

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ТРЕТЬЯ

Всероссийская

научно-практическая конференция

**«Практическая этнопсихология:
актуальные проблемы и перспективы развития»**

**МИРЫ КУЛЬТУР
И КУЛЬТУРА МИРА**

11–12 марта 2011 г.

Сборник материалов

Москва 2011

**ББК 88.5
М63**

Миры культур и культура мира. Сборник материалов третьей Всероссийской научно-практической конференция «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития»: 11–12 марта 2011 г. – М.: МГППУ, 2011. – 130 с.

**ТРЕТЬЯ Всероссийская научно-практическая конференция
«Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития»**

Тема конференции: «Миры культур и культура мира»

11 – 12 марта 2011 г., МГППУ

Программный комитет конференции: д. ист. н., проф. *А. А. Белик*; д. психол. н., проф. *Н. М. Лебедева*; д. психол. н., проф. *В. В. Рубцов*; д. психол. н., проф. *Г. У. Солдатова*; д. психол. н., проф. *Т. Г. Стефаненко*; д. ист. н., проф. *В. И. Харитонова*, д. психол. н., проф. *В. Ю. Хотинец*;

Председатель оргкомитета: к. психол. н., доц. *О. Е. Хухлаев*;

Оргкомитет: к. психол. н., доц. *А. А. Бучек* (Петропавловск-Камчатский); к. психол. н. *В. Н. Галяпина* (Ставрополь), д. психол. н., проф. *В. В. Гриценко* (Смоленск); д. социол. н., проф. *Р. И. Зинурова* (Казань); д. полит. н., к. психол. н., доц. *Н. К. Радина* (Нижний Новгород); к. психол. н., доц. *П. В. Румянцева* (Санкт-Петербург); к. психол. н., доц. *Т. А. Соловьева* (Архангельск); к. психол. н., доц. *Г. С. Степанова* (Воронеж); к. психол. н., доц. *Т. Ц. Тудупова* (Улан-Удэ); к. психол. н., доц. *Э. Р. Хакимов* (Ижевск); к. психол. н., д. пед. н., доц. *О. В. Хухлаева* (Москва);

Направления работы:

1. Этнопсихология и школа [от толерантности до поликультурного образования]
2. Психологические технологии межкультурной коммуникации [от бизнеса до образования]
3. Этнопсихология и культура мира [от разрешения этносоциальных конфликтов до управления миграционными процессами]
4. Этнопсихология и здоровье [от медицины до психологической помощи]

Материалы печатаются в авторской редакции.

ISBN 978-5-94051-058-1

© МГППУ, 2011.

Содержание

<i>Азбель А. А., Грецов А. Г., Розанова М. С.</i> Психотехнологии выстраивания конструктивных кросскультурных коммуникаций в системе образования	9
<i>Айварова Н. Г.</i> Этнорегиональные особенности организации образовательной системы для детей коренных малочисленных народов Севера.....	10
<i>Александрова Е. А.</i> Межэтническое общение в условиях поликультурного пространства	11
<i>Балабина Е. Н.</i> Особенности этнических идентичности и толерантности молодых людей разных национальностей.....	14
<i>Баландина О. В., Монастырская И. А., Хайн Н.</i> Воспитание толерантности как условие развития культуры этноса	15
<i>Бондарев П. Б.</i> Развитие социальной компетентности учащихся различной этнической принадлежности в условиях реализации образовательной модели поликультурной школы.....	17
<i>Бочавер К. А.</i> Дружба и романтические отношения в России, Германии и Австрии: размывание границ	19
<i>Брокане Л. К.</i> Перспективы межкультурного образования в Латвии.....	20
<i>Бурд М. А.</i> Межкультурное взаимодействие педагогов в билингвальном детском саду	21
<i>Бутовская М. Л., Феденок Ю. Н.</i> Коммуникативное поведение мигрантов в школьных коллективах: путь к адаптации	23
<i>Бучек А. А.</i> Практический опыт развития этнокультурной компетентности студентов-психологов (по материалам этнологической экспедиции).....	26
<i>Виноградова Е. М., Филагова Е. М., Шабатина Ю. А.</i> Модель психологического сопровождения адаптации детей из инокультурной среды в поликультурном образовательном пространстве	27
<i>Гавронова Ю. Д.</i> Влияние психологических характеристик культуры на мотивационные и ценностные компоненты профессиональной идентичности	28

<i>Гаврюшина М. К., Ткаченко Н. В.</i> К проблеме методологии полевых этнопсихологических исследований.....	30
<i>Ганиева Р. Х.</i> Положение женщин носителей традиционной культуры	31
<i>Григорян Л. К.</i> Этническая интолерантность: предикторы на уровне индивидуальности.....	32
<i>Гриценко В. В., Молчанова Н. В.</i> Содержание индивидуальной траектории профессионального развития студентов в условиях поликультурной среды вуза	33
<i>Гришина Е. А.</i> Исследование динамики эмоциональных состояний личности в условиях временной кросс-культурной миграции.....	34
<i>Джалалова А. А., Зорина Н. Н.</i> Мультикультурное образование: от детского дошкольного учреждения до вуза (из опыта подготовки педагогов в Нарвском колледже Тартуского университета)	36
<i>Дьяконова И. С.</i> Образ ребенка в современных британских и российских СМИ.....	37
<i>Жилыева М. С., Коваль Н. А.</i> Психологическая структура этнокультурной компетентности будущих специалистов социальной сферы (теоретический анализ)	38
<i>Зверева М. А.</i> Особенности взаимосвязи этнической идентичности и этнических стереотипов у русских и еврейских подростков	42
<i>Иванов М. В.</i> Восприятие пространства в этнокультурном контексте (на примере студенческой молодежи).....	43
<i>Ильюкевич И. П.</i> Этнический танец как способ самовыражения	45
<i>Калинина М. В.</i> Проблемы исследования толерантности личности.....	47
<i>Карпачева А. Б., Тимофеев Ю. П.</i> Культуропотребляющая личность в современном социуме как часть культуры мира	48
<i>Кауненко И. И.</i> Культурные ценности этнических групп Молдовы	49
<i>Каунова Н. Г.</i> К проблеме этнических стереотипов старших подростков цыган Молдовы.....	50

Содержание

<i>Коёкина О. И., Кормильчикова И. В., Мазорук Е. Д., Наливайко Г. А.</i> Коррекция познавательных возможностей у школьников (использование нейроактивных музыкальных программ для повышения адаптивности)	51
<i>Колосова А. А.</i> «Критический инцидент» как метод межкультурного тренинга	53
<i>Комаревцев С. В.</i> Особенности межличностного восприятия в международных космических полетах	56
<i>Корнилова М. В.</i> Динамика межкультурной компетентности в межкультурном тренинге (на материале сравнения моноэтнических и полиэтнических групп)	59
<i>Крючкова А. И.</i> Представления о принципах дистрибутивной справедливости в разных культурах	60
<i>Курочкина В. Е.</i> Динамика этнической толерантности молодых людей русской, армянской и дагестанской национальностей	61
<i>Ларионова Ю. А.</i> Личный путь потомственного профессионального врача Н. С. А. к практике традиционной восточной медицины	63
<i>Лейбман И. Я, Макеева С. А.</i> Взаимосвязь мотивов учения школьников с существующими в семье ценностями	64
<i>Лихоманов А. Е.</i> Сакрально-психотерапевтические практики в постиндустриальном обществе	65
<i>Логашенко Ю. А.</i> Сравнительный анализ развития межкультурной сенситивности у студентов вуза в условиях поликультурной среды	66
<i>Любитов И. Е.</i> Психодрама и этнокультурные техники: Ловцы грез	68
<i>Маликова Н. Р., Тедеева О. Н.</i> Социально-психологические ресурсы межэтнической толерантности в процессе формирования этносоциальной идентичности юго-осетинской молодежи в условиях конфликта	68
<i>Мешкова Н. В.</i> К проблеме миграционных процессов в России	72

<i>Михайлова А. Э.</i> Взаимосвязь этнической идентичности, как составной части социальной идентичности с культурной дистанцией и этнической дискриминацией у подростков московских школ с этническим компонентом	74
<i>Моисеева М. В., Розенблюм С. А.</i> Обучение детей-мигрантов в российских школах как один из аспектов инклюзивного образования	75
<i>Накохова Р. Р.</i> Концепция трансформации ценностных ориентаций в новой социокультурной среде	76
<i>Непочатых Е. П.</i> Потенциал проектной деятельности в формировании межэтнической компетентности молодежи	78
<i>Ожиганова А. А.</i> «Исцеление Кораном». Психотерапевтические и целительские практики в современном исламе (по материалам популярных изданий).....	79
<i>Осьмак Е. О.</i> Отношение к русскому языку в составе этнической идентичности эмигрантов из России в США	80
<i>Павлова О. С.</i> Подготовка специалистов к работе в системе поликультурного образования	82
<i>Павлова О. С.</i> Специфика этнокультурных ценностей чеченских и ингушских студентов	83
<i>Поштарева Т. В.</i> Этнокультурные стереотипы в процессе подбора персонала	84
Этноориентированные технологии как условие формирования этнокультурной компетентности	85
<i>Протасова Е. Ю.</i> Модели языкового образования в Финляндии	87
<i>Радина Н. К., Никитина А. А.</i> Русская народная сказка как матрица утверждения «негегемонной мужественности», актуальная для современников	88
<i>Радина Н. К., Колодкина Ю. М.</i> Толерантность и социальная дистанция: социокультурный анализ	89
<i>Резванцева М. О.</i> Региональная специфика деятельности оценивания объектов	90

Содержание

<i>Родина Н. М.</i> Формирование профессиональной компетентности педагогов в области интеркультурного воспитания дошкольников	92
<i>Румянцева П. В.</i> Проявления кризиса этнической идентичности у русскоговорящих иммигрантов в Финляндии	93
<i>Рыскина В. Л.</i> К вопросу о социально-языковой адаптации иммигрантов	94
<i>Рябиченко Т. А.</i> Особенности этнической идентичности и взаимная адаптация старшекласников из литовских и русских школ Литвы	95
<i>Савицкая О. В.</i> Особенности этнической идентичности украинских студентов	97
<i>Селезнева Д. В.</i> Этнические стереотипы русских и японских студентов	98
<i>Серебрянникова Н. И.</i> Традиция в нетрадиционном лечении (на материалах г. Одесса)	99
<i>Соловьева Т. А.</i> Этническая толерантность и ее формирование у младших школьников Архангельской области	100
<i>Ставропольский Ю. В.</i> Применение коммитмент-модели идентичности к практическим этнопсихологическим исследованиям	101
<i>Степанова Г. С.</i> Этапы и условия актуализации этнокультурного Я в самосознании студентов	103
<i>Счастливая Т. Н., Уланова Н. С.</i> Исследование ориентации на социальные нормы у младших школьников в разных образовательных средах	104
<i>Тангиева Л. Б.</i> Язык как психологическая детерминанта этнического самосознания	105
<i>Татарко А. Н.</i> Социальный капитал и экономические представления этнических групп России	107
<i>Третьякова А. В.</i> Развитие личности ребенка дошкольного возраста с помощью использования народных подвижных игр	108
<i>Троянская А. И.</i> Этнокультурные особенности самоорганизации личности в профессии	109

<i>Фомичева А. Е.</i> Этнонациональные установки и совладание как пересечение личностного и социального.....	111
<i>Хайруллин Р. З.</i> Формирование этнотолерантности у студентов вузов социально-гуманитарного профиля	112
<i>Хакимов Э. Р.</i> Много-парадигмальный подход к построению практики поликультурного образования.....	114
<i>Хотинец В. Ю.</i> Этносоциальное проектирование и этнопсихологическое моделирование	116
<i>Хухлаева О. В.</i> Влияние культуры на социализацию детей	117
<i>Хухлаев О. Е.</i> Социально-психологический подход к разработке способов снижения предубежденности (этноцентризма).....	119
<i>Чибисова М. Ю.</i> Стратегии взаимодействия психолога с педагогом в полиэтнической образовательной среде	120
<i>Шаманина Е. А.</i> К вопросу о национальном характере мордвы.....	121
<i>Шляпников В. Н., Лаврова М. Н.</i> Этнокультурные особенности воспитания волевой регуляции	122
Участники конференции	124

Психотехнологии выстраивания конструктивных кросскультурных коммуникаций в системе образования

Азбель А. А., Грецов А. Г., Розанова М. С.

Миграция стала неотъемлемой частью современного российского общества. Она породила ряд проблем, связанных как с налаживанием взаимопонимания между представителями разных этнических групп, так и с адаптацией мигрантов к новой социокультурной среде. Коллективом, в состав которого входят специалисты в области этнополитологии, педагогики и психологии, миграционной политики, был разработан и внедрен курс, ориентированный на решение проблем в области кросскультурной коммуникации.

В основе данного материала - опыт проведения авторских обучающих программ и тренингов в ряде школ Санкт-Петербурга в 2007-2010 гг. (всего участников – 1923).

Цель курса: налаживание взаимоотношений в многонациональных группах, предотвращение и разрешение конфликтов, адаптация детей мигрантов.

Целевая группа: учащиеся 14-17 лет в классах с многоэтническим составом.

Формы и методы презентации курса. Содержательные акценты.

Курс включает интерактивные мини-лекции, мультимедиа-презентации, тренинговые упражнения и ролевые игры, разбор сложных случаев из практики самих подростков.

Программа курса носит междисциплинарный характер и включает блоки из области психологии, этнополитологии, миграционной политики. В основе методики - рациональное объяснение сложных процессов в России и глобализирующемся мире, работа с ценностно-смысловыми категориями посредством рационального объяснения существующих проблем.

В рамках курса мы смещаем акцент с этничности и ее отличительных особенностей (в ситуации фрагментарности современного российского социума это способствует еще большему разобщению и увеличивает дистанцию между группами и индивидами) на поиск «общих оснований», что должно способствовать конструктивному взаимодействию. Тренинговые занятия и ролевые игры направлены на закрепление позитивного опыта межкультурной коммуникации, обучение механизмам предотвращения конфликтов.

Краткие выводы. В системе школы адаптация детей мигрантов, их социализация может происходить быстро, но зачастую болезненно. Данный курс в рамках «сетки уроков» в образовательных учреждениях, является важным и необходимым компонентом работы в современной школе в российских мегаполисах.

Профессиональный подход, привлечение специалистов, обладающих научными разработками в вышеуказанных областях, адаптация курса к психологическим особенностям аудитории и смешанные формы работы обусловили успешную реализацию проекта.

Этнорегиональные особенности организации образовательной системы для детей коренных малочисленных народов Севера

Айварова Н. Г.

В данной работе обозначены некоторые проблемы организации образовательной среды для детей коренных малочисленных народов Севера (КМНС) в рамках перехода на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Кардинальное отличие стандартов нового поколения – ориентация на конкретные результаты образования – формирование личности, способной адаптироваться и реализоваться в современном динамичном поликультурном обществе, формирование универсальных учебных действий (УУД) [2]. Достижение такого результата возможно только при грамотном учете этнокультурных и региональных особенностей развития детей. Социокультурные условия развития детей КМНС имеют специфические особенности [1].

- I. Особенности социализации КМНС, которые благоприятствуют реализации задач ФГОС, развитию УУД:
 - *Ранняя включенность детей в трудовые отношения взрослых*, что способствует относительно раннему развитию автономности, ответственности детей.
 - *Дифференциация воспитания мальчиков и девочек* способствует гармоничной половой идентификации подрастающего поколения.
 - *Природосообразность развития*. Ребенок развивается в рамках определенного конкретного социума при четкой привязанности к конкретным взрослым, как отмечает Д.И. Фельдштейн не в ситуации разрозненных связей [3]. Особенно ценно то, что в условиях сельской местности сохраняется «вертикальное» общение среди детей разных возрастов.
 - *Компактность культурно-образовательной среды образовательного учреждения*. В сельской местности более благоприятные условия для создания культурно-образовательного комплекса, сотрудничества всех субъектов образовательного пространства – учителей, учащихся и родительской общности.
- II. Особенности социализации, которые требуют компенсации и дополнительных психолого-педагогических вмешательств:
 - *Статус сельского жителя*. В общественном сознании проживание в сельской местности в нашей стране закрепилось как менее престижное, что негативно может сказаться на формировании Я-концепции сельских детей.
 - *Обучение в условиях школы-интерната*, в отрыве от родного дома, от родителей. Особое внимание необходимо уделить компенсации семейного воспитания (создание семейно-ориентированной образовательной системы) и формированию регулятивных УУД.

- *Статус этнического меньшинства*, часто сопровождающийся неадекватной самооценкой и нарушением идентичности.
- *Билингвизм*. Основным типом билингвизма, характерным для России, является национально-русское двуязычие, такой билингвизм не является социально престижным.
- *Относительно однородный социальный статус населения в сельской местности*, ограниченность сфер общения и отсутствие модели умственного труда взрослых.

Литература:

1. *Айварова Н. Г.* Социально-психологические особенности социализации учащихся из числа коренных малочисленных народов Севера (Методические материалы для работы со слушателями подготовительного отделения) [Текст] / Н. Г. Айварова. – Ханты-Мансийск, 2010. – 96 с.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос.акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).
3. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д. И. Фельдштейн / Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал №2(23). – 2010. – С.12–18.

Межэтническое общение в условиях поликультурного пространства

Александрова Е. А.

Томас Манн сказал: «При образовании жизни из неорганического вещества конечным замыслом был именно человек. С ним начат великий эксперимент, неудача которого стала бы неудачей самого творения. ...Так это или нет, человеку хорошо бы вести себя так, как если бы это было правдой». XX век пульсирует этой мыслью. Роль человека в мире столь велика, а вред или польза, которые он наносит миру, столь значительны, что проблема межэтнических и межконфессиональных отношений приобретает первостепенное значение. «Позвольте же вас спросить, как же может управлять человек, если он не только лишён возможности составить какой-нибудь план хотя бы на смехотворно короткий срок, ну, лет, скажем, на тысячу, но не может ручаться даже за собственный завтрашний день?» (Булгаков М. Мастер Маргарита -М., Эксмо, 2006, стр.12-13). Тысяча лет поистине недоступный для планирования срок, однако, можно постараться разобраться с завтрашним днём.

Одной из многих проблем, связанных с этнической и конфессиональной идентичностью, является проблема правильной подачи информации о

различных религиозных течениях, направлениях, и даже мировых религиях. Вопрос состоит в том, какое базовое основание должно лежать в основе курсов по истории религии, читаемых в средней и высшей школе.

Мне представляется, что таким основанием может стать рассмотрение «конечных реальностей» и «высших переживаний», с которыми, по сути, и имеют дело все религиозные конфессии. Понятие «конечной реальности» взято из работ Ирвина Ялома (Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М., 1999). Как пишет И. Ялом «... жизнь и смерть взаимосвязаны; они существуют одновременно, а не последовательно... Ужас смерти является настолько сильным и всеобъемлющим, что на отрицание смерти расходуется значительная доля нашей жизненной энергии. Преодоление смерти – фундаментальный мотив человеческих переживаний» (там же).

Понятие «высших переживаний» в данной работе используется так, как оно определено в трудах Абрахама Маслоу (Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб, Евразия, 1999).

Конечные реальности – это жизнь и смерть, неразделимые и невозможные друг без друга. Высшие эмоции - чувства связаны с личностными, социально значимыми ценностями.¹

А. Маслоу предлагает рассмотреть проблему в другом ракурсе и выводит подробную классификацию потребностей человека, говоря о высшем уровне потребности – потребности к самоактуализации, то есть к реализации своих целей, способностей, развитию личности. А. Маслоу считал, что все самоактуализированные люди имеют общие характерные черты:

- самоуважение и уважение к другим;
- доброжелательность и терпимость;
- интерес к окружающему миру;
- стремление разобраться в себе.

Проблема налаживания межкультурного диалога, таким образом, может рассматриваться как проблема самоактуализации. Причём как на уровне

¹ Психологи выделяют целый ряд высших эмоций. Практические чувства - чувства, возникающие в практической деятельности. Всякая деятельность связана с определенным отношением к ее цели и средствам достижения. Преодолевая препятствия, человек совершенствуется. Особенно эмоциональны те виды труда, которые связаны с творчеством, поиском нового. Устремленность человека к значимым для него целям неизбежно сопряжена с его соответствующим эмоциональным состоянием. Нравственные чувства - эмоциональное отношение личности к своему поведению и поведению других людей в зависимости от его соответствия или несоответствия социальным нормам. Нравственные чувства основаны на принятом в данном обществе понимании добра и зла, долга и чести, справедливости и несправедливости, то есть моралью. С нравственными чувствами связаны также этика и нравственность. Поведение человека формируется и модифицируется через формирование его доминирующих нравственных чувств. Чувство долга - это осознание и принятие человеком социальных обязанностей. Чувство долга соотносится с чувством совести и чести. К высшим чувствам также относят чувство прекрасного, высокого и низкого, и интеллектуальные чувства – стремление к познанию

личности, так и на уровне культуры. Культура создана человеком и в свою очередь является неиссякаемым источником вдохновения для собственного создателя. Мы часто размышляем об объективных закономерностях функционирования культуры, забывая о своей роли в ней.

Если в основу межэтнического и межконфессионального общения будет положено базовое стремление к самоактуализации, то это может стать путём к разрешению ситуаций, ныне являющихся конфликтными.

Практическая сторона вопроса – обучение. Проблема полиэтнических и поликонфессиональных обществ, каковыми являются большинство индустриальных культур нашего времени, состоит в неразработанности системы обучения межэтническому и межконфессиональному диалогу, а скорее, полилогу. Видимая сложность в эмоциональной включённости субъектов. Обучение истории религии в средней и высшей школе должно давать правильный вектор приложения эмоций и чувств. Конечно, в детстве мы активно овладеваем собственной культурой, и первое место необходимо уделять распространению знаний о ней. Однако никакая культура в современном мире не может похвастаться возможностью в лабораторных условиях дать возможность adeptам той или иной культуры изучить её нормы со всех сторон, а потом выпустить их, не ведающих страха, в жизнь. С раннего возраста каждый из нас в той или иной мере сталкивается с фактами, противоречащими нашим знаниям, убеждениям, внутреннему ощущению правильного и неправильного, диктуемого нашей идентичностью (как этнической, так и конфессиональной). Нельзя научиться игнорировать «голос крови», но можно научиться анализировать свои ощущения и эмоции и действовать, согласуясь ещё и с «голосом разума».

