группы психологических качеств: самоуважения, совести, гордости, тщеславия, честолюбия и др.

В более общей форме эту мысль высказывает и И.С. Кон: самоуважение есть производное от процесса самооценивания, оно является общим знаменателем, итоговым измерением «Я».

От того, как ребенок оценивает сам себя, во многом зависит успешность процесса социализации в целом.

Содержание подросткового этапа социализации во многом определяется ситуацией множественных социальных выборов.

Во-первых, современное российское общество характеризуется разнонаправленными сложно взаимодействующими процессами унификации и диверсификации, глобализации и поликультурализма. Эти процессы вызывают существенные изменения в основном институте целенаправленной социализации - в системе образования. Одно из таких изменений - поликультурное образование, сущностью которого является сопряжение нескольких традиций в целях, содержании, методах и организационных формах образования, приводящее к присвоению его субъектами явлений культурного многообразия как общественной нормы и индивидуальной ценности, а образов культуры и личности как результатов творческого межкультурного взаимообогащения. Поликультурное образование призвано сформировать у учащихся идентичность с культурами определенной социальной группы, сообщества региона, определенного государства, человечества; развитие уважения к культурной самобытности, готовность и способность к межкультурному взаимодействию.

Во-вторых, процесс самоопределения подростков протекает в ситуации нестабильности общества в целом и кризиса привычных норм и ценностей. Дестабилизация социальной жизни выражается не только и не столько в отсутствии норм социального поведения, сколько в том, что сегодня они не образуют четко структурированных нормативных моделей.

В итоге современный подросток оказывается не только на традиционном возрастном «перекрестке» выбора, но и в ситуации, когда установленные на нем общественные «светофоры» дают противоречивую информацию, а то и не работают вовсе.

Таким образом, проблема социализации учащихся в основной школе носит многоплановый характер: она касается взаимоотношений ребенка со сверстниками, как наиболее значимыми людьми для подростков, учителями и родителями.

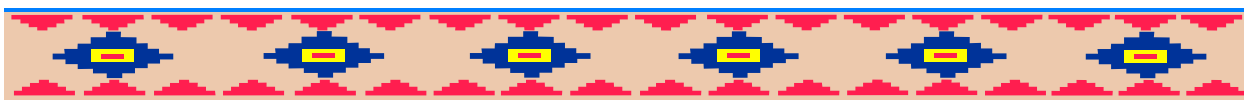
В дальнейшем необходимо изучить и исследовать механизмы социализации, с помощью которых педагог может формировать адекватную самооценку младших подростков в условиях поликультурно-образовательного пространства.

### Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 1999.
2. Котенко Ю.В. Психологические особенности развития самооценки старших школьников в условиях профильной дифференциации обучения. Дис. ... к.психол.н. - М., 2008.
3. Микрюкова С.М. Педагогические условия организации коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями. Дис. ... к.п.н. - Ижевск, 2004.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989.
5. Мид М. Культура и мир детства. - М.: Наука, 1988.

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013

6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. - М.: Ин-т практической психологии,1997.
7. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика,1987.
8. Российская педагогическая энциклопедия. Том 2 / Под ред. Давыдова В.В. - М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999.
9. Хакимов Э.Р. Конструирование поликультурного образовательного пространства в общеобразовательных учреждениях // Образование и общество. – 2011. – №5. – С. 27-31.



Гридунова М.В.

## **РАЗРАБОТКА ТРЕНИНГА НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Чтобы эффективно решать образовательную задачу в стенах многонационального университета студент должен быть готов к сотрудничеству с преподавателями и учащимися других культурных, этнических, конфессиональных общностей. Соответствующая подготовка носит многоаспектный характер и не может быть обеспечена одним лингвистическим просвещением, но требует целенаправленного ознакомления с ценностями, нормами поведения, установками и представлениями разных культур. При естественном течении событий знакомство с иными культурными особенностями составляет основу содержания межкультурного адаптационного процесса, который может быть коротким или длительным, интересным или стрессогенным, успешным или неуспешным. Психологическая поддержка студентов на этапе включения в образовательную деятельность многонационального университета позволила бы облегчить адаптацию и направить их усилия на освоение учебной программы.

Среди современных подходов к проблеме межкультурной коммуникации особое место занимает компетентностный подход, предлагающий развивать межкультурную коммуникативную компетентность. Российский культуролог А.П. Садохин рассматривает межкультурную компетентность как «социокультурное качество личности, необходимое для ее адаптации к инокультурным условиям, для успешного и эффективного межкультурного общения, совместной деятельности и сотрудничества с носителями иных культур» (Садохин, 2008). В структуре межкультурной компетентности автор выделяет три компонента: вербальный, невербальный и паравербальный. С точки зрения психологии, невербальный и паравербальный компоненты относятся к невербальной коммуникации и составляют её подсистемы. Таким образом, компетентность в невербальном общении является важной и неотъемлемой составляющей межкультурной компетентности, однако менее развиваемой в практических целях, по сравнению с вербальной. Дефицит конкретных прикладных технологий по формированию межкультурной компетентности в невербальном общении объясняет актуальность и новизну разработки тренинга невербального общения, приобретающую особую практическую значимость в многонациональном университете.

Тренинг как активный метод обучения появился сравнительно недавно, но успел зарекомендовать себя как один из наиболее эффективных методов групповой работы. Для решения коммуникативных проблем специально разрабатывалась методология социально-психологического тренинга, уделявшая особое внимание развитию саморегуляции личности в общении (М. Форверг, Л.А. Петровская и др.). Аналогичная задача решается в рамках компетентностного подхода, что позволяет говорить о возможности разработки социально-психологического тренинга межкультурной компетентности в невербальном общении, основная цель которого состоит в формировании знаний, умений и навыков, позволяющих личности осуществлять саморегуляцию невербального

общения. В результате прохождения тренинга у обучающегося должна быть сформирована *готовность* к кооперации с представителями культур с отличными нормами невербального общения. Кроме того, обучающийся должен *знать* основные системы невербальной коммуникации, особенности восприятия невербальной коммуникации и особенности невербального поведения в родной и других культурах; *уметь* осознавать собственные невербальные проявления, адекватно интерпретировать невербальное поведение собеседника; *владеть* навыками управления собственным невербальным поведением.

Для развития межкультурной компетентности в невербальном общении у студентов двух наиболее многочисленных культурных общностей Российского университета дружбы народов (РУДН) – россиян и китайцев – мы разработали тренинг из трех занятий, который может рассматриваться или как самостоятельное краткосрочное мероприятие, или входить отдельным блоком в более длительную тренинговую сессию по формированию межкультурной коммуникативной компетентности. При подборе упражнений учитывались выявленные ранее особенности взаимного восприятия невербального поведения российскими и китайскими студентами [Новикова, Гридунова, 2012]. Каждое занятие включает разогрев, основную часть и шеринг, временной регламент – 90 минут. Первое занятие является вводным, посвящено знакомству студентов с правилами тренинга, друг с другом, а также с феноменом невербальной коммуникации. Упражнения основной части связаны с поиском общего и различного в системах невербальной коммуникации (жесты, мимика, контакт глаз, дистанция), обучению самым простым кинемам другой культуры. Второе занятие можно условно назвать дискуссионным, так как много времени отводится на обсуждение особенностей невербального поведения в обеих культурах и связанных с ними эмоций. Третье занятие является заключительным и может быть условно названо игровым, так как основной метод – игра – направлен на моделирование ситуаций, где потребуются применить полученные знания, умения и навыки. Более наглядно структура разрабатываемого тренинга представлена в организационном плане (таблица 1).

В настоящее время ведется разработка процедуры измерения эффективности представленного тренинга, предусмотренная временным регламентом, после чего планируется апробация тренинга на группах российских и китайских студентов РУДН.

**Таблица 1. Организационный план тренинга невербальной коммуникации для российских и китайских студентов**

Этап	Вид деятельности	Время (мин)
Вводное занятие	1. Приветствие, приветственный жест, знакомство	10
	2. Лекция	10
	3. Тестирование	25
	4. Упражнение «Учимся считать»	10
	5. Упражнение «Покажи эмоцию»	10
	6. Упражнение «Гляделки»	5
	7. Упражнение «Стой, кто идет?»	10
	8. Шеринг, домашнее задание, прощальный ритуал	10
		Всего:

**EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013**

Дискуссионное занятие	1. Приветствие, приветственный жест, описание действий соседа	10
	2. Представление танца своей культуры	20
	3. Групповая дискуссия	20
	4. Групповой рисунок	20
	5. Упражнение «Гипербола»	10
	6. Шеринг, прощальный ритуал	10
	Всего:	90
Игровое занятие	1. Приветствие, приветственный жест, описание своих действий	10
	2. Китайская игра 5-5-10	10
	3. Русская игра	10
	4. Ролевая игра	20
	5. Упражнение «Волшебный магазин»	10
	6. Шеринг	10
	7. Ретест	20
	Всего:	90

**Список литературы**

1. Новикова И.А., Гридунова М.В. Особенности стереотипов о невербальной коммуникации и их роль в межэтническом взаимодействии российских и китайских студентов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2012. - № 4. – С. 21-29.
2. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
3. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дисс. ... докт. культурол. н.: 24.00.01. – М., 2008.
4. Форверг М., Альберг Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения // Психологический журнал. – 1984. - № 4 . - Том 5. - С. 57-64.



Кайсарова А.В., Петрова И.Н.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

В последнее время становится актуальной проблема психологического благополучия участников образовательного процесса. Это обусловлено тем, что социально-экономические и политические процессы постепенно входят в образовательное пространство.

Изучением данной проблемы занимаются такие ученые как Н. Брэдберн, Р. Райан и Э. Дисси, К. Рифф, Э. Динер, А. С. Вотерман.

В своей работе мы придерживаемся следующего определения: *психологическое благополучие* – это состояние полного физического, психического и психологического здоровья, позволяющее человеку самоактуализироваться и активно взаимодействовать с другими.

К. Рифф базовыми составляющими психологического благополучия человека считает:

- позитивные отношения с другими,
- принятие себя (позитивная оценка себя и своей жизни),
- автономия (способность следовать своим собственным убеждениям),
- компетентность (контроль над окружающей средой, способность эффективно управлять своей жизнью),
- наличие целей, придающих жизни направленность и смысл,
- личностный рост как чувство непрекращающегося развития и самореализации.

Касательно образовательного пространства в качестве составляющих психологического благополучия можно выделить следующие: уверенность в себе, адекватная самооценка, позитивный взгляд на жизнь, доброжелательность, общительность, эмоциональная стабильность.

В условиях поликультурного общества самой уязвимой сферой межличностных взаимоотношений является именно образовательная среда. Поясним, почему именно эта среда на примере нашего региона - Чувашии.

Чувашия – многонациональная республика, на ее территории проживают представители порядка 115 национальностей. Самые многочисленные – чуваша (67,7% от общей численности населения республики), русские (26,9%), татары (2,8%) и мордва (1,1%). За ними следуют украинцы (0,39%) и марийцы (0,3%): по численности они не дотягивают до 5-тысячного порога. Представители других национальностей составляют 0,85% от общего количества населения республики. Чувашия также является домом для значительной группы белорусов, армян, азербайджанцев, таджиков, цыган, узбеков, немцев и молдаван, башкир, удмуртов и евреев. В каждом классе есть представители как минимум 3-х национальностей. Дети порой бывают несколько грубоваты в своих высказываниях и поступках относительно людей не похожих на них (что в принципе характерно для любого подростка). Наши исследования показывают, что в школьной среде



распространена оскорбительная лексика, унижающая людей другой культуры или религии, негативные стереотипы или предрассудки.

И что интересно, то современные подростки оказываются нетерпимы именно к представителям своей национальности. Это объясняется тем, что теперь при переписи населения можно дать любые сведения о себе, и молодежь предпочитает быть «русскими», чем «чуваши». То есть формирование этнической идентичности идет в русле этнонигилизма, который характеризуется отчуждением от своего народа, нежеланием поддерживать собственные этнокультурные ценности, негативизмом и нетерпимостью по отношению к своему народу.

В основе интолерантного поведения лежит гиперидентичность, когда сверхпозитивное отношение к собственной группе порождает убежденность в превосходстве над «чужими». Гиперидентичность проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения по отношению к представителям другой национальности / вероисповедания, до ограничения их законных прав и свобод.

Современное образовательное пространство является поликультурным, поэтому психологическое благополучие всех участников образовательного процесса достигается лишь при условии толерантного отношения друг к другу.

Как можем заметить толерантное отношение к другим – непохожим на тебя соотносится практически со всем основными составляющими психологического благополучия, выделенными К. Рифф.

1. Позитивные отношения с другими: человек обладающий таким качеством получает удовлетворение от теплых, доверительных отношений с другими; заботится о благополучии других; не делит людей на своих и чужих, способен к сильной эмпатии, привязанности и близости; понимает необходимость идти на уступки во взаимоотношениях. Это же качество является центральным у толерантной личности.

Основой толерантного отношения к человечеству является позитивная этническая идентичность, в структуре которой соотносится позитивный образ собственной этнической группы с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам. Она характерна для большинства людей и представляет такой баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельного и стабильного существования этнической группы, с другой как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире. Формирование позитивной этнической идентичности предполагает воспитание уважения к своему народу, гордости за его историю, традиции, ценности и достижения в сочетании с постижением многообразия культурного и этнического мира, отказом от противоположности «меньшинство-большинство», «титульный-нетитульный», принятием «другого» вне зависимости от его национальности и вероисповедания, понимания непохожести и единства как двух сторон одного и того же процесса.

2. Самопринятие. Человек обладает позитивным отношением к себе и своему прошлому; осознает и принимает разные стороны своего Я, включая как положительные, так и отрицательные качества, принимает себя как представителя данного этноса, но не ставит себя выше других.

3. Автономность. Такого человека характеризует самоопределение и независимость; способность противостоять социальному давлению, мыслить и вести себя независимо; саморегуляция своего поведения; оценивание себя, исходя из личных стандартов.

4. Компетентность. Компетентный человек обладает чувством мастерства и компетентности в овладении средой; осуществляет разнообразные виды деятельности; способен выбирать или создавать подходящий контекст для реализации личных потребностей и ценностей. Толерантный человек должен быть компетентным, так как он должен уметь из большого многообразия сфер и видов деятельности выбрать наиболее удачные для взаимодействия с разными категориями людей, что довольно трудно при наличии у человека скудных знаний.

5. Личностный рост. Такой человек обладает чувством продолжающегося развития и реализации своего потенциала; видит свой рост и экспансию; открыт новому опыту; наблюдает все большее совершенствование себя и своего поведения с течением времени; изменения отражают все большее познание себя и эффективность. Как видим данная характеристика также отражает толерантную личность, так как только толерантный человек открыт новому опыту, открыт новым культурам, новым людям, он принимает все новое безусловно положительно, не оценивает и не превозносит себя.

Профиль психологического благополучия меняется с возрастом. Два аспекта благополучия – позитивные отношения с другими и самопринятие – остаются постоянными в течение жизненного пути человека, другие же – изменяются. Например, компетентность и автономность с возрастом, особенно при переходе от молодости к среднему возрасту, проявляют тенденцию к увеличению. Значения по шкалам личностного роста и целей в жизни уменьшаются.

С нашей точки зрения, от степени включенности всех молодых людей республики (без учета их национальности) в культуру той нации, на территории которой они проживают, во многом зависит их личностная и профессиональная самореализация. В связи с этим знание чувашского языка, наряду с русским и другими языками, является важным фактором, способствующим эффективному включению молодежи в поликультурную, многонациональную среду.

Проведенное нами исследование в школах Чувашии позволило сделать следующие выводы:

- представители «другой» национальности, нежели большинство, обычно не входят в референтную группу учеников, не занимают статусные позиции («звезд» и «предпочитаемых»);

- существует несоответствие у представителей «другой» национальности между высоким и средним уровнем организаторских способностей и нереализованностью их на практике;

- успешность в обучении, как ни странно, у представителей «другой» национальности выше (видимо срабатывает сверхкомпенсация);

- самоощущение благополучия естественно хуже у представителей «другой» национальности.

Но представленные результаты носят средний характер, так как есть единичные случаи, когда именно «другой» обладает такой харизмой, что занимает и статусные позиции, и является замечательным организатором, и ощущает себя абсолютно счастливым.

Известно, что результативность процесса образования в значительной степени зависит от активизации познавательной деятельности и формирования творческих способностей школьников. Полученные в школе знания и сформированность самостоятельной творческой деятельности существенно влияют на мотивацию действий учеников. В силу этого, занятие школьников научными изысканиями по малоисследованным проблемам республики значительно мотивирует их деятельность. Успешная научно-поисковая этнопедагогическая деятельность на материале, близком ученику,

непосредственно влияющем на его жизнедеятельность, приносит ему удовлетворение и развивает его познавательный интерес.

Практико-исследовательский вид научной этнопедагогической работы учит школьников проводить самостоятельный анализ учебной и методической литературы по республиканскому компоненту, сопоставлять русский и чувашский языки и т.д. Таким образом, стимулируется активность школьников в накоплении этнопедагогических знаний и умений.

Таким образом, следует отметить, что именно этнокультурный фактор должен выступить основой для поликультурного образования школьников. Полноценное развитие личности ребенка предполагает максимальный учет национальных особенностей в образовании. На основе данной цели определяется образовательная стратегия, направленная на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в своем этносе, в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур. Для достижения данной образовательной стратегии необходимо выполнение следующих задач: глубокое и всестороннее овладение основами национальной культуры, что является непременным условием интеграции в другие культуры; формирование представлений о многообразии национальных культур; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; приобщение к основам мировой культуры, раскрытие объективных причин процесса глобализации, взаимосвязи народов в современных условиях.

### **Список литературы**

1. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореферат канд. псих. наук. – Иркутск, 2002 – 28.
2. Безюлева Г.В., Шеламова. Г. М. Толерантность в педагогике, – М.: Издательский центр АПО, 2002.
3. Ryff C.D. Human health: new directions for the next millennium / Ryff C.D., Singer B // Psychological Inquiry. – 1998. – №9. – P. 69-85



Кожевникова О.В.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Затронута проблема адаптации студентов к условиям обучения в университете. Проанализирована специфика деятельности психологической службы вуза как ресурса для оптимизации профессионального и личностного развития участников образовательной системы и, как следствие, преодоления и профилактики возможных дезинтегративных процессов в образовательных коллективах.*

Система высшего профессионального образования в нашей стране претерпевает в настоящее время значительные изменения, что обусловлено социальными, экономическими и политическими преобразованиями, происходящими в современном российском обществе в целом, а также сменой традиционной, так называемой «знаниевой» парадигмы образования на личностно-ориентированную, гуманистическую парадигму. Существенного пересмотра ранее сложившихся представлений относительно целей образования и критериев его качества потребовало и вхождение России в международное образовательное пространство: в Болонской системе делается акцент на развитие самостоятельной, инициативной личности, готовой к эффективной деятельности в конкурентной рыночной среде. В итоге, приоритетной целью современного российского высшего образования также становится не объем усвоенных обучающимися знаний и умений, а воспитание и развитие конкурентоспособной личности. Достижение обозначенной цели возможно лишь при условии обеспечения психолого-педагогических условий, способствующих личностному развитию обучаемых, создание которых теснейшим образом связано с организацией психологического сопровождения образовательного процесса в вузе.

Сегодня необходимость разработки системной модели психолого-педагогического сопровождения на всех уровнях системы образования активно обсуждается учеными, практиками, представителями Министерства образования и науки в разного рода публикациях и дискуссиях. В связи с этим деятельность психологической службы вуза рассматривается в качестве неотъемлемой составляющей учебно-воспитательного процесса, способствующей эффективному профессиональному становлению личности. Ведь поступление в высшее учебное заведение можно считать одним из важнейших событий в жизни современных молодых людей. Для большинства из них университет является не только местом приобретения знаний и формирования компетенций, но и средой и институтом социализации, источником новых моделей поведения и... проблем. Вхождение в студенческую среду сопряжено с множеством изменений в жизни вчерашних школьников: кто-то впервые покидает родителей и приобретает первый опыт самостоятельности, кто-то впервые сталкивается с академической средой и университетским стилем преподавания, подчас значительно

отличающимся от принятого в средней школе. Новое социальное окружение, непривычное расписание занятий, балльно-рейтинговая система оценивания, экзаменационная сессия – и это далеко не полный список стрессоров, воздействующих на современного студента. С некоторыми из них справиться самостоятельно не удастся, и тогда решающей оказывается профессиональная поддержка, оказываемая представителями психологической службы вуза.

Психологическая служба вуза – это специализированное подразделение, которое приоритетно способствует личностно-профессиональному развитию студентов, осуществляющее свою деятельность в соответствии с принципами гуманизации образования и личностно-ориентированного подхода [7, 10]. Она была формально признана одним из элементов государственной системы образования сравнительно недавно. Жестких требований, регламентирующих ее функционирование, не имеется, что позволяет образовательным учреждениям по своему решать вопросы определения места и роли психологической службы в общей структуре вуза. Наличие и функционирование психологической службы в вузах, по мнению ряда ученых, является одним из свидетельств высокого уровня развития высшего образования в стране. Так, К.А. Абульханова-Славская отмечает, что создание ее необходимо не только в связи с задачами повышения качества подготовки специалистов, но прежде всего с задачами обеспечения в вузе полноценных условий для развития, саморазвития и самовыражения личности [цит. по 7, 3].

В большинстве развитых стран службы психологической поддержки учащихся существуют уже не одно десятилетие и являются необходимым компонентом организационной структуры вуза. Так, в США в каждом университете имеется Counseling and Psychological Service (CAPS) – консультативная и психологическая служба, обратившись в которую студент может рассчитывать на различные виды профессиональной анонимной помощи: от онлайн консультации до госпитализации в специализированную клинику [14]. Сходные по функциям и организации подразделения (Student Psychological Services, Mental Health Services, Psychological Support Services и т.п.) имеются и в большинстве европейских университетов [15].

В нашей стране необходимость психологического сопровождения образовательного процесса была осознана отечественными педагогами и психологами довольно давно: к числу первых попыток его организации можно отнести деятельность практиков-педологов. Однако целенаправленная теоретическая разработка этой проблемы и ее практическое решение прослеживаются лишь с конца 1970-х гг. [8, 45]. Первая психологическая служба в образовании была организована в Эстонии в 1975 году в школах для трудных подростков и в нескольких общеобразовательных школах. Спустя два года в Казанском госуниверситете силами сотрудников лаборатории психологических проблем высшей школы под руководством Н.М. Пейсахова была впервые создана психологическая служба вуза. Идея создания психологической службы в вузе была поддержана Е.А. Климовым и В.Я. Романовым, которые организовали психологическую службу на базе факультета психологии МГУ. Позднее психологическая служба появляется в ведущих институтах и университетах страны – Санкт-Петербургском государственном университете, Академии управления «ТИСБИ», Сургутском педагогическом университете и др. [3, 9].

В своей деятельности психологическая служба вуза руководствуется Законом РФ «Об образовании» [4], Инструктивным письмом №16 от 27.04.1989 Госкомитета СССР по народному образованию «О введении должности психолога в учреждениях народного образования» [6], Положением от 19.09.1990 «О психологической службе в системе народного образования» [9], Приказом

Минобразования РФ от 22.10.1999 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» [10], Решением коллегии Министерства образования РФ от 29.03.1995 №7/1 «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в РФ» [12].

Основной целью деятельности психологической службы является психологическое сопровождение образовательного процесса в вузе [1, 81]. Задачи деятельности психологической службы формулируются в соответствии с запросами и позицией администрации вуза, а также материально-техническими условиями деятельности службы, кадровыми возможностями, профессиональной позицией специалистов, работающих там и т.п. [13, 82]. К их числу обычно относятся:

- адаптация студентов первых курсов к процессу обучения в вузе;
- психологическая диагностика студентов всех курсов;
- психокоррекционная и развивающая работа с группами студентов, испытывающими затруднения в процессе профессиональной подготовки;
- психологическое консультирование студентов, профессорско-преподавательского состава;
- психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям студентов;
- участие совместно с органами управления образованием и педагогическими коллективами других образовательных учреждений в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования, а также последующем трудоустройстве выпускников;
- мониторинг личностно-профессионального развития и образовательного процесса в вузе [2; 5; 9].

В каждом высшем учебном заведении перечисленные задачи реализуются по-своему. Так, психологическая служба Удмуртского государственного университета, начавшая свою деятельность 16 октября 2007 года, реализует следующие формы психологического сопровождения учебного процесса:

- индивидуальное консультирование;
- психологическое тестирование;
- индивидуальные программы по запросам кураторов и старост групп;
- работа с активом факультетов/институтов «Команда как на ладони»;
- проект «Пропаганда здорового образа жизни»;
- психологический клуб «ПиРС» – Познавай и Развивай Себя;
- работа с абитуриентами университета;
- образовательные программы: семинары-тренинги, мастер-классы [11].

Таким образом, психологическую службу вуза следует рассматривать как эффективный ресурс повышения качества образования за счет личностно-профессионального развития участников образовательной системы. При этом комплексную программу психологического сопровождения следует строить с учетом особенностей личностного развития студентов в разные периоды обучения в вузе и наиболее типичных психологических проблем или трудностей, с которыми они сталкиваются.

### Список литературы

1. Ванюхина, Н. Социально-психологическая служба // Высшее образование в России. 2007. № 9. с. 81-84.