Каковы имеющиеся у нас на сегодняшний день возможности? Как познать ребёнка с иной культурной и религиозной традицией, не сбив настроя струн его души, но одновременно научив его осознанно смотреть на многообразие мира? Конечно через сказки, мифы и легенды. Наша задача рассказать, что есть различные представления о мире, пусть даже для ребёнка рассказ этот будет звучать как волшебная сказка. Зато он получит представление о том, что где-то живут по-другому, а может и не где-то, а прямо за соседней дверью.

Тогда излагая положения мировых религий студентам старших курсов, мы сможем провести более глубокий анализ, показать историческую перспективу, параллельные линии развития, синхронизировав рассказ об особенностях вероисповедания с исторической подоплёкой событий.

Таким образом, я предлагаю рассматривать проблему обучения межэтническому и межконфессиональному общению без идеологического удара. Базовыми здесь будут являться вопросы религиозности как таковой, места религии в повседневной жизни, веры как неотъемлемой части человеческого бытия. Я предлагаю исходить из человека, ибо он и субъект и объект культуры и культа. Такой подход научит нас ответственности за свои поступки, действия, слова, идеи.

Особенности этнических идентичности и толерантности молодых людей разных национальностей

Балабина Е. Н.

Наша страна является одним из самых многонациональных государств мира, на территории которого проживают до 147 представителей различных национальностей. Поэтому воспитание позитивной этнической идентичности, в основе которой лежит толерантность к другим этническим группам, является залогом здоровых межнациональных отношений в обществе.

Изучению различных подходов к развитию этнической толерантности, посвящены отечественные работы: философские (В. А. Лекторский, П. В. Комогоров и др.), психологические (Н. М. Лебедева, А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова и др.), педагогические (З. Т. Гасанов и др.) и др. Анализ литературы показал, что знание и понимание национальных особенностей народов, является мощным механизмом для преодоления негативных процессов в многонациональных коллективах.

В 2010 году на базе одной из воинских частей г. Краснодара было проведено исследование по выявлению особенностей и различий этнических идентичности и толерантности у юношей русской, дагестанской и армянской, национальностей. С помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова и др.) и опросника «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) были опрошены молодые люди в возрасте 18-19 лет, по 20 человек от каждой национальной группы. Для обработки данных использовали U-критерий Манна Уитни.

Выдвигалось предположение, что негативные взаимоотношения в коллективе обусловлены гиперидентичностью и этнической интолерантностью дагестанцев. Однако исследование показало, что наименее толерантными оказались русские, наиболее толерантны армяне, а дагестанцы занимают среднее положение. Что касается этноидентичности, то тут так же, вопреки предположениям, именно у русских респондентов прослеживается тенденция к проявлению гиперидентичности. Так этнофанатизм значимо более выражен у русских, чем у армян ($p < 0,01$) и дагестанцев ($p < 0,05$). Также русские значимо ($p < 0,001$) превосходят армян по проявлениям этноэгоизма и этноизоляции.

В результате исследования выявлены различия между представителями русской (высокая этноидентичность и низкая этнотолерантность) и армянской (позитивная этничность) национальностей. Неожиданным для исследователей стал вывод о том, что военнослужащие русской и дагестанских национальностей проявили одинаково высокий уровень гиперидентичности, характеризующийся нежеланием идти на компромисс, проявлением агрессии по отношению к другим национальным общностям, и низкий уровень этнической толерантности, нежелание принимать право другого на свои культурные особенности. Однако недавние события на Ма-

нежной площади и всплеск националистических настроений в обществе во многом подтверждают результаты, полученные в исследовании.

Выявленные особенности и различия в этнических идентичности и толерантности юношей русской, дагестанской и армянской национальностей могут явиться научной основой психокоррекционной работы в целях развития позитивной этнической идентичности субъекта и толерантного отношения к представителям других этносов.

Воспитание толерантности как условие развития культуры этноса

Баландина О. В., Монастырская И. А., Хайн Н.

В современном мире толерантность является не просто модным термином, а условием устойчивого развития. Принцип толерантности, как мировоззренческий принцип современной культуры, служит созиданию нового типа личности, которой свойственны открытость, свобода мышления, социальная активность и ответственность. Воспитание толерантности, как готовности принять Другого при положительной реакции на несогласие – длительный и сложный процесс. Среди факторов, оказывающих влияние на установки современной молодежи, воспитание толерантности следует назвать потребительское отношение к окружающему миру. Мы полагаем, что формирование потребностей является исходным принципом активного отношения человека к окружающему миру, самому себе и другим людям и направляет действия по их удовлетворению. В современных условиях в системе потребностей именно социально-экологические потребности являются теми, неудовлетворение которых может представлять угрозу для существования человечества. Другим фактором, определяющим деятельность современного человека и характер взаимодействий между людьми, является динамичность, интенсификация коммуникативных процессов, которые есть предпосылка интенсификации всей жизни общества и катализатор процесса самосознания личности. Также следует учитывать, что формирование личности происходит в конкретной культуре этноса, в которой аккумулируется и передается социальный опыт в процессе социализации индивида. При этом подразумевается, что у каждого народа своя система восприятия, мышления, поведения, детерминирующая интерпретацию поведения других людей.

Исследования последних лет показывают, что большинство молодых россиян не видят своих возможностей влиять на социальные процессы, отказываются участвовать в решении общественных проблем. Между тем процесс социальной интеграции молодежи определяется степенью ее включенности в общественные структуры и мерой внутренней самоидентификации путем усвоения норм и ценностей общества. По нашему мнению, содействие развитию

молодежных инициатив, применение эффективных методов работы приводит к интересным результатам. Например, в проектной деятельности, при добровольном участии молодежи удается решать грандиозные задачи: осознание единства мира природы и человека; формирование установки понимать самого себя через понимание другого; уважительное отношение к другой культуре; воспитание разумных потребностей, самореализация личности.

Опыт решения названных проблем представлен в данной статье. Для нас объектом исследования выступала молодежь как субъект социальных преобразований, как активная действующая сила. Определение перспектив развития молодежи оказывается и проблемой выявления тенденций развития общества в целом. По приглашению ИМО (институт международных отношений) мы изучали формы экологической политики Хорватии: участие волонтеров в спасении редких животных, выхаживании птенцов и молодняка в заповедных зонах, на островах Адриатического моря, в специальных экологических лагерях; очищении водоемов; а также в разрешении этнических конфликтов.

Под патронатом МАИСТ была разработана программа экологического воспитания детей и подростков и апробирована летом 2009 года в условиях оздоровительного лагеря. Участниками этой программы были преподаватели и специалисты городов Москвы и Белгорода; студенты Белгородского государственного института культуры и искусств; также зарубежные специалисты (ФРГ, Хорватия). Опыт летнего лагеря показал, что половина детей, как младшего, так и старшего возраста охотно посещали экологическую мастерскую, где на практике могли применить экологические знания: совместно творить, спокойно, обсуждать и договариваться; почти все дети активно участвовали в подготовке и проведении совместных мероприятий со студентами-вожатыми. Таким образом, постоянно происходил обмен не только информацией, но и позитивными эмоциями в отношении природы и человека, в отношении человека к человеку. Формирование экологической культуры личности задает позитивную тональность гуманизации мирового сообщества – не ради личной выгоды участников этого процесса, а ради достижения альтруистических целей: сохранения природного разнообразия, красоты, природных ресурсов для будущих поколений. Кроме того, решение социально-экологических проблем показывает пример тотальной взаимозависимости людей – охрана природы может быть «полигоном» воспитания ответственности, социальной активности и толерантности. Участие в программе хорватской стороны показало, что диалог культур необходим для формирования чуткого отношения к иной культуре через ее узнавание. Ребятам интересно, как живут люди в других странах, как решают вопросы сохранения природы, охотно смотрят фильмы, слушают песни о природе на другом языке. Европейский опыт воспитания толерантности посредством игры-беседы, систематической работы, терпеливого отношения к детям, их проступкам, и, одновременно, «жесткой» модели поведения старшего, оказывается для нас, в какой-то мере необычным.

По приглашению одного из клубов Берлина российские студентки проходили социальную практику, познакомились с работой общественных организаций ФРГ, были участниками проектной деятельности. Одновременно они показывали мастер-классы по изготовлению поделок, народной росписи, в которых отражаются традиции народа.

С целью изучения актуальных проблем среди молодых мигрантов в ФРГ проводила исследования Н.Хайн. В частности, она доказала, что игнорирование особенностей менталитета может приводить к ошибочным оценкам социального работника или ошибочному медицинскому диагнозу. Приемлемость другой культуры важны для успешной работы в интеркультурном контексте, так как они позволяют понимать другого, принимать и уважать его. Культурные недоразумения - это барьер коммуникации, они усиливают взаимные предубеждения. Например, отмечается, что понимание семьи, частной жизни и трудовой жизни в русской культуре иное, чем в немецкой культуре. С методологической точки зрения, важным представляется утверждение, что люди ведут себя не в соответствии с действительными условиями жизни, а с тем образом ее, который они составили.

1. В информационном обществе еще более обостряются проблемы нравственности, а общество продолжает пропагандировать потребительство (интересы молодежи связаны со сферой развлечений и замкнуты на самого себя).
2. Формирование социально-экологического мировоззрения нужно начинать в раннем возрасте.
3. Поддержка инициативной и талантливой молодежи, создание творческой атмосферы, эффективные методы работы с молодежью формируют толерантное и ответственное отношение ко всем элементам окружающего мира.

Резервом каких перемен может стать молодежь? Вопрос актуален для современного общества, так как с помощью молодежи осуществляется строительство будущего.

Развитие социальной компетентности учащихся различной этнической принадлежности в условиях реализации образовательной модели поликультурной школы

Бондарев П. Б.

В многонациональном Краснодарском крае проблема мирного сосуществования представителей различных этносов носит острый характер, существует потребность как в обеспечении этнокультурной идентичности национальных групп, находящихся в условиях отрыва от места проживания основной части этноса (армяне, турки-месхетинцы, курды и др.), так и в по-

строении продуктивной межэтнической коммуникации. Это формирует социальный заказ региональной системе общего образования на организацию обучения основам традиционной культуры и языку, родному для данного этноса; на обеспечение межэтнического диалога и эффективной социализации учащихся вне зависимости от их национальной и религиозной принадлежности. Современная школа в силу своей ориентации на единообразие содержания обучения, господства авторитарных педагогических устоев, устаревших стереотипов этнокультурного поведения педагогов и учащихся, оказывается не готова к их решению. Описанная ситуация определяет актуальность социально-педагогических проектов, направленных на моделирование в школах поликультурной образовательной среды, ориентированной в том числе на развитие социальной компетентности учащихся различной этнической принадлежности.

Наше исследование, проведенное совместно с В.К. Игнатовичем на базе многонациональных сельских школ Краснодарского края в 2006-2010 гг., показало эффективность образовательной модели поликультурной школы, включающей: реальный выбор учащимися содержания образования социальной и этнокультурной направленности; организацию общешкольных мероприятий на основе поликультурного взаимодействия; социальное проектирование учащимися жизни школы и микросоциума; проведение этнокультурных общешкольных мероприятий, участие детей в этнически ориентированных коллективах художественной самодеятельности; развитые и продуктивные контакты школы с представителями местных национальных общин.

Эмпирическое исследование уровня коммуникативной социальной компетентности (КСК) и социально-психологической адаптации (СПА), как компонентов социальной компетентности, проведенное в образовательных учреждениях, участвовавших в проекте и в контрольных группах, среди учащихся 9-х и 11-х классов, дало следующие результаты: у учащихся поликультурных школ в показателях коммуникативной социальной компетентности преобладают высокий и средний уровни; показатели социально-психологической адаптации распределены по высокому уровню, с незначительным присутствием среднего уровня. В контрольной группе, у учащихся школ, работающих по традиционной образовательной программе, в показателях коммуникативной социальной компетентности преобладают средний и низкий уровни; показатели социально-психологической адаптации распределены по среднему уровню, с незначительным присутствием высокого.

Полученные данные свидетельствуют о более высоком уровне сформированности показателей социально-психологической адаптации и коммуникативной компетентности у учащихся школ с поликультурной образовательной средой, чем у учащихся из обычных школ.

Дружба и романтические отношения в России, Германии и Австрии: размывание границ

Бочавер К. А.

Романтические отношения представляют собой важнейший ресурс психического здоровья и благополучия человека. В условиях глобализации их особенности постепенно утрачивают культурную специфичность. В исследовании проведен анализ социальных представлений юношества о дружбе и романтических отношениях; предпосылкой к изучению стала относительная континуальность и синхронное развитие этих типов добровольного диадического взаимодействия в онтогенезе.

В опросе приняли участие русско- и немецкоязычные студентов (N=79), процедура включала селекцию категорий значимых других и сопоставление представлений о друге, о романтических партнерах и о членах семьи (модифицированный семантический дифференциал и полупроективные методы «эссе» и «поиск метафоры»).

Результаты указали на сходство представлений о друге изучаемых социальных групп (выделено 11 общих категорий, наиболее значимые для поддержания успешной дружбы – наличие общего событийного опыта, готовность к принятию и оказанию активной помощи, высокая степень доверия, эмоциональной близости и взаимопонимания) и на близость образов друга и романтического партнера в коммуникативном поле респондентов. Учитывая различия, дружба воспринимается в юношестве как взаимодействие, содержательно и функционально повторяющее романтические отношения, но без сексуального компонента. Мы понимаем романтические отношения как диадический вид отношений преимущественно между людьми различного пола, который формируется в подростковом возрасте, сопровождается проявлением сильной симпатии и любви к партнеру, характеризуется добровольностью и отсутствием правовой регламентированности и проявляется в близком бескорыстном взаимодействии, поддержке, заботе, регулярном общении и сексуальной привязанности; можно утверждать, что основной поведенческий и эмоциональный функционал этих типов отношений схож и удовлетворяет практически один и тот же набор потребностей.

Романтические и дружеские отношения, возникая как опыт добровольного, равноправного взаимодействия в подростковом возрасте, равно способствуют сепарации от родителей, социальному познанию, расширению коммуникативных возможностей и формированию идентичности. Романтический партнер и друг предстают схожими фигурами, отношения с ними континуальны, дружеский секс не отвергается культурой, и это способствует размыванию границ между дружбой и романтической любовью как видами привязанности. Эта закономерность (сближение дружбы и роман-

тических отношений) устойчиво прослеживается во многих европейских странах и представляется кросс-культурной инвариантой.

Литература:

1. *Furman W., Wehner E. A.* Romantic Views: Toward a Theory of Adolescent Romantic Relationships // Eds. Adam G.R., Gullotta T. P., Montemayor R. *Personal Relationships During Adolescence*. Thousand Oaks: SAGE, 1994.
2. *Collins W. A., Furman W., Welsh D. P.* Adolescent Romantic Relationships // *Annual Review of Psychology*. 2009. Vol. 60. Pp. 631–652.

Перспективы межкультурного образования в Латвии

Брокане Л. К.

Межкультурное образование - это всеобъемлющий процесс школьной реформы и основного образования для всех учащихся. Оно направлено против расизма, отвергает его и любые другие формы дискриминации в обществе принимает и утверждает идею плюрализма (в том числе, этнического, расового, языкового, религиозного и т. д.). Особенно актуальным для ситуации в Латвии, где в системе образования вопросы многообразия ещё не рассматриваются всесторонне, хотя это необходимо для воспитания терпимости, является понимание того, что без осознания чужого невозможно его принять и уважать.

Как известно, существуют четыре возможные стратегии культурной адаптации, или аккультурации, основанные на личностной ориентации в поиске баланса своей и иностранной культур: ассимиляция: отказ от своего прошлого культурного багажа, полный настрой на культуру страны изучаемого языка, сепарация: сохранение своих норм и ценностей как оппозиционных по отношению к культуре страны изучаемого языка, интеграция: желание совместить в своем поведении преимущества родной культуры и культуры страны изучаемого языка в индивидуальной пропорции, маргинализация: отказ как от одной, так и от другой культуры.

Общеизвестно, что язык является неотъемлемым компонентом культуры, её аккумулятором, носителем и выразителем. Поэтому основной путь усвоения языка на современном этапе может быть отображён в формуле, которую предложил Е.И.Пассов: культура через язык и язык через культуру, т. е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры.

По требованию Совета Европы каждый европеец должен в 21 веке владеть, как минимум, тремя языками: родным, одним мировым и одним соседним. Русский входит в десятку самых распространённых в мире языков

и, конечно же, является международным, мировым языком, он не является официальным языком ЕС, но родным для 1% европейцев. Всего на русском говорят 7% граждан 25 стран Евросоюза. Комиссия по многоязычию ЕС считает необходимым изучение русского языка всеми европейцами.

Для Западной Европы, Россия является государством с интересной для неё экономикой и наукой. Здесь в настоящее время наблюдается бум русского языка. Так, например, в Австрии наблюдается самое большое число изучающих русский язык за последние 40 лет. Вновь возрос интерес к русскому языку и в странах Балтии.

В рамках постмодернистского дискурса межкультурная дидактическая модель, представленная ученым W.M.Roth, ориентирована на четыре основных принципах: 1) различие и общее в разных культурах надо рассматривать в равновесии, 2) понимание культуры - своей принадлежности к культуре и наиболее характерному для нее стилю жизни находится в развитии, 3) культурные меньшинства противятся мнению большинства, воплощенного в легитимных способах социального контроля (законодательстве, нормах, ценностях), 4) принадлежность к той или иной культуре рождает у человека чувство гордости.

Понятие «межкультурное образование» часто связывают с формой образования, способствующими раскрытию возможностей учеников, принадлежащих к этническим меньшинственным группам. В таком понимании межкультурное образование направлено на этнические меньшинства, а не учеников титульной нации. Это противоречие можно разрешить, различая процесс преобразования школ в межкультурные школы, в которых компоненты образовательного процесса подстраивают под нужды этнически многообразного состава учеников, и само межкультурное образование, цели которого универсальны, направлены на любого человека. Это актуально и для Латвии, что находит выражение в внедрении билингвального образования в русских школах.

Межкультурное взаимодействие педагогов в билингвальном детском саду

Бурд М. А.

Организация двуязычного русско-немецкого образования дошкольников в Германии предполагает, что представители обоих языков и обеих культур (в каждой группе работает два педагога с разными родными языками) постоянно взаимодействуют. Согласно нашему исследованию, воспитатели, получившие образование в СССР, России и СНГ, ориентируются в своей работе в первую очередь на те методики, с которыми они знакомы во

время своей учебы. Поскольку их основная задача – формирование и сохранение русского языка, а используемые пособия часто отсылают к действительности, выглядящей иначе, чем окружающая немецкая, то на плечи немецкоязычного педагога ложится в большей степени забота о социализации детей в окружающей среде. Воспитатели с русским и немецким языками передают их дошкольникам и делают это содержательно, на материале бесед, занятий, экскурсий, режимных моментов, которые они проводят с детьми. Одновременно каждый педагог является носителем определенной культуры, в том числе речевой и педагогической.

Обычно русскоязычные воспитатели уделяют меньше внимания формированию отношений внутри группы учащихся, свободной игре и динамике педагогического процесса, но учат взаимопомощи и гендерному этикету; их интересует взаимопомощь больше, чем ответственность. Оценивая свою двойную идентичность, они видят положительные и отрицательные моменты обеих культур. Общим для русскоязычных воспитателей является стремление иметь жесткую систему планирования, строгую программу, которую, как априори ясно, они не смогут выполнить, т.к. учащиеся слишком разного уровня и не все посещают занятия регулярно. Учебник им хотелось бы иметь единый для учащихся с разной подготовкой, но такой, в котором бы были учтены все возможные варианты преподавания. В преподавание русского языка могут быть включены и иные виды деятельности, если они происходят на русском, но педагогам кажется, что набор предметов диктуется желаниями родителей. Пока мало пособий, в которых учтен локальный компонент, связанный с рускостью.

Воспитатели не свободны от стереотипов, но преданы своему делу и детям, которых они развивают, обучают и воспитывают. Большинство взрослых стремится реализовать в детях свои неосуществившиеся мечты, но и передать ностальгические чувства. Педагогам трудно различить, когда следует действовать по инструкции, а когда проявить инициативу и самостоятельность, не потерял ли классический вариант методики свое значение, что такое инновации, когда нужно быть объективным, а когда субъективным. Коллективное обсуждение разных подходов к обучению на конкретных примерах может принести реальную пользу.

Обмен культурно-этическими ценностями нужен, но осложнен оценочными установками. Культурные минимумы возможны, но недостаточны. Работа с семьей предполагает привлечение социума, влияние на общественное мнение, в частности, через организацию мероприятий в районе, где расположен детский сад, через статьи в немецко- и русскоязычной прессе, визиты гостей разного уровня, архитектурное своеобразие ДОО.

Коммуникативное поведение мигрантов в школьных коллективах: путь к адаптации²

Бутовская М. Л., Феденок Ю. Н.

Проблема подростковой интолерантности на этнической почве требует всестороннего комплексного изучения. Наряду с политологическими, социологическими и психолого-педагогическими подходами, очевидную пользу в освещении данного феномена может принести также этнологический подход. Негативные стереотипы в отношении представителей других этносов в определенной мере связаны с «инаковостью» других, с различиями их невербального поведения, особенностями пространственного поведения и правил межличностного общения.

В силу очевидных культурных различий в правилах дистанции, при социальном взаимодействии представителей различных этносов могут возникать напряженные ситуации, перерастающие в дальнейшем в открытый конфликт. Данных осложнений можно было бы легко избежать, если бы участники имели хотя бы элементарные представления о правилах невербального поведения в других культурах.

Известно, что у мигрантов, долгое время живущих в другой культуре и использующих неродной язык, характерные для культурной среды показатели невербальной коммуникации, сглаживаются и унифицируются [Бутовская 2004, Hall 1966]. Скорость адаптации к местным нормам поведения зависит от возраста, пола, образования и исходных психологических установок на интеграции в данном социуме [Бутовская и др. 2007]. Образовательные учреждения могут играть ключевую роль в успешной интеграции детей мигрантов и способствовать созданию благоприятного социального климата в школе для этой цели.

Объектом нашего исследования, проведенного в общеобразовательных школах г. Москвы, стали дети и подростки в возрасте от 9 до 17 лет. В школах нами были зафиксированы представители 33 национальностей. Самые многочисленные из них - это азербайджанцы, армяне, грузины, ингуши, русские, чеченцы. В данном исследовании приняло участие 313 школьников: 154 мальчика и 159 девочки, из них 206 русские и 107 нерусские, 238 исповедуют православие и 37 – ислам, 67 детей в возрасте от 9 до 11 лет, 138 детей в возрасте от 12 до 14 лет и 108 подростков в возрасте от 15 до 17 лет.

Целью исследования был анализ пространственного поведения у детей москвичей и недавних мигрантов в условиях многоэтнических коллективов.

² Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ №10-06-00010а «Поведенческие, морфо-физиологические и генетические составляющие агрессивного поведения человека (с учетом культурного и экологического контекста) и в рамках Программы фундаментальных исследований Президиума РАН «Кросс-культурный анализ социального пространства и механизмов регуляции социальной напряженности: от традиции к современности»

В ходе проведенного нами исследования пространственного поведения у московских школьников было выявлено, что этничность влияет на индивидуальную дистанцию общения на уровне головы ($F=2,119$; $df=393$; $p=0,007$) и ног ($F=1,841$; $df=393$; $p=,025$) (Рис. 1). Наши данные показывают также, что этот фактор более важен для мальчиков, что, по-видимому, объясняется большей конкурентностью между ними и стремлению к доминированию.

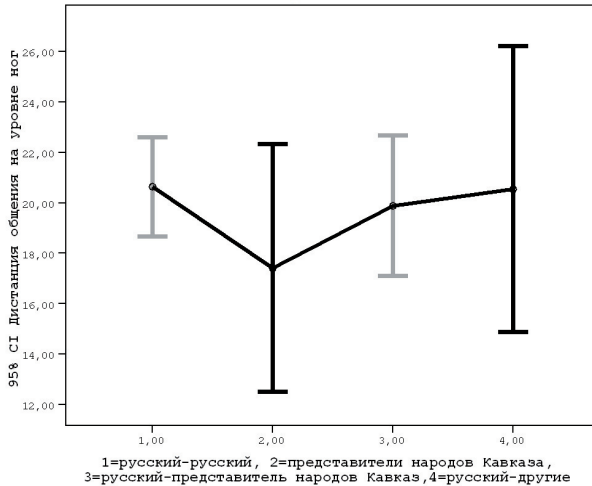


Рисунок 1. Дистанция общения на уровне ног с учетом фактора этничности партнеров

Национальная принадлежность партнеров влияет на такой важный параметр пространственного поведения человека, как контакт глаз: в парах русских он значительно ниже, чем в парах представителей народов Кавказа, но одновременно парах русских он выше, чем в парах русский-татарин.

Тактильные контакты также различаются в разных парах, особенно интимные контакты, то есть когда партнеры прикасаются к груди, бедрам, животу, ягодицам друг друга. Такого рода контакты в парах мальчик-девочка встречается в парах только русский-русская, при этом их частота увеличивается с возрастом. В парах, образованных представителями народов Кавказа (в частности вайнахов), они табуируются к старшему подростковому возрасту, что соответствует этикету народов Кавказа.

Ориентация тела, когда один партнер стоит позади другого, в парах мальчик-девочка встречается только в парах русских и строго избегается представителями народов Кавказа (Рис. 2). Эта позиция связана с некоторой интимностью партнеров, что по этикету многих народов Кавказа недопустимо показывать на людях. Это правило они соблюдают даже общаясь в паре с русскими противоположного пола.

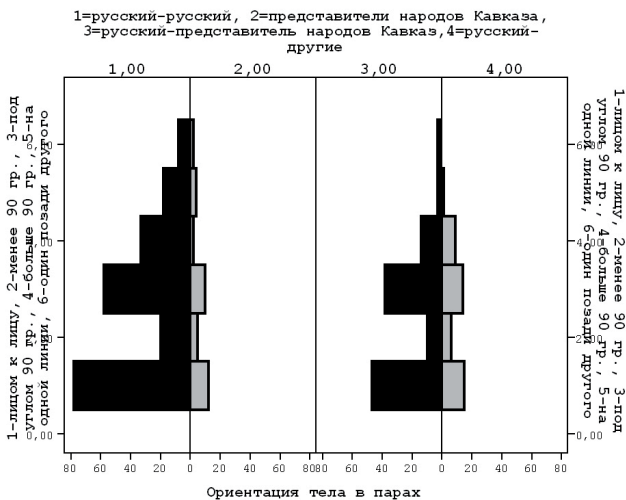


Рисунок 2.

Ориентация тел партнеров в парах с учетом фактора этничности

Степень знакомства наиболее важна для представителей народов Кавказа, даже в том случае, когда пары образованы представителями разных народов Кавказа. Это объясняется их относительной малочисленностью и стремлением поддерживать дружественные отношения друг с другом. Для партнеров становится важным не столько этничность, сколько регион исхода и социокультурная близость их народов.

Интересно отметить, что в парах вайнах-вайнах и русский-вайнах партнеры мало говорят о людях, особенно о третьих лицах, что не наблюдается в других парах. В целом в парах вайнахов партнеры к 15-17 годам перестают показывать свои эмоции, находясь на людях. Это, скорее всего, объясняется строгим и четко прописанным этикетным поведением вайнахов.

Также наши данные показывают, что партнеры разных национальностей говорят достовернее громче, чем партнеры одной национальности, при этом минимальная громкость голоса наблюдается в парах русских.

Наше исследование позволяет заключить, что успешная интеграция детей мигрантов лучше происходит в совместном обучении детей разных национальностей в рамках государственных общеобразовательных школ, где дети могут успешно перенимать нормы пространственного (невербального) поведения и общения доминирующего большинства населения. При условии обучения детей мигрантов в национальных школах дети не получают необходимого опыта общения в мультикультурной среде и в дальнейшем это может существенно затруднить их интеграцию в обществе.

Литература:

1. *Борисова и др. 2004* – Борисова Л. В., Бутовская М. Л. Пространственное поведение в современной русской городской культуре: возрастные и гендерные аспекты // Этология человека и смежные дисциплины. Современные методы исследования. – М., 2004. – 337 с.
2. *Бутовская, 2004* – Бутовская М. Л. Язык тела: природа и культура (эволюционные и кросс-культурные основы невербальной коммуникации человека). М.: Научный мир, 2004.
3. *Бутовская и др. 2007* – Бутовская М. Л., Феденок Ю. Н., Буркова В. Н. Взаимопонимание и толерантность в поведении детей и подростков в условиях многоэтнических школьных коллективов // Молодежь Москвы: адаптация к многокультурности. Под. ред. М.Ю.Мартыновой. Н.М. Лебедевой. М. РУДН. 2007, с. 314 – 366.
4. *Hall 1966* – Hall E. T. The hidden dimension. N.Y.: Anchor Books. Doubleday. 1966.

**Практический опыт развития
этнокультурной компетентности студентов-психологов
(по материалам этнологической экспедиции)**

Бучек А. А.

Исследование посвящено анализу результатов межкультурного взаимодействия студенческой молодежи с представителями коренных народов Севера в ходе этнологической экспедиции. Автором рассматривается возможность достижения эффективного межкультурного контакта в поликультурном регионе на основе формирования социальных умений и навыков межэтнического взаимодействия, выступающего условием развития профессиональной эффективности студентов-психологов.

В ходе эмпирического исследования применялся комплекс специально разработанных эмпирических методов, включающий методы психосемантики, тестирование, опрос для изучения эффективности межкультурного взаимодействия.

В исследовании принимали участие члены этнологической экспедиции в места компактного проживания коренных народов Севера (экспериментальная группа). В группу сравнения вошли студенты психолого-педагогического факультета КамГУ имени Витуса Беринга (контрольная группа). Респонденты обеих групп идентифицировали себя с национальностью «русские».

Факторный анализ показал, что респонденты экспериментальной группы имеют более сложную, дифференцированную структуру оценки межгрупповых отношений, максимальные факторные нагрузки имеют переменные, обобщенную характеристику которых можно представить в виде

эмоционально-позитивного фона взаимоотношений с представителями северных народов. У студентов, имеющих опыт общения с представителями национальных культур, обнаружены толерантные социальные установки, более дружелюбная позиция в принятии членов национальных аутгрупп. В контрольной группе общий эмоциональный фон семантического пространства оценки отношений к представителям народов Севера был охарактеризован как безучастный и прохладный.

Кластерный анализ семантического пространства структуры межкультурного восприятия в двух группах позволил выявить содержательные особенности, касающиеся связей между характеристиками этнической самоидентификации респондентов: для респондентов экспериментальной группы они состоят из компонентов исключительно собственной гражданской, национальной и территориальной принадлежности, а для респондентов контрольной группы эти компоненты объединяются с группой «европейцы», что свидетельствует о более размытом представлении о себе, как члене определенной этнической общности, менее выраженной позитивной этнической идентичности.

Результаты исследования позволили прийти к заключению о том, что организация взаимодействия с представителями разных этнических культур в ситуации этнологической экспедиции, расширение репертуара эффективных моделей построения взаимоотношений, основанных на знании этнопсихологии, позволяет изменить у студентов восприятие проницаемости межгрупповых границ, создать условия для формирования позитивного эмоционального фона в отношении представителей коренных народов Севера и, в целом, способствовать развитию этнокультурной компетентности участников взаимодействия.

Модель психологического сопровождения адаптации детей из инокультурной среды в поликультурном образовательном пространстве

Виноградова Е. М., Филакова Е. М., Шабатина Ю. А.

На протяжении нескольких лет ГОУ ЦО №1450 реализует модель интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их культурно-языковую и социопсихологическую адаптацию в условиях московского мегаполиса. В центре образования работает Городская экспериментальная площадка по теме «Социально-культурная адаптация обучающихся из семей международных мигрантов», в соответствии с которой специалисты психологической службы на протяжении нескольких лет реализуют в своей работе «Модель психологического сопровождения адаптации детей из инокультурной среды в поликультурном образовательном пространстве». На современном этапе, в соответствии с реализацией программы по внедрению

образовательных стандартов нового поколения, данная модель отвечает задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, полилингвального, поликультурного и поликонфессионального состава.

Реализуя модель психологического сопровождения адаптации детей из инокультурной среды, специалисты психологической службы обеспечивают их сопровождение на протяжении всего обучения. Большую помощь в адаптации к окружающей культурологической среде получают учащиеся структурного подразделения «Школа русского языка». В общую структуру психологического сопровождения в общеобразовательных классах включены занятия, содействующие адаптации детей-мигрантов, проводятся тренинги толерантности и этнокультурной компетентности, направленные на улучшение межкультурного взаимодействия, формирования активной толерантности, снижение конфликтности в поликультурной среде смешанных классов.

Преподавание в образовательном учреждении уроков психологии способствует приобщению детей к психологическим знаниям и приводит к пониманию психологии человека, признанию ценности человека самого по себе, вне зависимости от национальности, положения, должности, возраста и пр.

В рамках психологического сопровождения проводятся мероприятия для родителей. Для учителей организуются психологические семинары по обеспечению обоснованного дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания детей.

С целью отслеживания результативности реализации данной модели, проводится психологический мониторинг эффективности психологического сопровождения детей мигрантов.

Транслируя опыт работы, психологи ГОУ ЦО №1450 принимают активное участие в окружных и городских мероприятиях.

Данная «Модель психологического сопровождения адаптации детей из инокультурной среды в поликультурном образовательном пространстве» является одним из инструментов психологического сопровождения учебного процесса в современной школе.

Влияние психологических характеристик культуры на мотивационные и ценностные компоненты профессиональной идентичности

Гавронова Ю. Д.

Недостаток знаний о влиянии психологических характеристик культуры на мотивационный и ценностный компоненты профессиональной идентичности часто является препятствием для эффективного сотрудничества в сфере профессиональной деятельности и образования.

Профессиональная идентичность – уровень внутренней активности, отражающий личностную значимость профессиональной деятельности для человека. Профессиональная идентичность включает в себя когнитивные (профессиональные знания, профессиональное мировоззрение, осознание себя в качестве представителя определенной профессии), мотивационные (потребности, установки, интересы, убеждения), ценностные (оценка отношения человека к системе ценностей, характерных для профессиональной общности) компоненты (Иванова Н.Л., 2005).

Согласно измерениям Хофстеда, русская культура коллективистская, фемининная, с высоким уровнем избегания неопределенности и дистанции власти. С нашей точки зрения, данное влияние психологических характеристик культуры особенно заметно при рассмотрении мотивационного компонента профессиональной идентичности. Немецкие исследователи Yoosefi и Thomas выделили следующие отличительные черты русских: безразличное отношение к качеству работы, отсутствие мотивации к достижениям, стремление занять позицию пассивного наблюдателя (Yoosefi&Thomas, 2003). Данный феномен можно объяснить тем, что у культур с высоким уровнем избегания неопределенности, низкая мотивация к достижению цели и присутствует боязнь неуспеха.

Ценностно-мотивационная структура позволяет понять взаимообусловленность ценностей культуры, ценностных ориентаций личности и ведущей мотивации. Согласно выводам Н.М. Лебедевой, полученных на основе данных исследования по методике Ш.Шварца, в России с 1999 по 2008г. усиливаются как ценности Азии (консерватизм, иерархия, мастерство), так и Европы (интеллектуальная и аффективная автономия, равноправие, гармония) (Лебедева, 2009). Однако, как отмечает Н.М. Лебедева, для того, чтобы идти по европейскому пути, такие ценности как интеллектуальная автономия и равноправие в России еще недостаточно развиты и слишком высокий показатель ценностей консерватизма и иерархии. Низкий уровень ценностей автономии и равноправия связан с нежеланием принять на себя личную ответственность, идти на риск и напряженно работать. Ценности консерватизма и иерархии являются причиной тенденции перекалывания заботы и ответственности за обеспечение своих потребностей. Данные ценности являются следствием низкой мотивации к достижениям, безразличного отношения к качеству работы и стремления к позиции пассивного наблюдателя.

Профессиональная идентичность – уровень внутренней активности, включающий в себя мотивационные и ценностные компоненты. При этом ценностные компоненты определяют мотивационные. От культурных ценностей зависит мотивация к достижению, успеху и качеству работы.

К проблеме методологии полевых этнопсихологических исследований

Гаврюшина М. К., Ткаченко Н. В.

Говоря о полевых этнопсихологических исследованиях, как об одном из направлений социальной психологии, надо отметить ряд проблемных зон. Во-первых, полевые исследования в изучении культуры не лишены методологического оттенка, который присущ методологии социально-психологических исследований (Андреева, 2005). Проблемы методологии раскрываются на всех трех уровнях – общая методология, частная или специальная, и методология как совокупность конкретных приемов исследования (Корнилова, 2002). Но полевые исследования имеют, наравне с общими, свои уникальные проблемы. Часть из них лежит в русле классических вопросов кросскультурных исследований (Садохин, 2004). Один из наиболее острых проблемных вопросов в этом ряду, это вопрос о возможности преодоления культурных кодов исследователя при проведении любого типа исследования информанта – наблюдение, опрос и т. д. (Садохин 2004)

Особого внимания достоин тот аспект полевых этнопсихологических исследований, который связан с личностью исследователя. Имеется в виду необходимость выстраивания программы исследования так, чтобы она не противоречила основным ценностным представлениям исследователя. И здесь возникает ряд острых вопросов, зачастую непреодолимых для начинающего полевого:

1. Несовпадение религиозных, идеологических и политических взглядов у информанта и исследователя (например, буддистко-шаманская бурятская деревня и православно-ориентированные исследователи)
2. Разная степень владения языками друг друга, информанта и исследователя
3. Собственно, весь спектр слабо преодолимых сложностей при межкультурной коммуникации, который происходит даже в случае, если исследователь заранее имеет представление об изучаемом культурном сообществе

Однако кроме особенностей получения данных, исследователи зачастую сталкиваются с методологическими проблемами их интерпретации и построения дальнейшей схемы работы. Реализуя программу исследования в экспедиции, в естественных для респондентов условиях, погружаясь в изучение индивидуальных историй, семейных и народных преданий, исследователь встречается с новыми интересными и уникальными данными, пониманием и представлениями респондентов об их культуре, её отражении в повседневной жизни. Несмотря на свою содержательную наполненность, эта информация зачастую остается за пределами методологии даже качественного исследования. Здесь встает ещё один важный вопрос, ведь игно-

рирование получаемых сведений очевидно упрощает и искажает картину, но и процедура, с помощью которой можно включить эти данные в исследование, на данный момент фактически не разработана. Подобная ситуация влияет и на возможности полевика разрабатывать и проводить объективные и достаточно достоверные экспериментальные исследования.

Наш опыт этнопсихологических экспедиций (Шелтозеро 2005, Карелия 2006, Башкирия 2007, Удмуртия 2007, Удмуртия 2008, Кольский полуостров 2009, Бурятия 2010 и др.), рефлексия исследовательского материала (записанные интервью, анализ документов) с одной стороны, подтверждает систематические проблемы при изучении в полевых условиях как личности так и группы (Обухов А.С., 2005), с другой стороны, открывает широкую перспективу для серьезного и вдумчивого внедрения социологических и психологических методов (в частности, возможность использования нарративного подхода) в изучение культуры в ситуации поля.

Положение женщин носителей традиционной культуры

Ганиева Р. Х.

В современном мире угасает патриархат. На смену ему идет новое состояние общества: биархат – главенство обоих полов. В нашем дихотомическом мире и мужчина, и женщина уникальны, но никто отдельно взятый не совершенен. Их роли нельзя назвать идентичными или взаимозаменяемыми. Никто из них не превосходит другого.

В нашем мире одной из актуальных проблем является проблема гендерного насилия. В нынешней сложной и непредсказуемой общественно-политической ситуации женщины становятся наиболее уязвимыми жертвами происходящих негативных процессов, подвергаются дискриминации на рынке труда, образовательных услуг. Все чаще и чаще они оказываются жертвами преступлений.

Миссия нашей группы: оказание социально-психологических услуг обратившимся за помощью женщинам, вовлечение женщин в общественно-полезную деятельность, проведение мероприятий, направленных на укрепление престижа и авторитета женщин в семье и обществе, содействие защите материнства и детства, оказание психологической, благотворительной, информационной, материальной помощи женщинам независимо от их национальности, гражданства и вероисповедания, осуществление мероприятий по повышению психологической культуры населения, в том числе через издательскую, просветительскую деятельность.

Основная деятельность заключается в проведении тренингов и мастер-классов, способствующих повышению самооценки женщин, развитию их лидерских качеств и навыков, совершенствованию навыков женщин управ-

ления командой и умения работать в команде, развитию способности женщин учитывать и влиять на групповые процессы, приобретению женщинами навыков поведения в конфликтных ситуациях, умению сохранять спокойствие в случае стрессовой ситуации и внешнего давления, управлению собой и своими эмоциями в ситуациях конфликта, освоению методов снятия напряжения в постконфликтном периоде.

Этническая интолерантность: предикторы на уровне индивидуальности

Григорян Л. К.

Данное исследование проводилось с **целью** выявления взаимосвязей между ценностями, личностными чертами и установкой на этническую интолерантность.

Основная **гипотеза** исследования состоит в том, что определённые ценности и личностные характеристики связаны с показателем этнической интолерантности.

Для проверки гипотезы использовался **метод** опроса. Опросник включал в себя три методики: методика Ш. Шварца для выявления ценностей личности на индивидуальном уровне (SVS), шкала толерантности Дж. Берри, и 16-факторный личностный опросник Кеттелла (16 PF).

В ходе проведения эмпирического исследования, были проверены предположение о связи таких личностных черт, как эмоциональная нестабильность, высокая нормативность поведения, подозрительность, тревожность и консерватизм с показателем этнической интолерантности. Данная гипотеза подтвердилась частично – показатель этнической интолерантности оказался значимо связан с такими чертами личности, как низкая нормативность поведения и консерватизм. Связь интолерантности с низкой нормативностью поведения может быть объяснена с одной стороны, социальной желательностью толерантного отношения, а с другой – с отрицательной связью данного фактора с ценностями Самопреодоления, которые, в свою очередь, отрицательно коррелируют с интолерантностью. Фактор «Консерватизм» оказался также включен в регрессионную модель, и предположительно имеет объяснительную силу для феномена этнической интолерантности.

Было проверено предположение о позитивной связи таких ценностей, как власть, достижение, гедонизм, безопасность, конформность и традиция с уровнем этнической интолерантности, и негативной связи ценностей стимуляция, самостоятельность, универсализм и благожелательность. Гипотеза так же подтвердилась частично – ценности «благожелательность» и «универсализм» оказались значимо негативно связаны с показателем интолерантности.

Сравнение средних показателей по ценностям и личностным чертам у групп респондентов, поляризованных по признаку «толерантность – интолерантность», показало значимые различия по ценности «благожелательность».

По результатам различных статистических процедур была выявлена устойчивая отрицательная связь интолерантности со стремлением к самопреодолению.

Предположение о более значимом вкладе ценностей в показатель «интолерантности» по сравнению с личностными факторами было проверено с помощью дисперсионного анализа, который позволил подтвердить эту частную гипотезу.

Резюмируя, можно сказать, что наиболее важным результатом нашего исследования стало подтверждение именно последней частной гипотезы. Тот факт, что ценностно-мотивационная структура личности имеет большую связь с установкой интолерантности, чем устойчивые личностные черты, с одной стороны, очевиден – ценности как социально-обусловленные детерминанты поведения больше соотносятся с социальными установками, чем устойчивые черты личности.

Содержание индивидуальной траектории профессионального развития студентов в условиях поликультурной среды вуза

Гриценко В. В., Молчанова Н. В.

Исследование ведется при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-01302а/Б

В условиях модернизации современной системы высшего образования для успешного профессионального становления будущих специалистов актуальным становится построение индивидуальной траектории профессионального развития.

Исследователи (Т.А.Бурмистрова, Ш.С.Демисенова, Т.А.Макаренко, П.Г.Щедровицкий, Е.М.Шнейдер и др.) подчеркивают, что при разработке индивидуальной программы личностно-профессионального саморазвития необходимо учитывать государственный стандарт; модель личности специалиста, личностные и профессиональные качества студента, мотивацию к профессии, этапы личностного роста.