2. Володько, Н.В. Психологическая служба вуза как компонент единого психолого-педагогического пространства // Высшее образование. 2007. № 10. с. 37-40.
3. Галицына, И. В. Организационно-педагогические условия становления и функционирования системы психологической службы вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. н. Рязань, 2011. 23 с.
4. Закон РФ «Об образовании» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения: 30.09.2013).
5. Изотова, Е. И. Психологическая служба в образовательном учреждении: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.
6. Инструктивное письмо №16 от 27.04.89 Госкомитета СССР по народному образованию «О введении должности психолога в учреждениях народного образования» [Электронный ресурс]. – URL: [http://mybloginfo.ru/view\\_post.php?id=254](http://mybloginfo.ru/view_post.php?id=254) (дата обращения: 30.09.2013).
7. Калтаева, М.В. Теоретические и организационные основы становления и развития психологической службы вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. н. Нижний Новгород, 2011. 36с.
8. Кринчик, Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 14 Психология. 2005. №2. с. 45-55.
9. Положение от 19.09.1990 «О психологической службе в системе народного образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/911/911182.htm> (дата обращения: 20.09.2012).
10. Приказ Минобразования РФ от 22.10.1999 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.google.com/document/edit?id=1zPXyLI3jq0mMc3QqaI4Iz14oJ5kHbUtHZZSXHEX19ks&hl=ru> (дата обращения: 20.09.2012)
11. Психологическая служба УдГУ [Электронный ресурс]. – URL: [http://v4.udsu.ru/official/Psychologica\\_Service\\_UdSU](http://v4.udsu.ru/official/Psychologica_Service_UdSU) (дата обращения: 30.09.2013).
12. Решение коллегии Министерства образования РФ от 29.03.95 №7/1 «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в РФ» [Электронный ресурс]. – URL: <http://razinov.psychology.onego.ru/nmo/norma8.html> (дата обращения: 30.09.2013).
13. Чиркова, Т.И. Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? // Проблемы современного образования. 2011. №1. с. 82-93.
14. Counseling and psychological services (CAPS) overview [Электронный ресурс]. – URL: <http://vaden.stanford.edu/caps/index.html> (дата обращения: 20.09.2012)
15. Student psychological services [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ucl.ac.uk/academic-manual/part-5/student-psychological-services> (дата обращения: 30.09.2013).



Кузнецова И.А.

## **ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ФОРМАТЕ PEER REVIEW: ТОЧКА КИПЕНИЯ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ КУРСОВ**

Современное образовательное пространство достигает такой масштабности и такой мобильности, что само становится неотъемлемой частью интегративных процессов в современном обществе. С другой стороны, именно по причине своей глобальности и традиционные, и новейшие образовательные площадки внутренне несут в себе потенциал для межкультурной дезинтеграции.

Можно по-разному относиться к этим явлениям, но следует осознавать, что современное образование уже немислимо вне межкультурного пространства. Следовательно, нужно суметь спрогнозировать, в каких формах и на каких этапах могут проявиться дезинтегративные процессы. Также немаловажно анализировать те случаи, где эти процессы уже обозначились и предлагать конкретные пути их преодоления.

Ярким примером описанных выше процессов можно считать открытые образовательные курсы в Интернете, известные как MOOCs (mass open online courses). Появление таких образовательных платформ как Coursera, KhanAcademy, eduX, MitEdu, а теперь и FutureLearn стало поистине революционным развитием образования в современном глобальном мире. Если проанализировать состояние современной системы образования при помощи бизнес-инструментов (в частности SWOT анализа<sup>1</sup>), то можно с уверенностью сказать, что бесплатные интернет курсы от ведущих университетов мира это, несомненно угроза традиционному формату высшего образования. В бизнесе "угрозы" определяются в комплексе анализа сильных сторон предприятия (или проекта), его слабых сторон, а также возможностей. Наверняка, каждый университет будет рано или поздно решать вопрос о том, как интегрировать предлагаемые во всемирной сети курсы в собственные программы, как сотрудничать с этими гигантами рынка профессионального и дополнительного образования, или что предложить со своей стороны, что по замыслу и/ или по организации превзошло бы новаторство массового интернет образования и преодолело бы его слабые стороны. И хотя рассуждения на эту тему не входят в задачи данной статьи, отметим необходимость такого разговора, особенно теперь, когда многие курсы упомянутых выше платформ проходят официальную аккредитацию, и свидетельства об их окончании, наравне с нарабатываемыми портфолио уже принимаются ведущими университетами мира в зачет кредитов, как официальное подтверждение успешного прохождения и окончания того или иного курса.

Приведем некоторую статистику по одному из курсов, студентом которого недавно являлась автор данной статьи. На курс было зарегистрировано 64000 студентов, из них 77% - не носители языка. 23645 студентов реально начали обучение, из них 1289 получили сертификат об окончании, причем половина из

---

<sup>1</sup> SWOT обозначает strenghts (сильные стороны), weaknesses (слабые стороны), opportunities (возможности), threats (угрозы)



этого числа закончили курс с отличием, что также засвидетельствовано в сертификатах. Данные цифры можно интерпретировать по-разному. Скептики увидят в них повод для критики самой идеи и механизмов её реализации, а адвокаты и поклонники подобного рода образования убедятся, что успешным этот проект для потенциального студента будет только при наличии воли, мотивации и времени, чтобы справиться со всей предполагаемой нагрузкой.

Естественно предположить, что при таком количестве участников и при таком разнообразии их национальной, академической и профессиональной идентичности в ходе реализации курса возникают ситуации, потенциально или реально дезинтегрирующие некоторые группы студентов, или же индивидуальных участников из образовательного процесса. Наиболее часто в этом контексте упоминается механизм, с помощью которого происходит оценка большого числа выполненных работ (эссе, кейсы, саморефлексия и т.д.). Это так называемый реер review или peer assessment (далее по тексту - "внешняя оценка"). В рамках нашей работы мы предлагаем обсудить этот неотъемлемый механизм открытых образовательных курсов в контексте поликультурного образования, потому что именно этот инструмент, по нашему наблюдению становится точкой кипения, своего рода "бомбой" замедленного и незамедлительного действия.

Отметим, что отрицательный опыт, который становится предметом обсуждения данной статьи, безусловно не характеризует академический путь абсолютно всех двух миллионов человек (из 196 стран), которые уже стали участниками столь инновационной и динамичной поликультурной образовательной среды. В силу своей зрелости, сформированной толерантности, а также уже имеющегося опыта работы и обучения на поликультурных площадках (диплом бакалавра имеют более 42% студентов, диплом магистра — 36%, 5% имеют степень доктора), или просто в силу случайности (система может приписать работу для экспертизы представителям одной страны), многие участники, к счастью, знакомы с проблемами внешней оценки только по форумам.

А форумы абсолютно всех курсов кишат обсуждениями ситуаций, в которых представители разных культур выражают недовольство/ недоумение/ разочарование и прочие эмоции по поводу своего, хоть и анонимного, контакта с представителями других культур. В крайнем случае, такие ситуации становятся причиной того, что люди делают выбор не заканчивать курс и бросают обучение. Причем их негативный опыт автоматически отрицательно влияет на их участие или неучастие в других курсах. Это печально.

Сам механизм внешней оценки работы, или проекта не является новым в образовании, причем исследования показывают, что студенты оценивают работы своих одноклассников достаточно честно и объективно. Важно помнить также и то, что сами студенты положительно относятся к этому виду работы и оценки.

Во-первых, они осознают связь рассматриваемого задания с реальным рабочим миром, где написание внешней или самооценки - обычная процедура. При всей своей рутинности, ей нужно учиться, потому что сам процесс подразумевает следование вполне конкретным правилам, моделям и нормам, в том числе этикетных. Во-вторых, по опыту многих преподавателей, использующих этот механизм в обычных классах, студентам нравится, что их работа не заканчивает свою жизнь на учительском столе; студентам нравится, что ещё кто-то, кроме преподавателя будет знакомиться с их идеями и мыслями. Такой подход повышает мотивацию, и ответственность за собственное творение. В-третьих, студенты, безусловно, учатся, в том числе и на ошибках, изучая работы своих одноклассников. Это позволяет им среди прочего осознать собственные слабые и сильные стороны.

Описанные преимущества внешней оценки часто нивелируются, когда одновременно, в рамках одного класса этот механизм охватывает тысячи, десятки тысяч студентов. Важно понимать, что описанные выше достоинства внешней оценки являются таковыми, только при условии, что она является качественной, по сути. Интересно, что некоторые эксперты называют сам механизм "дружеской" экспертизой, или оценкой. Так вот, её дружественность должна выражаться и в добросовестности подхода при рассмотрении работы, и в корректном тоне изложения своих мыслей и рекомендаций, а также в логичности их изложения. Только при этих условиях внешняя экспертиза станет дружественной, по сути, по намерению и по результату.

Одной из задач данной работы является привлечение внимания педагогической общественности к вопросу о том, что мы в сегодняшней традиционной системе образования, которая во многом ориентирована на инновационность и модернизацию, можем сделать, чтобы преодолеть дизентаграционные процессы и обеспечить академически и поликультурно-корректное поведение наших студентов на глобальных образовательных платформах. Частным случаем таких процессов можно считать проведение и получение внешней оценки в обучении.

Итак, прежде всего, как нам, кажется, необходимо знакомить студентов с самим механизмом внешней оценки. "Знакомство" должно подразумевать изучение лучших образцов, а также непосредственную практику в рамках изучаемого предмета на основе четких инструкций и критериев. Хорошо прописанные и донесенные критерии, относительно которых будет происходить соотнесение изучаемой работы с её воображаемым идеальным вариантом, чрезвычайно важны. Отметим, что это является несомненно сильной стороной всех открытых Интернет-курсов, которые были пройдены автором этой статьи. Другой вопрос в том, что один и тот же текст, содержащий четкое описание признаков работы на любую оценку по выбранной шкале, может быть прочитан студентами по-разному. Контент-анализ форум-обсуждений проблем внешней оценки, проведенный автором, показывает, что, как правило, разное "прочтение" требований и критериев качественной обратной связи, которая и есть основа внешней оценки, не вопрос разноразличной языковой подготовки студентов. Чаще всего причиной становятся предрассудки, в том числе и культурные или же отсутствие опыта такого рода работы.

Естественно предположить, что данный опыт приобретается человеком по ходу выстраивания своего академического маршрута, и при благоприятных условиях, на финише каждого подобного курса оказывается всё больше студентов - представителей разных культур, которые научились в том числе давать качественную внешнюю оценку. В их числе и наши соотечественники. Но другой вопрос в том, что, интегрируя опыт лучших образовательных площадок, мы могли бы посредством своих предметов уже с младших курсов бакалавриата, даже в традиционном формате обучения, давать студентам возможность приобретать столь бесценный опыт, тем самым, готовя их к такому новому академическому опыту как участие в MOOCs. Это действительно важно, ведь если считать пример Coursera иллюстративным, то Россия по количеству студентов, обучающихся на курсах, постоянно занимает 6 место в мире. Есть все основания предположить, что с популяризацией самой идеи, а также с планами основателей предоставлять не только отдельные курсы, но и профессиональные программы в самом ближайшем будущем, количество студентов из России будет только увеличиваться. Мы можем подготовить студентов к их плавному, комфортному вхождению в более глобальную, поликультурную образовательную среду.

Проблемы, которые можно прогнозировать в связи с необходимостью популяризации идея внешней оценки в традиционном образовании:

1. К сожалению, качество внешней оценки, или экспертизы, которую студент получает от преподавателя, порой не отвечает никаким требованиям качественной обратной связи. Очень часто инструментарий преподавателя сводится к традиционной количественной шкале, без качественного анализа и конкретных рекомендаций по улучшению работы. Следовательно, чтобы студенты научились ответственно относиться к внешней экспертизе и поверили в её развивающий, обучающий потенциалы, нужно убедиться, что сам преподаватель владеет нужными технологиями.

2. Реализация такого подхода в группах студентов, не имевших подобного опыта, потребует массы усилий, интеллектуальных, эмоциональных и временных затрат со стороны преподавателя, решившего сделать внешнюю оценку частью своих курсов.

3. Преодоление традиционного скептицизма по поводу того, что студент не может качественно помочь другому студенту посредством внешней экспертизы его работ.

Как видно из обозначенных выше проблем, дезинтеграционные процессы присущи не только парадигме глобального образования. Дезинтеграция, к сожалению, зарождается в локальных, моно-структурах, что при выходе на более широкий, масштабный уровень приводит к непониманию, отторжению и разочарованию в новых перспективных возможностях, а также в опыте контакта с представителями культур, отличных от своей собственной.

К счастью, многие практикующие преподаватели сами являются студентами многочисленных "университетов без границ". Именно поэтому на нас лежит большая ответственность в плане того, чтобы качественно и своевременно дать нашим студентам возможность быть лучше подготовленными к вхождению и преуспеванию в этих "университетах". В этом же и наша ответственность перед всем мировым академическим сообществом. Мы должны использовать максимум доступных нам средств и технологий, чтобы посредством своих курсов преодолевать дезинтегративные процессы в образовании и обществе. Такой небольшой, но важный аспект как составление качественной внешней оценки является примером того, как это может быть реализовано на практике для повышения качества образовательного процесса. Более того, считаем, что можно назвать это конкретным механизмом адаптации студентов в поликультурной образовательной среде.



Ломакина И.С.

## ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ: ОПЫТ ЕС

Восстановление разрушенного войной хозяйства, неравномерное распределение трудовых ресурсов, а также их нехватка в 1950-х и 1960-х гг. потребовали от государств-членов принятия мер по привлечению трудовых мигрантов не только из стран сообщества, но и из третьих стран. Ожидалось, что пребывание трудовых мигрантов будет носить кратковременный характер, вследствие чего в сфере образования осуществлялись ad hoc меры по проведению кратковременных языковых занятий для детей мигрантов. В ряде стран эти занятия сопровождались изучением родного языка мигрантов с целью обеспечения их реинтеграции по возвращению на родину. Большинство таких мероприятий проводилось в сотрудничестве со странами происхождения мигрантов [1].

Одновременно с этим проводились мероприятия по профессиональной и языковой подготовке рабочих. Финансирование этих проектов осуществлял Европейский социальный фонд (ЕСФ). С начала 1960-х гг. ЕСФ поддерживал проведение языковых курсов, а также курсов по изучению европейской культуры для рабочих мигрантов. Позже такие занятия стали доступны членам их семей. Кроме того, ЕСФ финансировал проекты по изучению родного языка для детей мигрантов [1].

Нежелание мигрантов возвращаться на родину, появление второго и третьего поколения мигрантов, рожденных в сообществе, политика по воссоединению семей мигрантов привели к тому, что в середине 1970-х гг. проблема интеграции детей мигрантов заняла приоритетное место в образовательной политике государств-членов. Практика кратковременных языковых курсов больше не соответствовала ситуации в сообществе. На данном этапе требовалась разработка подхода по интеграции детей мигрантов в образовательные системы сообщества.

Первые резолюции 1974 г. и 1976 г., запустившие сотрудничество в области образования в ЕЭС, среди приоритетных областей на первое место поставили «обеспечение лучших условий для обучения и профессиональной подготовки мигрантов из других государств-членов и из третьих стран, а также их детей» [2]. Государства-члены приняли решение осуществлять меры по организации приема и адаптации этих детей к школьным системам и новому образу жизни посредством: создания системы приема детей, включающей интенсивное изучение языка принимающего государства; предоставления возможности по изучению детьми их родного языка и культуры; предоставления семьям мигрантов информации об имеющихся для них возможностях в сфере образования и профессионального обучения [2].

На уровне ЕЭС было принято решение по реализации пилотных проектов в области разработки специальных подходов к обучению детей мигрантов, адаптации методики преподавания языков, пересмотру учебных программ и курсов с учетом языкового и культурологического аспекта, предоставлению доступа ко всем

уровням образования, внедрению программ по изучению языков на радио и телевидение, созданию школ с преподаванием на нескольких языках [2].

В 1977 г. вышла директива об обучении детей мигрантов, которая определила минимальные гарантии, которые национальные государства должны были отразить в своих законодательных базах. В декларации, которая сопровождала директиву, говорилось о недопущении дискриминации по национальному признаку.

В 1976 г. были запущены совместные пилотные проекты и сравнительные исследования государств-членов и Европейской комиссии (ЕК). ЕК акцентировала внимание на пилотных проектах, так как они предоставляли возможность разрабатывать и внедрять инновационные подходы в обучении. Всего было реализовано 32 пилотных проекта. Вплоть до середины 1980-х гг. проекты затрагивали начальный уровень образования и были посвящены следующим аспектам: разработке и улучшению педагогических и методических подходов в преподавании языка принимающей страны и родного языка; изменению учебных программ; специальной подготовке учителей [1]. В середине 1980-х гг. проекты в основном были сосредоточены на уровне средней школы. Одновременно с этим государства-члены запускали проекты по стимулированию сотрудничества в решении этих вопросов. Основное внимание на данном этапе было уделено разработке и распространению учебных пособий и методических материалов в области изучения родного языка детей мигрантов. Это делалось в силу двух основных причин: во-первых, оригинальные пособия, предоставлявшиеся странами происхождения, не соответствовали требованиям; во-вторых, отсутствовал коммерческий издательский рынок для разработки и распространения подобных материалов. Таким образом, были подготовлены методические и учебные пособия для преподавания и изучения итальянского, греческого, испанского, португальского, турецкого, арабского, бенгальского языков. Эти пособия применялись затем в нескольких странах [1].

В это же время цели изучения родного языка мигрантов стали также меняться. Общий политический контекст привел к необходимости расширения спектра изучаемых языков. Кроме того, изучение родного языка стало восприниматься как дополнительная образовательная ценность, а не как средство реинтеграции при возвращении на историческую родину [1].

Вместе с тем, культурное, языковое и религиозное разнообразие в качестве постоянного явления в жизни европейских государств стало приводить к конфликтам и проявлениям расизма, ксенофобии и антисемитизма.

Накопленный опыт в реализации совместных проектов, создании формальных и неформальных сетей специалистов привел к разработке и внедрению концепции межкультурного образования. Внедрение подхода межкультурного образования потребовало разработки новых методических пособий и материалов, включения этого аспекта в учебные программы таких предметов, как история, география, эстетическое образование, литература, философия. Кроме того, в ряде стран школьная программа включила изучение права [1].

Конец 1980-х гг. – начало 1990-х гг. охарактеризовались рядом важных разработок в ЕС, оказавших влияние на сферу образования. Во-первых, в 1992 г. был запущен единый рынок. Во-вторых, в 1991 г. был подписан Договор о создании Европейского союза, который впервые включил статью об образовании (ст. 126). Общество все больше характеризовалось культурным и языковым разнообразием, что требовало адаптации подходов, которые применялись в 1970-х гг. Начиная с 1990 г., с целью соблюдения принципа субсидиарности ЕК прекратила финансирование национальных и региональных/муниципальных

проектов. Финансирование было направлено на создание сетей по обмену опытом и информацией между проектами, участниками, экспертами и специалистами на уровне сообщества. Были созданы две группы сетей: сети, которые акцентировали внимание на общих вопросах, таких, как преподавание языков, разработка индикаторов для измерения эффективности мер в области обучения детей мигрантов и др.; сети, которые акцентировали внимание на узких проблемах, например, изучение опыта работы с определенными этническими группами. В рамках большинства сетей готовились материалы для их последующего применения в образовательном процессе, процессе подготовки учителей и социальных работников [1].

В декабре 1991 г. на встрече представителей национальных министерств образования было принято решение улучшить работу по сбору статистических данных и проведению сравнительных исследований. Кроме того, было принято решение о распространении опыта, накопленного в области работы с детьми мигрантов в европейских мегаполисах. Большие города в странах сообщества стали местом языкового и культурного разнообразия, где обучение детей мигрантов являлось нормой [1].

Важность проблемы обучения детей мигрантов нашла отражение в предложении Европейского парламента выделить отдельную статью расходов на продвижение межкультурного образования.

Обеспечение свободного передвижения в рамках единого рынка привело к появлению новых тенденций в сфере образования. Единый рынок способствовал мобильности высококвалифицированных и высокооплачиваемых специалистов, делающих карьеру в разных частях сообщества. У таких семей появились особые требования к образованию своих детей. Это нашло отражение в следующем: во-первых, в желании получения образования высокого уровня и качества; во-вторых, в необходимости расширения и углубления изучения языков сообщества; в-третьих, в необходимости согласования содержания и подходов в образовании с целью соблюдения преемственности между разными образовательными системами и уровнями подготовки. В отличие от традиционных образцов трудовой миграции, для новой волны высококвалифицированных мигрантов постоянная мобильность явилась неотъемлемой стороной их профессиональной карьеры. Таким образом, обеспечение преемственности между образованием детей в разных национальных контекстах выступило условием и важным фактором мобильности таких семей [1]. Сообщество приняло меры в ответ на эти изменения, расширив и углубив изучение языков через программу *Lingua* и включив мероприятия по подготовке учителей к работе в многокультурной и многоязыковой среде в программу *Socrates*.

Таким образом, в начале 1990-х гг. все страны сообщества приобрели статус иммиграционных стран. Увеличение числа мигрантов, усиление языкового и культурного многообразия в качестве постоянного фактора жизни европейских сообществ обусловило следующие вызовы для систем образования: обеспечение равных возможностей для всех; борьба с социальным и культурным отчуждением и обеспечение демократического развития Европы; интеграция детей легальных иммигрантов в систему образования; продвижение межкультурного образования для всех детей в сообществе; модернизация систем образования с целью сделать их более гибкими; продвижение сотрудничества между школами и внешним сообществом, включая семьи, работодателей, местные ассоциации; улучшение и расширение языкового образования; передача опыта государствам-членам, для которых ситуация с мигрантами является новой; борьба с расизмом, ксенофобией и антисемитизмом [1].

В 2000-х гг. международная миграция и мобильность в ЕС стали рассматриваться в контексте новых демографических образцов, целей экономического роста и увеличения взаимозависимости регионов мира. В связи с этим иммиграция из третьих стран приобрела важное значение для ЕС. В 1980-х и первой половине 1990-х гг. акцент делался на стимулировании трудовой мобильности между государствами-членами ЕС. С вхождением в силу Амстердамского договора в мае 1999 г. начался новый период, который охарактеризовался сдвигом к иммиграции из третьих стран [3].

После проведения саммита Европейского совета в Тампере в 1999 г. ЕС приступил к разработке общей иммиграционной политики, которая охватила проблему иммиграции во всех ее измерениях. Фундаментальным элементом согласованной иммиграционной политики выступила интеграция легальных иммигрантов, способствующая экономическому росту, социальному сплочению и культурному разнообразию. В 2006 г. 27,3 млн. человек являлись иммигрантами, что составило 5,6% от общего населения ЕС [4].

В своем докладе об иммиграции, интеграции и занятости 2003 г. ЕК предложила холистический подход к интеграции, который учитывает не только экономические и социальные аспекты интеграции, но также проблемы, связанные с образованием, культурным и религиозным разнообразием, гражданством, участием в политической жизни [5]. Интеграция определяется на европейском уровне как динамичный двусторонний процесс, опирающийся на соблюдение прав и обязанностей со стороны иммигрантов и принимающего их сообщества [5]. Успешная интеграция требует не только мер по обеспечению мигрантам доступа к ключевым сферам общества, но также мер, нацеленных на подготовку общества к усиливающемуся разнообразию и новым культурным идентичностям. Ключевую роль при этом играют образование и профессиональное обучение.

Продвижение фундаментальных прав, недопущение дискриминации и обеспечение равных возможностей являются основополагающими в процессе интеграции иммигрантов [6].

В рамках программы сообщества «Образование и профессиональная подготовка 2010» были приняты бенчмарки, непосредственно затрагивающие обучение мигрантов: бенчмарка, посвященная проблеме раннего ухода из сферы образования; бенчмарка, посвященная получению общего среднего образования; бенчмарка, затрагивающая проблему грамотности в области чтения.

Программа «Образование и профессиональная подготовка 2020» в рамках стратегической цели «усиление доступа для всех в системы образования и профессионального обучения» включает меры по усилению социального сплочения, которые затрагивают интеграцию мигрантов. Ряд инициатив по интеграции мигрантов был реализован в рамках программ Socrates, Leonardo da Vinci, Youth, Culture и др.

Рекомендация Европейского парламента и Совета ЕС «Ключевые компетенции для обучения на протяжении всей жизни» 2006 г. также затрагивает проблему обучения иммигрантов в рамках компетенции № 6 (социальная и гражданская компетенции) и № 9 (понимание культуры).

В ответ на призыв Европейского совета в 2008 г. о необходимости прогноза будущих навыков и умений до 2020 г., инициатива «Новые навыки и умения для новых рабочих мест» включила разработку иммиграционных профилей, опирающихся на оценку необходимых в Европе будущих навыков, умений и компетенций. Инициатива призвана создать видимую картину реальной ситуации с иммиграцией, а также предотвратить безработицу через образование и профессиональное обучение. Помощь в реализации этой инициативы оказывают

«Европейский монитор вакансий» и «Панорама навыков и умений ЕС», которые будут предоставлять новую информацию вплоть до 2020 г.

Интеграции мигрантов на рынок труда способствует работа в области признания дипломов и квалификаций.

В 2013 г. ЕК опубликовала результаты исследования по интеграции детей мигрантов первого поколения в образовательные системы ЕС. Полученные результаты коррелируют с данными других исследований, включая международные (PISA, ОЭСР), полученными в отношении мигрантов второго и третьего поколения. Так, дети мигрантов показывают худшие результаты в обучении на всех уровнях образования. Они реже имеют доступ к качественному образованию и реже посещают дошкольные образовательные учреждения. Такие молодые люди чаще других бросают обучение, не закончив общее среднее образование и не получив квалификаций (7; 8).