Структура личностно-профессионального саморазвития включает следующие компоненты: ценностно-мотивационный (понимание и принятие ценностей профессионально-личностного роста); когнитивно-содержательный (познавательная деятельность при реализации стратегии саморазвития); конструктивно-практический (проектирование программ индивидуально-творческого саморазвития); рефлексивный (осознание ценности анализа и самоанализа процесса и результата профессионально-личностного становления).

При построении индивидуальной траектории будущего специалиста каждый из компонентов имеет свою значимость в целостной картине профессионального становления студента. Однако нет практических исследований, связанных с пониманием особенностей формирования и реализации индивидуально-профессиональной траектории развития студента в условиях поликультурной среды вуза.

Под поликультурной средой вуза понимается пространство позитивного взаимодействия индивидов, групп, культур, представляющих разные этносы, культуры, религии; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный, разноконфессиональный профессорско-преподавательский и студенческий состав, признанное удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся (Викулина М.А., 2007).

Профессиональное развитие и саморазвитие в поликультурном пространстве зависит от многих факторов. К поликультурным факторам саморазвития студентов относят уровень общей и профессиональной культуры; социокультурное окружение студентов; индивидуальные интересы студента к проблемам поликультурного общества; социокультурная ситуация в регионе, его этнические и социально-экономические особенности; методические и личностные возможности педагогов (Демисенова, 2009).

Наше исследование направлено на выявление психологического потенциала профессионального становления будущего специалиста, который связан, прежде всего, с мотивационной и ценностной сферами студента, его личностными и профессиональными взаимоотношениями с представителями других культур, отношением к вузу в целом, что является, на наш взгляд, содержательной стороной индивидуально-профессиональной траектории развития студент.

Исследование динамики эмоциональных состояний личности в условиях временной кросс-культурной миграции

Гришина Е. А.

В условиях глобализации, отличающих последние десятилетия, значительно повысилась международная мобильность населения, имеющая серьезные психологические последствия для эмоционального благополучия и психического здоровья человека. Центральной проблемой нашего исследования является динамика протекания и изменения эмоциональных состояний человека в процессе адаптации к инокультурной среде. Мы подходим к данной проблеме как к общепсихологической и объектом своего исследования делаем эмоциональные состояния, развивающиеся в условиях

кросс-культурной адаптации, а предметом – их структуру и динамику протекания на примере временно проживающих в России представителей англоязычных стран. Это благополучная категория временных мигрантов – с добровольной мотивацией к переезду, четкими целями и конкретными планами, достаточно высоким материальным и социальным статусом, поэтому на ее примере можно исследовать эмоциональную структуру и динамику кросс-культурной адаптации без учета дополнительных негативных факторов, осложняющих адаптацию вынужденных мигрантов.

Основная гипотеза исследования: кросс-культурная адаптация временных мигрантов сопровождается развитием стресса аккультурации, проявляющегося в виде сложного динамического комплекса эмоциональных состояний, структура и характер изменений которого обусловлены субъективной оценкой степени сходства между исходной и принимающей культурами и индивидуально-психологическими особенностями адаптантов. Выборка состояла из 110 граждан англоязычных стран с различной длительностью проживания в России.

Основные выводы, сделанные по результатам исследования:

- Несмотря на добровольный и временный характер миграции, наличие четких целей, конкретных планов, материальную обеспеченность, достаточно высокий социальный статус и доброжелательное отношение местного населения, кросс-культурная адаптация представителей англоязычных стран в России сопровождается развитием стресса аккультурации.
- Сравнение интенсивности эмоциональных показателей в подгруппах с разной длительностью проживания в России и оценка сдвигов в показателях в течение шести месяцев позволили выявить следующие стадии динамических изменений эмоциональных состояний:
 - Для начальной стадии адаптации характерен низкий уровень тревожно-депрессивных состояний, а незначительное повышение ситуативной тревожности связано как с негативными, так и с позитивными переживаниями.
 - В среднем после двух месяцев повышается ситуативная тревожность, сопровождающаяся развитием эмоций депрессивного комплекса, таких как печаль, аутоагрессия, стыд, вина.
 - После одного года миграции происходит снижение тревожно-депрессивных состояний, однако это нельзя рассматривать как полностью положительную тенденцию, поскольку оно сопровождается снижением уровня позитивных эмоций на фоне умеренных состояний агрессивного характера.

**Мультикультурное образование:
от детского дошкольного учреждения до вуза
(из опыта подготовки педагогов
в Нарвском колледже Тартуского университета)**

Джалалова А. А., Зорина Н. Н.

Тема мультикультурного образования является актуальной для Эстонии, которая является этнически разнообразным обществом, состоящим из представителей более чем ста национальностей [5]. Поэтому, учебный процесс на разных образовательных ступенях осуществляется в мультикультурных группах.

Согласно Государственной программе интеграции 2008-2013, Эстонии как мультикультурному обществу, особое внимание необходимо уделять тому, чтобы представители различных этнических групп имели возможность для сохранения и развития своей культуры и языка [2]. В связи с этим, в настоящее время особенно остро стоит проблема обеспечения всех образовательных учреждений Эстонии профессиональными педагогическими кадрами, способными к эффективному решению воспитательно-образовательных задач, отвечающих принципам мультикультурности.

Условием внедрения принципов мультикультурного образования является многогранная реформа образования, которая должна быть подкреплена соответствующими правовыми актами, находящими свое отражение в учебных программах. Согласно Государственной учебной программе детского дошкольного учреждения Эстонии (2008) одним из основных принципов учебно-воспитательной работы является придание ценности эстонским культурным традициям и учет особенностей других культур [3]. Новая Государственная учебная программа основной школы и гимназии (2010) подчеркивает значимость таких тем, как этническая и культурная идентичность, равноправное развитие общества, ценности и нравственность [4].

Достижение поставленных целей на уровне детских дошкольных учреждений, школ и гимназий требует мультикультурной подготовки и переподготовки дошкольных и школьных педагогов. Ключевым вопросом является развитие у современных педагогов мультикультурной компетентности, которая является условием эффективного педагогического и межличностного взаимодействия учителя с другими субъектами образовательного процесса [1].

Нарвский колледж Тартуского университета занимается профессиональной подготовкой учителей для детских садов, общеобразовательных школ и гимназий Эстонии. Подготовка педагогов к работе в мультикультурной образовательной среде осуществляется в колледже посредством специально созданных программ.

Литература:

1. Джалалова, А. А. Мультикультурная компетентность русскоязычных учителей в образовательной среде Эстонии. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 2009.
2. Эстонская программа интеграции 2008-2013. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.kogu.ee/public/eia2009/Loimumiskava_2008-2013_rus_VV_11.06.pdf
3. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. [Elektroniline dokument] URL: <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
4. Põhikooli riiklik õppekava ja gümnaasiumi riiklik õppekava. [Elektroniline dokument] URL: <http://www.hm.ee/index.php?046373>
5. Rahvuskultuuriseltsid [Elektroniline dokument] URL: <http://www.meis.ee/rahvuskultuuriseltsid>

Образ ребенка в современных британских и российских СМИ

Дьяконова И. С.

Повышенный интерес и активное заимствование воспитательных концепций из других культур, говорит об изменении существующих ценностей в обществе. Современный этап характеризуется наличием новых артефактов в детско-родительских отношениях, в частности, к таким артефактам относится уменьшение контроля родителя за ребенком, под которым мы понимаем регулярные проверки выполнения ребёнком каких-либо норм, правил, законов. Этот факт определил проблему исследования, как особенности представлений о ребенке в российской и британской культуре на основе изучения современных СМИ. Гипотеза: в английской культуре детям приписывается больше обязанностей, чем прав, а в русской культуре - больше прав, чем обязанностей.

В исследовании использовался метод контент-анализа. Был проведён отбор британских и российских статей, посвященных проблемам детства и детско-родительским отношениям, среди которых независимое 3е лицо выделено наиболее интересным ему. Из них были выбраны такие, в названии которых встречались слова «дети», «ребенок», «детский». Таким образом, в работе были исследованы 12 статей взятые с британских и российских сайтов, посвященных общественно-политическим проблемам: <http://www.childrensociety.org.uk/>, <http://www.cypnow.co.uk/>, <http://www.bbc.co.uk/>, <http://www.komikz.ru/>, <http://www.kp.ru/>, <http://www.mk.ru/>.

По результатам российской выборки, было выделено, что наибольшее внимание современные СМИ уделяют «проблемам детей» – 15,52 %. Второй по частоте упоминания встречается тема «решение проблем» – 7,24 %.

«Права и возможности» детей российские авторы упоминают в 4,48 % от общего объема текста. Меньше всего в выбранных статьях авторы обратили внимание на такие темы как «удовлетворённость жизнью» – 1,06 % и «проявление проблем» – 0,69 %. Совсем не рассматривалась категория «неудовлетворённость жизнью».

В статьях британских авторов, наибольшее внимание было уделено «образу для подражания» – 14,86 %, «Проблемы детей» встречаются в статьях британских авторов в 13,51 %. Уделяется внимание темам «проявления детских проблем» – 9,46 %, «удовлетворённости жизнью» – 6,76 % и «неудовлетворённости» – 6,08 %. «Права и возможности» упоминаются реже всего – 2,70 %, тему «правил», авторы не затрагивают вовсе.

Таким образом, можно сказать, что существует этнопсихологическая специфика представления о ребенке в СМИ. В британских СМИ образ ребёнка тесно связан с образом, предъявляемым взрослыми, который несёт в себе значимые в обществе права и обязанности. Ребенок предстаёт субъектом отношений, он имеет право на выражение своих чувств и эмоций. В российских СМИ образ ребёнка – объект воздействия взрослых: с одной стороны, он трагический, демонстрирующий многочисленные проблемы, а, с другой, не признающий за этим ребенком наличие собственных эмоций и чувств. Права и обязанности преподносятся напрямую, в виде свода правил, в отрыве от образа, предъявляемого взрослыми.

Психологическая структура этнокультурной компетентности будущих специалистов социальной сферы (теоретический анализ)

Жилыева М. С., Коваль Н. А.

Способность к эффективному взаимодействию с представителями различных этнокультурных групп сообществ подразумевает наличие этнокультурной компетентности, в том числе знаний о возможных вариантах взаимодействий, возникающих между людьми, набор определённых навыков общения, приемлемых в различных ситуациях и в отношениях с различными людьми, лингвистических знаний. В современной социальной психологии этнокультурная компетентность рассматривается не только как набор конкретных знаний, умений и навыков, но и как совокупность компетенций, а также характеристик личности, определяющих эффективность его действий в широком социальном этнокультурном контексте. Этнокультурная компетентность будущих специалистов социальной сферы может быть рассмотрена как развивающаяся характеристика личности, которая включает в себя как набор социальных, когнитивных и эмоциональных навыков, необходимых для успешной адаптации в социальной среде, так и как сово-

купность личностных характеристик, мотивирующий и детерминирующий эффективность действий в различных ситуациях.

Методологический анализ этнокультурной компетентности в процессе общения, происходящего между носителями разных культур, различия между которыми могут приводить к определенным трудностям, позволяет рассматривать данное понятие как в рамках межкультурной коммуникации и межкультурной компетентности, так и в рамках компетенциарного (компетентностного), уровневого, конструкционистского и этнофункционального подходов, подчеркивая именно этнокультурную составляющую, что позволяет учесть сложности в коммуникации и связанные с ними проблемы возникающие у представителей разных культур и представителей разных этнических общностей на различных уровнях взаимодействия и развития отношений.

Структура этнокультурной компетентности с точки зрения компетенциарного (компетентностного) подхода (Ю. М. Жуков, 2004, Коестер, Визерман, Сандерс, 1993, А. Купавская, 2008) может быть представлена тремя компонентами – когнитивным, мотивационным и поведенческим.

Структуру этнокультурной компетентности будущих специалистов социальной сферы (Г. Голошумова, Е. Милованова), с позиций уровневого подхода можно представить следующими компетенциями:

- Знанивая компетенция – это знание собственных ценностей и представлений; понимание того, что такие ценности как справедливость или солидарность могут быть относительными; понятие о том, что в мире существует глобальная взаимозависимость и взаимобусловленность.
- Социальная компетенция – это умение правильно реагировать на стресс; адекватно (культуросообразно) реагировать на возникающие в ситуациях межкультурного общения конфликты и противоречия; способность проявлять эмпатию по отношению к индивидууму - представителю чужой культуры.
- Самокомпетенция (самооценки) – это умение понять, какое влияние на мое «я» оказывают культурные ценности и представления, какие явления моей культуры или субкультуры формируют мою личность.
- Деятельностная компетенция (компетенции поступка) – это способность анализировать свою и чужую культуру; умение сознательно моделировать межкультурное общение.

В зарубежных исследованиях межкультурной коммуникации и межкультурной компетентности культурная компетентность (*cultural competence*) определяется, как способность участвовать в действиях или создавать условия, которые максимизируют оптимальное развитие клиента и клиентских систем (Беннет, 1993, Берри и др., 2007, Мацумото, 2003). Культурно компетентная практика предполагает обретение личностью понимания, знаний и навыков, необходимых для эффективного функционирования в плюрали-

стическом демократическом обществе (в частности – способность общаться, взаимодействовать, вести переговоры, осуществлять профессиональные действия от имени клиентов различного культурного происхождения, эффективно защищать интересы клиентов на организационном и социальном уровне) и, на этой основе, создавать новые теории, методы, политические решения и организационные структуры, которые будут в большей степени учитывать культурные особенности всех социальных групп.

Этнокультурная компетентность может рассматриваться как сложное образование, включающее следующие компоненты:

- компонент установок, убеждений – понимание собственных культурных основ, влияющих на личные убеждения, ценности и установки культурно разнообразных групп населения;
- компонент знаний – понимание и осведомленность о культурно обусловленных различиях в мировоззрении у представителей различных социокультурных групп;
- компонент навыков – способность находить и использовать культуросообразные стратегии вмешательства в работе с клиентами – выходами из различных социокультурных групп.

Основные компоненты этнокультурной компетентности включают:

1. Этика и ценности. Необходимость работать в соответствии с ценностями, этикой и стандартами профессии, отдавая отчет как личные и профессиональные ценности могут противоречить или помогать, учесть потребности клиентов из разных культурных групп.
2. Самосознание. Стремление углублять понимание своих личных, культурных ценностей и убеждений, как один из способов понять значение поликультурной идентичности в жизни людей.
3. Кросс-культурные знания. Развитие специализированных знаний и понимания истории, традиций, ценностей, семейных систем и форм художественного самовыражения основных групп клиентов.
4. Межкультурные навыки. Использование соответствующие методологических подходов, навыков и методов, которые отражают понимание роли культуры в процессе жизнедеятельности.
5. Профессиональное обучение. Пропагандирование и участие в образовательных и учебных программах, которые помогают распространению культурной компетентности в рамках той или иной профессии.
6. Языковое разнообразие. Стремление предоставлять или выступление за предоставление информации и услуг на языке клиента, что может включать использование переводчика.
7. Кросс-культурное лидерство. Умение представлять информацию о разнообразных группах клиентов специалистам других профессий.

С позиций этнофункционального методологического подхода (А. В. Сухарев, В. В. Тимохин 1999 – 2006 гг.), который опирается на понимание этнокультурной компетентности как элемента этнической (этноинтегрирующей

шей и этнодифференцирующей) функции психической адаптации к внешним (этносреда) и внутренним условиям, которая реализуется при прохождении сказочно-мифологической, религиозно-этической и технотронно-этноцистской стадий, соответствующих стадиям филогенеза конкретной этнокультурно-исторической формации. Она может быть представлена следующими структурными элементами:

- когнитивная – этническая идентификация, воспитание и обучение;
- эмоциональная – определенное отношение человека к внешнему миру и самому себе, отношение к этничности или ее отдельным признакам;
- моторно-поведенческая – адаптация системы отношений человека к изменению тех или иных этнических условий и связанные с этим этнофункциональные рассогласования или согласования, так как человек в условиях современной цивилизации характеризуется достаточно разнородными этническими признаками социокультурными, биолого–антропологическими, климато–географическими.

Опираясь на понимание развития этнокультурной компетентности как целостного социально-психологического явления (Г. М. Андреева, Т. Г. Стефаненко), содержанием которого является личностное развитие индивида, развитие этнической и культурной грамотности, осознание взаимовлияния, взаимообогащения культур в современном мире, а также развитие интегративных процессов при сохранении самобытности культур, мы рассматриваем следующую ее структуру:

- осознание, восприятие, эмоциональное оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности (идентификация);
- способность смотреть на различные ситуации с точки зрения членов другой этнической группы, понимать их видение мира (сензитивность);
- способность к эффективному взаимодействию, интеграции с представителями другой этнокультурной общности (интерактивность);
- способность адаптировать поведение к особенностям иной культуры (адаптивность);
- потребность в получении знаний о представителях иной культуры и изменение поведения в соответствии с полученными знаниями (гибкость);
- способность оценивать собственные действия и переживания при взаимодействии с представителями иной этнокультурной среды и с точки зрения представителей другой культуры (рефлексивность).

Развитие этнокультурной компетентности будущих специалистов социальной сферы предполагает не только позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп, но и умение понимать их представителей, взаимодействовать с партнерами из других культур, а также гибко адаптировать, изменять и анализировать собственное поведение и действия в процессе общения с представителями других культур.

Особенности взаимосвязи этнической идентичности и этнических стереотипов у русских и еврейских подростков

Зверева М. А.

Для решения практических задач, стоящих перед российским образованием в области формирования культуры мира и создания поликультурной образовательной среды, необходимо изучение взаимосвязей между типами этнической идентичности и содержанием стереотипов. Особую актуальность приобретают исследования, посвященные подростковому возрасту, поскольку именно в этот период происходит интенсивное формирование этнической идентичности и этнических стереотипов.

В нашем исследовании мы предположили, что существует взаимосвязь между этническими стереотипами и этнической идентичностью у русских и еврейских подростков.

В исследовании принимало участие всего 86 испытуемых, из которых 42 испытуемых подросткового возраста (14–15 лет) являлись представителями русской этнической группы, 44 респондента подросткового возраста – представителями еврейской этнической группы. Все испытуемые являлись учащимися средних общеобразовательных учебных заведений г.Москвы.

Для того, чтобы проверить гипотезу, испытуемым подросткового возраста русской и еврейской этнических групп были предложены методика биполярных шкал и опросники, выявляющие типы и выраженность этнической идентичности: методика Дж. Финни и опросник «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Результаты эмпирического исследования позволяют говорить о выявленных культурно – универсальных закономерностях и культурно – специфических особенностях взаимосвязи этнической идентичности и этнических стереотипов у русских и еврейских подростков.

Нами были выявлены следующие культурно – универсальные закономерности взаимосвязи этнической идентичности и этнических стереотипов у русских и еврейских подростков: 1) взаимосвязь между типами этнической идентичности и содержанием автостереотипов; 2) взаимосвязь между выраженностью этнической идентичности и содержанием автостереотипов; 3) внутри одной этнической группы данные взаимосвязи сильнее выражены у девочек, нежели у мальчиков.

Культурно – специфическими особенностями взаимосвязи этнической идентичности и этнических стереотипов у русских подростков являются: 1) отрицательная взаимосвязь между гипоидентичностью и содержанием и выраженностью автостереотипов; 2) норма как тип этнической идентичности положительно коррелирует с содержанием и выраженностью автостереотипов; 3) положительная корреляционная взаимосвязь между выраженностью этнической идентичности и содержанием автостереотипов; 4) у девочек существует положительная взаимосвязь между выраженно-

стью этнической идентичности и содержанием и выраженностью автостереотипов.

У еврейских подростков были выявлены следующие культурно – специфические особенности взаимосвязи этнической идентичности и этнических стереотипов: 1) положительная взаимосвязь гиперидентичности и содержания автостереотипов; 2) отрицательная взаимосвязь выраженности этнической идентичности и содержания автостереотипов; 3) у девочек выявлена отрицательная взаимосвязь между гиперидентичностью и содержанием и выраженностью гетеростереотипов; 4) у мальчиков выявлена положительная взаимосвязь между выраженностью этнической идентичности и содержанием и выраженностью автостереотипов.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что в процессе инкультурации у подростков различных этнических групп формирование этнической идентичности и этнических стереотипов взаимосвязано, но содержательные особенности этих взаимосвязей различны. Мы предполагаем существование факторов, влияющих на особенности взаимосвязей у подростков: 1) статус «большинства – меньшинства»; 2) особенности этноконтактной среды, в нашем случае это поликультурный мегаполис; 3) этнокультурные особенности народа; 4) возрастные закономерности развития.

Восприятие пространства в этнокультурном контексте (на примере студенческой молодежи)

Иванов М. В.

Современные изменения в обществе, ведущие к глобализации открывают особую проблему – межкультурные различия. Актуальным является изучение психологических сходств и различий между этническими группами внутри конкретной культуры. «Учет этнокультурных переменных позволяет совершенно по-новому взглянуть на традиционные социально-психологические универсалии» (1, 119).

Познание окружающего мира в этническом аспекте давно привлекало внимание ученых. Исследовались особенности социальной перцепции (5, 129; 2, 334–336), индивидуальные представления и понятия (4, 70–71), особенности памяти (2, 81) и пр. Восприятие пространства является важнейшей категорией психики, определяющее специфику мышления, видения мира и сознание человека в целом.

Теоретическую основу исследования составляют концептуальные положения отечественных психологов: Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, а так же современников В. С. Мухиной, Т. Г. Стефаненко и др.

Цель: изучить особенности восприятия пространства у студенческой молодежи в этнокультурном аспекте.

Экспериментальная база: РУДН г. Москва.

Выборка: общее количество испытуемых – 60 человек, из них 30 человек из стран арабского мира (n_1) и 30 человек из восточно-европейского региона СНГ (n_2), по 15 девушек и юношей в каждой выборке соответственно.

Методы и методики исследования:

- опросник М. Аннет (23 вопроса) с целью разграничения испытуемых по профилю латеральной организации мозга;
- модифицированная методика «кубики Никитина» (5 проб с нарастающей сложностью);
- моторно-графические пробы диагностирующие вектор восприятия пространства;
- методы стат. оценки различий программы Statistica 7.0.

Мы предположили, что восприятие пространства в рамках этнических различий имеет специфические особенности, связанные с культурной средой.

Независимо от этнической принадлежности личности, восприятие пространства специфично в рамках половых различий, каждой культуре свойственна своя специфика пространственного восприятия, в то же время, восприятие пространства имеет общие закономерности для всех индивидов в целом (верх-низ, лево-право и т. д.).