Проведенное исследование выявило 4 типа поддерживающих образовательных политик, направленных на интеграцию детей мигрантов в образовательные системы: лингвистическая поддержка, академическая поддержка, взаимодействие и сотрудничество и межкультурное образование (8). Применение этих политик в сочетании с характеристиками образовательных систем определяет выбор поддерживающей образовательной модели. В ЕС было выделено пять типов поддерживающих образовательных систем [8]:

– Продуманная поддерживающая модель (например, Дания, Швеция). Эта модель включает сочетание всех четырех политик. Страны обеспечивают постоянную поддержку в приобретении языковых компетенций, поддержку в обучении и переводе на более высокие уровни образования, включая высшее. Модель характеризуется высокой степенью децентрализации и автономии в сочетании с отлаженным взаимодействием с родителями и местным сообществом. Межкультурное образование интегрировано в учебные программы. Страны создают позитивную инклюзивную окружающую среду посредством подготовки преподавателей и проведения культурных мероприятий.

– Поддерживающая модель без системного подхода (например, Италия, Кипр, Греция). Модель характеризуется разрозненными инициативами и подходами. Страны не имеют четко сформулированной интеграционной политики на национальном уровне и финансовых ресурсов. Поддержка на региональном, местном и школьном уровне носит фрагментарный характер. Взаимодействие с родителями и сообществом не налажено.

– Компенсаторная модель (например, Бельгия, Австрия). Модель включает все четыре типа политики. Однако академическая поддержка носит слабый характер. Страны продвигают преподавание языка принимающей страны в качестве второго языка. Кроме того, преподается родной язык большим группам мигрантов. Родителей поощряют принимать участие в жизни образовательного учреждения. Поддержка носит компенсаторный характер, нацеленный на корректирование разницы между мигрантами и коренным населением.

– Интеграционная модель (например, Ирландия). Лингвистическая поддержка не является центральным элементом этой модели, так как она прекращается после нескольких вводных лет. Модель не предполагает преподавания родного или английского языка в качестве второго языка на протяжении всего курса обучения. Имеется хорошо разработанная система приема детей иммигрантов, включающая оценку имеющихся у них достижений и знаний. Внедрены программы поддержки слабо успевающих детей. Сильной стороной модели является хорошо налаженное взаимодействие и сотрудничество с сообществом и внедрение межкультурного образования. Связь между



родителями, школой и местным сообществом носит регулярный, систематический характер. Межкультурное образование присутствует в повседневной жизни.

– Поддерживающая модель централизованного приема (например, Франция, Люксембург). Акцент модели сделан на централизованном приеме детей мигрантов и предоставлении академической поддержки в качестве основных движущих сил включения в образовательный процесс. В странах имеются централизованные отделы по приему детей мигрантов, которые занимаются оценкой имеющихся у них знаний и достижений и принятием инклюзивных мер. Разработаны и внедрены программы для слабо успевающих. Осуществляется лингвистическая поддержка и взаимодействие с местным сообществом и родителями.

В рамках исследования были выделены следующие важные инклюзивные факторы: наличие инклюзивной образовательной среды с применением интегрированного подхода, т.е. сочетания регулирования и управленческих решений; недопущение сегрегации школ; обеспечение равных возможностей; предоставление школам автономии; разработка системы оценки интеграции детей мигрантов в образовательные системы и их достижений [8].

### **Список литературы**

1. Commission of the European communities. Report on the education of migrants' children in the European Union. Brussels, 1994. – 26 p.
2. Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education. Official journal C 038, 19.02.1976. – 5 p.
3. A New European agenda for labour mobility. Report of a CEPS-ECHR Task Force. April 2004. – 160 p.
4. Commission staff working document. On a common immigration policy for Europe: principles, actions, tools. Impact assessment. 17.06.2008. Brussels. – 77 p.
5. Communication from the Commission. On immigration, integration and employment. 03.06.2003. Brussels. – 58 p.
6. Communication from the Commission. A common agenda for integration. Framework for the integration of third-country nationals in the European Union. 01.09.2005. Brussels. – 20 p.
7. Green Paper. Migration & mobility: challenges for EU education policies. 03.07.2008. Brussels. – 15 p.
8. European Commission. Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report. Luxembourg Publications office of the European Union, 2013. – 134 p.



Мезенцева А.Л.

## ПСИХОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ: ПРОГРАММА ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

*Программа представляет собой один из способов решения конфликтных ситуаций в детских коллективах. Является инструментарием работы педагога для предотвращения возникновения конфликтных ситуаций.*

Пояснительная записка.

Конфликт - это столкновение противоположных интересов, взглядов, позиций, стремлений (Н.А. Лавровский). Можно выделить две позиции для рассмотрения конфликта: первая – конфликт нормальный социальный феномен, вторая – конфликт асоциальный феномен. Если определить к какому виду относится произошедший конфликт, то один из вариантов решения в первом случае будет - управление и овладение конфликтной ситуацией, во втором – основной упор сделать на доскональное изучение причин и профилактики. К числу наиболее сложных и трудноразрешимых конфликтов относятся межнациональные конфликты. Это форма межгруппового конфликта, в котором группы с противоположными интересами различаются по этническому (национальному признаку).

В решении этнических школьных конфликтов огромную роль играет личность учителя, а также его профессиональная компетентность для работы в этнически разнообразной среде. Кроме того, родители и дети, независимо от национальности и цвета кожи, не должны чувствовать себя чужими в школе, а в следствии и в обществе в целом. Они должны ощущать себя полноценными членами общества, имеющими такие же права и возможности, как и другие окружающие их люди.

И самое главное - столкнувшись с проблемой конфликтов по этническому признаку, ребенок имеет право знать, что это не только его личная проблема, но и проблема всего его окружения и основная задача педагога показать, а в иных случаях доказать, что есть давно проверенные способы и методы ее решения.

Чтобы не возникало проблем самый верный способ недопущение таких ситуаций – это повышение методического сопровождения занятий по изучению обычаев и традиций народов мира.

Ведь только через принятие другой культуры можно понять человека непохожего на НАС, и добиться мира во всем мире...

Актуальность данной программы в помощи педагогам на начальном этапе сглаживать конфликтные ситуации в детских коллективах. Для учащихся – как набор теоретических представлений о конфликте, так и импровизация переживания конфликтных ситуаций, что в реальной обстановке поможет правильно выбрать стратегии поведения и возможно приведет к недопущению конфликтной ситуации.

Цель: формирование установки и накопление знаний для конструктивного отношения к конфликтам, обеспечивающие лояльное (в первую очередь не агрессивное) поведение при разрешении конфликтных ситуаций.

Задачи

- оформление представлений о понятии конфликт, его видах, функциях.
- овладение приемами анализа конфликтных ситуаций
- освоение практических стратегий поведения в конфликтных ситуациях
- освоение понятия толерантность, культура.

Структура курса: программа включает в себя 25 занятий, продолжительность занятий 40 минут. Занятия разделены на 2 основных блока.

Методы и формы решения поставленных задач:

Занятия практической и теоретической направленности.

Применяются следующие техники решения поставленных задач: тренинг, дискуссия, арт-терапия, лекция, диагностика, игра.

### Структура программы

№	Планирование	Характеристика деятельности	Форма работы	Методы оценки достижений
<b>I</b>	<b>Раздел 1. Конфликт и Я</b>			
1	Конфликт – это?	Знакомство с понятиями конфликт. Отвечаем на вопросы: Как возникает? К чему приводит? Можно ли обойтись без конфликтов? Обсуждаем личное отношение к конфликтам.	Групповое обсуждение, лекция.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
2	Классификация и функции конфликтов	Знакомство с различными классификациями конфликтов в литературе. Изучаем функции конфликтов. Анализируем функции конфликтов в нашем мире.	Групповое обсуждение, лекция.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
3	Виды и типы конфликтов	Из каких элементов состоит конфликт? Что и как изменяется в поведении и отношениях конфликтующих людей. Конфликты в разных видах деятельности.	Групповое обсуждение, лекция.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)

**EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013**

4	Психология межличностных конфликтов	Что такое межличностные конфликты? Как их распознать? И что делать при их возникновении?	Групповое обсуждение, лекция.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
5	Типология личностей в конфликтных ситуациях	Классификация типов поведения личности в конфликтных ситуациях.	Групповое обсуждение, лекция.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
6	Переживание конфликтных ситуаций	Опущение в ситуацию конфликта, поиски решения и выходов из нее.	Игровое занятие	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
7,8	Управление конфликтными ситуациями: вопросы управления, формы разрешения	Анализ прошлого занятия. Разбор теоретических вопросов управления конфликтными ситуациями.	Тренинговая форма	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
9	Диагностика	Диагностика выявления типов этнической идентичности. <i>Авторы: Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова.</i> «Поведение в конфликтах» (модификации методик К. Томаса)	Диагностика	Обработка результатов диагностики, рефлексия, Разбор полученных результатов.
10	Принципы разрешения конфликтных ситуаций	Исходя из анализа занятий 7-8, опираясь на результаты полученной диагностики разобраться в принципах разрешения конфликтных ситуациях, и составления универсального плана действий в конфликтных ситуациях	Групповое обсуждение, лекция. Тренинговая форма	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
11	Анализ конфликтных ситуаций	Обсуждение конфликтных ситуаций из реальной жизни.	Групповое обсуждение	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)

**EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013**

12	Стратегии поведения в конфликтных ситуациях	Знакомство со стратегиями поведения, применение их в искусственно созданных конфликтных ситуациях.	Групповое обсуждение, лекция. Игровая форма	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
13	Переговоры – как один из способов решения конфликтных ситуаций	Форма организации переговоров. Продуктивность переговоров.	Групповое обсуждение, лекция.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
14, 15	Практическое решение конфликтных ситуаций	Обобщение полученных знаний и применение их в решении реальных ситуаций.	Групповое, индивидуальное обсуждение, игровая форма.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
<b>II</b>	<b>Раздел 2. Психология взаимодействия с представителями разных культур.</b>			
1	Эмблема толерантности	Формирование установки на толерантное поведение.	Тренинговое занятие.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
2	Учимся толерантности	Определение путей разрешения конфликтов.	Групповое, индивидуальное обсуждение, игровая форма.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
3	Толерантность и культура	Определение понятий толерантность, культура. Их особенности, сходства и различия.	Групповое, обсуждение, лекция.	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
4	«Как относится к человеку не похожему на меня»	Проведение дискуссии на заданную тему.	Дискуссия	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
5	Игровая процедура «Конфликт понимания»	Изучение ситуации соотнесения внутренних и внешних конфликтов.	Игровая форма.	Рефлексия
6	Индекс толерантности	Проведение диагностики Экспресс - опросник «Индекс толерантности». <i>Авторы:</i> О.Е Хухлаев, Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, Л. А. Шайгерова.	Диагностика.	Обработка результатов диагностики, рефлексия, Разбор полученных результатов.
7	Межкультурная коммуникация: что? Как? Зачем? Почему?	Теоретическое обоснование межкультурной коммуникации	Лекция, групповое обсуждение	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013

8	Трудности в межкультурной коммуникации	Теория и практическое преодоление трудностей межкультурной коммуникации	и в Групповое обсуждение	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
9	Правила межкультурной коммуникации	Изучение правил межкультурной коммуникации. Анализирование деятельности.	Лекция	Наблюдение, открытый ответ, самооценка (рефлексия)
10	Итоговое занятие с использованием арт-терапии: «Я и другие»	Закрепление и обобщение полученных знаний и навыков.	и Групповое, индивидуальное обобщение. Арт – терапия. Дискуссия.	Рефлексия

Планируемый результат освоения программы:

В результате освоения программы учащиеся получают представления об основных типах и причинах конфликтов. Получают навыки анализа конфликтных ситуаций с целью определения правильной стратегии поведения. Обогащаются теоретическими знаниями в области конфликтологии, этнической психологии.

### Список литературы

1. Почебут Л.Г. Кросс - культурная и этническая психология: Учебное пособие. – Спб.: Питер, 2012. – 336с.
2. Вундт В. Проблемы психологии народов: Пер.с нем. Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 144 с. (Из наследия мировой психологии).
3. Воспитание толерантности: Сб. ст. / под ред. В.Д. Еремеевой. – Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2011. – 144с. – (Серия «Знаковое пространство»)
4. Леонов Н.И, Некрасов В.И. Управление конфликтами: теория и практика взаимодействия: - Ижевск: Изд-во Удм. Ун-та, 1993 г.
5. Привалихина Т.И. Эффективное поведение в конфликте. Методическое пособие/ Т.И. Привалихина, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан – Спб: «СМИО Пресс», 2006 – 88 с.



Овсянникова Т. В.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИЦИИ ПОСРЕДНИКА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Анализ работ зарубежных и отечественных авторов по причинам возникновения и развития поликультурного образования (Дж. Бэнкс (James Banks), Карл Грант (Carl A. Grant), А. Портера (Agostino Portera), И. В. Балицкая, А. Н. Джурицкий, Э. Р. Хакимов) показал, что оно возникло в США из движения за гражданские права афро-американцев в 1960-х г.г., позже к ним присоединились другие этнические меньшинства и притесняемые группы населения. Канада и Австралия, имеющие как и США многонациональный состав из-за непрекращающегося потока иммиграции, также первыми обратились к идеям мультикультурализма. И. В. Балицкая считает, что с 1970-80-х гг. и до наших дней мультикультурное образование прошло в этих странах три стадии от билингвальных программ и поддержки этнических школ до выработки новых концепций и создания моделей мультикультурного образования для формирования способностей жить в поликультурном обществе. «Мультикультурное образование» (этот термин используется в США, Канаде и Австралии) в данном случае было инициировано «снизу». В Европе «мультикультурное образование» зародилось в 1970-х г.г. как реакция политических деятелей на высокие потоки иммиграции, т.е. «сверху», а в 1980-х г.г. оно переродилось в «межкультурное образование», что по мнению итальянского учёного, руководителя Центра Межкультурных Исследований в Вероне, А. Портера, равносильно по значимости «Коперниковской революции».

Рассматривая страны, осуществляющие по его мнению «мультикультурное воспитание»: США, Канаду, Австралию, ЮАР, страны Европейского Союза и Россию, А. Н. Джурицкий отмечает, что понятие мультикультурного (поликультурного) воспитания распространилось в мировой педагогике в 1960-х гг., а в России – в 1990-х гг. Причиной злободневности поликультурного воспитания он считает социально-демографические подвижки, вызванные массовой иммиграцией; усиление процессов национально-культурного самоопределения; наличие агрессивных националистических настроений в обществе. Однако исследователь признаёт, что поликультурное воспитание не является приоритетом образования и педагогики в современном мире несмотря на призывы в политических декларациях и педагогических трудах.

Э. Р. Хакимов полагает, что поликультурное образование в России, как в одной из стран с историческими длительными и культурными различиями, появилось в 1990-х г.г. по причине изменения государственной идеологии. Стремление нерусских народов России к саморазвитию и вхождению неотъемлемой частью в российское общество позволяет назвать первый этап «поли-этно-культурным образованием», сочетающим традиции разных этнических культур в образовательном процессе. Однако требуется внедрение «поли-социокультурного образования», поддерживающего интересы различных социальных

групп, а в дальнейшем и «поли-личностно-культурного образования», рассматривающего отдельную личность как субъект культуры.

Рассмотрев подходы отечественных и зарубежных авторов к определению понятий «поли/мульти/много/межкультурное образование», мы видим, что чаще всего оно определяется как «процесс» (В. П. Борисенков, Г. В. Палаткина, О. В. Гукаленко, П. В. Сысоев, Дж. Бэнкс, К. Грант), иногда как «идея» и «инновационное/реформаторское движение» (Г. В. Палаткина,

Дж. Бэнкс), а некоторые авторы определяют его как «инструмент создания социального климата» (А. Н. Джурицкий), «вид социализации» (Л. В. Колобова), «философское понятие» (К. Грант) или «ответ на новую ситуацию глобализации» (А. Портера).

Под поликультурным образованием нами понимается «процесс формирования и развития у учащейся молодёжи представлений о многообразии культур в мире и своей стране, воспитания у них позитивного отношения к культурным различиям, развития умений и навыков конструктивного взаимодействия с носителями других культур» (О.В. Гукаленко).

Среди отмеченных исследователями целей поликультурного образования, на наш взгляд, выделяется пять основных: 1) подготовка людей к жизни в мультикультурном обществе (В. П. Борисенков, Г. В. Палаткина, О. В. Гукаленко, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова, П. В. Сысоев, Л. В. Колобова, И. В. Балицкая, Дж. Бэнкс); 2) создание демократического государства (Г. Д. Дмитриев, А. Н. Джурицкий, И. С. Бессарабова, И. В. Балицкая, Г. В. Палаткина, Дж. Бэнкс, К. Грант); 3) уважение и сохранение культурного многообразия - «плюрализм» (А. Н. Джурицкий, В. П. Борисенков, Л. В. Колобова, И. С. Бессарабова, И. В. Балицкая, К. Грант); 4) воспитание в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей - «объединение» (А. Н. Джурицкий, В. П. Борисенков, И. С. Бессарабова); 5) развитие навыков взаимодействия с носителями других культурных ценностей - «встреча, коммуникация, диалог, контакт» (А. Н. Джурицкий, В. П. Борисенков, И. С. Бессарабова, П. В. Сысоев, Л. В. Колобова, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова, А. Портера).

По мнению многих авторов ожидаемым результатом поликультурного образования являются умения, навыки и способности, составляющие межкультурную компетентность обучающихся.

Анализ работ А. П. Садохина, Т. В. Поштарёвой, Т. Г. Стефаненко, О. В. Хухлаевой, Г. С. Денисовой, М. Р. Радовель, М. М. Вольмер, Н. В. Янкиной, В. Ю. Хотинец, Е. Б. Быстрой, Л. А. Городецкой, Н. Н. Васильевой, В. И. Наролиной, Э. Р. Хакимова, Ю. Рот, Г. Коптельцевой и др. выявил отсутствие единой точки зрения на содержание понятия «межкультурная компетентность». Определения и компоненты межкультурной компетентности, обозначенные отечественными и зарубежными авторами, а также модели межкультурной компетентности во многом совпадают. Однако, с нашей точки зрения, российские авторы представляют межкультурную компетентность как законченный результат, позволяющий эффективно участвовать в процессе межкультурного взаимодействия. Что касается позиции зарубежных исследователей, продемонстрированной на примере работы Д. Диардорфф, они подчёркивают, что межкультурная компетентность не является статичным состоянием или результатом обучения, она, согласуясь с динамическим понятием культуры, представляет собой процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека и развивающийся по спирали (D. Deardorff, 2006, С.6-7).

Под межкультурной компетентностью профессионала и студента профиля социальных коммуникаций в вузе мы понимаем способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, выступая в роли посредника



между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации и всего человечества, и воспринимая ситуацию диалога культур как неперемное условие самореализации и взаимообогащения представителей этих культур.

Формирование межкультурной компетентности студентов университета профиля социальных коммуникаций в поликультурном образовательном пространстве будет происходить при соблюдении следующих педагогических условий:

- включение всей планеты в места, где происходят образовательные эффекты (расширение образовательного пространства);
- насыщение образовательного пространства ценностями своей и иных культур (обогащение образовательного пространства);
- создание открытого образовательного пространства, где студент - творческий субъект, занимающий позицию посредника (открытость образовательного пространства).

Посредник – это субъект, находящийся в ситуации межкультурного диалога, понимающий свою и иную культуру, умеющий проанализировать информацию с двух точек зрения и умеющий использовать ситуацию межкультурного общения не только для эффективной коммуникации, результативной деятельности, но и личностного роста субъектов взаимодействия.

Позиция посредника - это осознанная субъектом совокупность отношений, позволяющая анализировать информацию с разных точек зрения и проявляющаяся в эффективной коммуникации, результативной деятельности и в личностном росте субъектов взаимодействия в ситуации межкультурного общения.

В модели поликультурного образовательного пространства для студентов университета профиля социальных коммуникаций стадии из модели развития межкультурной сензитивности М. Беннета расположены на оси OZ, отражающей меру открытости образования для проявления субъектности обучающегося в модели поликультурного образовательного пространства Э. Р. Хакимова. Таким образом, модель поликультурного образовательного пространства для студентов профиля социальных коммуникаций в вузе включает два этапа: этноцентристский и этнорелятивистский, где в последнем сохраняются три стадии из модели М. Беннета – признание, адаптация и интеграция, соответствующие низкому, среднему и высокому уровню позиции посредника

Четыре стадии в модели поликультурного образовательного пространства для студентов профиля социальных коммуникаций в университете соответствуют четырём этапам программы поликультурного образования: ориентировочному, подготовительному, деятельностному (основному) и заключительному (оценочному).

Экспериментальная работа осуществлялась при участии 105 студентов 1 и 2 курса дневного отделения неязыковых факультетов (Института социальных коммуникаций и Института педагогики, психологии и социальных технологий) Удмуртского государственного университета. Были созданы две группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). При этом в экспериментальной группе проверялась программа поликультурного образования, а в контрольной группе занятия иностранным языком проходили по традиционной методике.

Особенности программы поликультурного образования студентов профиля социальных коммуникаций в университете: краткий курс «Введение в межкультурную коммуникацию» (история межкультурной коммуникации, категоризация культур и т.д.), элементы межкультурного тренинга по следующим темам: 1) категоризация культур; 2) стереотипы, восприятие, социальная

категоризация; 3) культурная идентичность, этноцентризм, отношения «свой-чужой»; 4) межкультурная компетентность; а также чтение статей, просмотр фильмов, посвящённых межкультурной тематике, по возможности встречи с иностранцами и, наконец, общение в сети Интернет. Программа рассчитана на 3 семестра (см. табл. 1).

**Таблица 1**  
**Программа поликультурного образования студентов профиля социальных коммуникаций в вузе для формирования позиции посредника**

<b>Этапы</b>	<b>Задачи</b>	<b>Методы обучения</b>	<b>Формы</b>	<b>Средства</b>
1.Ориентировочный	1.Развитие интереса к теме ( создание образовательного пространства). 2. Диагностика уровня позиции посредника.	Проблемное обучение. Групповые дискуссии.	Групповые формы, беседа. Самостоятельная работа студентов, самообразование.	Простые визуальные средства, печатные, электронные образовательные ресурсы.
2.Подготовительный	1.Расширение базы теоретических знаний по межкультурной коммуникации (создание поликультурного образовательного пространства). 2.Развитие способности воспринимать разнообразие культур как ценность.	Мини-лекция. Тренинг. Сюжетно-ролевые игры. Групповые дискуссии. Проблемное обучение. Методы активизации самостоятельно й творческой деятельности.	Коллективно-групповые формы. Лекции. Самостоятельная работа студентов.	Простые визуальные средства, аудиовизуальные, электронные образовательные ресурсы.
3.Деятельностный	1.Формирование способности взаимодействия в позиции посредника в глобально-расширенном, открытом образовательном пространстве.	Методы активизации самостоятельно й творческой деятельности. Метод проектов. Анализ и решение конфликтных ситуаций.	Групповая и самостоятельная работа. Самостоятельная проектировочная деятельность.	Печатные аудиовизуальные, электронные образовательные ресурсы.
4.Оценочный	1.Оценка сформированности позиции посредника в поликультурном образовательном пространстве.	Метод творческой деятельности, Ролевые и имитационные игры.	Индивидуальная творческая деятельность. Групповые формы.	Печатные, аудиовизуальные

Для выявления структуры позиции посредника мы исходили из того, что она является ядром межкультурной компетентности студентов профиля социальных коммуникаций в университете. Осознание себя представителем определённой этнической общности указывает на этническую идентичность, важной характеристикой которой является – культурное самоопределение, в том числе

этнокультурное самосознание. Позитивная этническая идентичность – первый структурный элемент позиции межкультурного посредника.

Способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие требует толерантности в отношениях между представителями разных культур: «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности, гармонию в многообразии, направленность на достижение мира и содействие замене культуры войны культурой мира». Толерантность – это второй структурный элемент позиции межкультурного посредника.

Одним из показателей межкультурного посредника служит социальная дистанция. Термин «социальная дистанция» был введён известным социологом Георгом Зиммелем. Он определяется как понятие, которое характеризует положение социальных групп и индивидов в социальном пространстве, их соотношение, то есть уровень их близости или отдалённости, отчуждённости друг от друга, степень их взаимосвязанности. В ситуации межкультурного диалога для осуществления эффективной коммуникации между представителями разных культур необходима достаточно близкая социальная дистанция, которая является третьим структурным элементом позиции посредника.

В межкультурную компетентность также включается общая открытость общению с представителями других культур (Д. Диардорфф, 2006). Этому соответствует термин аффилиация. Четвертый элемент позиции посредника - гармоничная аффилиация понимается нами как стремление быть в обществе других людей, сотрудничать и общаться с ними, что вместе с близкой социальной дистанцией характеризует открытость общению с представителями других культур в позиции посредника.

Таким образом, структуру позиции межкультурного посредника составляют следующие элементы: 1) толерантность, 2) позитивная этническая идентичность, 3) близкая социальная дистанция, 4) гармоничная аффилиация.

Оценка уровня развития структурных элементов позиции посредника, проводилась через использование следующих методик: а) экспресс-опросник "Индекс толерантности" (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); б) опросник «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова); в) «шкала социальной дистанции» (шкала Богардуса, вариант Л. Г. Почебут); г) «вопросник этнической аффилиации» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Анализ результатов диагностики на этапе констатирующего эксперимента выявил близкую социальную дистанцию к представителям национальности «русские», довольно близкую по отношению к удмуртам и татарам и отдалённую социальную дистанцию по отношению ещё к пяти национальностям (чеченцы, евреи, афроамериканцы, армяне, цыгане). Уровень толерантности студентов экспериментальных групп (ЭГ) оказался средним, «нормативное» этническое самосознание на высоком уровне и выявилась тенденция подчинения индивидуальных целей групповым, т.е. этническая аффилиация негармонична. Результаты свидетельствовали о том, что готовность к взаимодействию с представителями других культур неярко выражена, что говорит об этноцентристской позиции студентов ЭГ и несформированности позиции посредника между своей и иной культурой. Таким образом актуальность реализации программы, направленной на развитие всех элементов данной позиции в поликультурном образовании студентов профиля социальных коммуникаций в вузе подтвердилась.

В течение формирующего эксперимента диагностика ЭГ осуществлялась дважды: а) по завершении вводного курса; б) по завершении всей программы. Диагностика включала заполнение четырех вышеупомянутых опросников и шкал.

В результате проведения первой диагностики результативности (по окончании вводного курса) был выявлен один положительный сдвиг (уменьшился показатель «этноизоляционизм», что характеризует рост открытости межкультурному взаимодействию) и три отрицательных (увеличилась социальная дистанция по отношению к представителям трёх национальностей: татарам, евреям и цыганам), что подчёркивает недостаточность вводного курса для перемещения студентов из этноцентристской позиции в позицию посредника и необходимость продолжения реализации программы поликультурного образования.

После сравнительного анализа данных по окончании реализации программы поликультурного образования студентов профиля социальных коммуникаций в вузе выявлены достоверные сдвиги по девяти показателям. Наблюдается сокращение социальной дистанции и увеличение позитивных чувств у студентов ЭГ по отношению к представителям шести национальностей: «удмуртам», «татарам», «чеченцам», «евреям», «афроамериканцам» и «армянам» (см. табл. 2).

**Таблица 2**

**Изменения показателей в ЭГ после вводного курса и по завершении программы.**

Показатели	Среднее значение		Уровень значимости
	до	после	
1. Шкала социальной дистанции: русские	3,0	2,96	$p > 0,05$
2. Шкала социальной дистанции: удмурты	2,32	2,6	$p \leq 0,05$
3. Шкала социальной дистанции: татары	1,93	2,39	$p \leq 0,05$
4. Шкала социальной дистанции: чеченцы	-0,07	0,71	$p \leq 0,05$
5. Шкала социальной дистанции: евреи	1,0	1,67	$p \leq 0,05$
6. Шкала социальной дистанции: афроамериканцы	1,5	1,78	$p \leq 0,05$
7. Шкала социальной дистанции: армяне	0,93	1,5	$p \leq 0,05$
8. Шкала социальной дистанции: цыгане	-1,17	-1,04	$p > 0,05$
9. Этническая толерантность	28,18	28,39	$p > 0,05$
10. Социальная толерантность	29,11	27,67	$p \leq 0,05$
11. Толерантность личностная	30,0	30,0	$p > 0,05$
12. Уровень толерантности	87,29	86,07	$p > 0,05$
13. Этнонигилизм	3,04	3,39	$p > 0,05$
14. Этническая индифферентность	10,11	10,79	$p > 0,05$
15. Норма	17,11	16,32	$p \leq 0,05$
16. Этнозоизм	4,71	5,39	$p > 0,05$
17. Этноизоляционизм	3,43	3,53	$p > 0,05$
18. Этнофанатизм	5,25	4,68	$p > 0,05$
19. Аффiliation	5,36	3,04	$p \leq 0,05$

Уменьшился показатель «социальная толерантность» по экспресс-опроснику "Индекс толерантности" (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), хотя при этом общий уровень толерантности остался на среднем уровне, ближе к высокому, т.е. этот сдвиг с нашей точки зрения является нейтральным. Показатель «норма» по опроснику «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) также уменьшился, но остался на уровне «высокий», что указывает на позитивную этническую идентичность. Показатель «аффiliation» по методике «Вопросник этнической аффiliation» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) уменьшился, т.е. наблюдается тенденция большего выражения индивидуальности в противоположность стремлению восприятия группы как продолжения самого себя и подчинения индивидуальных целей групповым, что указывает на то, что аффiliation стала более гармоничной. В целом можно отметить, что реализация программы поликультурного образования

вызвала значимые сдвиги, семь позитивных и два нейтральных, по всем четырём методикам, отобранным для определения сформированности позиции посредника у студентов ЭГ.

Характеристика происходящих со студентами изменений сделана нами на основе контент-анализа сочинений студентов, написанных после реализации программы.

На первом месте оказалась категория «Любознательность и интерес к другим культурам» (41 единица). На втором – «Позитивное отношение к представителям других национальностей в процессе межкультурного взаимодействия» (37 единиц). На третьем месте – «Приспособляемость к новому культурному окружению и стремление к нахождению положительного результата» (34 единицы). На четвёртом месте – категория «Патриотическое отношение к своей стране» (19 единиц), а на пятом – «Общая открытость межкультурному обучению и общению с представителями других культур» (16 единиц). Шестое место занимает категория «Толерантное отношение, уважение и взаимопонимание» (11 единиц), а седьмое место – «Отношение к себе как к представителю определённой этнической культуры» (10 единиц). Восьмое и девятое места занимают соответственно категории «Ответственность» (7 единиц) и «Принятие ценности культурного разнообразия и отказ от стереотипов» (6 единиц). На последнем, десятом, месте находятся четыре категории с наименьшим количеством единиц счёта (3): «Ценностное отношение к обучению через взаимодействие», «Осторожность», «Вежливость» и «Гибкость (попытка понять другое мировоззрение)».

По окончании эксперимента выявлена следующая закономерность: реализация педагогических условий формирования межкультурной компетентности: культурного обогащения, территориального расширения, повышения открытости образовательного пространства способствовала сокращению социальной дистанции студентов ЭГ к представителям шести национальностей и гармонизации этнической аффилиации.

По окончании проведения диагностики в конце эксперимента на основании полученной характеристики студентов ЭГ, результатов контент-анализа и ориентируясь на модель поликультурного образования для студентов профиля социальных коммуникаций в вузе, можно сделать вывод о том, что студенты ЭГ находятся на стадии «адаптация» релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннета, что соответствует среднему уровню позиции посредника. Действительно, они одобряют культурные различия, воспринимая их как ценный ресурс, поэтому они адаптируют своё поведение к различным культурным нормам своего окружения и обогащают своё мировоззрение, чему свидетельствуют многочисленные цитаты из сочинений, единицы контент-анализа, занявшие три первых ранга и положительные сдвиги по результатам диагностики по окончании реализации программы.

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают предположение, выдвинутое в гипотезе исследования, об эффективности программы поликультурного образования студентов профиля социальных коммуникаций в вузе для формирования позиции посредника, основанной на разработанной модели поликультурного образования для студентов профиля социальных коммуникаций в университете, если реализованы педагогические условия формирования межкультурной компетентности: культурное обогащение, территориальное расширение, повышение открытости образовательного пространства.

**Список литературы**

1. Овсянникова Т. В. Межкультурная компетентность как результат поликультурного образования // Образование и общество. – 2012. – № 6 – С. 102–108.
2. Овсянникова Т. В. Результативность формирования позиции посредника в университете // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. – 2013. – № 2 (13)– С. 230-233.
3. Хакимов Э. Р. Поликультурное образование: становление, теория, практика: Монография. – Ижевск : ФГБОУ ВПО УдГУ, 2012. – 308 с.



Окишева Л.И.

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОГО КОСТЮМА ПОДРОСТКАМИ  
НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНОЙ КОМПОЗИЦИИ В РАМКАХ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТУДИИ МБОУ ДОД «ЦДТ»)**

В соответствии с ФГОС результаты современных образовательных программ должны отражать: «воспитание патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной». Изучая с подростками на занятиях в художественной студии тему «Народный костюм», мы учитываем все вышеуказанные запросы и заказ государства на воспитание гражданина и патриота. Кроме того, придя к нам в студию, воспитанники желают получить знания, которые им пригодятся в будущем, в том числе и при выборе будущей профессии. Так мы выполняем и социальный заказ общества и отдельного обучающегося.

Знакомство ребенка с народным костюмом может начаться еще в раннем детстве при чтении хорошо иллюстрированных сказок (но многим ли детям повезло с такими книгами?), в деревне (но все ли наши городские дети имеют возможность там жить хотя бы летом?), на выставках народного творчества (но все ли их посещают?), в школе при изучении различных гуманитарных предметов (но как изучается материал по данной теме?) и т.д. Можно сказать о том, что и у ребенка складываются фрагментарные знания по данной теме. В нашей художественной студии при разработке программы дополнительного образования художественной направленности учитываются не только возрастные, индивидуальные и т.д. особенности детей и подростков, но также и их национальность и особенности нашего региона. Таким образом, ребенок, в рамках посещения занятий в художественной студии, знакомится не только с особенностями своей национальной культуры, но также и с культурой на территории которой он проживает.

Цель нашей статьи – описать особенности изучения народного костюма подростками на занятиях декоративной композиции в рамках дополнительного образования детей.

Изучив литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу, что при обучении по теме «Народный костюм» не учитываются такие особенности как интеграция различных методов обучения, совокупность исторических, бытийных и природных особенностей народа. При изучении народного костюма не отражены народные промыслы (деятельностный и культурный аспекты), используются традиционные принципы обучения педагогики, изучение материала носит пассивный и репродуктивный характер.

Проанализировав свою деятельность как педагога, мы выделяем следующие особенности изучения народного костюма:

**1. Для успешного осмысления подростками особенностей народного костюма в студии используются комплекс принципов:**

- развитие живописного образа художественно-эмоционального восприятия, через различные виды деятельности: пассивные - посещение выставок народного искусства, музеев, просмотр фильмов, репродукций, активные – рисование, аппликация, скульптура;

- развитие литературного образа через изучение народного фольклора, эпоса, национальных игр, специальной научно-исторической литературой, а также через исследовательскую деятельность воспитанников (защита исследовательской работы);

- развитие декоративного образа через проектирование модели народного костюма с учетом техники выполнения, материала, композиции.

**2. Использование на занятиях по изучению народного костюма систему различных форм, методов и приемов обучения:** *коммуникативно-активные* – певческие посиделки, конкурс поговорок и пословиц, исследовательский час по теме «Отражение сказок (мифов) в народном костюме»; *иллюстрационно-творческие* – выполнение композиций с героями народного устного творчества, интеграция техник выполнения композиции, отражение в композиции народного костюма особенности природных, бытийных или культурных символов, атрибутов, фактур, т.е. составление сюжета; *декоративно-прикладные* – изучение и освоение техники аппликация, роспись по дереву, керамике, скульптур ткани и использование народного костюма в оформлении изделия.

**3. Технологическая карта, стимулирующая творческую активность подростков и помогающая создавать интересные, необычные работы при изучении темы народный костюм.** Данная работа строится по следующим этапам:

- *аналитический этап* – учит подростков обращать внимание на многообразие художественных приемов в народном костюме: цвет, декор, покрой и т.д., а так же не только эмоционально воспринимать информацию, но и понимать смысл увиденного. На данном этапе важно организовать не только посещение выставок, просмотр репродукций, чтение литературы, но рефлекссию, что позволяет педагогу понять на сколько усвоена информация обучающимся.

- *репродуктивный этап* – учит обучающихся выполнять зарисовки с наглядных пособий, копировать орнаменты и узоры с образцов народных костюмов. На данном этапе подростки не только знакомятся с традициями в народном декоративном искусстве, но и учатся выявлять характерные особенности того или иного промысла, видеть сходство и отличие декоративных изделий у разных народов. Понимают, как характерные черты костюма одного народа повлияли на вид костюма другого;

- *деятельностный этап* – учит подростков работать с эскизами. Этот этап состоит из трех шагов. Первый, составление и обсуждение эскизов будущих работ, на занятиях и через социальные сети, что позволяет выбрать направление в творческой работе. На данном этапе необходима помощь педагога в стимулировании самостоятельной работы подростков, через поддержание интереса к выполнению задания, изучению темы и получению результата. Второй шаг, выбор техники и материала для работы, через осмысление и обсуждение темы, цели и поставленных задач: иллюстрация к сказке, мифологический сюжет, исторические сюжеты. Третий, подростки от работы с эскизами переходят к выполнению самой творческой работы;



- *презентационный этап* – защита творческой работы в форме выставки-конкурса с последующей защитой своего проекта. Эти работы воспитанников в дальнейшем принимают участие в выставках различного уровня, что так же является признанием и подтверждением успешно выполненной работы. Очень важно на данном этапе организовать работу жюри не только экспертов, но и работу альтернативного жюри из числа ребят обучающихся в художественной студии.

Таким образом, выделенные особенности изучения народного костюма позволяют нам сделать следующий вывод, изучая народный костюм, воспитанники понимают, что костюм – это часть культуры любого народа, его истории. Символика, цвет, фактура, силуэт – все это складывалось под влиянием многих факторов: религии, климата, исторических событий. Вникая в житейскую мудрость через изучение народного фольклора и эпоса, воспитанники учатся уважать и ценить прошлое и настоящее России. Изучение народного костюма помогает воспитанникам освоить и понять каноны, особенности, отличительные черты многих народных промыслов, которым обучаются наши воспитанники: изготовление глиняной игрушки, роспись и резьба по дереву, роспись по керамике и ткани. При таком подходе дети не только понимают значение цвета, формы и символики в народном искусстве, но и сами начинают осознанно и творчески создавать собственные композиции, в которых применяют знания о народном костюме: роспись матрешек, лепка рельефов, шитье и роспись костюмов по мотивам мифов и сказок. Таким образом, результаты художественно-творческой работы – это не только яркие образы в рисунках и декоративных изделиях подростков, но и дальнейшая творческая активность и увлеченность искусством, уважение традиций народов.



Рожина С.В.

## УЧЕТ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

В свое время «учитель немецких учителей» и прогрессивный представитель германской буржуазно-демократической педагогики середины XIX века Дистервег сформулировал 3 ведущих принципа воспитания и обучения - природосообразности, культуросообразности и самостоятельности.

Под природосообразностью Дистервег понимал следование в воспитании и обучении природе ребенка, развитие заложенных в нем природой хороших задатков и учет его возрастных и индивидуальных особенностей.

Принцип культуросообразности означал учет в содержании воспитания исторически достигнутого уровня культуры и воспитательного идеала общества. Он писал, что «при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить, одним словом, - всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова...».

Культура, по мнению Дистервега, подразделяется на внешнюю, внутреннюю и общественную. Внешняя культура это нормы морали, правила поведения в быту. Внутренняя культура - это духовная жизнь индивида. Общественная культура подразумевает общественные отношения и национальную культуру.

Самостоятельность Дистервег понимал как активность, инициативность личности в процессе обучения и воспитания. По мнению великого немецкого педагога, развитие детской самостоятельности для служения истине, красоте и добру есть конечная цель воспитания.

Действительно ли все эти принципы учитываются в современном обучении и воспитании детей, или некоторым мы уделяем большее значение, а некоторым из них меньшее?

На сегодняшний день в мире активно развиваются различные подходы к этнокультурному воспитанию детей. В дошкольных учреждениях вводятся специальные занятия по формированию этнокультурной компетентности детей, открываются небольшие музеи, организовываются выставки, посвященные родному краю, традициям и культуре народов. Однако проблема учета этнической идентичности самого ребенка мало освещена в науке. В детские сады ходят дети различной национальности, родители воспитывают их в соответствии с традициями, культурой и верой, но как же осуществлять воспитание и обучение самому педагогу, учитывая этот феномен? В группе детского сада от 25 до 30 детей, большинство среди них обычно имеют одну и ту же этническую принадлежность, но есть и те, кто является представителями другой этнической принадлежности. Например, в детском саду принята такая форма трудовой деятельности как дежурство по столовой, как быть с мальчиками, которые исповедуют ислам? Ведь в этом случае получается, что мы не учитываем их этническую принадлежность, так как в исламе принято то, что мальчики выполняют мужские обязанности, а девочки женские. Допустим, мы освободили их

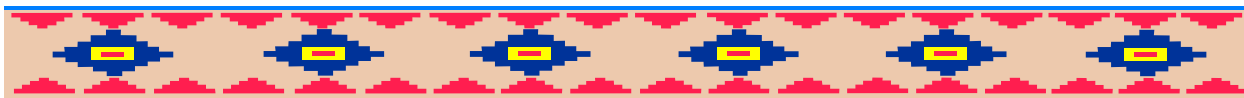
от подобного рода трудовой деятельности, в этом случае какой будет реакция остальных детей?

Дошкольный возраст является важным периодом в становлении личности, в появлении предпосылок гражданских качеств, основы мировосприятия и мировоззрения, интенсивного формирования самосознания. В народной педагогике воспитание ребенка рассматривается как передача ему духа народа. Ребенок, потерявший истоки этнической идентичности или не впитавший в себя дух своего этноса, теряет свою индивидуальность.

Этническая идентичность рассматривается в философских, исторических, этнографических и психологических исследованиях при изучении проблем нации, этноса, этнических и межэтнических отношений, этнических особенностей самосознания, межэтнического восприятия и понимания людьми друг друга, формирования этнического характера и этнической психологии (Ю.В. Бромлей, Л.Н. Гумилев, А.Ф. Дашдамиров, И.С. Кон, М.В. Крюков, Д.С. Лихачев, А.А. Леонтьев, Г.В. Старовойтова, А.П. Оконешникова и др.).

Психологические исследования рассматривают этническое самосознание как совокупность когнитивных, эмоционально-оценочных, поведенческих установок личности, связанных с осознанием своей этнической принадлежности. Этническое самосознание представляется как отдельный компонент в самосознании, как часть образа «Я» личности. (В.С. Мерлин, В.С. Мухина, В.В. Столин, И.И. Чеснокова).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что помимо развития этнической идентичности ребенка, необходимо также и ее учет в процессах обучения и воспитания, для того чтобы ребенок не потерял истоки своей этнической идентичности.



Салахова А.С., Соболев К., Радченко Е.,  
 Андропова К., Андропова Е., Пономарева Е.  
 (студенческое сообщество СурГПУ)

## ПРОЕКТ «КИД & KIDS» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ И УКРЕПЛЕНИЯ ДРУЖЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ДЕТЬМИ

«Толерантность не следует путать ни с пассивностью, ни с согласием или равнодушием. Это активное, положительное и ответственное отношение к человеческому разнообразию».

Кофи Аннан

Мы живем в XXI веке. Прогресс, динамичная жизнь, новые компьютерные системы – все на службе человека. Казалось бы, жизнь должна быть более размеренной, уверенной и позитивной. Однако в современном обществе активно процветают агрессивность и конфликты. У каждого государства – своя культура. Прогресс, достигнутый человечеством в различных областях, не привел к полнейшему взаимопониманию между людьми. По-прежнему сильно стремление к абсолютному господству, уничтожению независимости. Это видно не только на уровне внешней и внутренней политики государств, но и в повседневном общении людей. Массовое уничтожение, убийства, потоки беженцев – всё стало реальным. И это страшно...

Проект «КИД & KIDS» представляет Клуб Интернациональной Дружбы Сургутского государственного педагогического университета, кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации. Проект действует в рамках данного клуба, отсюда и название КИД-клуб интернациональной дружбы, KIDS-дети на английском языке. Дети, так как проект предполагает взаимодействие именно с детьми школ города Сургута.

Цель клуба - укреплять и создавать дружественные отношения между студентами и школьниками разных национальностей, прививать дух миролюбия, толерантности, неприятия национализма, расизма и экстремизма.

Ежемесячно участники клуба проводят семинары, посвящённые различным темам - это профилактика экстремизма в молодёжной среде, свадебные церемонии народов мира, традиции и обычаи разных стран, организуют встречи с лидерами национально-культурных обществ, деятелями науки и культуры, проводят культурно – развлекательные мероприятия и экскурсии для студентов и школьников, публикуют статьи в газетах и в интернете. Стоит отметить, что у нас сложились определённые традиции: проведение фестиваля дружбы и благотворительной акции «Кухня без границ», студенты факультетов нашего вуза готовят национальные блюда, продают их во время большой перемены и всё это сопровождается национальными танцами и песнями. Вырученные средства мы отдаём в детские реабилитационные центры, школы, либо покупаем необходимые вещи, канцелярские принадлежности и литературу для этих учреждений.

Особенно сильное воздействие на человеческое сознание оказывают различные формы конфронтации на этнической почве.

Нам кажется, что толерантность является той культурной направленностью, отношением личности, которая проживает в мире и согласии, в стране, семье, школе,

классе. Следовательно, это предполагает наличие у каждого таких человеческих качеств, как ответственность, доброжелательность, сдержанность, терпимость. К сожалению, дух нетерпимости к другой культуре, образу жизни, верованиям, привычкам продолжает существовать в обществе. Не является исключением и школа. Следовательно, проекты такого рода актуальны в наше время.

Толерантность – это «то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира», – такое определение даётся в Декларации принципов толерантности. Она необходима в отношениях с народами, нациями и религиями. Однако не стоит сужать данное понятие, ведь терпимое и доброе отношение, к примеру, людям с ограниченными возможностями – это ведь тоже толерантность. Мы это на собственном опыте знаем, так как сотрудничаем с детским реабилитационным центром «Добрый волшебник», МБОУ СОШ №12, лицей №2 города Сургута. Мы очень близко знаем проблемы детей с ограниченными физическими возможностями, проводим для них различного рода мероприятия: театральные постановки, концерты, викторины, игры, чаепития и т.д. Когда мы видим полные радости детские глаза, то, как им нравится происходящее, то, как они пускаются в пляс вместе с выступающими, показывая тем самым, что они такие же, как мы, что они могут радоваться жизни – мы понимаем, что нужны друг другу. Поверьте, их счастливые улыбки, и радостные лица дорогого стоят.

Проект «КИД & KIDS» принимает активное участие в жизни школ города Сургута. Участники проекта организуют встречи с детьми-мигрантами, где учащиеся знакомят с историей национальных костюмов, традициями и обычаями народов мира, проводят игры, а также демонстрируют документальные, художественные фильмы и мультфильмы, направленные на культуру толерантности. Поскольку у детей-мигрантов существуют определённые трудности языкового характера, психологической адаптации, то на начальном этапе разработан ряд мероприятий по снятию этих трудностей. Студенты филологического факультета проводят уроки русского и иностранного языков, а психологическая служба вуза помогает проводить тренинги, направленные на адаптацию детей в коллективе. Результатом деятельности данного проекта стало то, что наши маленькие друзья стали более социально-адаптированными, могут противостоять интолерантным отношениям, успешно взаимодействуют в коллективе, проявляют гражданскую позицию, социальную активность и творчество.

Предлагаем ознакомиться с некоторыми традиционными мероприятиями Клуба: (1) «Кухня без границ» - ежегодная благотворительная акция, которая проводится членами Клуба. Студенты готовят национальные блюда, характерные для той или иной страны, затем продают все сделанное своими руками во время большой перемены в университете. Обычно всё мероприятие сопровождается музыкой народов мира, дефиле национальных костюмов и т.д. Все вырученные средства идут на нужды детей-инвалидов, в реабилитационные центры, малообеспеченным детям в образовательных учреждениях города. (2) Сотрудничество с реабилитационным центром для детей с ограниченными возможностями «Добрый волшебник». Проведение различных познавательных, учебных, творческих и развлекательных мероприятий. (3) Сотрудничество с образовательными учреждениями г. Сургута. Проведение уроков русского, английского и немецкого языков. Знакомство с традициями, культурой, особенностями различных стран мира. Проведение праздничных мероприятий, драматизации сказок, познавательные конкурсы и викторины. (4) Мероприятия, посвящённые дню толерантности – проведение концертов и фестивалей в г. Сургуте, в Нефтеюганске и в Тобольске.

Проект «КИД & KIDS» стал неотъемлемой частью воспитательной работы школ. Хотелось бы подчеркнуть интеллектуальную составляющую данного проекта – формируется не только культура толерантного отношения, но и происходит знакомство детей, как уже отмечалось, с культурой, традициями, обычаями, историей и языками различных стран. Дети – это глина, из которой можно лепить то, что хотят взрослые. Очень важно, чтобы этот период проходил в атмосфере доброжелательности и любви. Дети не делятся на своих и чужих, на русских и не русских. Они просто дети и мы учим их быть добрыми и терпимыми к окружающим.

Приложение

### ПРОЕКТ «КИД & KIDS»

Проект «**КИД & KIDS**» основывается и базируется в рамках Клуба Интернациональной Дружбы (далее КИД). КИД был создан в сентябре 2007 года Салаховой А.С., к.ф.н., доцентом кафедры ЛингвОМКК. Для лучшего понимания проекта «**КИД & KIDS**», а также, в каких пределах данный проект будет реализовываться, необходимо понять структуру **КИД**.

**Цель проекта:** создать условия в школах г. Сургута для формирования культуры толерантности, неприятия национализма, расизма, экстремизма, противодействие ксенофобии, а также на укрепление дружественных отношений между детьми. Проект позволяет больше узнать о языке, истории, обычаях разных стран, помогает развивать и открывать в себе творческие и интеллектуальные способности детей.