Установлены статистически значимые различия при $p \leq 0,05$, по полу испытуемых в сравниваемых выборках. Имеется специфика в определении вектора восприятия пространства, в выборке n_1 больше встречаются алгоритмы выполнения заданий «справа налево», когда в выборке n_2 находит место обратная ситуация. Это соотносится с культурными особенностям восприятия пространства, так как в арабских странах направление письма справа налево (3).

Данное исследование требует дальнейших доработок, привлекая качественные методы анализа результатов с целью определения общих и специфических особенностей восприятия пространства в этнокультурном аспекте.

Литература:

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. – М., 1990.
2. Аронсон Э. и др. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб., 2002.
3. Белова А. Г. Арабское письмо // Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. Н. В. Ярцева – М., 1990
4. Лурье С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. – М., 2003.
5. Мацумото Д. Психология и культура. Современные исследования. – М., 2002.

Этнический танец как способ самовыражения

Ильюкевич И. П.

Человек живет метафорами, определяя неизвестное через известное, выстраивая реальность как ряды отражений – зеркала, смотрящие друг в друга. Существуют «Великие Метафоры» – глубокие, традиционные, общеупотребительные, причем «общеупотребляемы» они чаще всего неосознанно. Несколько таких метафор лежат в основе понимания жизни в целом, определяя отношение к внешней и внутренней реальностям.

Одна из них – «жизнь – это танец» сочетается с использованием древних танцевально-двигательных техник для личностного развития, терапии и трансформации. Условно можно выделить три основных способа использования танца в этой области:

Телесные ограничения, отражающие ограничения личностные, никуда при этих процессах не исчезают; поток просто протекает внутри берегов этих ограничений, лишь иногда прорывая себе другое русло. Подобные состояния кратковременны, но хорошо выполняют регенерационную функцию. Танец способствует развитию способности управлять своим вниманием, что позволяет развить навыки самоорганизации. Научиться управлять вниманием, значит включить механизм познания своего внутреннего мира.

Основой этнического танца является умение слышать, чувствовать и правильно пользоваться своим телом, ведь тело является основой, то, на что человек может опереться в своём развитии. Для того чтобы человек начал легко и свободно проявлять свою индивидуальность необходимо подготовить тело – сделать его гибким, лёгким, подвижным, способным быть помощником в реализации желаний души человека.

Этнический танец – это загадка, тайна, сила, обаяние внутренней красоты, которое проявляется через искусство самовыражения Тела и Души – Танец.

Удивительная пластика, отдача танцу и красота души завораживает взор людей. Текучесть мысли и состояния раскрывают полный образ картины происходящего, и в этот момент свет творчества проникает до глубины души. Посредством пластики, музыки и слова в танце участники рассказывали о человеческих ценностях, о том, как создавалось и росло их племя, как оно растёт и развивается сейчас. Танец передаёт каждому духовное зерно, которое способно возродить интерес к жизни в любом человеке: в детях – интерес к творчеству, в юношах и девушках – открывает перспективу развития себя, взрослым даёт возможность задуматься о своих ценностях, а для людей старшего возраста несёт приятный отдых и расслабление души.

Цель этнического танца – формирование культуры и возрождение духовного потенциала общества. Через импровизацию, где в объединении тела чувств и ума здесь и сейчас рождается танец, в котором хочется действовать, творить, экспериментировать.

Если мы посмотрим на всю историю человеческой цивилизации, это будет история развития человека разумного. Но внутри данной формы всегда было другое – внутренний человек или человек танцующий. Не обременённый в столь большой степени мыслями и заботами, но подключённый изначально к пульсу и ритму всего мироздания, к его сокровенному танцу.

Ритуальный танец. Работают внутри традиции – реальной (например, индийской или мексиканской). В данных техниках танец действительно играет ту же роль, что и в древности – в заданных последствиях движений и поз кодифицируется опыт и определенная картина мира: его сил, стихий и человека в нем.

Собственно этнический танец – это самостоятельное направление, использующее модели современной психологии. Он объединяет легкость, возможность быстро переходить от одной «реальности» к другой и постоянную смену состояний, символически и в то же самое время реально выражает различные жизненные качества и коллизии. Различные темы также являются метафорами, в которых танец и жизнь взаимно отражают друг друга, но рассмотрение таких «танцевальных метафор» должно стать темой отдельной статьи.

Танец, в котором раскрывается и преобразуется психическая жизнь, у каждого народа индивидуален, движение всегда наглядно, и этот опыт возможно описать как изнутри так и извне, что уводит нас от полной субъективности, выводя в пространство взаимодействия.

Возвращаясь к этническому танцу, можно сказать, что в первой категории в большей степени реализуется метафора, правда, скорее не метафора танца, а метафора «потока», во второй – метафоризируется реальность, а в третьей – оба этих процесса происходят одновременно – внутренняя реальность становится танцем и этот танец несет определенное сообщение о жизни и для жизни.

Если видеть во всех жизненных проявлениях танец – различный по проявлениям, характеру, динамике, то многие проблемы и сложности предстают совершенно в другом свете. Внутри этой метафоры сохраняется легкость и постоянная возможность изменения, что присуща реальному танцу, просто эти возможности вы начинаете видеть в самой жизни.

В танце творчество является длительным переменчивым процессом – иногда вдохновение приходит легко, иногда его приходится вызывать специально.

Этнический танец – это волшебство, которое привносит в наше существование вдохновение и знание.

На мастер-классе будет предоставлена возможность попробовать открыть в себе ресурс с помощью спонтанного движения под различную этническую музыку.

В каждом человеке заложены творческие задатки. Роль ритуального танца – вскрыть, активизировать этот потенциал, научить проявлять свои способности и возможности, заложить основы нравственности, воспитывать личность, занимающаяся саморазвитием и самопознанием, создать условия для развития сознания человека через открытие своей внутренней природы, что способствует личностному росту и проявлению индивидуальности.

Проблемы исследования толерантности личности

Калинина М. В.

Целью проведенного исследования было изучение этнической толерантности жителей Москвы и выявление взаимосвязи этнической толерантности с индивидуальными свойствами личности. Исследование проходило в три этапа с 2008 по 2010 г. г. В нем принимало участие 150 респондентов в возрасте от 17 до 35 лет.

В рамках исследования респондентам предлагалось дать собственное определение понятия «толерантность». Из 150 респондентов только **10 человек** сказали, что «толерантность» - это принятие других людей, такими какие они есть, со всеми отличиями – характер, одежда, религия, образ жизни и др. **15 человек** ответили, что они не знают значения этого иностранного слова (причем по всем методикам они демонстрировали высокий уровень этнической толерантности), а все остальные (**125 человек**) говорили, что толерантность – это терпимость, снисходительность. И никакой другой трактовки этого понятия они не знали. Т.о. мы видим, что в настоящее время преобладает понимание толерантности как терпимости, и зачастую выужденной терпимости.

В ходе исследования мы обнаружили, что там, где было необходимо выбрать один ответ из нескольких приведенных вариантов, респонденты склонны давать социально желательные ответы, тем самым, демонстрируя высокий уровень толерантности. Это так называемая **декларируемая толерантность**. В методиках, где предлагается дать самостоятельный ответ без заранее подготовленных вариантов, а также в своих комментариях к выполненным заданиям, респонденты показывают иное, подчас довольно интолерантное отношение к представителям других национальностей и, таким образом, демонстрируя свою **фактическую толерантность**. И лишь сочетание методик позволяет определить реальный уровень этнической толерантности, тот уровень, каким респонденты руководствуются в своей обычной, повседневной жизни. Этот уровень продемонстрировали всего 28 % наших респондентов (43 человека). Проведенное в рамках исследования интервью позволило сформулировать факторы, позитивно и негативно влияющие на формирование этнической толерантности.

Изучая индивидуальные свойства толерантных личностей, мы выяснили, что респонденты с высоким уровнем этнической толерантности обладают высоким уровнем эмпатии, низким уровнем агрессивности и враждебности, а также высокими показателями по факторам Силы, Активности и Оценки (по методике «Личностный дифференциал»).

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

- при выборе методик, диагностирующих этническую толерантность, необходимо учитывать, что существует значительная разница между декларируемым и фактическим уровнем толерантности;

- уровень этнической толерантности связан с рядом индивидуальных свойств личности. Это значительно расширяет диапазон используемых средств и методов в работе психологов и педагогов;
- термин «толерантность» понимается в обществе как «терпимость», что ставит вопрос о расширении семантического значения этого термина, а возможно и заменой его на иной термин, более понятный и содержащий в себе позитивный смысл.

Культуропотребляющая личность в современном социуме как часть культуры мира

Карпачева А. Б., Тимофеев Ю. П.

Формирование культуры мира в современном геополитическом пространстве направлено на достижение социальной стабильности. Идея культуры мира призвана стать идеологией процессов глобализации стран. Миры культур объединяются в единую культуру мира для того что бы найти путь выживания человечества в современном плюралистическом, мультикультурном пространстве. Рассматривая основную идею культуры мира, отраженную в 1997 году, в докладе Генерального директора ЮНЕСКО о воспитательной деятельности и в рамках проекта «На пути к культуре мира» где говорится, что культура мира, основана на самом широком и позитивном понимании мира, является сочетанием ценностных установок, мировоззренческих взглядов, традиций, видов поведения и образов жизни приверженности принципам демократии, свободы, справедливости, терпимости солидарности, сотрудинчества, плюрализма, культурного разнообразия, диалога и взаимопонимания между народами, этническими, религиозными, культурными и другими группами и между отдельными людьми, можно сделать вывод, что путь пройденный идеей культуры мира до сегодняшнего дня принес современному обществу определенные результаты. Современный социум представляет собой объединенное культурно-историческое пространство. Внутрикультурные процессы страны перестают быть прерогативой одного государства, распространяясь по всему миру.

Личность, являясь единицей социума, неизбежно потребляет культурные ценности и традиции из всей области информационного пространства. Потребляя культурные ценности личность постепенно становится носителем различных культур. Не существует границ между культурным наследием стран, открыто любое знание, причем это знание изложено в привлекательной и доступной форме. Конфликты основанные на культурных различиях с точки зрения культуропотребляющей личности должны отсутствовать в принципе, так как процесс современного культуропотребления мультикультурен. Культуропотребляющая личность априори всеядна. Нет

границ, нет запретов. Человек ближайшего будущего вполне может быть христианином, мусульманином и буддистом одновременно. Именно такой человек будет носителем культуры мира. Задачей нашего исследования ставится выделение индивидуально-психологических компонентов культуропотребляющей личности, на основании которых будет выстроена социально-психологическая модель личности современного социума.

Культурные ценности этнических групп Молдовы

Кауненко И. И.

В течение ряда лет, изучая этническую идентичность разных этнических групп Молдовы, наше исследование включало изучение так же ценностной сферы представителей разных этногрупп (молдаване, русские, болгары, гагаузы, украинцы). Для изучения ценностей нами был применён опросник Ш.Шварца на индивидуальном и культурном уровне. Мы изложим результаты нашего эмпирического исследования на культурном уровне.

В целом, для всех этнических групп характерны ценности **Равенства, Овладение (Мастерство), Включённость (Консерватизм), Гармония**. Это означает, что для представителей всех исследуемых этнических групп важны ценности морального равенства, благополучия окружающих, значима социальная ответственность.

Люди готовы к активной деятельности, значимы такие ценности как честолюбие, успех, смелость. Ценности **Овладение (Мастерство)** так же являются сквозной культурной ориентацией для всех этнических групп. И важно, чтобы этот энергетический потенциал был использован, востребован у нас в Молдове, а не являлся основой для «омоложения» трудовой миграции. Для нашего поликультурного пространства значимы не только ценности *индивида*, но и *групповые* – **Включённость (Консерватизм), Гармония**. Одним из факторов является системный кризис, который охватил все сферы жизнедеятельности людей, что естественно порождает повышенную потребность в безопасности, стабильности, предсказуемости окружающего мира.

Так же хотелось бы отметить, что «для большинства этнических групп Молдовы характерна *коллективистическая направленность культуры*, поэтому и не удивительно, что в целом по нашей выборке достаточно значимыми оказались ценности блока **Включённость (Консерватизм)**. Учитывая данные особенности нашего культурного пространства важно, чтобы в государственные цели, программы были вовлечены представители всех этнических групп. Тогда коллективистическая составляющая будет выступать как консолидирующая, креативная сила нашего Социума. Но если обозначить общее, то люди, независимо от их этнической принадлежности хотят социальной справедливости, преобразования своей окружающей жизнью, гармонии с окружающей средой.

Сегодня, инновационное развитие общества немислимо, без учёта менталитета населения, его культурной уникальности и общности региональной. Положения, высказанные российским социальным психологом Лебедевой Н.М. относительно ценностной сферы россиян, с полным правом можно отнести и к нам, что наш национальный характер «должен «повзрослеть», перейдя из инфантильного периода надежды на «сильную руку», внешний авторитет, в фазу личностной зрелости и ответственности» (Лебедева, 2009, 67)

Литература:

1. *Лебедева Н. М.* Ценностный компонент в характеристике русского национального характера и его влияние на экономическое развитие России. /Мир психологии, 2009, №3 с.67.

К проблеме этнических стереотипов старших подростков цыган Молдовы

Каунова Н. Г.

Исследования социальных представлений о цыганах старших подростков и молодёжи выявило достаточно противоречивую картину, что по нашему мнению связано с бедным опытом взаимодействия, слабой осведомлённостью о данной группе. Так, например, около половины респондентов относятся к цыганам «недоверчиво, с подозрением» 40,9 %; «игнорируют» «15,9 %, относятся «нейтрально» 25 % молодёжи. Положительное отношение к цыганам демонстрирует лишь небольшая часть респондентов – «уважают» 4,5 %, «симпатизируют» 4,5 % и «относятся с интересом, любопытством» 9,1 %.

Для разработки программ по межкультурной компетентности относительно группы цыган необходимы исследования по этнической идентичности, межэтническим отношениям данной группы на современном этапе. И хотя исторически, данная этническая группа проживает давно в Молдове, и составляет по последней проведённой переписи 12 тысяч цыган (2004), по неофициальным данным 100 тысяч (Думиника, 2008), о них достаточно мало знают. Поэтому в поликультурном образовании нуждаются не только дети, молодёжь, но и взрослые, включая учителей.

К изучению социальной (этнической) идентичности, представлениям о цыганах на современном этапе, мы и приступили в настоящее время.

Изучение этнических стереотипов старших подростков цыган выявило, что они характеризуются архаичностью. По описаниям подростков, наиболее важными качествами цыган являются – сердечность, душевность. Рисуя символы своей этнической группы, подростки цыгане выделяли – флаг, подкову, элементы национального костюма. Так же значи-

мыми маркерами их этнической группы являются – язык, традиции. Хотелось бы отметить, что относительно традиций, подростки достаточно хорошо осведомлены, и их исполнение является естественным и не подлежащим сомнению. Такую особенность мы бы обозначили как исполнение на уровне «внутреннего закона».

Нам представляется перспективным более активное включение подростков цыган в совместные программы с представителями других этнических групп Молдовы по межкультурному диалогу. Такое совместное взаимодействие подростков цыган с представителями других этнических групп, с одной стороны развивает социальные навыки взаимодействия в «Другими», а с другой – формирует более вариативное представление о культурном пространстве среды проживания, является профилактикой ксенофобии. Для повышения этнокультурной компетентности общества относительно группы цыган необходимо систематической и всестороннее изучение этнической идентичности данной группы.

Литература:

1. *Думиника И.* Ромы Республики Молдова // Материалы международной научно-практической конференции по цыгановедению «Ромы Украины: из прошлого в будущее» 10–11 июня 2008. Киев, 2008

Коррекция познавательных возможностей у школьников (использование нейроактивных музыкальных программ для повышения адаптивности)

*Коёкина О. И., Кормильчикова И. В.,
Мазорук Е. Д., Наливайко Г. А.*

В рамках городской экспериментальной площадки по теме: «Создание комплекса мероприятий по поэтапной реабилитации и социализации личности воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных школ-интернатов VIII вида» были проведены предварительные исследования на базе Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы – интерната VIII вида № 81 (январь-май 2010 г.). Эти исследования показали, что дети с диагнозом F-71,72 по МКБ-10 помимо психических нарушений, связанных с установленными этиологией и патогенезом, имеют также типичные нейрофизиологические отклонения.

По данным нейрофизиологических обследований школьников в 80 % случаев дизритмии и асимметрия были связаны с теми областями коры, куда проецируются структуры лимбической системы – центры, ответственные за состояние эмоциональной сферы и реверберацию нервного возбуждения в процессах запоминания. Наблюдаемые явления могут вызывать де-

зорганизацию нервных процессов в центрах регуляции эмоций и зрительного восприятия, а также в системах восходящей активации сенсомоторных зон и лобно-височных областей. В результате имеются достаточно обширные нарушения ритмов, вероятнее всего, вызванные несколькими причинами, в том числе, устойчивыми стресс-факторами.

В связи с полученными результатами встал вопрос о поиске возможных методов восстановления нарушенных ритмов мозга. Наибольшее внимание было обращено на методы педагогической и психической коррекции с использованием музыкальных средств. Основным требованием являлась комплексная оценка применения технологий не только здоровые сберегающих, но и обеспечивающих возможности реабилитации и социализации отстающих в умственном развитии детей.

Наиболее адекватным методом достижения этих условий является создание и систематическое прослушивание индивидуальных нейроактивных музыкальных программ, разрабатываемых Институтом исследований мозга и коммуникаций (г. Штутгарт, Германия) специально для школьников, для повышения степени обучаемости и адаптивности не только в школе, но и при любом виде деятельности.

Созданию методики предшествовала длительная исследовательская работа по выявлению около 20 видов реакций на стресс, каждая из которых сопровождалась нарушениями ритмов в определённой области мозга. Методика создавалась таким образом, чтобы научить мозг восстанавливать необходимые ритмы. Разработан особый способ предъявления ритмов музыкальных произведений, позволяющий мозгу воспринять их как обучающую программу и запомнить способ собственной генерации утраченного ранее ритма. Индивидуальный подход обеспечивается с помощью специально разработанной и тщательно проверенной (с участием нескольких тысяч школьников) методики тестирования нарушений как межполушарных взаимоотношений, так и активности в отдельных структурах мозга. На основе данных тестирования создаётся индивидуальная музыкальная программа с особой (патентованной) технологией её предъявления.

Методика нейроактивных музыкальных программ применяется в настоящее время в школах Германии, Франции, Швейцарии, Голландии и имеет тенденцию к распространению в других странах. Эффективность применения методики проявляется в повышении успешности обучения и выражается в увеличении на 25–30 % оценок за выполнение учебных заданий.

«Критический инцидент» как метод межкультурного тренинга

Колосова А. А.

Современное преподавание межкультурной коммуникации в ВУЗе осуществляется, как правило, в трех основных формах: лекции, семинары занятия по иностранному языку. Однако в последние годы все большее внимание со стороны преподавателей межкультурной коммуникации привлекает такой активный социально-психологический метод как межкультурный тренинг. В отечественной литературе тренинг рассматривается как метод интерактивного обучения, процесс «интенсивной инкультурации и... аккультурации» (3; 94).

Тренинговые технологии включают в себя семинары-мастерские межкультурной коммуникации, симуляционные игры, межгрупповые диалоги, ролевые игры, «культурный ассимилятор» и другие. (Подробнее см.: 3; 94- 117).

Одним из наиболее широко применяемых методов обучения межкультурной коммуникации, развития и повышения межкультурной компетентности является «критический инцидент», один из шести «межкультурных» методов, описанных в зарубежной литературе(6; 220).

Термин «критический инцидент» в контексте межкультурной коммуникации используется в двух значениях. Во-первых, он означает межкультурное взаимодействие или опыт, который участники интеракции считают неэффективным, неудавшимся, неудовлетворительным и подробно о нем рассказывают. Кроме того, он используется в научных исследованиях.

Во-вторых, термин «критический инцидент» в контексте изучения и обучения межкультурной коммуникации означает, что описание подобных случаев выполняет педагогическую задачу.

«Критический инцидент» представляет собой краткое описание неудавшегося или вызвавшего негативные эмоции межкультурного взаимодействия. Часто описываются невысказанные чувства одной или обеих сторон-участниц. Известно, что впервые такого рода «критические инциденты» были использованы в области межкультурной коммуникации известным психологом Г. Триандисом в 60-е годы, а затем и другими исследователями. (8; 127-40; 4).

Авторы книги «Межкультурное взаимодействие» приводят следующий пример «критического инцидента», описанного Р. Гибсоном.

На семинаре, который проходил в пятницу, принимали участие немецкие учёные. После представленного доклада началось горячее обсуждение. У приглашённого профессора из США, создалось впечатление, что участники дискуссии испытывали неприязнь друг к другу. Каково же было удивление, когда после обсуждения учёные вышли из аудитории в хорошем расположении духа, пожелав друг другу приятно провести предстоящие выходные. (6; 222).

При обсуждении того или иного случая участники тренинга говорят о своих собственных реакциях на имевшее место событие. Вместе с ведущим они обсуждают эффективность поступивших предложений. Тренер может спросить участников о том, как бы они чувствовали себя в этой ситуации и попросить их найти объяснения данному инциденту, исходя из различий между культурно обусловленными ценностями и нормами.

Ценность «критического инцидента» обусловлена тем, что он может быть использован в других «межкультурных» методах: «культурный ассимилятор», межкультурные диалоги, метод сопоставления культур.

Применение «культурного ассимилятора» как метода этнопсихологического воздействия подробно описано в «Практикуме» по этнопсихологии Т.Г. Стефаненко. (3; 154-157). Следует отметить, что включение критических инцидентов в общую схему культурного ассимилятора позволяет обращаться к ним не только в учебной аудитории, но и в целях самообучения.

«Критические инциденты» активно применяются зарубежными исследователями в межкультурных диалогах, представляющих собой краткий разговор между представителями двух культур, во время которого проявляются совершенно различные ценности, установки, взгляды на жизнь. В результате неверного предположения о культуре другого коммуникация нарушается или вызывает чувство фрустрации. Таким образом, межкультурные диалоги представляют собой «критический инцидент» в форме диалога.