#### **Задачи проекта:**

- создать условия для успешной реализации проекта;
- разработать систему, по которой участники проекта будут реализовывать задуманные мероприятия;
- создать комплекс мероприятий по развитию толерантного отношения среди школьников;
- провести плановые мероприятия;
- организовать мини-клуб детей-мигрантов в школах, осуществляющих поддержку проекта в рамках данного образовательного учреждения;
- подвести итоги и определить перспективы развития проекта.

#### **Механизм реализации проекта**

Порядок управления проектом «**КИД & KIDS**» представлен в виде схемы. Во главе проекта стоит руководитель проекта. Президент КИД – это автор проекта, который также является организатором и реализатором проекта. Решения принимаются согласно принципу большинства.

Реализацией проекта управляет команда. Каждому участнику команды поручается определенная роль, задача, функция. Команда проекта подчиняется проектной группе. Проектная группа совместно с командой проекта взаимодействуют с социальными партнерами и общественными этническими объединениями города (диаспоры города). Их совместная деятельность выходит на аудиторию проекта, т.е. благополучателей (факультеты вуза, общеобразовательные учреждения города, реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями).

Следующим этапом механизма реализации является организация совместной деятельности (проведение совместных мероприятий, участие в конкурсах, фестивалях). В результате совместной деятельности мы получим

качественные и количественные результаты, которые являются критерием оценивания деятельности в рамках проекта.

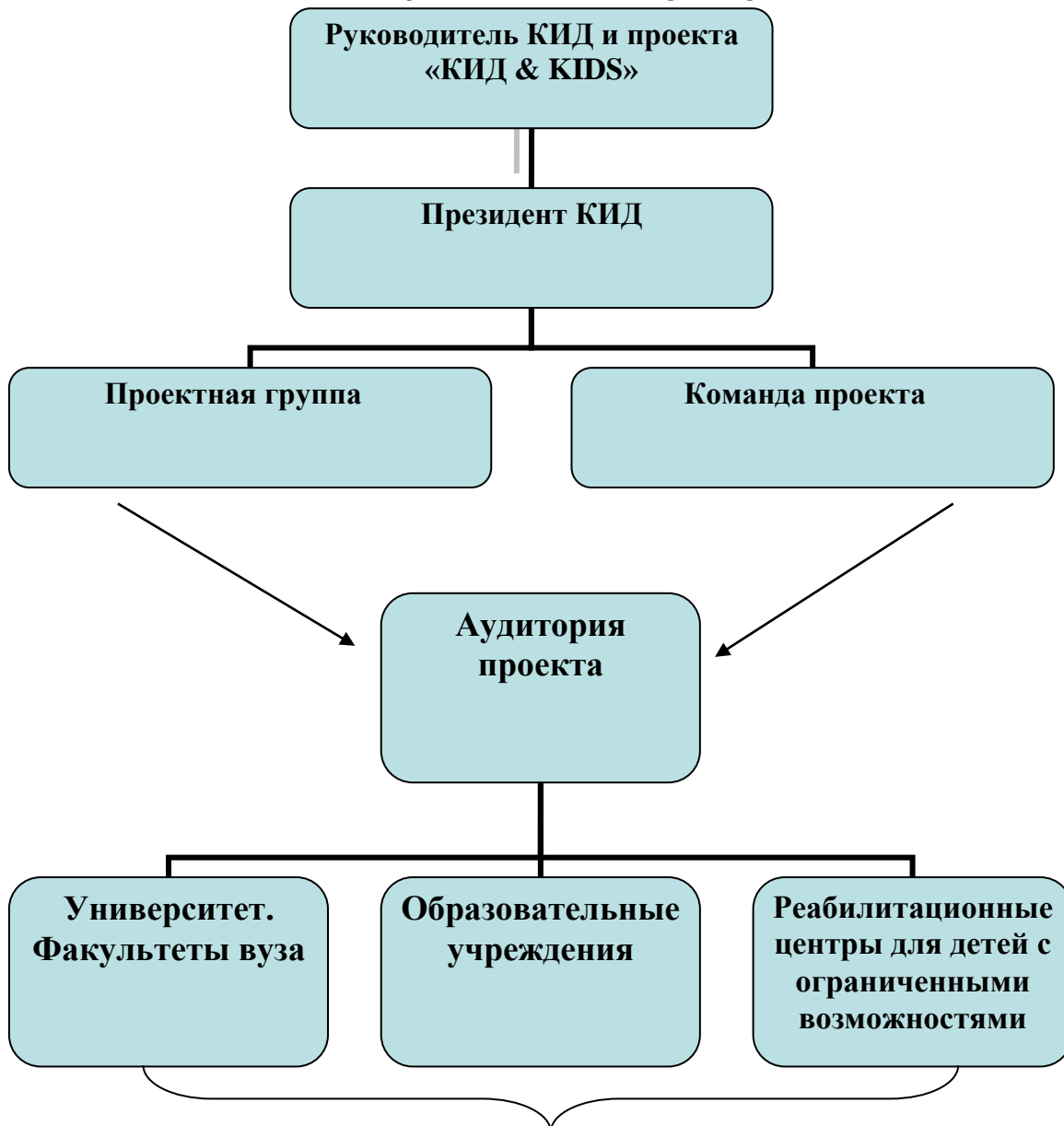
- **Вклад проекта в социальную культуру города.** Решение ряда вопросов по формированию толерантности является одним из приоритетных направлений политики округа.

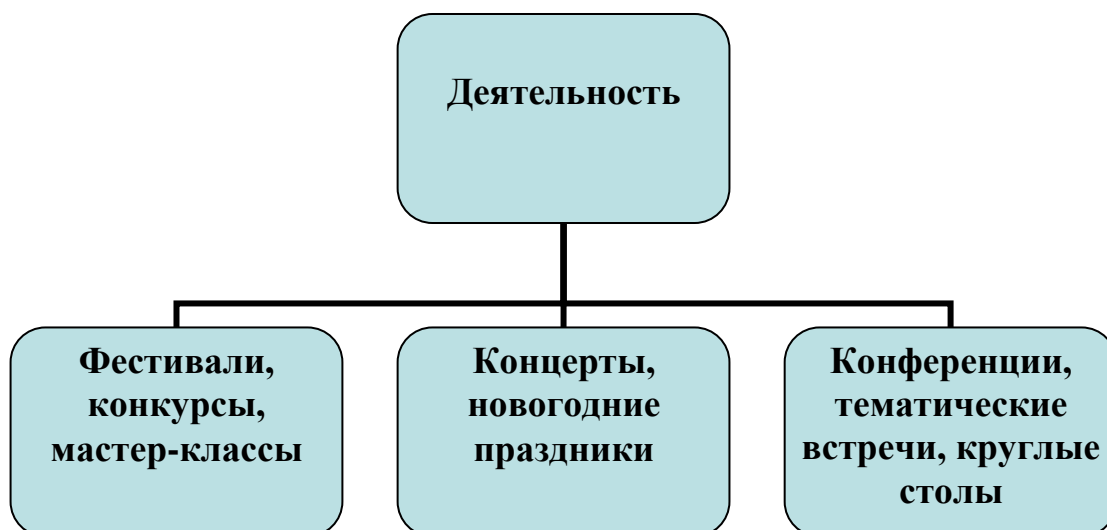
- **Достижимость проекта**
- **Эффективность проекта**
- **Амбициозность проекта**
- **Реалистичность проекта**

Для определения оценки эффективности проекта применяются следующие методы:

1. Статистика и подсчет (числа участников проекта, соглашений о сотрудничестве, числа социальных партнеров).
2. Наблюдение за участниками проекта.
3. Интервьюирование участников проекта.
4. Анкетирование всех участников проекта.
5. Оценка объема и типа мероприятий (разграничение мероприятий на общие, групповые, индивидуальные).

### СХЕМА УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ





Мы предлагаем ознакомиться с некоторыми традиционными мероприятиями Клуба:

**«Кухня без границ»** - ежегодная благотворительная акция, которая проводится членами Клуба. Студенты готовят национальные блюда, характерные для той или иной страны, затем продают все сделанное своими руками во время большой перемены в университете. Обычно всё мероприятие сопровождается музыкой народов мира, дефиле национальных костюмов и т.д. Все вырученные средства идут на нужды детей-инвалидов, в реабилитационные центры, малообеспеченным детям в образовательных учреждениях города.





**Сотрудничество с реабилитационным центром для детей с ограниченными возможностями «Добрый волшебник».** Проведение различных познавательных, учебных, творческих и развлекательных мероприятий.



**Сотрудничество с образовательными учреждениями г. Сургута.** Проведение уроков русского, английского и немецкого языков. Знакомство с традициями, культурой, особенностями различных стран мира. Проведение праздничных мероприятий, драматизации сказок, познавательные конкурсы и викторины.



Мероприятия, посвящённые дню толерантности. Проведение концертов и фестивалей в г. Сургуте и за его пределами

День толерантности в Нефтеюганске



День толерантности в Тобольске



### НОВИЗНА ПРОЕКТА

Новизна проекта заключается в том, что студенты СурГПУ взаимодействуют с детьми и молодежью города, посредством общения с ними и вовлечения их в творческую деятельность клуба.

Средством развития межэтнической интеграции выбран Клуб Интернациональной Дружбы. Это один из наиболее эффективных подходов в решении формирования толерантного отношения между детьми и молодёжью.

Проект во многом полезен, потому что предполагает взаимоотношения между студентами и учащимися школ города, что непременно повысит социальную активность молодежи.

Организаторы и исполнители проекта - преподаватели и студенты СурГПУ.

Проект имеет перспективу развития как социальная структура, основанная на решении ряда проблем.

Проект «КИД & KIDS» – это набор систем, направленных на формирование толерантного отношения между детьми посредством увлекательных и интеллектуально-познавательных мероприятий в образовательной среде.





Ставрова О.А., Кожевникова О.В.

### **КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ В СЕКЦИИ КАРАТЭ)**

*Изучается проблема агрессивности школьников подросткового возраста, а также способы его коррекция во внеучебной деятельности (занятия в спортивной секции каратэ). Проанализированы результаты эмпирического исследования агрессивного поведения в связи с личностными особенностями младших подростков, занимающихся каратэ.*

На сегодняшний день тот факт, что в последнее время уровень преступности несовершеннолетних постоянно растет, а дети и подростки становятся все более жестокими и агрессивными, является общепризнанным [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10 и др.]. Психологи и педагоги пытаются найти оптимальные пути профилактики и коррекции девиантного поведения подрастающего поколения, к числу которых относится вовлечение школьников во внеучебную деятельность: кружки (кройки-шитья, изо, вокал, классические танцы, хореография и т.п.), студии (видео-студия, теле-студия, студия тележурналистики, монтажная студия, имидж студия, литературно-патриотическая студия, студия дизайна, театральная студия и др.), спортивные секции (футбол, мини-футбол, настольный теннис, большой теннис, баскетбол, волейбол, велоспорт, каратэ, рукопашный бой, бокс, кикбоксинг, тейквандо, борьба, самбо, дзюдо, стрелковый спорт, мотоспорт, гимнастика и др.) и различные подростково-молодежные клубы.

При этом среди многих родителей и педагогов существует убежденность, что занятия контактными видами спорта, такими как каратэ, рукопашный бой, бокс и т.д. не уменьшают, а наоборот повышают уровень агрессивности подростков. Поддерживают эту идею и некоторые исследователи. Так, в одной из изученных нами статей, посвященных анализу вопроса о влиянии занятий спортом на психофизическое состояние подростков, утверждается, что не все виды спортивной деятельности оказывают равнозначное влияние на формирование психоэмоционального состояния и становление социально-психологического статуса подростков. Если агрессия направлена на человека, а не на предмет, то напряжение агрессивности возрастает. Драка с соперником и удары по нему – вот что приносит удовлетворение, а не бег или игра с мячом. Рассмотренное исследование сформировало шкалу видов спорта, которые увеличивают агрессивность подростков, к числу таких занятий отнесено и каратэ [1, с. 161]. Мы, в свою очередь, не согласны с такой постановкой вопроса и считаем, что занятия контактными видами спорта, предполагающими не только физические упражнения, но и углубленное изучение философии защиты и нападения, способствуют коррекции агрессивного поведения и негативных личностных характеристик. Таким образом, исследование агрессивного поведения в связи с личностными особенностями младших подростков, занимающихся каратэ

представляет определенный исследовательский интерес и является актуальным в контексте современного общественного устройства.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей агрессивного поведения младших подростков-мальчиков, занимающихся каратэ, и подростков, предпочитающих другие виды внеучебной деятельности. Гипотеза нашего исследования: агрессивное поведение связано с личностными особенностями и деятельностью человека. Данное предположение конкретизируется в двух подгипотезах: в отличие от подростков, не занимающихся боевыми искусствами, у младших подростков, посещающих занятия каратэ, агрессивное поведение выражено менее явно; агрессивное поведение связано с импульсивностью и эмоциональной неустойчивостью подростков. Были использованы такие методики как методика диагностики агрессивных поведенческих проявлений А. Басса и А. Дарки – вариант, адаптированный А.К. Осницким; и многофакторная личностная методика Р. Кеттела – детский вариант (8-12 лет), адаптированный Э.М. Александровской. В исследовании принимали участие 60 младших подростков-мальчиков в возрасте 10-12 лет, из них 30 посещали занятия в секции каратэ, а 30 – не занимались единоборствами. Полученные данные были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS 19.0.

На первом этапе для изучения *специфики агрессивного поведения и личностных особенностей младших подростков*, не занимающихся боевыми искусствами, и младших подростков, посещающих занятия каратэ, был осуществлен анализ эмпирических данных с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни, который позволил выявить значимые различия между изучаемыми показателями при сопоставлении данных по рассматриваемым группам.

Достоверно значимые различия были выявлены по показателям «Доброжелательность» ( $p \leq 0,05$ ), «Вербальный интеллект» ( $p \leq 0,05$ ), «Уверенность» ( $p \leq 0,05$ ), «Возбудимость» ( $p \leq 0,05$ ), «Стремление к доминированию» ( $p \leq 0,05$ ), «Склонность к риску» ( $p \leq 0,05$ ), «Эмоциональная сензитивность» ( $p \leq 0,05$ ), «Тревожность» ( $p \leq 0,05$ ), «Самоконтроль» ( $p \leq 0,05$ ), «Нервное напряжение» ( $p \leq 0,05$ ), «Физическая агрессия» ( $p \leq 0,05$ ), «Негативизм» ( $p \leq 0,05$ ), «Подозрительность» ( $p \leq 0,05$ ), «Вербальная агрессия» ( $p \leq 0,05$ ), «Чувство вины» ( $p \leq 0,05$ ) – см. таблицу.

Таким образом, подростки первой группы («некаратисты») отличаются более выраженной недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, в их поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм. Они обладают средним уровнем интеллекта, могут примитивно подходить к решению своих проблем. Остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям. Обладают повышенной возбудимостью или сверхреактивностью на слабые провоцирующие стимулы, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью. Для них характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Формирование этого качества связано как с особенностями темперамента, так и с условиями воспитания. Имеют выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и доминированию. Проявление этого свойства у детей нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии; лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, т.к. многим формам социального взаимодействия им еще предстоит обучиться. У младших подростков проявление этого фактора нередко выражается

**EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2013**

в виде «разговорчивости». Подростки, не занимающиеся каратэ, энергичны, активны, у них отсутствует чувство страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм. Они реалистичны, практичны, чаще полагаются на себя. У них средний уровень тревожности, низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов. Отличаются избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности. В их поведении преобладает нервное напряжение.

**Таблица 1. Сравнительный анализ результатов исследования изучаемых показателей у младших подростков, не занимающихся единоборствами (группа 1) и подростков занимающихся каратэ (группа 2)**

Методика	Показатели	Средние значения		U - критерий	Ур-нь дост.
		Группа 1	Группа 2		
Опросник Кетелла	Доброжелательность	1,9 < ср.	5,3 ср.	24	0,00
	Вербальный интеллект	4,5 < ср.	6,1 > ср.	105	0,00
	Уверенность	2,8 < ср.	3,6 < ср.	299	0,02
	Возбудимость	6,8 > ср.	3,5 < ср.	22,5	0,00
	Стремление к доминированию	7,0 > ср.	5,0 ср.	83,5	0,00
	Склонность к риску	7,8 > ср.	6,3 > ср.	246	0,00
	Ответственность	2,6 < ср.	2,5 < ср.	413,5	0,55
	Смелость в общении	4,8 < ср.	4,9 < ср.	450	1,00
	Эмоциональная сензитивность	2,6 < ср.	4,1 < ср.	97	0,00
	Тревожность	4,7 < ср.	6,6 > ср.	81	0,00
	Самоконтроль	2,7 < ср.	4,2 < ср.	111,5	0,00
	Нервное напряжение	6,9 > ср.	8,0 > ср.	221,5	0,00
Опросник Басса-Дарки	Физическая агрессия	7,6 > ср.	6,8 > ср.	309,5	0,03
	Косвенная агрессия	6,6 > ср.	6,8 > ср.	402	0,46
	Раздражение	6,5 > ср.	5,9 ср.	347,5	0,12
	Негативизм	4,2 < ср.	2,9 < ср.	143	0,00
	Обида	5,0 ср.	4,5 < ср.	333,5	0,08
	Подозрительность	5,0 ср.	3,7 < ср.	238	0,00
	Вербальная агрессия	9,3 > ср.	8,4 > ср.	319	0,05
	Чувство вины	4,3 < ср.	8,1 > ср.	111,5	0,00

Кроме того, «некаратисты» в большей степени, чем подростки, посещающие занятия боевыми искусствами, склонны использовать свою физическую силу против другого лица. Им присуща оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. Их подозрительность находится в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред. Способны выражать свои негативные чувства как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы). Чувство вины занижено.

Подростки второй группы («каратисты») отличаются большей доброжелательностью. Они эмоционально-теплые, общительные, веселые, лучше приспособляются социально. Обладают хорошим уровнем развития вербального интеллекта, в частности таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний. Склонны остро реагировать на неудачи, оценивать себя как менее способных по сравнению со сверстниками. Но в то же время им свойственна эмоциональная уравновешенность, сдержанность. Демонстрируют зависимость от взрослых и других подростков, легко им подчиняются. Отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм. Способны реалистично подойти к решению ситуации. Практичны, мужественно независимы. Склонны к быстрому выводу из душевного равновесия, полны предчувствия неудач, порой имеют пониженное настроение. Требуют надзора и контроля за своим поведением в отношении социальных нормативов. Отличаются избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности. В их поведении преобладает нервное напряжение.

Помимо этого у «каратистов» отмечается склонность использовать физической силы против другого лица. Низкий уровень проявления негативизма – борьбы против установившихся обычаев и законов. Осторожны по отношению к другим людям. Способны выражать свои негативные чувства в виде повышения голоса или выкриков. Могут выражать убеждение в том, что они являются плохими людьми, что поступают зло. Склонны ощущать угрызания совести за тот или иной поступок.

Затем был проведен корреляционный анализ по Спирмену, который позволил выявить значительное количество как положительных, так и отрицательных корреляционных связей между изучаемыми показателями.

В группе подростков, не занимающихся единоборствами, обнаружены следующие положительные корреляционные связи:

- «Уверенность» и «Физическая агрессия» ( $r = 0,392, p \leq 0,05$ );
- «Вербальный интеллект» и «Косвенная агрессия» ( $r = 0,453, p \leq 0,05$ );
- «Домнантность» и «Раздражение» ( $r = 0,363, p \leq 0,05$ ).

А также две отрицательные корреляционные связи:

- «Доброжелательность» и «Физическая агрессия» ( $r = -0,417, p \leq 0,05$ );
- «Доброжелательность» и «Обида» ( $r = -0,371, p \leq 0,05$ ).

В группе подростков, занимающихся каратэ, была обнаружена одна положительная связь:

- «Смелость в общении» и «Раздражение» ( $r = 0,376, p \leq 0,05$ );

И несколько отрицательных связей:

- «Вербальный интеллект» и «Подозрительность» ( $r = -0,415, p \leq 0,05$ );
- «Смелость в общении» и «Чувство вины» ( $r = -0,451, p \leq 0,05$ );
- «Самоконтроль» и «Чувство вины» ( $r = -0,513, p \leq 0,05$ ).

Итак, агрессивное поведение взаимосвязано с личностными особенностями подростков. При этом ребята, не занимающиеся боевыми искусствами, порой слишком самоуверенны, но зажаты, недоверчивы и замкнуты, и склонны испытывать ненависть и зависть, в связи с чем, чаще склонны проявлять физическую агрессию по отношению к другим. Свою агрессию могут направлять окольными путями. Часто бывают вспыльчивы и грубы. Подростков, занимающихся каратэ, могут раздражать действия или слова оппонента, в связи с чем они могут захотеть применить физическую силу, но в силу высокого самоконтроля, они откажутся от подобного действия, после чего могут испытывать сильное чувство вины за преднамеренные действия или бездействия.

Таким образом, подводя итоги, можно отметить, что несмотря на мнение различных авторов о том, что занятия каратэ только усиливает агрессивность младших подростков, наше исследование доказало, что это не вполне соответствует действительности: установлено, что подростки, занимающиеся каратэ менее агрессивны, чем подростки, не занимающиеся боевыми искусствами. Возможно, это обусловлено тем, что во внеучебной деятельности они часто предоставлены сами себе, проводя время в занятиях, которые не позволяют им накопившейся за день энергии выйти наружу. У них больше времени на просмотр телепередач, которые за частую несут в себе негативную информацию. Есть время на онлайн игры, как правило, представляющие из себя «бродилки-стрелялки», полные убийств и насилия. Вероятно поэтому, такие подростки более замкнуты, легко возбудимы, склонны к проявлению своей физической агрессии.

У младших подростков занимающихся спортом в секциях каратэ есть возможность «разрядки» – избавления от накопившихся за день негативных чувств и эмоций. Они обучаются приемам самоконтроля и медитаций, что положительно влияет на их внутренний мир. Несмотря на то, что ребята занимаются контактными видами единоборства, они могут быть внимательными и чувствительными по отношению к другим людям и к чувствам окружающих. Порой они излишне доверчивы. И это связано с тем, что они много времени проводят в коллективе, где действуют правила этикета каратэ, запрещающих причинять беспричинно боль, быть внимательным к окружающим и помогать младшему товарищу. Даже в зоне соревнований они дружелюбны, их поддерживают товарищи и родители не только собственные, но и других ребят из коллектива. Секция каратэ – это особый мир, в котором ребенок не только обучается приемам самозащиты, но так же развивает свое тело и дух посредством различных техник.

Для подростка, вступившего в секцию боевых искусств, помимо своих внутренних переживаний, сложных отношений с собой с окружающими, необходимо подстраиваться под этикет и правила новой группы. Что часто влечет за собой новую внутреннюю борьбу. Этикет в боевых искусствах, особенно каратэ, не подстроен под менталитет западного человека. Боевое искусство, усиленные тренировки, спарринги (поединки), оттачивание техник, беспрекословное подчинение старшим могут нанести вред психике ребенка. Поэтому необходимо контролировать изменения в индивидуально-психологической сфере личности ребенка, что бы тренировочный процесс стал для него толчком к развитию в правильном направлении. Для этого необходима помощь психолога, а так же проведение диагностических методов, с целью выявления слабых и сильных сторон личности, и последующей работы над ними.

Полученные нами результаты могут найти практическое применение в качестве основы для разработки различных внеучебных, досуговых и тренинговых мероприятий в рамках психологического сопровождения младших подростков. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер. Его



логическим продолжением может стать изучение динамики специфики проявления агрессивного поведения у младших и старших подростков, а также у лиц, занимающихся различными видами боевых искусств.

### Список литературы

1. Абдрашитов, Р.Х. Влияние различных видов спорта на психофизическое состояние подростка / Р. Х. Абдрашитов, В. М. Малосиева, Д. С. Дудин // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – Том 3. – 2013. – с. 161.
2. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
3. Валеева, Р.А. Особенности проявления агрессивного поведения у подростков / Р. А. Валеева // Вестник НЦ БЖД. – 2012. – №4 (14). – с. 30-36.
4. Иванова, Е. А. Гендерные различия в проявлении агрессивности у детей подросткового возраста // Сибирский психологический журнал. – 2005. – №21. – с. 85-88.
5. Крючкова, А. Б. Особенности формирования психологической структуры агрессивности у детей и подростков / А.Б. Крючкова // Вестник РУДН. – 2009. – №3. – с. 94 – 96.
6. Маняпова, Е. В. Характеристика основных путей и методов коррекции агрессивного поведения подростков / Е. В. Маняпова // Педагогическое образование России. – 2010. – №2. – с. 160-166.
7. Масагутов, Р. М. Детская подростковая агрессия / Р.М. Масагутов. – Башк. гос. мед. ун-т. – Уфа : Изд-во УГНТУ, 2002. – 101 с.
8. Савостьянов, А. И. Агрессивность современных подростков / А. И. Савостьянов // Образование личности.– 2011. – №3. – с.16-24.
9. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие / Л. М. Семенюк. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 96 с.
10. Шуралева, Е. В. Профилактика агрессивного поведения подростков на основе гендерных различий // Вестник ЧГПУ. – 2009. – №12. – с.188-195.



Троянская А.И.

## РЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОИСКЕ КУЛЬТУРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В современном мире в условиях жизни в мегаполисе *связь с этнокультурной традицией зачастую оказывается разорванной*. Реальность глобализации общества и смешения культур превалирует над реальностью традиции в детерминации этнического самосознания личности. В стремлении к гармонизации своего самосознания от личности требуется особая *рефлексивная работа по восстановлению связи с этнической культурой*.