«Критический инцидент» лежит в основе метода противопоставления (сопоставления) культур («контрастивный» метод). Этот метод предполагает проведение ролевой игры, в которой участники тренинга встречаются с «иностранцем». По окончании ролевой (симуляционной) игры во время опроса участников ярко проявляются ценности и нормы представленных культур. Преимущества этого метода заключаются в том, что он заставляет задуматься участников тренинга о том, как их культура воспринимается другими. (7; 56).

Исследования, посвящённые проблеме оценки эффективности «критических инцидентов» подтверждают обоснованность их применения при проведении межкультурных тренингов. (См.: 5; 67-80).

Подтверждая валидность «критического инцидента», многие исследователи отмечают, что эффективность тренинговых технологий в целом во многом зависит от самих участников тренинга и их предпочтений, отданных той или иной методике обучения, обусловленных влиянием культуры. (6; 265).

Как отмечает Т.Г. Стефаненко, эффективность тренинга может зависеть от двух показателей: степени изменений, происходящих с участниками тренинга, а также от степени удовлетворенности членов группы участием в тренинге. (3; 103).

Одной из наиболее простых форм оценки программы тренинга считается опрос участников. Он может проводиться как в письменной форме, так и в режиме он-лайн.

Интересной представляется идея проведения подобных опросов не сразу по завершении тренинга, а несколько месяцев спустя. (6; 225), позволяющая наиболее объективно оценить знания, умения и навыки в сфере межкультурного общения.

Что касается конкретных тренинговых упражнений, то в соответствии с учебным планом и программой, предусматривающими определенное количество часов, а также в зависимости от того, на каком курсе, в каком ВУЗе и для каких специальностей читается курс по межкультурной коммуникации, можно выбрать различные варианты заданий, обратившись к работам отечественных специалистов по активным методам обучения (1; 2; 3).

По результатам опроса, проведенного среди студентов, прослушавших курс по межкультурной коммуникации и принявших участие в выполнении тренинговых упражнений, можно сделать вывод о том, что в результате использования тренинговых технологий повышается «межкультурное сознание» участников тренинга, которые при столкновении с ценностями других культур приходят к более осмысленному пониманию самих себя.

Использование такого интерактивного метода как «критический инцидент» помогает развивать саморефлексию, учит слушать других, проявлять гибкость при межкультурном общении. Тренинговые упражнения становятся теми малыми резонансными «уколами-воздействиями», с помощью которых можно добиться необходимой мотивации к изучению межкультурной коммуникации, стимулировать стремление студентов к самоорганизации и самообразованию.

Литература:

1. *Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко М. Ю., Мартынова М. Ю.* Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. М., 2003
2. *Ром Ю., Коптельцева Г.* Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
3. *Стефаненко Т. Г.* *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2006.
4. *Gibson, R.* *Intercultural Business Communication.* Oxford: Oxford University Press, 2002
5. *Herfst, S. I., van Oudenhoven, J. P. and Timmerman, M. E.* Intercultural effectiveness training in three Western immigrant countries: A cross-cultural evaluation of critical incidents. *International Journal of International Relations*, 2008, 32).
6. *Spencer-Oatey H., Franklin P.* *Intercultural Interaction. A Multidisciplinary approach to Intercultural Communication.* – L.: Palgrave Macmillan, 2009
7. *Stewart, E. C.* Contrast-culture training. In S. M. Fowler and M. G. Mumford (eds), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*, 1995, vol. 1.
8. *Wight, A. R.* The critical incident as a training tool. In S. M. Fowler and M. G. Mumford (eds), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*, vol.1, pp.127-40. 1995 Yarmouth, ME: Intercultural Press.;

Особенности межличностного восприятия в международных космических полетах

Комаревцев С. В.

1.1 Этнопсихология и культурные ценности в рамках международных космических полетов.

Этнос - это группа людей, осознающих себя её членами на основе любых этнодифференцирующих признаков (3; стр.18). Одними из наиболее важных дифференцирующих признаков являются элементы адекватно отражающие культурные различия. В случае межличностного взаимодействия культурные различия проявляются в коммуникативной культуре. Коммуникативная культура - совокупность культурных норм, культурологических знаний, ценностей и значений используемых в процессе коммуникации.(7; стр.131). В процессе межличностного взаимодействия с людьми другой национальности, на наше понимание и прогноз их поведения имеют значение этнические стереотипы, однако в процессе глобализации мы сталкиваемся с увеличением количества международных контактов и, как следствие, созданием международных рабочих групп и организационных команд. В нашем случае это международные космические экипажи. Если в случае обычного восприятия индивида другой нации имеет место соотнесение с соответствующим этностереотипом (6;стр.331) и дальнейшее прогнозирование поведения на основе этого стереотипа (2;стр. 61), то в случаях межнациональных профессиональных коллективов (групп), мы имеем дело так же и с профессиональной культурой. Тут было бы уместно дать определение профессиональной группе. В данном случае, под профессиональной группой мы будем понимать базовую организационную единицу, состоящую из индивидов, регулярно и непосредственно взаимодействующих друг с другом в выполнении общей задачи, следующих принятым в группе нормам, осознающих свою зависимость от других членов группы в удовлетворении своих потребностей и поэтому отождествляющих свои интересы с интересами группы (4;стр.388) То есть в случае межличностных взаимоотношений в международном коллективе (в данном случае международном космическом экипаже), мы можем наблюдать профессиональные и культурные ценности.

1.2 Связь культурных и профессиональных ценностей в профессиях астронавта и космонавта.

Р. Хэмрих, проводя исследования профессиональной культуры у летчиков получил результаты, свидетельствующие о том, что: 1) в профессиональных коллективах профессиональная культура доминирует над национальной; 2) профессиональные культуры (в рамках летной профессии) у различных национальностей схожи. Эти исследования важны для нас в том смысле, что в космонавты и астронавты происходит отбор из летчиков. То есть космонавты и астронавты – это люди, попавшие в схожие условия про-

фессиональной деятельности из коллективов со схожей профессиональной культурой. В таком случае мы можем предположить: 1) то, что в международном космическом экипаже будет существовать однотипная профессиональная культура, и следовательно схожая коммуникативная культура и ценности связанные с общением, взаимодействием и межличностным восприятием в коллективе; 2) в международном экипаже не будет существовать однородной профессиональной культуры и, следовательно, не будет существовать однородной коммуникативной культуры, и ценности связанные с общением и взаимодействием, а так же межличностным восприятием в коллективе будут отличаться.

2 Методы исследования и выборка:

Нами проведено исследование 18 российских космонавтов, принимавших участие в космических полетах. Это исследование носило цель выявления ценностей, связанных со взаимоотношениями в группе и межличностным восприятием других членов экипажа. Так как профессии космонавта и астронавта связаны с длительным совместным пребыванием в экстремальных условиях, связанных с риском для жизни, для исследования нами была выбрана методика изучающая ценности связанные с межличностными взаимоотношениями и апробированная в условиях, схожих с условиями космического полета – в международной полярной экспедиции IAPP (1;стр.117). Обработка результатов происходила в два этапа: 1) Полученные ценности были классифицированы тремя экспертами – профессиональными психологами в соответствии с теорией и классификацией Шалом Шварца. Между оценками экспертов наблюдался высокий коэффициент корреляции; 2) Полученные экспертами результаты сравнивались с аналогичным исследованием, проведенными американскими и канадскими коллегами.

2.1 Описание методики:

Методика ПСПА (Personal-Self-Psyho-Analysis) – предназначена для изучения изолированных малых групп и направлена на изучение системы ценностей и установок индивида по отношению к себе и ближайшему социальному окружению. Она выявляет структуру наиболее значимых и часто встречаемых параметров – «личностных конструкторов», которые позволяют описать психологические характеристики испытуемого и предвидеть возможного поведения.

Методика является вариантом техники репертуарных решеток Келли. Задачей испытуемых является оценка членов коллектива в соответствии с транзактной теорией Э.Берна. Испытуемый должен был выбрать из своего окружения: трех «родителей», трех взрослых, трех «детей». Помимо этого, каждый испытуемый должен охарактеризовать элементы, представляющие «я-идеальное», «я-реальное», «я-в прошлом».

Методика существует в компьютерном варианте и для обработки результатов использует метод главных компонент

Результаты:

По первой компоненте иерархия ценностей выглядела следующим образом (в порядке убывания): достижение, самостоятельность, универсализм.

По второй компоненте иерархия ценностей выглядела следующим образом: стимуляция, конформность, достижение, универсализм, доброта.

В то же время наши канадские коллеги в результате аналогичного исследования получили такую иерархию ценностей у американских астронавтов: достижение, духовность, универсализм, доброта, гедонизм.

Обсуждение результатов:

Как мы видим из полученных иерархий ценностей у российских космонавтов и американских астронавтов профессиональная культура и, следовательно, особенности межличностного восприятия не совпадают, несмотря на схожесть. Однако и у тех и у других значимость приобретают ценности связанные с достижением, универсализмом и доброю. По определению Карандашева В.Н.(5;стр.28-29) доброта - это более узкий «про-социальный» тип ценностей по сравнению с универсализмом. Лежащая в ее основе доброжелательность сфокусирована на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми. Этот тип ценностей считается производным от потребности в позитивном взаимодействии, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы. Его мотивационная цель — сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь). Универсализм (по определению Карандашева В.Н.) – это ценности, связанные с пониманием, терпимостью, благополучием всех людей и природы. Достижение - ценности, связанные с достижением личного успеха через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами.

Литература:

1. *Виноходова А. Г.* Межличностное восприятие в изолированной малой группе /дис...канд. психол. наук, М., 1998.
2. *Майерс Д.* Социальная психология в модулях / СПб., «Питер», стр.61
3. *Степаненко Т. Г.* Этнопсихология выпуск1 / М., «Российское психологическое общество», 1998, стр.18.
4. *Занковский А. Н.* Организационная психология /М., «Флинта», 2002, стр. 388.
5. *Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности/ СПб, «Речь», 2004, стр. 28–29.
6. *Кунцына В. И., Казаринова Н. В., Погольца В. И.* Межличностное общение, учебник для вузов / СПб., «Питер», 2002, стр. 331.
7. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / СПб, «Питер», 2010.
8. *Suedfeld P.* Space memoirs:value hierarchies before and after missions-a pilot study / Acta Astronautica №58 (2006), p. 583–586.

Динамика межкультурной компетентности в межкультурном тренинге (на материале сравнения моноэтнических и полиэтнических групп)

Корнилова М. В.

Бесспорно, межкультурная компетентность является неотъемлемым условием успешности любого вида деятельности в современном поликультурном обществе. Формирование межкультурной компетентности является одним из наиболее актуальных вопросов практической этнопсихологии. Несмотря на наличие большого количества методических разработок межкультурного тренинга, специфика динамики межкультурной компетентности в различных по составу группах остается невыясненной.

В ходе нашего исследования мы предположили, что в моноэтнических и в полиэтнических группах динамика межкультурной компетентности в тренинге различна. Программа исследования включает проведение межкультурного тренинга (разработанный и апробированный нами общекультурный тренинг) и измерение его эффективности с помощью стандартизованного опросника IDI и проективной методики «Незаконченные предложения».

Исследование проводилось на базе Российского Государственного Университета Дружбы Народов (группа студентов факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (иностранцы – далее поликультурная группа) и группа студентов филологического факультета (русские – далее монокультурная группа).

Анализ результатов упражнений показал, что участники монокультурной группы в большей степени ориентированы на себя, на то, чтобы самим для себя понять, что является для них самих символом культуры. В поликультурной группе в основе мотивации лежит стремление максимально полно представить другим свою культуру, поскольку все участники являются представителями разных культур.

Кроме того, можно говорить о том, что в монокультурной группе в большей степени выражены эмоциональные реакции – дискомфорт, раздражение, комфорт, симпатия. А в поликультурной группе наиболее выражена заинтересованность, любопытство, стремление понять причины другого поведения представителей других культур. Таким образом, можно говорить о большей значимости когнитивного компонента для динамики межкультурной компетентности в поликультурных группах, и значимости эмоционального компонента для динамики межкультурной компетентности в монокультурных группах.

Анализ методики «Незаконченные предложения» показывает, что тренинг, проведенный по одной программе, имел разное влияние на участников. Участники монокультурной группы больше говорят о позитивных чувствах во время тренинга, о предполагаемом проведении тренинга по межкультурной коммуникативной компетентности, в то же время участники поликультурной группы больше сообщают об изменениях в области когнитивной.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам сделать ряд выводов.

На динамику межкультурной компетентности в поли- и моноэтнических группах влияет ряд факторов. Факторы, оказывающие влияние на динамику межкультурной компетентности, являются не только психологическими (мотивация, интерес к межкультурной коммуникации, личные особенности), но и биографическими (опыт выездов за рубеж, семейная история, опыт общения с иностранцами в профессиональной деятельности и т. д.) Динамика межкультурной компетентности выше у участников с более высоким уровнем мотивации и заинтересованности в межкультурном взаимодействии. У людей из межкультурных семей уровень межкультурной компетентности изначально выше, чем у участников из монокультурных семей и соответственно меньше динамика в ходе межкультурного тренинга.

Литература:

1. *Кунавская А. С.*, автореферат диссертации «Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга» – МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008.
2. *Мацумото Д.*, Психология и культура. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002.
3. Межкультурный диалог: исследования и практика / ред. Солдатов Г. и др. – Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004.
4. *Ментс М. ван*, Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – СПб.: Питер, 2002.
5. *Тер-Минсова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000).
6. *Interkulturelle Kompetenz fuer Grundschullehrer. Handbuch.* Sofia, 2006.
7. *Paul Pedersen*, A Handbook for Developing Multicultural Awareness. Alexandria, VA: American Counseling Association, 1988

Представления о принципах дистрибутивной справедливости в разных культурах

Крючкова А. И.

В последние десятилетия возрастает практическая значимость культурных различий в восприятии справедливости. В нашем исследовании предпринята попытка сравнить представления о принципах дистрибутивной справедливости в различных этнокультурных группах людей, а именно студентов России, Мексики и Ямайки. Для решения этой задачи использовалась специальная методика, построенная по принципу репертуарных решеток, предложенная в работах Б. С. Алишева и О. А. Аникеенок. Эмпирические результаты анализировались по четырем типам ситуаций, где респондент выступал: делителем ресурсов при наличии вклада получателей; делителем и получателем одновременно при наличии вклада получателей; делителем ресурс-

сов при отсутствии вклада получателей, без возможности быть получателем самому; делителем и получателем одновременно при отсутствии вклада получателей в распределяемые блага. Принципы в методике формулировались на основе существующих разработок в психологии. В них содержались формулировки, соответствующие принципам: баланса, равенства, предпочтения собственного я, ухода от ответственности и др. Задача испытуемых состояла в том, чтобы для каждой ситуации определить не более 3 принципов справедливого решения. В исследовании приняли участие 87 студентов из России, 94 студента из Мексики и 76 студентов из Ямайки.

Результаты исследования показали наличие сходств и различий в представлениях о справедливости в изучаемых выборках респондентов. В ситуациях, когда респондент выступал делителем при наличии вклада получателей, все выборки единогласно предпочитают уравнительный принцип. При изменении в ситуации одного параметра (тот, кто делит, одновременно становится и одним из получателей) уравнительный принцип у российских студентов заметно снижается, а принцип «по способностям» повышается. В отличие от россиян поставленные в двойную роль ямайские и мексиканские студенты чаще предпочитают уравнительный принцип, что говорит о более выраженных коллективистических ценностях. В ситуациях, где распределяемые ресурсы не предполагают вклад, во всех выборках возрастает использование принципа «по потребностям». Меньше всех нужду и равенство учитывают российские студенты, что, вероятно, говорит о более выраженном индивидуализме. В ситуациях распределения благ, которые возникли случайно для получателей, и на которые не может рассчитывать тот, кто распределяет, принятие решений о распределении во всех выборках ориентируется на такие принципы справедливости как равенство и потребности. Во всех типах ситуаций российские студенты намного чаще остальных используют принцип «так, чтобы все остались довольны», что говорит о стремлении к межличностной гармонии. Таким образом, социально-культурные особенности сравнивавшихся нами групп респондентов влияют на выбор ими принципов справедливого распределения, что, в свою очередь, говорит о существовании различий между ними в представлениях о дистрибутивной справедливости.

Динамика этнической толерантности молодых людей русской, армянской и дагестанской национальностей

Курочкина В. Е.

Для современного российского общества этническая толерантность становится одним из условий социальной стабильности и устойчивости межличностных и межгрупповых отношений. Преодоление межэтнической напряжённости и конфликтов связано с развитием толерантности в отношениях между людьми.

Анализ динамики отношений россиян к представителям других национальностей, проводимый ВЦИОМ, выявил позитивные изменения, происходящие в российском обществе в последние годы. Так исследование, проведенное в 2009 году, показало, что по сравнению с 2006 годом возросла с 34 % до 55 % доля тех, кто ни к каким народам антипатии не испытывает. При этом незначительно увеличилась (с 23 % до 29 %) доля тех, кто неприязненно относится к народам Кавказа, с 2 % до 6 % – к народам Средней Азии.

Исследования, проведенные нами в сентябре 2009 и 2010 годов в Краснодарском крае на военнослужащих срочной службы в возрасте от 18 до 21 года русской, армянской и дагестанской национальностей, выявили негативную динамику этнической толерантности у русских респондентов. Для изучения толерантности применялись опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, «Шкала социальной дистанции Э. Богардуса.

В исследовании, проведенном в 2009 году, низкий уровень этнической толерантности выявлен у 10 % русских, 22 % – дагестанцев, 4 % – армян, средний – у 72 % русских, 78 % дагестанцев и 72 % армян, высокий – у 18 % русских и 24 % армян. Наиболее толерантными являются респонденты армянской и русской национальностей, наименее – дагестанской.

В 2010 году низкий уровень этнической толерантности выявлен у 58 % русских и 18 % дагестанцев, средний – у 42 % русских, 70 % армян, 82 % дагестанцев, высокий – только у 30 % армян. Наиболее толерантными являются респонденты армянской национальности, наименее – русской.

По шкале Э. Богардуса в 2009 году высокий уровень социальной дистанции в отношении представителей других национальностей выявлен у 28 % русских респондентов, 36 % дагестанцев и 16 % армян; средний – у 38 % русских, 30 % дагестанцев и 24 % армян; низкий – у 34 % русских, 34 % дагестанцев и 60 % армян. Наименьшая социальная дистанция наблюдается у армян, русские и дагестанцы находятся на одном уровне выраженности.

По результатам обследования 2010 года высокая дистанцированность выявлена у 56 % русских респондентов, 32 % дагестанцев и 10 % армян; средняя – у 26 % русских, 14 % дагестанцев и 22 % армян; низкая – у 68 % армян, 54 % дагестанцев и 18 % русских. Наибольшая социальная дистанция выявлена у русских респондентов, наименьшая – у армян.

Таким образом, прослеживается значимое снижение уровня этнической толерантности и увеличение социальной дистанции в отношении других национальностей у русских респондентов.

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что проблема этнической конфликтности не снята с повестки дня. Каждый случай локальных межэтнических конфликтов (драк, оскорблений, выступлений) нельзя рассматривать как случайность. При более детальном анализе они показывают рост негативных тенденций в межэтнических отношениях.

Личный путь потомственного профессионального врача Н. С. А. к практике традиционной восточной медицины

Ларионова Ю. А.

На примере материалов глубинных интервью и включенного наблюдения в течение 10 лет потомственного врача Н. С. А. из Санкт-Петербурга предлагается рассмотреть личный путь профессионального врача к практике китайской акупунктуры.

В настоящее время среди разнообразных форм оздоровительных методов существует предложение практики традиционной восточной медицины – китайской акупунктуры. В настоящее время эта область активно развивается, в том числе как часть официальной медицины - рефлексотерапия. Отдельные профессиональные врачи, после опыта работы в рамках профессиональной медицины, начинают изучать и практиковать китайскую акупунктуру в качестве альтернативы использованию методов фармакологии. Соединяя это изучение с остальными разделами традиционной медицины данного региона, бытованием культуры и философии, практикой гимнастических и дыхательных упражнений (система у-шу и цигун) и, в некоторых случаях, следовать учению буддизма Ваджраяны. Подобная эклектика создает уникальный сплав психолого-медицинской деятельности в социальной жизни, формируя особые условия развития и изменения личности, в том числе в повседневных привычках. Целостный подход к изучению традиционной медицины включает обучение у признанного носителя традиционных знаний, повышение квалификации, обмен опытом, выполнение упражнений и практик, считающихся необходимыми для наиболее точного соответствия традиционным представлениям, активное чтение книг и установление связи с традицией. Важно отметить, что профессиональные стандарты медицинского подхода в данном случае переносятся на иную культурную область, связанную с оздоровлением, как ведущие. Причины обращения к восточной медицине могут быть связаны с профессиональным кризисом, экономической ситуацией, внутренними психологическими причинами и внешними существенными проблемами с собственным здоровьем или здоровьем близких родственников.

Личный путь к использованию традиционной медицины в практике оздоровления характеризуется несколькими последовательными стадиями: знакомство с традицией медицины через общение с носителями и чтение литературы, начало практики упражнений, чтение профессиональной литературы, получение профессиональных статусов, признаваемых в традиционной медицине, работа с пациентами, обучение желающих.

Личная религиозность Н. С. А. в виде обращения к буддизму Ваджраяны стала формироваться практически одновременно с интересом к практикам традиционной восточной медицины и началом изучения акупункту-

ры. Следует отметить, что комплекс религиозных представлений буддизма Ваджраяны в данном случае рассматривается как вспомогательный по отношению к оздоровительным методам и проявляется только при проявлении активного интереса со стороны пациентов.

Исследование личного пути потомственного профессионального врача Н. С. А. позволяет исследовать механизмы взаимовлияния и переноса традиционных знаний.

Взаимосвязь мотивов учения школьников с существующими в семье ценностями

Лейбман И. Я, Макеева С. А.

Принимая большие потоки мигрантов Москва становится центром взаимодействия представителей из совершенно разных культур (религиозных, национальных, этнических и пр). Одной из основных сфер включения мигрантов в социальное пространство нашего города является образование, в частности школа.

Находясь в школе, можно наблюдать, что процесс ассимиляции представителей других культур происходит далеко не гладко, иногда и вовсе напоминает «прокрустово ложе». Учителя привыкли воспринимать детей как среднестатистических, не учитывая культурного контекста, отсюда, во взаимодействии между учителями, детьми и их родителями существует множество «камней преткновения», недопонимания и стереотипов. К примеру, от учителей часто исходят жалобы и реплики вроде: «Они все не внимательные!», «Они совершенно безразлично относятся к учёбе», «Да, что с них взять-то?» «Какие родители – такие и дети!».

Такие высказывания педагогов наводят на мысль, что у детей мигрантов может быть другая мотивационная структура учебной деятельности и, возможно, мотивы непосредственно учебной деятельности в иерархии ценностей расположены не так, как ожидает педагог.

Мы исходили из того, что семья в значительной степени формирует личность ребенка, и семейное отношение к образованию откладывает отпечаток на учебную деятельность школьника. Мы решили исследовать, как взаимосвязаны ценностная система родителей и структура учебной мотивации у детей, представителей разных культур.

В процессе исследования, мы наглядно увидели различия в мотивационной сфере учеников связанные с возрастными особенностями, полоролевой идентификацией и культурой происхождения. Эксперимент позволил нам подтвердить предположение, о том, что существующая в семье структура ценностей (Здоровье, Счастье, Успех, Уважение, Образование) влияет на структуру учебной мотивации, на то какие мотивы будут доминировать, и взаимосвязана с престижностью учёбы у детей.

В ходе мастер-класса мы намерены:

Воспользовавшись полученными данными, рассмотреть как учебная мотивация входит в структуру ценностей разных типов культур

Продемонстрировать как, учитывая культурные особенности, выстраивать взаимодействие между педагогами, детьми и родителями.

На примере кейсов противопоставить конкретные культурные особенности детей со стереотипным восприятием их в глазах учителей.

Сакрально-психотерапевтические практики в постиндустриальном обществе

Лихоманов А. Е.

В современном постиндустриальном обществе активно развиты различные виды психотерапевтических практик. Наша страна здесь не составляет исключения. Среди населения (особенно в молодежной среде) находится все больше приверженцев разных форм психотерапевтических практик. Наряду с распространением практик собственно клинической психотерапии и психокоррекции, особый путь развития получили сакрально-психотерапевтические практики. Общества или группы, использующие указанные практики, не являются религиозными в полном смысле.

Речь идет о популярном ныне философско-духовном психотерапевтическом веянии. Подобные практики представлены танцевально-двигательными, театральными и другими телесно-ориентированными занятиями-тренингами. Как правило, современные сакрально-терапевтические практики сочетают в себе философию восточных мистических учений и практик и современные психотерапевтические методики. Многие «мастера» современных сакрально-терапевтических практик составляют собственные методики занятий на основе уже известных как в научной (религиоведение, психотерапия), так и в эзотерическо-окультной литературе. Такие «авторские» методики (подчас весьма оригинальные) обращены к их адептам как в групповой, так и в индивидуальной формах, чтобы как можно деликатнее добиваться «Самораскрытия». В поисках исцеления (духовного и физического), трансформации мышления, люди обращаются к подобным практикам.

Распространение указанных практик приобретает массовый характер в нашем обществе. В связи с этим любопытна коммуникативная составляющая данного явления.

Многие объединения и группы, использующие сакрально-психотерапевтические практики, характеризуются сектоведами как психокульты (чаще в негативном смысле, с указанием на их отрицательное воздействие на клиентов).

Активное распространение идей и практик сакрально-психотерапевтического толка требует более внимательного исследования. Понять смысл и назначение массовых сакрально-психотерапевтических движений поможет анализ таких практик, изучение целевой аудитории, особенностей мировоззрения руководителей и исполнителей. Именно такой подход представлен в докладе. С опорой на авторские полевые материалы, мною будет показана специфика исследуемых групп (отдельно взятых мастер-классов), а сами практики будут выделены из прочих психотренингов. Отдельное внимание в исследовании посвящено генезису таких сообществ и их популярности среди молодежи.

Сравнительный анализ развития межкультурной чувствительности у студентов вуза в условиях поликультурной среды

Логашенко Ю. А.

В условиях общемировой глобализации, приводящей к постоянному взаимодействию разных этнонациональных культур, от человека требуется не только мобильность, знание иностранных языков, но и коммуникативная и межкультурная компетентность, толерантность, в том числе межэтническая (3;61).

В нашем исследовании выделена одна из составляющих социально-психологической чувствительности — межкультурную чувствительность, под которой понимается *способность индивида воспринимать, понимать, запоминать и структурировать культурно обусловленные характеристики других людей или группы, на основании чего прогнозировать их поведение и деятельность* (1; 171).

При планировании и проведении исследования мы опирались на модель межкультурно-коммуникативной компетентности М. Беннета (2;479) и теорию межкультурно-коммуникативной компетентности Почебут Л.Г. (4;484) Согласно этим подходам, предпочтительной является ситуация, при которой жители той или иной территории обладают развитой межкультурной чувствительностью на уровне этнорелятивизма. Можно ли утверждать, что поликультурная среда будет выступать условием для развития межкультурной чувствительности? Первый шаг к решению этой задачи - пилотное исследование на студенческой выборке. Психодиагностическим инструментарием выступила методика исследования межкультурной чувствительности, предложенная Хухлаевым О. Е. и Чибисовой М. Ю (5;237). Выборку исследования составили контрольная и экспериментальная группы из 280 студентов: 81 студент математического факультета (1-4 курсов) и 199 студентов факультета психологии и социальной работы (1-4 курсов) РГУ им. И. Канта, 207 девушек и 73 юноши.

Опираясь на теорию М. Беннета, мы предположили, что: а) у студентов, проживающих в Калининградской области (поликультурном регионе) межкультурная сенситивность находится, в переходной стадии между этноцентризмом и этнорелятивизмом; б) у респондентов экспериментальной выборки межкультурная сенситивность будет на более высоком уровне, чем у респондентов контрольной группы.

В исследовании были использованы методы математической статистики: мода (Мо) и критерий χ^2 Пирсона.

Исследование показало, что: 1) показатели этноцентризма более выражены, чем показатели этнорелятивизма; 2) выборки отличаются друг от друга только по шкале «абсолютизация»: различие существует на высоком уровне достоверности ($p \leq 0,01$). Можно констатировать, что гипотеза подтвердилась частично. В ходе исследования мы обнаружили, что межкультурная сенситивность у студентов экспериментальной и контрольной выборок развита примерно одинаково и находится на переходном этапе между этноцентризмом и этнорелятивизмом. При этом экспериментальная группа отличается от контрольной более выраженной абсолютизацией.

Литература:

1. *Логашенко Ю. А.* Соотношение понятий «межкультурная сенситивность» и «межкультурная компетентность» // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы Второй Международной научной конференции 26-27 мая 2010 г. В 2 т. / Отв. ред. В. В. Гриценко. – Смоленск: Изд-во «Универсум», 2010. – Т.2. – 328 с.
2. *Мацумото Д.* Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Дэвид Мацумото. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2008 – 668 с.
3. *Почебут Л. Г.* Психология межэтнической толерантности // Кросс-культурная психология: актуальные проблемы: Сб. статей / Под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелёвой. – СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – 377 с.
4. *Почебут Л. Г.* Социально-психологические принципы межкультурной коммуникативной компетентности // Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: Материалы научной конференции, 19–21 октября 2010 г. Часть 2 / Отв. Ред. Л. А. Цветкова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2010. – 592 с., 484.
5. *Chibisova M., Khukhlaev O.* Measuring teachers' intercultural competence: Towards a theory-based instrument // Book of Abstracts of the 19th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology. – Germany, 2008 pp. 237–238.

Психодрама и этнокультурные техники: Ловцы грез

Любитов И. Е.

Мастерская посвящена применению языка этнокультурных техник в психодраме.

В любой культуре между верованиями, ритуалами, мифологией и сновидениями существуют особенные связи. Сновидения нередко играют важную роль в местных способах восприятия и оценки социальных событий и порой представляются в качестве канала или среды для общения с мирами богов и духов. Для обращения с этим материалом различные культуры создают свои техники и инструменты.

Один из таких инструментов, Ловец сновидений часто воспринимается как «среднестатистический» «паниндейский» атрибут, без учета культуры происхождения. Однако, в историях о Ловцах грез, например, *оджибве, лакота и шайенов*, проявлены различные опорные мифы.

Так, согласно мифу *оджибве* плести ловушки для снов следует для защиты от дурных сновидений, причем данный инструмент представляется уменьшенной версией мировой паутины, защищающей всех людей. *Лакота*, напротив, полагают, что ловцы сновидений необходимы для получения важной информации, на основании которой требуется принимать правильные решения. *Шайены* же помещают плетение, аналогичное плетению ловцов снов на щиты, полагая их особенно могущественными предметами ритуального снаряжения воина.

Мы намерены

- воспользовавшись методом психодрамы рассмотреть истории о *Ловцах грез*, оджибве, лакота и шайенов
- противопоставить конкретные этнокультурные прототипы паниндейскому представлению о ловце сновидений
- продемонстрировать терапевтический потенциал адаптации этнокультурной техники, учитывающей различные опорные мифы.

Социально-психологические ресурсы межэтнической толерантности в процессе формирования этносоциальной идентичности юго-осетинской молодежи в условиях конфликта

Маликова Н. Р., Тедеева О. Н.

Проблемная ситуация характеризующаяся дефицитом социально-психологических ресурсов межэтнической толерантности, для формирования позитивной социально-этнической и гражданской идентичности у части молодежи, была наглядно выявлена в демонстрации агрессивного поведения участников недавних событий на Манежной площади в Москве, ряде

других городов и регионов. Не менее актуальна она и для целевой группы молодежи, ставшей объектом нашего этносоциологического исследования: «Формирование этносоциальной идентичности юго-осетинской молодежи в условиях конфликта» (2010-2011 гг.).

Среди многочисленных социальных последствий этнополитических вооруженных конфликтов, в таких зонах как Южная Осетия, повсеместно фиксируется рост агрессивной нетерпимости в межэтнических отношениях. Обусловлено это социальной депривацией и социально-психологической дезадаптацией населения, умножением жертв среди гражданского населения, вследствие вооруженного противоборства, «этнических чисток», вынужденных переселенцев и беженцев. В условиях принципиальной социальной аномии и социально-психологической фрустрации выросло новое поколение юго-осетинской молодежи, требующее особого внимания и поддержки. Жизнь молодежи в условиях, «то «мирной войны», то «вооруженного противоборства» предопределила особые сложности социализации, в ситуации социальной неопределенности и риска. Стала очевидной и практически значимой острая общественная потребность в изучении социального поведения, целенаправленного формирования толерантности, позитивной этносоциальной и новой государственно-гражданской идентичности, адаптации молодежи к мирной жизни, все эти практические задачи, требующие преодоления нетерпимости в межэтнических отношениях, представляют грани актуализации темы исследования.

Вне всякого сомнения это проблема требует междисциплинарного анализа. Сегодня, социология все в большей степени ориентируется в союзе с психологией, на совместный поиск социальных технологий, средств стимулирования ресурсов межэтнической толерантности, позитивной стратегии адаптации.

Мы не останавливаемся на освещении степени научной разработанности проблемы. Как известно, она весьма впечатляюще представлена как работами зарубежных: Э. Геллнера, У. Самнера, Э. Смита, Э. Хобсбаума, Б. Андерсона, Дж. Берри, К. Дейча, М. Манна, Р. Брубейкер, Л. Гринфельд, Б. Риэрдон, Г. Оллпорта, С. Баднера, Г. Тэдшфела и мн. др., так и отечественных ученых: Ю. В. Арутюняна, Е. Арутюновой, Л. М. Дробижевой, Н. М. Лебедевой, Г. У. Солдатовой, В. В. Гриценко, Л. Г. Почебут, Н. Р. Маликовой, С. В. Рыжовой, З. В. Сикевич, В. А. Тишкова, И. М. Кузнецова, О. Е. Хухлаева и мн. др. ученых, интегрирующих в своих исследованиях социологические, этнологические и социально-психологические подходы

Хотелось бы лишь обратить внимание участников конференции на некоторые практически ориентированные методологические аспекты, выводы и практические рекомендации нашего исследования.

В гипотезах исследования предполагалось, что позитивная стратегия адаптации юго-осетинской молодежи сопряжена с позитивной этнической идентичностью, появлением новых терминальных ценностей, свя-

занных с формированием государственно-гражданской идентичности и с высокой степенью ориентации на ценности образования и социально-профессиональной деятельности. Наряду с этим, мы допускали вероятность того, что отсутствие четких ценностных ориентиров, социальных перспектив для достижения социальных статусов, востребованных в современном обществе, может сказаться на ограниченности возможности выбора позитивной стратегии адаптации и избирательной этнической толерантности для определенной части молодежи Южной Осетии. И, наконец, третья гипотеза, имела в своем основании, предположение, что возможно вследствие дефицита социально-психологических ресурсов личностной адаптации, специфики возраста и социализации в условиях конфликта, создав почву для агрессивной фрустрации, провоцировала усвоение частью молодежи радикальных идей, избирательной интолерантности в межэтнических отношениях с грузинами.

Эмпирическая база исследования включала методы анкетного опроса, тестовые вопросники, ориентированные на выявление толерантности в ситуации неопределенности методику «Виды агрессии», разработанные Л. Г. Почебут на основе методики Баса-Дарки, а также методы визуальной социологии (по П. Штомпке). В ходе исследования было опрошено 300 молодых граждан Южной Осетии от 15 до 30 лет.

Результаты исследования, проведенного в январе-феврале и июле-августе 2010 года, январе-феврале 2011 года в г. Цхинвал и ряде поселков и сел Южной Осетии, красноречиво свидетельствуют о социально-психологических ресурсах толерантности/интолерантности молодых «кударцев» (самоназвание этносоциальной общности южных осетин).

Как показали, ситуация в отношении толерантности к грузинам критическая, но, является ли она безнадежной? На территории Южной Осетии, даже после событий августа 2008 года, проживают грузины. Как к этому относятся молодые кударцы? Увы, 58 % опрошенных – считают, что это скорее плохо, чем хорошо, 24 % процентов молодых осетин к этому относится скорее хорошо, чем плохо, 18 % – отрицательно. Каждый третий из опрошенных молодых осетин относятся к людям грузинской национальности сугубо негативно, да еще 60 % опрошенных – скорее отрицательно. Только 8 % респондентов опрошенных сохранили толерантное отношение к грузинам. Равнодушных, практически нет (2 %). Наиболее агрессивные оценочные высказывания были выявлены в ответах подростков, которые проявили крайнюю степень межэтнической интолерантности. Какие чувства вызывают у молодых осетин грузины? У 42 % опрошенных грузины вызывают чувство обиды, 18 % испытывают чувство ненависти, 16 % – чувство страха, 13 % – презрение, а 11 % почувствовали разочарование. Какими качествами наделили респонденты грузин? Абсолютное большинство опрошенных (66 %) считают грузин коварными, 16 % признают, что грузины гостеприимны, 7 % считают, что грузины не обладают никакими положи-

тельными качествами, 2 % ответили, что грузины дружелюбные, 9 % – что грузины трусливые. Таковы актуальные этнические чувства и стереотипы, спустя два года после военной агрессии.

Каковы ориентации на будущее воспитание межэтнической толерантности в отношении грузин у своих детей? 76 % респондентов - не знают, будут ли они воспитывать в своих детях ненависть к грузинам, считают, что время покажет, 13 % уверены, что будут воспитывать ненависть к грузинам, 11 % не собираются внушать своим детям негативных межэтнических чувств и оценок.

В целом, молодежь Южной Осетии полярно разграничила сферы публичной и приватной жизни в отношениях с представителями грузинской национальности. Даже, допуская возможность совместного проживания с грузинами на территории Южной Осетии, поддержания дружеских отношений, но при этом не допускают возможности семейно-родственных, брачных отношений.

Несмотря на сложную ситуацию в республике, отсутствие перспектив трудоустройства, скорого благоустройства, даже испытывая напряженность послевоенного быта в социальных практиках повседневности, большинство молодых осетин связывают свое будущее с независимостью своей республики. Так, 73 % молодых осетин не планируют в ближайшем будущем переезд в РФ или в другую страну на постоянное местожительство. 27 % – избирают стратегию адаптации, через осуществление горизонтальной миграционной мобильности, планируют эмиграцию.

Чем вызваны миграционные настроения трети молодых кударцев? Мотивация потенциальных мигрантов: для 48 % опрошенных, это – отсутствие перспектив с трудоустройством, 35 % респондентов тяжело постоянно ощущать послевоенную разруху, у 17 % желание эмигрировать вызвано бытовой неустроенностью.

Обобщая результаты исследования, мы пришли к заключению, что позитивная стратегия адаптации большинства юго-осетинской молодежи обусловлена позитивным восприятием терминальных ценностей культурной, этнической, формирующейся новой государственно-гражданской идентичности. Таким образом, подтвердилась основная гипотеза исследования. Отчасти подтвердилась и вторую гипотезу-следствие, что предполагает необходимость дополнительного исследования латентной мотивации и избирательности установок к межэтнической толерантности. Увы, подтвердилась и гипотеза о минимизации социально-психологических ресурсов избирательной интолерантности, радикальных негативных настроений среди подростков, демонстрирующих рост негативных чувств, этнических стереотипов, фобий в отношении грузин.

Проведенное исследование дает основание утверждать необходимость безотлагательной практической реализации ряда мер по: социально-психологической реабилитации и целенаправленной деятельности по формированию межэтнической толерантности во всех образовательных, по-

литических, культурно – досуговых организациях Южной Осетии. Следовало бы приступить к организации дальнейших углубленных этносоциологических и этнопсихологических исследований проблем адаптации молодежи, в условиях конфликта и постконфликта. Хотелось бы пожелать, чтобы были решены организационные вопросы, связанные с обеспечением свободного доступа для юго-осетинской молодежи к компьютерным базам данных и коммуникации с ведущими ВУЗами Российской Федерации, в особенности, для консультативной помощи сотрудников кафедры практической этнической психологии Московского психолого-педагогического университета. Насущной потребностью является создание в городе Цхинвале Международного образовательного Центра и Центра межэтнического согласия. На основе солидарного обращения правительственных организаций и образовательных учреждений Южной Осетии и Москвы к структурам, предоставляющим грантовую, спонсорскую поддержку реализации научно-исследовательских проектов, образовательных тренинг-семинаров, можно было бы организовать летние волонтерские отряды российских студентов - психологов, социологов, этнологов и культурологов, для работы по постконфликтной реабилитации молодежи ЮОР. Полагаем, что для решения этих задач следует привлечь организационные возможности ЮНЕСКО ООН, ЕС, Министерства образования и науки, Министерства молодежной политики, туризма и спорта Российской Федерации и Северной Осетии.

К проблеме миграционных процессов в России

Мешкова Н. В.

Проблеме межкультурной адаптации уделяется большое внимание в отечественной этнопсихологии и, особенно, в последние годы в связи с возрастающим миграционным потоком. Освещаемые современными СМИ события показывают, что не все мигранты приезжают на ПМЖ или исключительно за заработком. Так называемые «гастролеры» из ближайшего и дальнего зарубежья вызывают у местного населения неприязнь, распространяющуюся и на их соплеменников - экономических мигрантов, зачастую итак находящихся в сложных условиях.

По предварительным данным Всероссийской переписи населения 2010 г. количество человек, временно находящихся на территории РФ, но постоянно проживающих за рубежом составляет около 0,2 % от численности населения страны (3). Между тем, по оценкам экспертов, демографические проблемы и недифференцированная миграционная политика могут привести уже через 5–10 лет к росту доли мигрантов до 1/3 населения страны. По прогнозам это будут мигранты, не желающие интегрироваться в российское общество (1). При этом считается, что уже при наличии 1/4 части мигрантов неизбежно появление разнообразных социальных конфлик-

тов. Понятно, что при осуществлении подобного пессимистического сценария в России в лучшем случае к описываемому моменту возрастет потребность в этнопсихологах для проведения программ по аккультурации коренного населения к культуре мигрантов, т. е. решения проблем не только и не столько инклюзивного, сколько интегративного характера.

Исследователи выделяют *внутренние* (социально-демографические и личностные характеристики, картина мира, мотивы к адаптации и т. д.) и *внешние* (субъективная культурная дистанция, особенности культуры и условия страны пребывания) факторы, оказывающие влияние на психологическую адаптацию человека, приехавшего жить или работать в новую для себя культурную среду. Представляется, что те же самые факторы воздействуют и на психологическую готовность коренных жителей к принятию иной культуры и ее представителей, а также на чувства и ощущения, обозначаемые психологами как экономическая, культурная и физическая безопасность (2).

Понятно, что осознание принципиальной важности для социального развития современного российского общества этой проблемы предполагает необходимость принятия и реализации целого комплекса содержательных, в том числе и в психологическом плане, мер по контролю за миграционными процессами в стране. При этом, помимо организационно-управленческих и, тем более, собственно политических решений, следует акцентировать внимание на, во-первых, психолого-дифференцированном отношении к миграционному потоку в целом, и, во-вторых, к отлаживанию управляемого не только федеральным центром, но и регионами внутреннего «переселенческого» потока. Что касается первой позиции, то здесь следует четко разделять тех, кто приехал в Россию в качестве гастарбайтеров (т. е. для того, чтобы заработать и иметь возможность содержать на эти деньги семью, оставшуюся на Родине); тех, кто приехал для того, чтобы остаться в России навсегда, ассимилироваться; тех, кто приехал в Россию потому, что «там, на Родине, плохо именно сейчас», с тем, чтобы вернуться (чаще всего эти семьи напрямую связаны с соответствующей национальной диаспорой в России). На наш взгляд, во всяком случае первая и вторая категория мигрантов может быть существенно в количественном плане сокращена за счет целенаправленного направления (согласованными усилиями регионов и федерального центра) так называемых внутренних мигрантов, которые «вахтовым» способом работали бы в «донорских» регионах, приезжая из регионов «дотационных».

Литература:

1. «Детство – 2030» – опыт проведения форсайт проекта в России, 2009, <http://www.moe-pokolenie.ru/402/384/448/>
2. *Лебедева Н. М.* Взаимная аккультурация москвичей и инокультурных мигрантов: социально-психологический анализ, 2009, http://www.hse.ru/data/2010/03/27/1217654074/Lebedeva_Acculturation2009.pdf
3. Пресс-релиз Росстата, 3 ноября 2010 г, <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/perep01.php>

Взаимосвязь этнической идентичности, как составной части социальной идентичности с культурной дистанцией и этнической дискриминацией у подростков московских школ с этническим компонентом

Михайлова А. Э.