### Исходные посылки:

- Идея о двух способах жизни: «Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек; второй связан с появлением рефлексии, которая приостанавливает, прерывает процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее... Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности... либо другой путь к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе». (С.Л. Рубинштейн);
- Развитие и бытие личности определяют реальности существования человека (В.С. Мухина);
- Существует родовая потребность человека быть сопричастным историческому пути этноса (Б.Ф. Поршнев, В.С. Мухина, Н.М. Лебедева и др.).

**Понимание рефлексии:** 1) *в жизнедеятельностном подходе* рефлексия понимается как *внутриличностное отслеживание, позволяющее выстраивать жизненный мир* (К.А. Абульханова, Ф.Е. Василюк и др.); 2) *в метакогнитивизме*. Метакогниция как уровень в структуре познавательных процессов, связанный с их сознательной регуляцией. (Дж. Флейвелл, Г. Уэллман, У. Брюер). Рефлексия здесь понимается как *регулятивный компонент метакогниции* (соотносит метакогниции между собой). В нее включается предвидение вариантов исхода проблемной ситуации, перепроверка решения, генерализация решения на более широкий спектр ситуаций.

*Метакогнитивная регуляция нужна не во всех ситуациях, но когда: а) ситуация нова; б) в ней обнаруживаются существенные рассогласования; в) на решение задачи дано много времени; г) ставится акцент на том, как решающий мыслит*. Эти ситуации характерны для условий современной жизни.

Рефлексия как *способность думать о своем собственном мышлении, деятельности, с целью их совершенствования*.

Отечественная школа исследования рефлексии, воплощающая идеи метакогнитивизма на базе системной методологии (А.В. Карпов). Рефлексия как синтез основных психических процессов, прежде всего когнитивных, но повернутых вовнутрь, обращенных к внутреннему миру человека, и осуществляющих его регуляцию. *Процессуальное средство сознания*.

На основе анализа подходов к пониманию рефлексии, нами формулируется такое определение. *Рефлексия личности – процесс осознания, анализа и переосмысления личностью своей жизни – внешней и внутренней, мира – объективного и субъективного, дающий возможность создавать в отношении к нему собственную позицию.*

**Понимание внутреннего мира.** Человек развивается во взаимодействии с миром на протяжении всего жизненного пути в динамике *экстериоризации и интериоризации* (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев). Внутренний мир вместе с процессами отражения действительности составляет сознание человека. Во внутреннем мире происходит определённая работа, которая затем экстериоризируется в процессе деятельности. Человек, как субъект деятельности, постоянно изменяется в процессе её осуществления. Личность производит неповторимый вклад в общественное развитие путём экстериоризации своего внутреннего мира (Б.Г. Ананьев).

*Внутренний мир, как опыт.* Определение *ментального опыта* (М.А. Холодная) – это система *психических образований* и инициируемых ими *состояний*, лежащих в основе познавательного *отношения человека к миру* и *обуславливающих конкретные свойства* его интеллектуальной деятельности.

Ментальный опыт, представлен в трех основных формах, таких, как *ментальные структуры, ментальное пространство и ментальные репрезентации.*

Внутренний субъективный мир личности – *в широком смысле, это весь опыт личности*, все содержание индивидуальной психики; в узком смысле – это субъективная актуально осознаваемая и создаваемая реальность личности, ее внутреннее пространство жизни в определенный длящийся во времени ее этап. Представлен осмысленными образами, а также механизмами, обеспечивающими их осмысление (понимание, осознание, наделение значимостью).

*Метаиндивидуальный этнический мир является составной частью внутреннего мира личности.* Это система наличных психических образований и инициируемых ими психических состояний, лежащих в основе отношения человека к этническому миру и обуславливающих конкретные свойства его внешней и внутренней деятельности. (метаиндивидуальный этнический мир представлен в трех основных формах, таких, как психические структуры (этнотипические характеристики процессов, свойств, состояний), ментальное пространство (образы объектов этнического мира, составляющие картину этнического мира, образ самого внутреннего мира) и ментальные репрезентации (свойства этнического мира, концентрированные в виде интериоризированных культурных ценностей, представлений).

Существует в единстве осознаваемых и неосознаваемых форм. Возможны *различные варианты организации* его содержания в зависимости от ценностных приоритетов личности, от особенностей ситуации. – различные варианты *интонирования* его содержания.

**Взаимодействие внешнего и внутреннего** (этнокультурной реальности образно-знаковых систем и внутреннего мира человека). Это взаимодействие можно рассмотреть как взаимодействие систем в русле полисистемного подхода (Л.Я. Дорфман), концепции метаиндивидуального этнического мира (В.Ю. Хотинец). В продолжении идеи, предложенной С.Л. Рубинштейном и раскрытой В.С. Мухиной, *о двух модальностях во взаимодействии с миром – существовании личности одновременно «внутри» и «за пределами»* сообщества, можно рассмотреть *личность и этнический мир как системы одновременно независимые и зависимые*, взаимопроникающие и взаимообосабливающиеся.

Это определяет двойственность их качественной определенности, а также двойственный характер их взаимодействия. *Двойная качественная определенность индивидуальности* соотносится с положением о двух ипостасях личности – социальной единице и уникальной личности (В.С. Мухиной).

**Личность может быть и «снаружи», и «внутри» мира**

Во взаимодействии с этнокультурным миром личность в двух своих ипостасях (качественных определенностях) может представлять:

1 – как **подсистема**, входящая в систему более высокого порядка – метасистему мира;

2 – как более широкая **метасистема**, включающая в себя мир, способная видоизменять и произвольно упорядочивать его.

Специфическое свойство субъекта – *удвоение качественной определенности своего мира* – это сущность субъективности (и субъектности). Она раскрывается в возможности создавать и занимать определенную позицию по отношению к этнокультурному миру. *Быть внутри мира и быть в отношении к нему*. Возможность личности занимать рефлексивную позицию открывает путь *выстраивания себя не только по образам объективного мира, но и по своему собственному выбору*.

Мы наблюдаем парадокс – личность, объективно являясь частью мира, субъективно «сама все в себе содержит». Принципиальным становится вопрос о **позиции** личности. Личность *может совершать выбор* между как минимум двумя позициями – *системной* (личность как часть мира) и *метасистемной* (личность включает в себя мир). Складывается необычная картина, чем *в большей степени «часть превосходит целое»* и, более того, – *управляет этим «целым»*, тем более *адаптивным, эффективным и организованным является все поведение, жизнь личности*, тем полнее и объективнее ее ощущение реальности и своего «*внутреннего мира*». А.В. Карпов говорит по этому поводу: *во внутреннем мире имеет место инверсия отношений целого и части* (оборачивание этих отношений).

*Личность может быть свободной, но ей важно соотноситься с миром, «быть похожей»*. Это осознанный выбор своей принадлежности.

В содержательном плане, в плане сохранения психологического здоровья важно принципиальное *единство внутреннего и внешнего мира*. Чем более внутренняя реальность подобна внешней, тем более адаптивно поведение личности. Если это единство отсутствует, то наблюдаются различные виды психопатологий. Даже и в том случае, когда личность не только отражает, воспроизводит, но и порождает, вносит изменения в мир, эти *изменения должны быть адекватны миру*, отвечать его природе, «*встраиваться*» в него. Единство внешнего и внутреннего мира имеет объективную природу, человек в своем развитии «*вырастает из мира*».

*Реальность внутреннего пространства человека есть продукт исторического развития человечества* (В.С. Мухина).

Личность испытывает *универсальную потребность идентифицировать себя с общностью*, быть связанной с этносом, *входить в родовое «мы»*. В *исконных условиях* существования это происходит *естественным образом* через приобщение человека к культуре с детского возраста посредством традиционных форм организации жизни – ритуалы, обряды, соблюдение праздников, специфики имянаречения, ознакомления с предметами профессионального искусства и др.

В современном мире в условиях *жизни в мегаполисе* связь с традицией зачастую оказывается разорванной. Поэтому в своем стремлении к принадлежности, к гармонизации своего самосознания *от личности требуется особая сознательная работа по восстановлению этой связи со своей*

этнической культурой. Выяснить: «К какому этносу я принадлежу?» – становится все сложнее.

*Традиционно выделяемая траектория развития этнического самосознания (В.Ю. Хотинец) от типологического уровня (знание типических особенностей этноса) к идентификационным свойствам (понимание, что эти свойства специфические и присутствуют и у меня тоже) и далее к высшему уровню культурного самоопределения личности (насколько я являюсь представителем своего этноса).*

*В современных условиях жизни в урбанизированной среде эта траектория оборачивается.*

Часто путь к этнической определенности *современный горожанин выстраивает в обратном порядке*: сначала он определяет, к какому этносу и в какой степени отнести себя, затем он отмечает некоторые своеобразные свойства, которые *отличают его* и его этнос от других, затем появляется *потребность изучить эти особенности*, узнать больше об историческом пути своего народа.

Таким образом, **рефлексивная позиция**, дающая возможность встать в отношении к себе и своему миру становится **необходимым начальным условием** и в то же время **средством определения своего места в этнической культуре**.

#### **Идея о двух рождениях этнокультурной личности.**

Перспективным видится переосмысление идеи о *двух рождениях личности* (В.С. Мухиной) как идеи о двух рождениях этнокультурной личности, осознанно созидаящей себя.

*Рефлексивная позиция становится условием определения своего места в этнической культуре. Предполагается не только физическое, но и духовное рождение человека, связанное с развитием самосознания, происходящим в условиях ответственного выбора своего жизненного пути.*

*Самоопределение в культуре предстает в виде «второго рождения» этнокультурной личности, когда человек уже не только принимает свой этнос «по праву (и неизбежности) рождения» в нем, но осознанно идентифицирует себя с ним.*

Самоопределение в культуре:

1. Сопровождается формированием *ценностного действенного отношения* к значимым сторонам этнокультурного мира. Активное включение в *воспроизведение и развитие культуры*.

2. Предполагает *взаимосогласование значимых социальных миров во внутреннем мире человека*, соотношение профессиональной, семейной, гражданской и других идентичностей с этнической идентичностью.

3. Способствует выработке *компетентности управления разноуровневыми проявлениями социальной идентичности*. Чувствительность к степени уместности проявления, адекватности акцентирования той или иной идентичности, распознавание соответствующих характеристик ситуации. *Доминанта общекультурных ценностей гуманизма, сотрудничества и взаимоуважения*, произрастающих из гражданской надэтнической общности, глобальной человеческой общности.



Троянская С.Л.

## КУЛЬТУРА ДОБРОСОСЕДСТВА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Сегодня, в условиях противоречиво развивающихся цивилизации и культуры, наука не может быть и не является ценностно-нейтральной деятельностью. Наука связана с ценностью уже в силу ее целеполагающего характера. Однако система ценностей науки должна рассматриваться не как автономная, а в связи с аксиологическими установками культуры в целом, так как наука - часть культуры. Педагогика, ее теории и ценности никогда не существуют в изолированном пространстве, поскольку все локальные системы культуры (в т. ч. и образование) составляют общую открытую и динамичную систему, в которой развитие отдельных элементов ведет к трансформации других, и, в конечном счете, к изменению всей системы. Таким образом, в новых явлениях прослеживается тенденция синтеза гуманистических, демократических и культурных ценностей образования. Поликультурность, многообразие культурных ценностей постепенно становятся приоритетными в образовании. Есть надежда, что образование, наконец, станет саморазвивающимся, развивающим и по-настоящему культурным процессом, а педагогическая практика перестанет быть совокупностью методов и средств трансляции знаний и установок, и будет развиваться как искусство образования личности в культуре.

«Культура добрососедства» - уникальный учебный курс, разработанный коллективом авторов, позволяет увидеть предмет изучения в «натуральную величину» через его повседневность, привычность и близость. Это сквозной интегрированный учебный курс, реализующий переход от просветительского образования – к поисковому, продуктивному, к активным методам обучения. Здесь знания носят ценностный воспитательный характер, формирующий отношение личности через эмоциональное переживание и проживание. Особое значение приобретают тренинги, направленные на формирование конструктивного межличностного взаимодействия, положительного отношения к себе и другим, выбор толерантного поведения детей в условиях культурного, религиозного и этнического разнообразия. Кросс-культурная адаптация рассматривается как способ взаимодействия индивида со средой, как способ не просто находиться в равновесии с мультикультурной средой, а активно включаться в созидательную и преобразовательную деятельность. Авторами определены психологические критерии успешности формирования социальной компетентности обучающихся:

1. Высокий уровень коммуникативной культуры и способностей к адаптации (когнитивная, гносеологическая и поведенческая составляющие);
  2. Формирование высокого уровня толерантности;
  3. Оптимизация соотношения идентичностей: определенность эго-идентичности, сформированность этнической, религиозной и др. идентичности.
- Приоритетность личностной идентичности.**

В этой связи хотелось бы обратиться к сентябрьской речи В.В. Путина на заседании авторитетного международного клуба Валдай, где также затрагиваются

проблемы формирования идентичности в полиэтническом государстве Россия. Выдвигается на первое место **гражданская идентичность**. Цитата: «Идентификация исключительно через этнос, религию в государстве с полиэтническим составом населения, безусловно, невозможна. **Формирование именно гражданской идентичности на основе общих ценностей, патриотического сознания, гражданской ответственности и солидарности, уважения к закону, сопричастности к судьбе Родины без потери связи с этническими, религиозными корнями – необходимое условие сохранения единства страны.** Гибко учитывать национальную, религиозную специфику тех или иных территорий, *обеспечивая многообразие в единстве* – это является, по нашему мнению, концептуальной основой курса «Культура добрососедства».

Актуальный и повсеместно применяемый сегодня *компетентностный подход рассматривается как методологическая основа современного образования*, устанавливается новый тип образовательных результатов не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи - профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные. Компетентность - новая единица измерения образованности человека, т. к. знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют и не позволяют измерить уровень качества образования. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности. В этом понимании компетентность интегрирует в себе три аспекта:

- когнитивный (знания),
- операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности),
- аксиологический (наличие определенных ценностей).

В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться). Компетенция, по мнению Д.Равена – это знания, умения, мотивация и воля. В литературе «компетентность» чаще всего относят к функциональным областям деятельности, а «компетенцию» – к поведенческим. Тогда **компетентность – это способность решать задачи, а компетенция – модель поведения, обеспечивающая эту способность**. И в состав ее входят: знания, способности, личностные качества. Компетенции – это в большей степени особенности поведения, определяющие результативность работы (черты личности, характеристики темперамента и эмоционально-волевой сферы, уровень интеллекта и особенности мыслительной деятельности человека в сочетании установок, знаний и опыта действий).

Содержательные программы курсов «Культура добрососедства» представлены тематическими и календарными планами, формами самостоятельной работы детей, требованиями к уровню подготовки (в частично компетентностно - ориентированных терминах «знать, иметь представление, стремиться, заботиться и др.»). Однако, следует отметить, что не четко прописаны методологические основания курса, технологии обучения. Импонирует то, что авторы программы, анализируя емкие понятия, например, «этническая толерантность», разделяют его на составляющие блоки и подбирают к ним соответствующую воспитательную и учебную работу. Такая структуризация

позволяет выделить «интеллектуальную и практическую составляющие компетентности» (в терминологии авторов).

Общекультурная компетентность в педагогической теории определяется как уровень образованности, достаточный для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями иных культур. Это термин, относящийся к проблемам культуры, передачи культурного опыта, образования и воспитания, а также компетентности как готовности к решению этих проблем. Особая роль в развитии общекультурной компетентности принадлежит образовательной деятельности, в процессе которой человек, приобщаясь к культуре, меняется сам, меняет свои отношения с культурой, и тем самым оказывается способным к решению все более сложных жизненных задач. Таким образом, *общекультурная компетентность определяется нами как интегративная способность личности обучаемого обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера.*

Анализ научно-педагогической литературы и опыта деятельности позволяют предположить, что структура общекультурной компетентности трехкомпонентна. Когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный компоненты входят в ее состав. *Когнитивный компонент* более соответствует такой форме присвоения как изучение и понимание, а в разнообразных определениях культуры мы замечаем ее "знаниевую" характеристику: "комплекс знаний", "совокупность интеллектуальных элементов", "память мира".

*Ценностно-ориентационный компонент* предполагает приобщение к культуре как передачу ценностей через переживание в процессе духовного общения. При этом культура определяется как "система производства духовных ценностей", "специфический способ мышления, чувствования", "реализация верховных ценностей".

*Коммуникативно-деятельностный компонент* соответствует операционно-поведенческой направленности и такому способу присвоения культуры как научение и сотворчество. И это закреплено в определениях культуры как формы поведения, способов человеческой деятельности, системе хранения и передачи социального опыта. Нами предлагается следующая схема модели общекультурной компетентности:

### Структурно-содержательная модель общекультурной компетентности

Компоненты	Когнитивный	Ценностно-ориентационный	Коммуникативно-деятельностный
Направленность	Познавательная	Эмоционально-ценностная	Операционно-поведенческая
Характеристики	Поле проблем	Освоенное культурно-образовательное пространство	Способность к культурной деятельности, общению
Ключевое слово	Осознание	Соучастие, сочувствие	Содействие



Наличие поля значимых проблем, способности к их решению, определяют познавательную направленность когнитивного компонента общекультурной компетентности. Универсальный характер культуры как целостной системы представляет собой синтез онтологических, гносеологических, аксиологических проблем, решение которых обусловливается уровнем общекультурной компетентности.

Таким образом, поле проблем составляют:

- ценностные проблемы социальной деятельности;
- ценностные проблемы личностного самопознания, самоопределения и саморазвития;
- мировоззренческие проблемы;
- проблемы межличностных отношений;
- проблемы взаимодействия культур.

Наличие круга значимых проблем, способности к их решению задают общие характеристики общекультурной компетентности личности, базовые показатели уровня общей культуры формируются в процессе освоения культурного пространства. Освоенное культурно-образовательное пространство является характеристикой ценностно-ориентационного компонента в структуре общекультурной компетентности. Ценностно-ориентационный компонент обладает эмоционально-ценностной направленностью, поскольку присвоение продуктов культуры предполагает их чувственное восприятие, эмоциональное, ценностное отношение к ним. Таким образом, освоенное культурное пространство в структуре общекультурной компетентности не только характеризует степень ориентации личности в источниках духовной и материальной культуры, но и определяет содержание представлений и ее отношение к эталонам и ценностям, воплощенным в научных, философских идеях, произведениях искусства.

На базе освоенного культурно-образовательного пространства происходит формирование способности к культурной деятельности, общению. В учебно-воспитательном процессе это составляет коммуникативно-деятельностный компонент общекультурной компетентности обучаемых.

В учебном курсе «Культура добрососедства» мы наблюдаем реализацию всех трех компонентов общекультурной компетентности, представленных нами. Такой системный подход обеспечивает результативность внедрения спецкурса для системы образования мультикультурных регионов. Культура добрососедства рассматривается как основа для формирования межкультурной компетентности и, безусловно, является составляющей общекультурной компетентности. Межкультурная и общекультурная компетентности – это не только однокоренные слова, но и взаимосвязанные, взаимопроникающие понятия, становятся сегодня неотъемлемыми характеристиками личности. Формирование этих компетенций – насущная задача образования, семейного воспитания и самореализации современного культурного человека.



Хакимов Э.Р., Трусова Е.Г.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

*В статье представлено: поликультурное образование в ВУЗе: межкультурная компетентность, педагогические условия её формирования, особенности поликультурного пространства ВУЗа и его влияние на межкультурную компетентность студентов. Процедура исследования, описание гипотез и исследовательских вопросов. Результаты исследования, объяснения*

Современные условия глобализации образовательного пространства требуют подготовки мобильных кадров, готовых к осуществлению межкультурного взаимодействия. Эти требования закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Так, например, выпускник по направлению «050100 Педагогическое образование» должен обладать следующими компетенциями: готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества, а также уметь устанавливать контакты и поддерживать взаимодействие с субъектами поликультурной образовательной среды [2].

Данные компетенции лучше всего формируются в условиях поликультурного образования, сущностью которого является сопряжение нескольких культурных традиций в содержании, методах и организационных формах образования, приводящее к признанию обучающимися явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности. В тоже время, студенческая среда - одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов, именно в этот период у многих студентов закрепляются стереотипы межнационального восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь. Конструирование поликультурного образовательного пространства в условиях высшего учебного заведения создаёт основу для формирования у студентов общегражданской идентичности и формирует «поле возможностей» для профессионального самостроительства на протяжении всей последующей жизни.

На наш взгляд, поликультурное образовательное пространство можно формировать, основываясь на следующие педагогические условия:

- Расширение образовательного пространства: включение всё большего количества «мест», где потенциально могут осуществиться образовательные эффекты;
- Обогащение образовательного пространства: насыщение образовательного процесса ценностями разных культур, обеспечивающими духовное развитие учащихся;

- Открытие образовательного пространства: проявление субъектности учащегося в выстраивании образовательного маршрута, на основе накопления и рефлексии своего жизненного опыта [3].

Мы предположили, что учёт данных педагогических условий позволит повысить у студентов Удмуртского государственного университета уровень межкультурной компетентности. Под последним, мы понимаем способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, выступая в роли посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации и всего человечества, и воспринимая ситуацию межкультурного диалога как непереносимое условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур [1].

Формирование межкультурной компетентности студентов университета выступает интегративным профессионально личностным качеством, синтезирующим совокупность знаний (лингвистических, социокультурных, профессиональных, культурологических), умений (общекультурных и культурно специфических) и ориентаций (лингвострановедческих, познавательных, лингвистических, предметных, поведенческих, ориентаций на коммуникацию). Оно предполагает развитую готовность студента университета к участию в межкультурной коммуникации, в том числе на профессиональном уровне.

Всё это, обеспечивается реализацией аксиологической концепции, построенной на базе диалога культур как изначальной, исходной формы межличностного общения и способа толерантного взаимодействия субъектов с предметной средой жизнедеятельности. Именно диалог в наибольшей степени соответствует основным принципам межкультурной коммуникации.

### **Описание исследования**

Объектом данного исследования является межкультурная компетентность студентов психолого-педагогического образования Удмуртского Государственного университета.

Методы исследования: 1) Экспресс-опросник "Индекс толерантности" (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова); шкала социальной дистанции (Э.Богардус); 3) типы этнической идентичности (Г.У.Солдатова, С.В.Рыжова)

В исследовании принимали участие три группы. Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 15 человек. Участники экспериментальной группы являлись бакалаврами 2 года обучения по специальности «Педагогика и психология» и прошли курс поликультурного образования. Контрольная группа №1 состояла из 11 человек. Участники данной группы являлись бакалаврами 1 года обучения по специальности «Педагогика и психология» и не прошли курс поликультурного образования. Контрольная группа №2 - 15 человек. Участники данной группы являлись студентами 4 курса специальности «Социальная педагогика» и не прошли курс поликультурного образования.

В рамках учебного курса «Поликультурное образование» нами была разработана и реализована программа по формированию межкультурной компетентности студентов университета. Программа учитывала все три, выдвинутые нами педагогические условия: широта, обогащённость и открытость образовательного пространства.

Дальнейшей целью исследования было изучение уровня межкультурной компетентности студентов университета после реализации программы поликультурного образования по сравнению со студентами, не проходившими эту программу.

В связи с тем, что данные экспериментальной группы на «входе» в эксперимент были утеряны, мы провели двукратное сравнение экспериментальной группы. Сначала было проведено сравнение ЭГ со студентами 1 курса, которые не проходили программу поликультурного образования, для проверки достоверности сдвигов. Затем - со студентами 4 курса, которые также не проходили программу поликультурного образования, для проверки эффекта программы по сравнению с тем, что происходит без влияния программы.

Анализ полученных результатов достоверных различий между контрольной группой № 1 (1 курс) и экспериментальной группой (2 курс) после проведения программы показал, что в ЭГ произошли изменения по показателям этноизоляционизм, этнофанатизм, этноэгоизм, этноиндифферентность и отношения к представителям группы «чеченцы».

Анализ полученных результатов достоверных различий между контрольной группой № 2 (4 курс) и экспериментальной (2 курс) группой после проведения программы показал, что студенты ЭГ имеют более высокую степень выраженности этнической толерантности и толерантности как черты личности; обладают более выраженным этноэгоизмом, а также более выраженным этнонигилизмом. Также, студенты ЭГ дальше строят социальную дистанцию по отношению к удмуртам, татарам, армянам, реже допуская, что представители данных этнических групп могут в будущем стать их мужем или женой.

Уточнение содержания межкультурной компетентности через диагностическое интервью показал, что, по мнению студентов, одними из наиболее влияющими на формирование у них межкультурной компетентности условиями были «открытые занятия» и выезды на различные мероприятия за пределы университета в рамках курса «Поликультурное образование». Контент-анализ интервью показал, что у студентов ЭГ все показатели МК, кроме показателя «Мышление» находятся на среднем уровне.

Обобщая, можно сказать, что реализация психолого-педагогических условий поликультурного образования привела к:

- 1) Росту межэтнической толерантности;
- 2) Росту этнической аффиляции (чувства принадлежности к этнической группе);
- 3) Росту желания повысить свою толерантность;

Но также, можно сказать, что включение студентов ЭГ в поликультурную среду привело и к:

- 1) Росту чувства этнической неполноценности;
- 2) Росту осторожности (опасения) межэтнических контактов (особенно близких).

Позитивные изменения мы связываем с успешной реализацией выделенных нами педагогических условий. Негативные изменения, позволяют задуматься о дальнейшей коррекции проводимой нами программы, для устранения нежелательных эффектов. Полученные результаты позволяют нам сделать вывод, что наше предположение о влиянии выделенных нами педагогических условий, как необходимой основы для конструирования поликультурного образовательного пространства, на формирование межкультурной компетентности студентов, частично подтверждается.

**Список литературы**

1. Овсянникова Т. В. К проблеме межкультурной компетентности // Образование и межнациональные отношения: теория и социальная практика: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции 17-18 октября 2008 г. / Под ред. Э. Р. Хакимова/ ГОУ ВПО «УдГУ». Ижевск, 2008. С 59 – 64.;
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)». М., 2009.;
3. Хакимов Э.Р. Поликультурное образование: становление, теория, практика. Монография. – Ижевск: ФГБОУ ВПО УдГУ, 2012. – 302с.



Хакимова С.М., Хакимов Э.Р.

## **«ФИННО-УГОРСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ» КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ МОЛОДЁЖНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Молодёжный образовательный проект «Финно-угорские параллели», разработанный и защищенный на Конгрессе Молодежной ассоциации финно-угорских народов (МАФУН) в августе 2013 года в Хельсинки [1], призван побудить сельских старшеклассников из Удмуртии, Коми, Мордовии, Марий-Эл, Карелии, Финляндии и других финно-угорских территорий взаимодействовать друг с другом в ходе поиска, фиксирования и широкой презентации артефактов материальной и духовной культуры, демонстрирующих генетическое родство этих народов: в деревенской архитектуре, ткачестве, резьбе по дереву, кухне, музыке, менталитете и др. Нахождение старшеклассниками общего и особенного в нескольких культурах становится методом (само-) формирования мировоззрения, в котором культурное многообразие становится естественной нормой и непреходящей ценностью, при этом укрепляется позитивная оценка разных этнических культур и самооценка этнической идентичности.

Смысл нахождения культурных параллелей заключается в формировании у молодежи идентичности "Мы - Финно-угры", как культурного основания сохранять собственную целостность в постоянно меняющемся мире, особенно в эпоху экономических потрясений. В ходе реализации проекта городские и сельские учащиеся будут создавать и видеть рисунки и фотографии старинных предметов, доказывающих родство удмуртов, марийцев, коми, эрзя и мокша, финнов, эстонцев и др.

Например, в Удмуртии проект будет с одной стороны, повышать самосознание у учащихся-удмуртов, с другой – развивать толерантность городских учащихся (русских, татар и др.) к деревенским учащимся-удмуртам. В ходе реализации проекта на страницах социальных сетей Facebook и ВКонтакте уже созданы страницы "Finn-Ugrian Parallels" на двух языках межнационального общения: русском и английском с размещением информации о некоторых элементах материальных культур и туристических объектах в финно-угорских республиках [2, 3]; организован конкурс «Открытия параллелей в Финно-угорском мире» для групп учащихся и студентов РФ [4], а также из Финляндии, Эстонии и Венгрии, создающих межрегиональные или международные исследовательские коллективы; запланирована Международная конференция «Финно-угорские параллели» в рамках празднования 80-летия выхода на экран первого художественного фильма, связанного с этнографией удмуртов; создается электронный каталог предметов, имеющих «Финно-угорские параллели»; подготавливаются к печати плакаты с визуальными находками школьников в области финно-угорских параллелей.

В многочисленных филологических и этнографических исследованиях традиционных мест проживания финно-угорских народов выявлено большое количество общих элементов материальной и духовной культуры (древних слов в разных финно-угорских языках, музыкальных инструментов и мотивов, символов и

оберегов и т.д). Однако поле исследований здесь еще далеко не исчерпано. Молодежь способна найти новые или уточнить уже известные финно-угорских параллели.

Подготовку и научное сопровождение исследовательской деятельности старшеклассников взял на себя Удмуртский научно-исследовательский институт Истории, языка и литературы Уральского филиала Академии наук РФ [5]. Сопровождение путешествий молодежи по России будет обеспечиваться турфирмой «Эрико-тур» (Ижевск), по Финляндии – некоммерческой организацией «Друзья финно-угорских народов» (Хельсинки), по Эстонии – некоммерческой организацией «Фенно-Угрия» (Таллинн).

На первом этапе проекта сельские школьники, получив консультации ученых, найдут и разместят на Веб-страницах проекта фотографии, видео- и аудиозаписи элементов материальных культур нескольких финно-угорских народов: деревенской архитектуры, ткачества, резьбы по дереву, кухне, инструментах, музыке и др. Для этого учащихся из 7-11 классов отправятся в деревни, в музеи и музейные комнаты в школах, на страницы виртуальных музеев Финляндии и Эстонии и т.д. чтобы найти и сфотографировать похожее и совпадающее в традиционной архитектурной и декоративно-прикладной культуре и ремеслах разных финно-угорских народов.

На втором этапе проекта – старшеклассники из разных регионов России будут взаимодействовать друг с другом в поиске финно-угорских параллелей, чтобы выезжать в Финляндию и Эстонию для углублённых исследований и презентаций своих находок перед зарубежными ровесниками. Этот этап приведет к развитию у участников межкультурной коммуникативной компетентности.

На завершающем этапе проекта мы обобщим методические находки в педагогическую технологию - "Финно-угорские параллели". Образование, которое опирается на две и более культурные традиции в их динамическом сопряжении и обеспечивает формирование у учащихся образов культуры и самих себя как результатов творческого межкультурного взаимообогащения – это поликультурное образование [6]. Таким образом поэтапная организация исследований сельскими старшеклассниками "Финно-угорских параллелей" может стать технологией социальной адаптации молодежи в современном поликультурном мире.

Важнейшим условием результативности проекта является «вживание» школьников в традиционные культуры финно-угорских народов. На наш взгляд, такое погружение возможно при непосредственном нахождении и жизнедеятельности в национальных деревнях, что обеспечивается сельским туризмом

Сельский туризм – это направление обеспечения проживания людей в сельской местности, специально организованный сельскими семьями на базе собственных жилых помещений и приусадебных участков. Сельский туризм позволяет проводить активный индивидуализированный отдых в почти постоянном контакте с природой – выбирать ознакомление с культурно-историческими, природными и этнографическими ценностями, занятия рыбной ловлей, сбором грибов, ягод и трав, при этом получая определенный оздоровительный эффект от питания здоровой деревенской едой, наслаждения свежим воздухом, купания в водоемах, занятий физическим трудом и др.

Специфика сельского туризма как условия реализации молодёжного образовательного проекта «Финно-угорские параллели» заключается в предоставлении возможностей старшеклассникам наблюдать и фиксировать проявления разных культурных феноменов в реальной сельской жизни: что и как используется сейчас или хранится в память о прошлом, какие песни, блюда,

предметы быта и орудия труда воспринимаются как «свои» и «родные», как именно люди объясняют явления природы и поведение других и т.д. Все это может и должно стать объектом этнографико-краеведческих исследований старшеклассников.

### **Список литературы**

1. Резолюция XI Конгресса МАФУН, Хельсинки, 7 августа 2013. [Эл. документ]. Режим доступа на 30.09.2013: <http://mafun.mol-rm.ru/>
2. Finn-Ugrian Parallels [Эл. документ]. Режим доступа на 30.09.2013: <https://www.facebook.com/groups/586985538006575/>
3. Финно-угорские параллели [Эл. документ]. Режим доступа на 30.09.2013: <http://vk.com/club59817311>
4. Международный этнокультурный проект «Финно-угорские параллели» [Эл. документ]. Режим доступа на 30.09.2013: <http://eriko-tour.ru/mezhdunarodnyj-etnokulturnyj-proekt-finno-ugorskie-paralleli>
5. Удмуртский научно-исследовательский институт Истории, языка и литературы Уральского филиала Академии наук РФ [Эл. документ]. Режим доступа на 30.09.2013: <http://udnii.ru/>
6. Хакимов, Э.Р. Сущность поликультурного образования // Вестник Ижевского государственного технического университета, №3, 2009 с. 189-191.





Шальнева И.К.

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Воспитание межкультурной толерантности по отношению к представителям других культур наиболее эффективно происходит в рамках поликультурного образования. Именно совместная деятельность (например, обучение, работа) объединяет людей и наделяет их способностью принимать и понимать других лучше. Поликультурное образование, которое предполагает совместное обучение представителей разных культур, их тесное взаимодействие друг с другом, совместную деятельность, является источником и стимулом для развития в человеке четкого осознания важности существования этого многообразия и для умения ценить и уважать представителей этих многообразных культур.

Грамотно организованное поликультурное образование может решать следующие задачи, непосредственно связанные с воспитанием межкультурной толерантности: развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинство других; осознание многообразия проявлений личности каждого участника в групповом взаимодействии; развитие способности к самоанализу, самопознанию, навыков ведения позитивного внутреннего диалога о самом себе; обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия; развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, умения выслушивать другого человека, способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию; развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи; обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению в межэтнических отношениях.

Большинство людей получают образование в юношеском возрасте и он является важнейшим периодом в психосоциальном развитии личности. Человек в это время активно включается во взрослую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает различные социальные роли. Его глобальная жизненная ориентация зависит от того, как он будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире. Позиция терпимости и доверия - это основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мира, а не войны, мирного сосуществования человечества, а не конфликтов. Укоренение в высшем учебном заведении духа толерантности, формирование отношения к ней как к важнейшей ценности общества - значимый вклад высшего образования (в большей степени поликультурного) в развитие культуры мира на Земле.

В одном из своих выступлений Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор, обращаясь ко всем людям, ответственным за образование, отчетливо обозначил основные принципы обучения и воспитания подрастающих поколений в духе терпимости. Среди них следующие [1]:

-воспитание в духе открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории;

-обучение пониманию необходимости отказа от насилия, использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов;

-прививание идей альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, базирующихся на осознании и принятии собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурных и социальных контекстах.

Это ли не есть те самые принципы поликультурного образования, призванные воспитать в человеке толерантную, а значит принимающую, понимающую и терпимую личность?!

Еще в XVIII веке понятие толерантности было мало употребляемым. Современные представления о толерантности или, точнее, признание ее как фактора, укрепляющего гражданский мир и дающего защиту от несправедливости, было во многом подготовлено деятельностью философов XVI - XVII вв., восставших против "терпения нетерпимости" и жестоких религиозных столкновений. Самым последовательным критиком фанатизма и защитником толерантности был Вольтер. В своем "Трактате о веротерпимости" Вольтер не критикует ни одну конкретную религию, но показывает, как они, милосердные по своей сути, разъедаются предрассудками и нетерпимостью. По его мнению, все верования должны иметь возможность для выражения, но "верхом безумия следует считать убеждение, что все люди обязаны одинаково думать об отвлеченных предметах" [2].

Важнейшим результатом деятельности философов, и прежде всего Вольтера, явилось признание толерантности всеобщей ценностью и основополагающим компонентом мира и согласия между религиями, народами и другими социальными группами. Через 11 лет после смерти Вольтера, 26 августа 1789 г., Учредительное собрание Франции приняло Декларацию прав человека и гражданина, провозгласив на весь мир свободу мысли и слова, за признание которых так упорно боролся Вольтер. Эта декларация - предвестница современных деклараций о правах человека, апофеозом которых стала появившаяся три века спустя, в 1948 году, Всеобщая декларация прав человека. В ней изложены главные принципы мира, ненасилия и демократии. Эти принципы рассматриваются в качестве требований или прав, которые может предъявить обществу каждый человек. В декларации отмечается, что насилие, войны могут быть как следствием подавления демократии, так и результатом нетерпимости [3].

Понимание толерантности неоднозначно в разных культурах, оно зависит от исторического опыта народов. В английском языке, в соответствии с Оксфордским словарем, толерантность - "готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь". Во французском - "уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов". В китайском языке быть толерантным значит "позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других". В арабском толерантность - "прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение... расположенность к другим", в персидском - "терпение, выносливость, готовность к примирению".

В русском языке существуют два слова со сходным значением - толерантность и терпимость. Термин "толерантность" обычно используется в медицине и в гуманитарных науках и означает "отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию". А более знакомое и привычное слово "терпимость", употребляемое в обыденной речи, означает "способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей".

Благодаря усилиям ЮНЕСКО в последние десятилетия понятие "толерантность" стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира. Оно наполнено своим особым смыслом, основанным на общей изначальной сути данного понятия в любом языке Земли. Эта суть отражает интуитивное восприятие единства человечества, взаимозависимости всех от каждого и каждого от всех, и состоит в уважении прав другого (в том числе права быть иным), а также воздержании от причинения вреда, так как вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для самого себя. В современном обществе толерантность должна стать сознательно формируемой моделью взаимоотношений людей, народов и стран. Поэтому и в нашей стране следует формировать именно такое понимание толерантности, стремиться к тому, чтобы оно стало привычным в обыденном языке. Это может произойти в скором будущем, если понятие "толерантность" прочно войдет в лексикон школьного учителя.

В научной психологической литературе толерантность (или межкультурная толерантность) рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей.

Именно поликультурное обучение является мощным толчком для того, чтобы сделать понятие "толерантность" близким и ясным для каждого обучающегося. Она решается через непосредственное взаимодействие студентов в поликультурной среде высшего учебного заведения.

Для успешного формирования толерантных установок на уровне личности важно овладеть основами, раскрывающими психологические особенности различий между толерантной и интолерантной личностями. Считается, что интолерантная личность характеризуется представлением о собственной исключительности, стремлением переносить ответственность на окружение, высокой тревожностью, потребностью в строгом порядке, желанием сильной власти. Толерантная личность - это человек, хорошо знающий себя и признающий других. Проявление сочувствия, сострадания - важнейшая ценность толерантного общества и черта толерантного человека. В психологии искреннее сопереживание эмоциональному состоянию другого, способность разделить его ощущения и настроения, обозначается термином "эмпатия". Развитие эмпатических свойств личности напрямую связано с умением поставить себя на место другого. Обучение всегда предполагает тесное соприкосновение, контакт, зарождение и развитие взаимопонимания, а когда оно кроме того и поликультурное, т.е. в этом процессе участвуют представители различных культур, стран, народов, оно переживается острее и глубже.

Толерантность - достаточно абстрактное понятие, оно мало доступно для наблюдения и измерения научными методами, поэтому важно понимать возможные критерии толерантности или ее социальные показатели. Приведенные ниже критерии подходят для самых разных групп, начиная от семьи и заканчивая обществом в целом [4]:

- равноправие (равный доступ к социальным благам, к управленческим, образовательным и экономическим возможностям для всех людей, независимо от их пола, расы, национальности, религии, принадлежности к какой-либо другой группе); взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам (инвалидам, беженцам, гомосексуалистам и др.);

- равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества;

- сохранение и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств;

- охват событиями общественного характера, праздниками как можно большего количества людей, если это не противоречит их культурным традициям и религиозным верованиям;

- возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в данном обществе;

- свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества;

- сотрудничество и солидарность в решении общих проблем;

- позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах межэтнических, межрасовых отношений, в отношениях между полами.

Все эти критерии соответствуют модели поликультурного образования, утверждение этой модели в современном обществе сможет разрешить проблемы, связанные с толерантностью.

Позитивное понимание толерантности достигается и через уяснение проявлений ее противоположности - интолерантности или нетерпимости. Нетерпимость основывается на убеждении, что твоя группа, твоя система взглядов, твой образ жизни стоят выше остальных. Это проявляется не только в отсутствии чувства солидарности, а порой и в неприятие другого за то, что он выглядит иначе, думает иначе, поступает иначе, одним словом, что он существует. Такой взгляд на нетерпимость нельзя путать с юношеской нетерпимостью - смесью непримиримости и протеста. Речь идет скорее о таком индивидуальном и коллективном помешательстве, которое, начинаясь с раздражения, может привести к убийству. Нетерпимость ведет к господству и уничтожению, отказывает в праве на существование тому, кто придерживается иных взглядов, определяет предпочтение подавления, а не убеждения. Нетерпимости ненавистны новшества, так как они отвергают или изменяют старые модели. Ее результаты могут проявляться в широком диапазоне: от обычной невежливости, пренебрежительного отношения к другим или раздражения - до этнических чисток и геноцида, умышленного уничтожения людей. Нетерпимость способствует совершению таких преступлений, которые являются позором человечества. Необходимо понимать последствия нетерпимости для общества и уметь оценить ее проявления как нарушения прав человека.

Проявления нетерпимости [5]:

- оскорбления, насмешки, выражение пренебрежения;

- игнорирование (отказ в беседе, в признании);

- негативные стереотипы, предубеждения, предрассудки (составление обобщенного мнения о человеке, принадлежащем к иной культуре, полу, расе, этнической группе, как правило, на основе отрицательных характеристик);

- этноцентризм (понимание и оценка жизненных явлений сквозь призму ценностей и традиций собственной группы как эталонной и лучшей по сравнению с другими группами);

- поиск врага (перенос вины за несчастья, неблагополучие и социальные проблемы на ту или иную группу);
- преследования, запугивания, угрозы;
- дискриминация по признаку пола, сексуальной ориентации и других различий (лишение социальных благ, отрицание прав человека, изоляция в обществе);
- расизм (дискриминация представителей определенной расы на основе предпосылки, что одни расы превосходят другие);
- ксенофобия в форме этнофобий (антисемитизм, кавказофобия и др.), религиозных фобий, мигрантофобии (неприязнь к представителям других культур и групп, убеждение в том, что "чужаки" вредны для общества, преследование "чужаков");
- национализм (убеждение в превосходстве своей нации над другими и в том, что своя нация обладает большим объемом прав);
- фашизм (реакционный антидемократический режим, для которого характерны крайние формы насилия и массовый террор);
- империализм (покорение одних народов другими с целью контроля богатств и ресурсов подчиненных народов);
- эксплуатация (использование чужого времени и труда без справедливого вознаграждения, безрассудное использование ресурсов и природных богатств);
- осквернение религиозных или культурных символов;
- религиозное преследование (насаждение конкретной веры, ее ценностей и обрядов);
- изгнание (официальное или насильственное);
- сегрегация, включая апартеид (принудительное разделение людей различных рас, религий или полов, обычно в ущерб интересам одной группы);
- репрессии (насильственное лишение возможности реализации прав человека), уничтожение и геноцид (содержание в заключении, физические расправы, нападения, убийства).

Кризис в нашей стране показал, что самой уязвимой сферой человеческих взаимоотношений в трансформирующемся поликультурном обществе является сфера отношений между различными этническими группами. Именно в эту область в первую очередь проецируются экономические, социальные, нравственные, религиозные и политические проблемы. Они приобретают этническую форму и доставляют обществу немало хлопот. Зоны межэтнической напряженности, зараженные этнофобиями, этническим насилием, порождающими потоки мигрантов, с полным основанием можно назвать зонами этнической нетерпимости.

Этническая нетерпимость - реально значимая форма проявлений кризисных трансформаций этнической идентичности. Исследования показывают, что в детской и подростковой среде распространена оскорбительная лексика, унижающая людей другой культуры или религии, негативные стереотипы и предубеждения. Нередко представители других национальностей подвергаются остракизму; известны молодежные группировки, построенные по избирательному принципу и выдвигающие профашистские лозунги. В основе такого рода интолерантного поведения лежит кризисная трансформация идентичности по типу гиперидентичности (этноэгоизм, этноизоляция, национальный фанатизм), когда сверхпозитивное отношение к собственной группе порождает убежденность в превосходстве над "чужими". В межэтническом взаимодействии гиперидентичность проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения по отношению к членам других этнических групп до отстаивания политики ограничения их прав и возможностей. С другой стороны, есть

вероятность, что формирование этнической идентичности подростка пойдет по типу гипоиентичности, в первую очередь, этнонигилизма, который характеризуется отчуждением от своей культуры, нежеланием поддерживать собственные этнокультурные ценности, негативизмом и нетерпимостью по отношению к своему народу.

Ни гиперидентичность, ни гипоиентичность не могут обеспечить толерантного поведения по отношению к окружающим людям. Основой толерантного отношения к человечеству является позитивная этническая идентичность, в структуре которой позитивный образ собственной этнической группы сосуществует с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам. Она характерна для большинства людей и представляет собой баланс толерантности по отношению к собственной и к другим этническим группам. Позитивную этническую идентичность можно рассматривать, с одной стороны, как условие самостоятельного и стабильного существования этнической группы, с другой, - как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире. Ее формирование предполагает воспитание уважения к своему народу, гордости за его историю, традиции, ценности и достижения и в то же время - постижение многообразия культурного и этнического мира, отказ от противоположности "меньшинство-большинство", "титულный-нетитулный", принятие другого вне зависимости от его национальности и вероисповедания, понимание непохожести и единства как двух сторон одного и того же процесса.

Все эти задачи вполне в силах решать поликультурное образование, т.к. в его основе уже заложены многие из вышеперечисленных постулатов и проблемных зон. Поликультурное образование призвано наделять учащихся одной ценностью – знанием и снимать всяческие границы – культурные, этнические, морально-ценностные и другие.

В современном мире, в котором уже давно правит глобализация не должно быть этнических или межкультурных преград – не важно, кто ты по национальности, важно, какой ты специалист – вот именно такие взгляды и убеждения должны быть присущи людям, получившим поликультурное образование.

По мнению Л.Л. Супруновой, образование на идеях поликультурализма есть «приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной (русской) и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также развития планетарного сознания и формирования готовности и умения жить в многокультурной среде» [6]. Такое образование позволяет развивать поликультурную или межкультурную толерантность школьников/студентов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет дать определение межкультурной толерантности как устойчивому личностному состоянию, определяющему особый тип взаимодействия личности с другими людьми и характеризующемуся наличием в его сознании личностно значимого образца терпимого поведения с доминантной направленностью сознания на его выполнение.

Межкультурная толерантность личности - это сложный синтез связанных между собой компонентов. К ним относятся:

- когнитивный, включающий осознание и интериоризацию идей межкультурной толерантности: многомерности культуры человечества, многообразия этнических культурных традиций, абсолютного уважения к этнокультурным воззрениям личности и др.;

- эмоциональный, отражающий отношение личности к процессу и результатам межкультурной толерантности через культурные знаки, модальность и силу эмоций, удовлетворенность возникающей ситуацией;

-инструментальный, предполагающий умение личности проектировать межкультурное взаимодействие как толерантность, овладение языком и средствами народной художественной культуры;

-конативный, ориентирующий личность на интенсивное участие в межкультурном взаимодействии, инициативность, социальную ответственность.

Таким образом, основными критериями развития толерантности школьников/студентов выступают когнитивный, аффективный и технологический компоненты. Последний предполагает учет диалога культур в процессе приобщения к народной художественной культуре своего этноса.

Воспитание толерантности, как полифония культур, предполагает расширение культурного опыта школьников/студентов, выступает через взаимодействие, диалог с человеком - субъектом культуры. Принятие другого, который может отличаться разными признаками (национальными, культурными, религиозными и т.д.), будет способствовать равновесию общественного развития, достижению «золотой середины» на основе золотого правила нравственности. Итак, активная нравственная позиция и готовность к диалогу являются основой толерантности, которые формируемы в процессе социального взаимодействия людей иных культур, взглядов, позиций.

Высокий уровень толерантности проявляется в уважении и принятии другой культуры, умении строить диалог, использовать поликультурные достижения для самообогащения личности. В этом случае человек владеет опытом взаимоотношений с разными культурами, основанными на сотрудничестве, равенстве позиций, высоком чувстве эмпатии, партнерстве, отсутствии стереотипности в этнокультурном восприятии.

Средний уровень развития толерантности предполагает снисходительное отношение к культурному многообразию. Человек индифферентно относится к нормам и традициям других культур, когда те не согласуются с принимаемыми ценностями. И человек вынужден их терпеть, не вступая в критическую дискуссию.

Низкий уровень развития толерантности связан с нежеланием личности вступать во взаимодействие с культурным наследием соседних народов, объясняемым непониманием религиозных, специфических ценностей их культур. Человек осознает, что все культуры равноправны, но не соизмеримы. Толерантность в данном случае выступает как уважение к культурам других народов, однако опыт взаимодействия ограничивается отсутствием потребности личности в общении с ее традициями и ценностями. Развитие системы компонентов межкультурной толерантности личности идет на всех стадиях педагогического процесса. Однако наиболее важным является отбор содержания этнокультурного образования. Применив к этому процессу общедидактическую теорию четырехкомпонентного состава общего образования [7], мы обеспечиваем:

-развитие этнокультурной идентификации как основного условия вхождения в поликультурную среду;

-овладение основными понятиями, определяющими разнообразие мира;

-формирование умений, составляющих поведенческую культуру мира;

-воспитание эмоционального, положительного отношения к культурному многообразию.

При этом отбор содержания этнокультурного образования должен учитывать [8]:

-социокультурное окружение школьников (этнический, конфессиональный состав, установки и убеждения, существующие в окружении);

-индивидуальные этно- и поликультурные интересы учащихся; этнические и социально-экономические особенности региона (причины компактного проживания этносов, ведущие формы хозяйственной деятельности);

-изменяющуюся ситуацию (процессы сближения этнических и конфессиональных групп, развивающиеся конфликты, культурную экспансию, формирование националистических идей и т.д.);

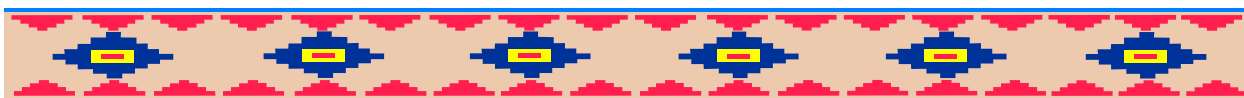
-методологические, методические и личностные возможности как отдельного педагога, так и всего педагогического коллектива школы/ВУЗа.

Воспитание в духе толерантности не ограничивается усвоением понятий "толерантность" и "толерантная личность". В поликультурном образовании, через развитие таких составляющих толерантности, как эмпатия, доверие, воображение, сочувствие, сопереживание, должна раскрываться суть "инаковости", отличности от других. Поликультурное образование помимо всего прочего должно в первую очередь формировать у школьников и студентов толерантность по отношению к самому себе, в первую очередь, чувство собственного достоинства и способность к самопознанию. Эти качества личности рассматриваются в контексте группы, когда терпимое отношение к себе выступает как необходимое условие толерантности по отношению к другим. Обучающиеся должны осознать, что позитивное отношение к себе является важнейшим элементом толерантности в целом, сосуществует с положительным отношением к окружающим и доброжелательным отношением к миру.

### **Список литература**

1. Солдатова Г. Психология межэтнической напряженности, Издательство: М., Смысл, 1998, 386 с.
2. Уэйн К. Образование и толерантность // Высшее образование в Европе. – Т. XX1. - №2. - С. 14-28.
3. Там же
4. Солдатова Г.В., Шайгерова Л.А. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности, Изд-во: М., Смысл, 2002, 479 с.
5. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. - №7. – С. 3-13.
6. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии// Магистр. – 2000. - №3. – С. 77-81.
7. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. - № 11. – С. 48-54.
8. Буланкина Н.Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом пространстве: Монография. – М.: АПКПРО, 2002.





Шеметова А.Б.

### ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ ТЕРМИНА «ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Сегодня наша страна выглядит как разнообразная мозаика, настолько велико различие этнических культур. Отсутствие толерантности в отношениях между этническими группами приводит к различным проблемам, например – межнациональные конфликты. В связи с этим в последние годы все больше внимания уделяется такому вопросу как формирование поликультурной компетентности учащихся образовательных учреждений. Что вкладывают в понятие термина «поликультурная компетентность» рассмотрим далее.

В переводе с греч. «Поли...» (polys) - означает многочисленный. Cultural – культурный, культура. Соединение слов «поли» и «культурный» образуют словосочетание, которое, по мнению Ю.В. Ломакиной обозначает этническую грамотность о жизни народов земли, их обычаях, традициях, историческом развитии и духовных идеалах. Сам процесс поликультуризма в образовании поощряет межнациональные контакты, способствует гармоничному вхождению поколений в мир людей, учит жить в сообществе. На фоне поликультуризма сосредотачивается богатый материал, собранный всемирной историей. Он охватывает общественные отношения, овеянные идеологией больших и малых этносов [1, с. 10].

Само понятие «поликультурализм» получило в педагогике США и Канады широкое распространение с начала 1960-х гг. и превратилось в расхожее клише в педагогической литературе. Понятие применяется, прежде всего, к традиционной социально-педагогической проблеме решения расовых и этнических конфликтов [2, с. 66-101].

В США понятие «поликультурализм» поначалу использовалось, прежде всего, в контексте расового сепаратизма и этноцентризма и имело негативное значение. В этом состояло существенное отличие от его трактовок педагогами Канады. Однако использование понятия «поликультурализм» лишь в отрицательном смысле длилось недолго. В 1990 г. Дайяна Равич, бывший заместитель министра образования США, выступила со статьей, где различает два понятия: «плюралистический поликультурализм» и «сепаратистский плюрализм», отнеся первое к позитивным социопедагогическим явлениям [2, с. 68-101].

Категория «поликультурность» в настоящее время получила широкое отражение в научной литературе в виде мультиэтнического (Дж. Бэнкс), мультикультурного (Я. Пэй, Р. Лисиер), поликультурного образования (В.В. Борисенков, О.В. Гукаленко, Т.А. Якадина, и др.), поликультурного воспитания (Е.В. Бондаревская, А.А. Реан, Т.А. Якадина). Так, в своих работах Т.А. Якадина выдвигает поликультурное образование в ранг стратегических направлений общегосударственной культурно-образовательной политики [3, с. 62].

Разберем значение второго слово формулировки «поликультурная компетентность».

Если обратиться к словарю, компетентность – это наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Компетентность (лат. *competens* - подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) - качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным;

- способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта - ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентностей определяет превращение ресурса в продукт;

- потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, т.е. обладание оперативным и мобильным знанием;

- это обладание определённой компетенцией, т.е. знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения [4].

Исследователь данной проблемы Абсатова М.А. в своей работе пишет, о том, что понятие «компетентность» прочно вошло в педагогическую лексику в конце XX века. Оно появилось не как результат теоретических исследований в рамках педагогической науки, а как формулировка социального заказа к системе образования.

Компетентный (лат.*competens, competes*- надлежащий, способный)-знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо. Далее данное определение уточняется и понятие компетенция – (лат.*competentia*- принадлежность по праву) трактуется как круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Следовательно, можно заключить, что термин «компетентность» является производным от слова «компетентный» и обозначает 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение [5].

Так же, М.А. Абсатова говорит о выявлении многочисленных определений понятия «компетентность», по ее мнению, в трактовке наблюдались: во-первых, единство точек зрения на компетентность как личностно и социально интегрированный результат образования; во-вторых, наличие общих понятий, составляющих ее содержание (знание, умение, навык, опыт, качества личности); в- третьих, обусловленность содержания и структуры компетентности характером выполняемой деятельности [5].

Другой исследователь О.С. Новикова приводит свое определение термину: поликультурная компетентность – по ее мнению, это интегративное качество индивида, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, реализующееся в способности решать задачи профессиональной деятельности в ходе позитивного взаимодействия с представителями разных культур.

Она пишет, что структурными компонентами поликультурной компетентности выступают: во-первых, когнитивный, во-вторых, мотивационно-ценностный, в-третьих, деятельностный. Когнитивный компонент предполагает сформированность системы поликультурных знаний, выступающих ориентировочной основой деятельности личности в поликультурном обществе. Мотивационно-ценностный компонент представляет собой сложившуюся систему мотивационно-ценностных образований: мотивов, ценностей, интересов, потребностей, поликультурных качеств, регулирующих повседневную жизнь и деятельность личности в поликультурном обществе. Деятельностный компонент обеспечивает сформированность поликультурных умений и навыков, соблюдение социальных норм и правил поведения в поликультурном обществе, опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур [6].

Немного иначе содержание поликультурной компетентности представляет Ю.В. Ломакина. По ее мнению содержание поликультурной компетентности включает:

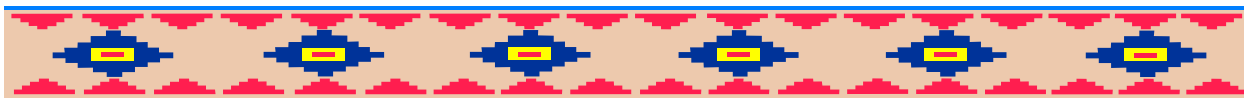
- мотивационно-ценностный компонент, определяющий внутреннюю позицию личности студентов и детерминирующий мотивы профессионально-педагогического выбора при решении задач поликультурного воспитания;
- когнитивный компонент, предполагающий знание ими событий и культурных особенностей окружающей действительности и отражающий теоретическую готовность к осуществлению воспитания школьников в социокультурных условиях;
- операционно-деятельностный компонент, предполагающий наличие у студентов дидактических, организационно-методических, коммуникативных, прогностических и конструктивных умений по осуществлению поликультурной работы и отражающий владение выпускником педагогической техникой и методикой работы в поликультурной среде;
- креативно-поисковый компонент, обеспечивающий мобильность будущих учителей для работы в мультикультурном пространстве и выражающийся в независимости суждений и неповторимости педагогического подхода в каждой ситуации [1].

Поликультурная компетентность представляет собой особое интегративно-личностное образование, которое воплощается в знании педагога этнопедагогических процессов в полиэтнической образовательной среде, а также в его умении устанавливать взаимопонимание и толерантно относиться к представителям других национальностей и культур; проявляющееся в органическом единстве с общечеловеческими ценностями, осознании себя гражданином страны и субъектом мировой цивилизации, способности осуществлять педагогическую деятельность по воспитанию у школьников поликультурного поведения [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что «поликультурная компетентность» – термин, появившийся не так давно, наиболее широко используется в научной литературе, и означает интегративное качество индивида, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, реализующееся в способности решать задачи профессиональной деятельности в ходе позитивного взаимодействия с представителями разных культур. Общими структурными компонентами поликультурной компетентности авторы выделяют: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный (операционно-деятельностный).

**Список литературы**

1. Ломакина Ю.В. Формирование поликультурной компетентности студентов педагогического колледжа средствами народной музыки: Дис. ... канд. пед. наук. - Уфа, 2012.
2. Джуринский А.Н. Воспитание в России и за рубежом. М.: Просвещение, 2004
3. Минибаева Г.Б. Формирование поликультурной компетенции у студентов вузов в процессе изучения иностранного языка и литературы, 2010.
4. Абсатова М. А. Теоретико-методологические основы формирования поликультурной компетентности старшеклассников: Дис. ... докт. пед. Наук.- Алматы, 2009.
5. Международное философско-космологическое общество.
6. Новикова О.С. «Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире» <http://www.bazaluk.com/conference/193/comments.html> (04.05.2013)



Шлат Н.Ю., Орлов А.О.

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С АРХИТЕКТУРОЙ РОДНОГО ГОРОДА В ЛОГИЧЕСКИХ ИГРАХ И ЗАДАЧАХ

*В статье обсуждается проблема подготовки специалистов дошкольного образования к организации процесса этнокультурного образования в дошкольном образовательном учреждении. Авторы предлагают учебный курс, направленный на формирование способностей (профессиональной компетентности) студентов осуществлять (теоретически обосновывать, разрабатывать, планировать, организовывать, оценивать, сопровождать) психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач. Приводятся результаты эмпирического исследования эффективности курса.*

### **Введение**

В современном образовании прослеживаются тенденции, с одной стороны, к интеграции его задач, методов, форм и содержания, а с другой – дифференциации его отдельных направлений. Последнее относится к этнокультурному образованию дошкольников. *Развитие этнической идентичности в дошкольном возрасте заключается в обогащении представлений о своем этносе, в формировании соответствующих культурно-ценностных ориентаций и, в образовательной перспективе, построении на этой основе личностно-позитивных отношений с представителями своего и других этносов* [3], [5]. Первичные представления о собственной этнической принадлежности складываются у ребенка в течение трех-пяти лет после рождения, что отражается в его личном отношении к миру, конкретной языковой и социокультурной действительности. Это было доказано в исследованиях Ж. Пиаже, Э.К. Сусловой, О.Н. Юденко и других ученых [6].

Специфика этнокультурного образования дошкольников заключается в неприменимости средств, которые используются в образовании школьников и взрослых людей. Эффективность этого процесса достигается в условиях компетентного сопровождения со стороны взрослого [7]. В связи с этим, важной задачей становится подготовка будущих педагогов к организации процесса этнокультурного образования в дошкольном образовательном учреждении.

Авторами статьи был разработан курс «Психолого-педагогическая работа по ознакомлению дошкольников с архитектурой Пскова в логических играх и задачах», целью которого является формирование способностей (профессиональной компетентности) студентов использовать логические игры и задачи в качестве интегративного средства умственного и социально-личностного развития дошкольников [8], [9]. Содержание деятельности педагога в этом случае включает в себя становление целостной картины мира, расширение кругозора детей, формирование гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу [4].

Практическая часть курса основывается на материале архитектуры родного города, которая понимается как предметно-пространственная среда, отражающая культурно-историческое своеобразие города, его природные особенности и исторические функции, отражает историю города, образ жизни горожан, формирует их сознание, психологию (Н.П. Анциферов, К.В. Борчанинова, И.М. Гревс, М.С. Каган и др.) [1], [2].

Курс имеет модульное построение [9]. Первый модуль «Логические игры и задачи как средство умственного и социально-личностного развития дошкольников» содержит вопросы, относящиеся к проблеме разработки интегративных средств умственного и социально-личностного развития детей, касающиеся развивающих возможностей логических игр и задач, в том числе, на содержании архитектуры родного города.

Второй модуль «Знакомство старших дошкольников с архитектурой г. Пскова посредством логических игр и задач» включает описание оригинальной методики, при этом обсуждаются вопросы психолого-педагогических особенностей использования логических игр и задач в старшем дошкольном возрасте, мониторинга уровня освоения дошкольниками архитектуры г. Пскова в логических играх и задачах.

В ходе изучения курса «Психолого-педагогическая работа по ознакомлению дошкольников с архитектурой Пскова в логических играх и задачах» осуществляется контроль и самоконтроль успешности усвоения студентами его содержания: при ответах на контрольные вопросы, выполнении заданий поискового и творческого характера.

Продолжительность учебного курса для студентов заочного отделения составляла двенадцать аудиторных часов.

Для оценки эффективности разработанного курса было организовано исследование, в котором приняли участие студенты заочной формы обучения, будущие специалисты дошкольного образования. Его основной задачей стал анализ динамики способностей обучающихся осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач. Для этого респонденты до и после прохождения курса участвовали в анкетировании, в ходе которого они должны были самостоятельно определить уровень своей компетентности, оценив ряд утверждений.

В основу разработанной анкеты были положены шестнадцать показателей, отражающих наиболее значимые аспекты изучаемых способностей студентов. Показатели были определены на основе содержания курса, профессиональных компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в ходе его изучения, и федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения - документа, регламентирующего образовательную деятельность детских учреждений в Российской Федерации [4]. Девять показателей были объединены в критерий «Знания», еще семь образовали критерий «Умения», внутри которого с целью дифференциации анализа были обозначены отдельные группы. Полностью иерархическая структура критериев и их показателей представлена в таблице 1.

Анкета предъявлялась в печатном виде два раза: непосредственно до начала изучения дисциплины и сразу же после его окончания, – при этом респонденты не имели ограничений по времени ее заполнения.

На лицевой стороне регистрационного листа анкетированные должны были указать пол, возраст, основной вид деятельности, педагогический стаж и уровень образования.

**Таблица 1. Структура показателей способностей обучающихся**

**осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач**

Критерии	Группа показателей	Показатели способностей обучающихся осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач
Знания		Знание возрастных особенностей старших дошкольников
		Понимание сути принципа интеграции образовательных областей
		Знание содержания образовательной области "Познание"
		Знание содержания образовательной области "Социализация"
		Понимание, как использовать архитектурные сведения в обучении и воспитании дошкольников
		Знание структуры, функций и видов логических игр и задач
		Знание содержания федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения
		Знание, как использовать логические игры и задачи в образовании дошкольников
		Знание, как оценить уровень осведомленности дошкольников об архитектуре родного города и познавательного интереса к ней
Умения	Разработка логических игр и задач	Умение разрабатывать логические игры и задачи для дошкольников
	Планирование работы с логическими играми и задачами	Умение объединять отдельные логические игры и задачи в систему
	Организация и сопровождение работы с логическими играми и задачами	Умение организовывать игровую деятельность старших дошкольников
		Готовность формировать мыслительные умения у старших дошкольников в условиях логических игр и задач
	Оценка эффективности образовательного процесса с использованием логических игр и задач	Владение методами оценки уровня осведомленности дошкольников об архитектуре родного города и познавательного интереса к ней
		Умение анализировать и сравнивать уровень достижений дошкольников в освоении ими архитектуры
Рефлексия педагога	Готовность оценить собственный уровень профессиональной компетентности	

Обратная сторона листа представляла собой шестнадцать вертикальных шкал с отметками «0» и «100» на разных концах и разделительной чертой в центре. Под каждой шкалой содержалось утверждение, отражающее один из описанных выше показателей. Респондентам необходимо было оценить каждое утверждение, решив, насколько оно соответствует его представлениям о себе в данный момент (уровню его знаний и умений). Оценка производилась отметкой уровня горизонтальной чертой на шкале.

Такой способ предъявления стимульного материала участникам исследования позволил создать условия для более свободного оценивания анкетируемыми утверждений в достаточно широких рамках (от 0 до 100), уменьшая тенденцию к усреднению ответов. Пример анкеты представлен в приложении 1 и 2.

### Результаты исследования и их обсуждение

Общее количество респондентов до начала прохождения курса составило 11 человек, после окончания – 9 респондентов. 100% участников исследования составили женщины, средний возраст респондентов – 30 лет, средний педагогический стаж – 5 лет 8 месяцев. Показатели динамики способностей обучающихся осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач отражены в таблице 2 и на рисунке 1.

**Таблица 2. Показатели динамики способностей обучающихся осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач**

Критерии	Уровень способностей до обучения (среднее, в %)	Уровень способностей после обучения (среднее, в %)	Динамика способностей (в %)
Знания	41,1	73,9	32,8
Умения	37,6	77,8	40,2
Среднее значение по двум критериям	39,5	75,6	36,1

Результаты, представленные в таблице 2 и на рисунке 1, свидетельствуют о положительной динамике способностей обучающихся осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач по всем критериям. Так, среднее значение уровня способностей обучающихся по критерию «Знания» возрос с 41,1% до 73,9% (динамика: + 32,8%), по критерию «Умения» – с 37,6% до 77,8% (динамика: + 40,2%).



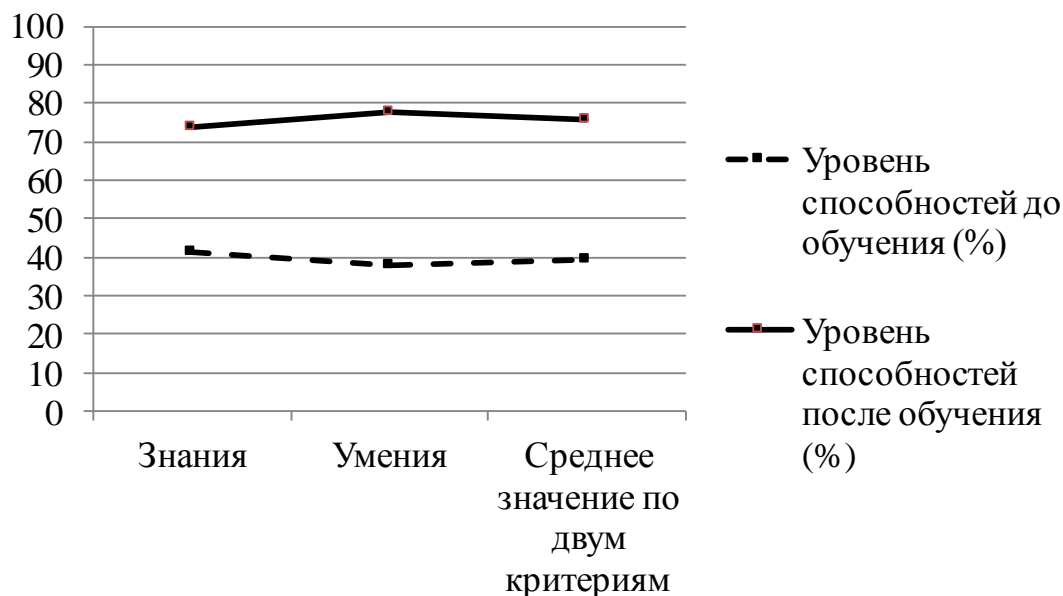


Рисунок 1. Динамика способностей обучающихся осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач

Таблица 3. Показатели индивидуальной динамики способностей обучающихся осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач

Респондент	Уровень способностей до обучения (среднее, в %)	Уровень способностей после обучения (среднее, в %)	Динамика способностей (в %)
1	48,6	93,9	45,3
2	69,8	90,5	20,7
3	36,7	92,9	56,2
4	19,9	51,1	31,2
5	41,0	64,7	23,7
6	15,6	52,5	36,9
7	78,9	89,8	10,9
8	25,7	63,1	37,4
9	40,6	82,1	41,5

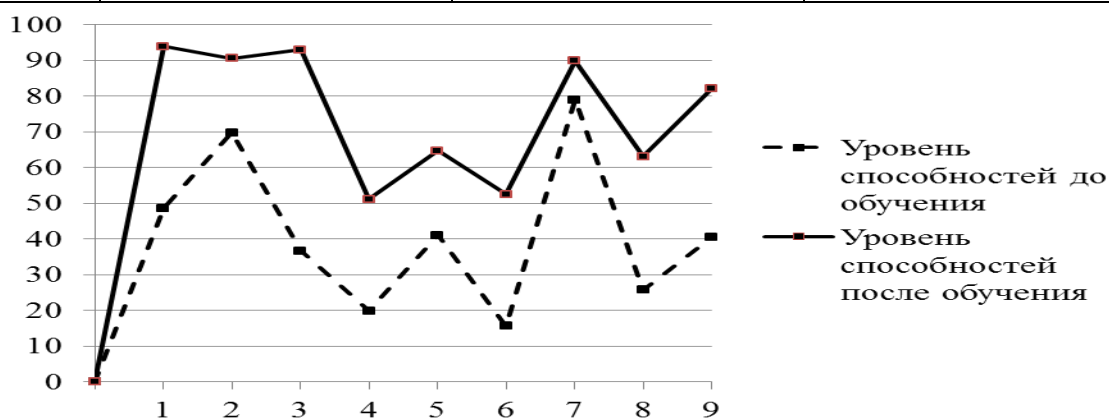


Рисунок 2. Индивидуальная динамика способностей обучающихся осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач

Данные по 9 респондентам, принявших участие во всех этапах анкетирования, позволяют проследить индивидуальную динамику изучаемых способностей (таблица 3 и рисунок 2).

### **Выводы**

В целом, динамика способностей будущих бакалавров осуществлять психолого-педагогическую работу по ознакомлению детей дошкольного возраста с архитектурой родного города средствами логических игр и задач до обучения и после освоения курса составила + 36,1% (с 39,5% до 75,6%), что может являться убедительным (но не исчерпывающим) аргументом, подтверждающим эффективность курса «Психолого-педагогическая работа по ознакомлению дошкольников с архитектурой Пскова в логических играх и задачах».

### **Список литературы**

1. Борчанинова, К. В. Развитие интереса старших дошкольников к архитектуре Санкт-Петербурга в условиях дошкольного образовательного учреждения / К. В. Борчанинова: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2009. - 21 с.
2. Город-сказка. Город-быль. Знакомим дошкольников с Санкт-Петербургом: содержание и педагогическая технология краеведческого образования детей старшего дошкольного возраста в опыте работы дошкольного образовательного учреждения: учебно-методическое пособие / О.В. Солнцева, Е.В. Коренева-Леонтьева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 250 с.
3. Кант, И. Сочинения в шести томах. Т. 6 (ред. Т.И. Ойзерман). – М.: Мысль, 1966. - С. 352.
4. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 // Российская газета. – 2010. – 5 марта (№ 5125).
5. Образование и межнациональные отношения. Education and Interethnic Relations – IEIR2012 / Под ред. Э.Р. Хакимова. – Ч.1. – Ижевск : Издательство «Удмуртский университет», 2012. - 332 с.
6. Проблемы дошкольного детства в исследованиях молодых ученых : Сборник научных статей по материалам международного форума молодых ученых, 22-24 апреля 2009 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 341 с.
7. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России : Монография. – Ч 1. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 498 с.
8. Шлат, Н.Ю. Развиваем интеллект дошкольников! Логические игры и задачи как средство умственного развития детей 5 – 6 лет: теория и практика / Н.Ю. Шлат. - DudweilerLandstr. 99, 66123 Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. 2011. – 263 s.
9. Шлат, Н.Ю., Орлов, А.О. Психолого-педагогическая работа по ознакомлению дошкольников с архитектурой Пскова в логических играх и задачах : учебное пособие / Н.Ю. Шлат, А.О. Орлов. – Псков : Издательство ПсковГУ, 2012. – 108 с.

Приложение 1 – Анкета (лицевая сторона)

©Шлаг Н.Ю., Орлов А.О., 2012

**Анкета**

№ \_\_\_\_\_

Дата проведения \_\_\_\_\_

Место проведения \_\_\_\_\_

Уважаемый участник!

Просим Вас заполнить предложенную анкету. Это поможет повысить качество обучения педагогов.

Анкета является анонимной, в ней нет правильных и неправильных ответов. Нам важно Ваше мнение.

Вначале заполните таблицу со сведениями о респонденте, указав свой пол, возраст и т.д.

После этого оцените утверждения, расположенные на обратной стороне. Для того чтобы это сделать: 1) внимательно прочитайте название первого утверждения; 2) подумайте, насколько оно соответствует Вашим представлениям о себе в данный момент - Вашему уровню, 3) отметьте этот уровень горизонтальной чертой (–) на шкале.

Таким способом заполните всю анкету.

**Сведения о респонденте:**

Пол	Основной вид деятельности:	
Возраст (полных лет):	Педагогический стаж (полных лет):	Уровень образования на данный момент:

**Спасибо!**



**Образование и межнациональные отношения  
Education and Interethnic Relations – IEIR2013**

**Материалы Международного симпозиума  
Образование и межнациональные отношения:  
пути преодоления дезинтегративных процессов  
в современном обществе  
14-16 ноября 2013 г.**

*Авторская редакция*

**Подписано в печать  
Формат 60x84 1/16 .  
Тираж \_\_\_\_\_ экз. Заказ № \_\_\_\_\_**

**Издательство «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4  
Тел./факс: +7 (3412) 500-295      E-mail: editorial@udsu.ru**