Реалии XX века значительно изменили традиционный уклад жизни этнических общностей. В качестве надежной опоры в современном меняющемся мире может выступать этническая идентичность. Исследование проблем формирования этнической идентичности в последнее десятилетие стало в отечественной науке необычайно популярно.

Как признает ряд исследователей, механизмы социальной идентификации наиболее ярко и полно раскрываются в проблемных ситуациях. Исходя из этого, в качестве объекта исследования нами избраны представители этнических общностей, находящиеся в сложных условиях социально-экономических и культурных изменений: представители этнических меньшинств, азербайджанцы и армяне, учащиеся московских общеобразовательных школ с азербайджанским и армянским этнокультурными компонентами, а также поликультурной школы (учащиеся 9, 10, 11 классов).

Исследование проводилось на базе московских общеобразовательных школ с азербайджанским и армянским этнокультурными компонентами, а также поликультурной школы.

Нами был проведен социально-психологический опрос с использованием следующих методов исследования:

1. Опросник Дж. Финни (исследует выявление выраженности этнической идентичности).
2. Шкала воспринимаемой этнической дискриминации. Дж. Финни (исследует воспринимаемую этническую дискриминацию).
3. Шкала культурной идентичности Д. Бирман (исследует культурную идентичность).
4. Шкала воспринимаемой культурной дистанции И. Суанет (модификация автора) (исследует воспринимаемую культурную дистанцию).

На основе полученных статистических данных по выборкам азербайджанских и армянских подростков можно сравнить полученные данные. Различия полученных результатов заключаются в том, что у азербайджанских респондентов выявлена взаимосвязь культурной дистанции, как с когнитивным компонентом этнической идентичности, так и с ее аффективным компонентом. У армянских подростков выявлена взаимосвязь культурной дистанции только с когнитивным компонентом этнической идентичности.

Но мы видим обратную ситуацию с этнической дискриминацией и ее взаимосвязью со всеми компонентами этнической идентичности (когнитивный, аффективный и культурный) у армянских подростков, а у азербайджанских подростков выявлена взаимосвязь этнической дискриминации только с культурной идентичностью.

Следовательно, на основе полученных результатов, мы можем говорить о том, что:

1. Оба феномена: воспринимаемая культурная дистанция и этническая дискриминация у московских подростков – представителей этнических меньшинств связаны с этнической идентичностью.
2. У азербайджанских подростков в развитии этнической идентичности большую роль играет воспринимаемая культурная дистанция, а у армян – этническая дискриминация.

Также можно предположить, что восприятие «близости» или «отдаленности» другой культуры у азербайджанцев, происходит как через знания, мысли, так и через чувства, эмоции (когнитивный, аффективный компонент этнической идентичности). А у армянских подростков нашей выборки восприятие «близости» или «отдаленности» другой культуры происходит через знания, мысли (когнитивный компонент этнической идентичности).

Обучение детей-мигрантов в российских школах как один из аспектов инклюзивного образования

Моисеева М. В., Розенблюм С. А

Миграционные процессы последних лет привели к тому, что школа столкнулась с принципиально новыми вызовами. В мегаполисах возникают классы, где большинство детей не говорит на государственном языке, что ведет к сегрегации и создает клубок межнациональных проблем. Так же как при инклюзивном обучении детей с ОВЗ, так и для интеграции детей-мигрантов в иноязычной и инокультурной среде оптимальной стратегией является равномерное распределение их потока по разным школам. Каждая школа должна быть готова их принять; но инклюзия должна быть не стихийной, а подготовленной.

Инклюзия предполагает, существование достаточно однородной среды, в которую попадает особый ребенок; чтобы среда его приняла, и он, и среда должны меняться навстречу друг другу. При этом «особость» ребенка может быть связана как с его здоровьем, так и с тем, что он – человек другой культуры.

У ребенка-мигранта возникают проблемы с грамотностью. Язык, на котором написаны учебники, у ребёнка не развит, поэтому у него будут проблемы с освоением основных предметов, особенно если он попадает в российскую школу уже в старших классах. Он вряд ли сможет понять условия задачи по математике, будет по-другому вести записи арифметических действий и пр. Возможны очень большие расхождения в учебных программах по отдельным предметам. Дети, которые у себя в школе учились хорошо, оказываются в положении отстающих, или им приходится учиться в клас-

се с младшими детьми с потерей одного или даже двух лет обучения. Будет проявляться культурное несовпадение, связанное с тем, что им будут не очевидны те вещи, которые привычны и понятны остальным детям. Восприятие культурных различий может быть столь драматично, что ребенок оказывается в состоянии глубокого стресса. Проблемы, связанные с обучением ребенка-мигранта, очень похожи на проблемы обучения и социальной адаптации аутичного ребенка: он не понимает, как устроен мир вокруг него, а окружающие не могут представить себе, что он действительно может этого не понимать. К этому добавляются психологические проблемы детей-беженцев, детей, приехавших с одним из родителей после развода, детей, приехавших против воли и демонстрирующих протестное поведение. Система ГИА и ЕГЭ также не способствует адаптации.

Для инклюзии ребенка-мигранта необходимы: психологическое сопровождение; тренинги и воспитательные мероприятия, нацеленные на развитие толерантности и навыков межкультурной коммуникации у всех учащихся школы; повышение квалификации преподавателей, работающих в условиях гетерогенных многонациональных классов; включение детей-мигрантов в активную проектную деятельность, позволяющую выявить их таланты и раскрыть их возможности; особые правила по оцениванию знаний и умений учащихся-мигрантов.

Итак, работа с детьми-мигрантами является одной из составляющих инклюзивного образования, созданию общей принимающей атмосферы в школе.

Концепция трансформации ценностных ориентаций в новой социокультурной среде

Накохова Р. Р.

Стабильные условия жизни народов закрепляют систему ценностей в виде определенных культурных традиций, которые передаются их из поколения в поколение как значимые социокультурные нормативные регуляторы всех сфер социального и индивидуального бытия этноса. На этническое самосознание людей, ориентированных на ценности традиционной культуры, безусловно, не могут не воздействовать новые ценности современной цивилизации. Это воздействие по-разному сказывается на системе ценностей личности и, в частности, на систему этнических ценностей личности.

При изменении социальной ситуации, связанной с резким переходом от одной социальной системы к другой, происходит также изменение системы ценностных ориентаций, которое может привести как к продуктивному развитию, так и к распаду системы ценностей. Сохранение единства личности и группы (этноса) возможно в случае уравнивания процессов ассимиляции и аккомодации – усвоения новых ценностей при сохранении ценностей, входящих в системообразующий компонент.

В концептуальном исследовании развития и функционирования ценностных ориентаций представителей этнофоров Северного Кавказа раскрывается процесс *этногенеза ценностных ориентаций*. В рамках этой концепции этногенез ценностных ориентаций имеет иерархический характер: процессы, приводящие к изменению ценностных ориентаций, протекают на различных уровнях: индивидуально-личностном, групповом - этническом, межэтническом.

Психологическим процессом этногенеза ценностных ориентаций назовем процесс функционирования и развития системы ценностных ориентаций этнофора на конкретном этапе историко-психологического развития, в котором общесоциальные ценности трансформируются, и идет формирование новых ценностей через социальную адаптацию, этническую идентичность к новой социокультурной среде и механизмы ассимиляции, аккомодации.

В данном понятии два процесса: социально-исторический (*этногенез* – что означает – преобразование, изменение, развитие этноса), и социально – психологический (при *этногенезе*) происходит сдвиг, **гене́з** ценностных ориентаций.

В качестве базовых механизмов формирования и развития системы ценностей на всех уровнях выступают механизмы адаптации, ассимиляции и аккомодации. Основным является механизм преобразования культурных ценностей этноса в индивидуально-личностные. В ходе анализа процесса развития новой ценностноориентационной системы (процесса этногенеза ценностных ориентаций) в периоды кризисов общества выявляются:

- 1) специфическое мировосприятие индивидов и социальных групп данных этносов (психологические особенности национального характера, менталитета и т. д.);
- 2) основные социально-исторические этапы развития культуры этноса, кризисные периоды развития;
- 3) основные адаптивные механизмы и их комплексы в проблемных ситуациях (при кризисах общества, при сдвигах ценностных ориентаций).

Система ценностных ориентаций личности, занимая промежуточное положение между внутренними установками и нормами социальной среды, между мотивационно – потребностной сферой и системой личностных смыслов, обеспечивает взаимодействие этих элементов в более общей системе – «человек – среда – этнос». Двойственный характер системы ценностей, обусловленных одновременно индивидуальным и социальным опытом, определяет ее двойное функциональное значение.

Потенциал проектной деятельности в формировании межэтнической компетентности молодежи

Непочатых Е. П.

В современных условиях роста этничности, появления в регионах, традиционно считавшимися моноэтническими, большого числа трудовых мигрантов, вынужденных переселенцев из ближнего и дальнего зарубежья, роста социальной напряженности в отношениях местного населения и приезжих, необходимы принципиально новые подходы к развитию межэтнической компетентности молодежи.

Исследователи подчеркивают, что эффективность в данном направлении возможна с учетом современной ситуации развития общества: новых условий существования этноса, к которому принадлежат обучаемые, условий многоязычия информационного пространства. При этом, «этнический компонент становится наиболее действенным средством такого самоутверждения, с одной стороны, а с другой – четко проявляется потребность в приобщении к большому новому пространству, миру, где существует огромное количество притягательных объектов» [1; 336].

Новые подходы должны основываться «не только на информативной и информативно-коммуникативной формах передачи знаний об этносе, характеристиках общения, нормах общения и т. д., но и на реальном практическом действии и взаимодействии воспитуемых ... необходимы принципиально новые приемы и средства, обеспечивающие сочетание малых «доверительных» коллективов с широким выходом детей за их пределы» [1; 337].

Среди наиболее эффективных форм развития межэтнической компетентности исследователями выделяются различные виды тренинговой работы с молодежью (Г. У. Солдатов и др., 2006; Н. М. Лебедева, Т. Г. Стефаненко, О. В. Лунева, 2004). Вместе с тем, по мнению А. А. Криулиной, в плане развития социально значимых качеств личности имеется значительный социально-психологический потенциал совместной проектной деятельности [2].

В теоретическом обзоре опыта применения проектной деятельности в британских образовательных учреждениях, сделанным В. М. Чигарьковым, А. Л. Дижур, отмечается, что, создавая и реализуя совместные проекты, учащиеся подросткового возраста приобретают опыт самостоятельной практической деятельности, возможность самореализации [4]. По мнению Н. В. Матяш, проектная деятельность способствует развитию зрелости и уверенности в себе при подходе к любой работе, способность мыслить и понимание сути проблемы, возможность решения вполне реальных актуальных задач «взрослого мира» [3]. Выполнение проектов развивает способность адаптации к новым условиям, а также адекватно оценивать собственную деятельность и деятельность других; развивает познавательную и социальную активность, способствует овладению навыками общения, толерантного отношения к собеседнику, развивает социальную компетентность молодежи.

Литература:

1. *Бондырева С. К.* Феномен толерантности в системе межэтнических отношений // Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С. 335–346.
2. *Криулина А. А.* Социально-психологический потенциал совместной проектной деятельности учащихся // Социальная психология XXI столетия: Материалы научно-практической конференции. – Ярославль. – Т. 2. – 2002. – С. 398–400.
3. *Матяш Н. В.* Творческая проектная деятельность как средство развития, обучения и воспитания учащихся в технологическом образовании // Предпринимательство и занятость юных. – 2000. – № 1. – С. 19–23.
4. *Чигарьков В. М., Дижур А. Л.* Проектная культура и дети: из опыта образования в Великобритании // Техническая эстетика. – 1990. – № 4. – С. 2–7; – № 5. – С.11–16.

**«Исцеление Кораном».
Психотерапевтические и целительские практики
в современном исламе (по материалам популярных изданий)**

Ожиганова А. А.

В последнее время значительный интерес вызывают целительские практики, сформировавшиеся в рамках определенных этнических и конфессиональных традиций.

Большими тиражами издается и мусульманская литература, посвященная вопросам здоровья. Она представлена популярными изданиями классических трудов по коранической медицине, сочинениями современных авторов (в основном, этнических мусульман, вновь открывших для себя истинную веру, часто – врачей по образованию), руководствами по закланиям, снятию сглаза и порчи, пособиями по хиджаму (кровопусканию), «рамаданотерапии» (диетологических аспектах соблюдения традиционного мусульманского поста).

Необходимо отметить, что речь идет именно о «пророческой медицине», т. е. комплексе целительских практик и лекарственных средств, упоминаемых в Коране и Сунне. Разнообразные языческие способы лечения, сохранившиеся у многих народов, принявших ислам, квалифицируются как «ересь», «отход от истинного ислама». Отношение к экстрасенсам, магам, колдунам, восточным оздоровительным системам у авторов рассматриваемых изданий двойственное. С одной стороны, признается некоторая эффективность этих методов, с другой – отмечается, что самые эффективные, но при этом простые и универсальные методы сохранения здоровья разработаны в исламе. «Прочитав Коран, я поняла, что образ жизни в исламе – это самый эффективный метод

профилактики всех заболеваний века, что без помощи Всевышнего невозможно ни лечить, ни предупреждать болезни», – пишет автор книги «Мы выбираем ислам» Г. Харисова, врач-терапевт по образованию (2;11).

Заклинания признаются в качестве узаконенного средства избавления от недугов, но в этих целях могут использоваться только специальные аяты Корана, с помощью которых можно «сжигать джиннов и шайтанов», а также лечить «околдованных депрессией», «околдованных галлюцинациями», «околдованных с целью влюбиться», «околдованных какой-либо болезнью» (1; 93) и т. п. В качестве лекарственных средств предлагается использовать лишь упоминаемые в Коране и Сунне: мед, хну, сенну и, конечно, «панацею о всех недугах» – черный тмин. Применяется лечение наложением рук, но важно при этом не называть себя целителем, т.к. «Исцеляющий – лишь один Аллах».

Фундаментом здоровья признается соблюдение норм шариата – совершение намаза, соблюдение поста, уплата милостыни, обрезание, ношение хиджаба.

Но есть ряд особенностей, объединяющих эти издания с современной популярной литературой New Age: очевидное увлечение магией, но с апелляцией к научному знанию, данным «экспериментов», подтверждающих эффективность предлагаемых методов, рассказы о чудесном исцелении и т. д.

Литература:

1. Исцеление Кораном. Сост. Хасса бинт Рашид ибн Абдалла аль-Мазид. Казань, Академия познания, 2007.
2. Харисова Г. Мы выбираем ислам. Секреты здоровья и тайны исцеления болезней века. Казань, Идел-пресс, 2010.

Отношение к русскому языку в составе этнической идентичности эмигрантов из России в США

Осьмак Е. О.

В настоящее время важное значение приобретает изучение проблем этнической идентичности, а также роли этнического языка в ней.

В исследованиях, посвященных взаимосвязи языка и этнической идентичности, все больше внимания уделяется вопросу о связи этнической идентичности с реальным использованием языка или же с его символической ролью. (1,2)

В связи с данным проблемным полем возникла идея исследования, целью которого стало изучение отношения к русскому языку в составе этнической идентичности эмигрантов из России в США.

В качестве объекта исследования выступили молодые люди в возрасте от 17 до 26, эмигранты второго поколения из России в США, родившиеся в США или увезенные туда в возрасте до 13 лет (30 человек).

Методы исследования: тест «20 утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда; ассоциативный эксперимент; «САМ» А.М. Парачева для оценки аудиостимулов на 2 языках; методика Дж. Финни 1992 г. (MEIM), шкалы самооценки языкового окружения и языковой компетенции.

Исследование было представлено респондентам на русском и английском языках, где они имели возможность выбора наиболее комфортного варианта.

Основные результаты, полученные в работе:

1. Этническая идентичность представлена в образе «Я» и занимает значимое место в ряду других видов идентичности молодых людей-эмигрантов второго поколения из России.
2. Этническая идентичность эмигрантов из России – сложное образование, распространенным типом является бизнесс-этническая и мультикультурная идентичности. Выраженность компонентов этнической идентичности у эмигрантов из России выше, чем у молодых людей, родившихся и проживающих в России, выявлены значимые различия аффективного компонента.
3. Когнитивный компонент отношения к русскому языку представлен оценкой русского языка как сложного, проявляется символическая роль языка: связь с образами родителей и дома.
4. Эмоциональный компонент отношения к русскому языку нейтрален, в нем проявляется символическая роль языка, связанная с домом и детством.
5. Поведенческий компонент отношения к русскому языку проявляется в общении с близкими родственниками (кроме сиблингов) и в сфере религиозной практики, а также имеет значимые положительные взаимосвязи с выраженностью этнической идентичности.

Таким образом, можно сделать вывод, что при рассмотрении эмигрантов второго поколения из России, проживающих в США, показатель этнической вовлеченности в использовании русского языка положительно взаимосвязан с выраженностью этнической идентичности, в особенности, с ее аффективным компонентом.

Литература:

1. Донцов А. И., Стефаненко Т. Г., Уталиева Ж. Т., Язык как фактор этнической идентичности. Вопросы психологии, 1997, №4. – с. 75–86.
2. Стефаненко Т. Г. Язык, этническая идентичность и межэтническое взаимодействие / Т. Г. Стефаненко // Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия. – М., 2003.

Подготовка специалистов к работе в системе поликультурного образования

Павлова О. С.

Проект Концепции развития поликультурного образования РФ (1) ставит перед российским образованием сверхзадачу: формирование гражданской идентичности, складывающуюся из трехуровневой системы идентичностей: базовой этнокультурной, национально-территориальной и «национальной (общегосударственной), объединяющей граждан России в единую национальную общность»(1).

Для реализации этой задачи возникает необходимость введения в образовательные программы учебных заведений всех уровней дисциплин, формирующих у учащихся значимые компетенции. Примером этого стал новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», который требует от выпускника обладания, в частности, следующими общекультурными и профессиональными компетенциями:

- способностью использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды;
- способностью учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий;
- способностью вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития (2, с.4-5).

Формирование этих компетенций достигается в ходе изучения дисциплин базовой части стандарта «Культура и межкультурные взаимодействия в современном мире» и «Поликультурное образование».

Вариативная часть стандарта позволила включить в профиль данного ФГОСа «Психология и педагогика развития дошкольников» дисциплины «Страноведение» и «Приобщение детей к национальной культуре», которые формируют профессиональные компетенции будущего специалиста, а также позволяют подготовить специалистов к становлению основ «мировоззрения, национально-культурной и гражданской идентичности» (1) в учреждениях дошкольного образования.

Национальная культура в ДОО должна стать источником базовых национальных ценностей разного уровня: как этнокультурного, так и общегражданского. Поэтому приобщение к национальной культуре в поликультурном образовательном пространстве РФ должно строиться на материале **различных** этнопедагогических систем, способствующих формированию у учащихся мультикультурной идентичности. Необходима разработ-

ка и внедрение в образовательный процесс специальных методик, используемых в настоящее время в качестве эксперимента в некоторых образовательных учреждениях (например, проект «Двуязычный ребенок – диалог языков и культур» (ЮАО г. Москвы), целью которого является интеркультурное воспитание дошкольников и повышение профессиональной компетентности педагогов в области двуязычия и интеркультурного воспитания).

Литература:

1. Концепция развития поликультурного образования Российской Федерации: проект. // <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988>, 2010.
2. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» // <http://www.mgppu.ru/OOP/Bakalavr.pdf>, 2010.

Специфика этнокультурных ценностей чеченских и ингушских студентов

Павлова О. С.

В настоящее время происходит модернизация культурных ценностей народов. Традиционные ценности, характерные для чеченской и ингушской культуры, претерпевают существенные изменения, вызывая разрыв между декларируемыми и реальными ценностными ориентациями. Для изучения этнокультурных ценностей были использованы следующие методики: ранжирование системы ценностей (Ш.Шварц, У.Билски), «Показатели индивидуализма – коллективизма» (Г.Триандис, разработка Л.Г.Почебут), тест «Кто Я?» (М.Куна, Т.Макпартлэнда), неоконченные предложения и этнопсихологический опросник (авторский вариант), «Культурно-ценностный дифференциал» (Г.У.Солдатова).

Изучение этнокультурных ценностей вайнахов проводилось в вузах Чечни, Ингушетии, Москвы и Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 149 ингушских и 165 чеченских студентов в возрасте от 18 до 25 лет. Значимость обычаев и традиций как фундамента этнокультурных ценностей подтверждалась целым рядом вопросов анкеты. Приоритетным для 43 % ингушской выборки и 50 % чеченской выборки оказались традиции, связанные с взаимоуважением, и в частности, уважением старших, а также тесные родственные отношения и отношения между членами семьи, гостеприимство, свадебный обычай, национальные танцы, кровная месть.

Исследование групповых ценностных ориентаций в структуре авторестеотипов чеченцев и ингушей с помощью методической разработки «Культурно-ценностный дифференциал» показало, что для чеченцев среди групповых ценностей наиболее значимы взаимовыручка, верность традициям, миролюбие и сердечность, среди индивидуальных ценностей – са-

мостоятельность, склонность к риску и своеволие. Для ингушей оказались наиболее значимыми групповые ценности: верность традициям и миролюбие, и индивидуальные ценности: самостоятельность и соперничество.

Ранжирование системы ценностей выявило среди наиболее значимых типичные ценности коллективистической культуры: традиционализм, альтруизм, конформизм при высокой значимости самодостаточности. Наименее значимой оказалась в обеих выборках ценность гедонизма.

Изучение ценностей индивидуализма-коллективизма показало, что респонденты распадаются на две большие группы: одна, более склонная к коллективизму, состоит из лиц, постоянно проживающих в Москве и Санкт-Петербурге, причем чеченцы, как мужчины, так и женщины, ближе по своим предпочтениям друг к другу, чем ингуши разного пола. Чеченцы и ингуши, живущие в своих родных местах, больше склонны к индивидуализму. Ингушкам, проживающим в Москве и Санкт-Петербурге, свойственен наивысший уровень коллективизма, а чеченцам, проживающим в Чечне, - наивысший уровень индивидуализма. Таким образом, структура этнокультурных ценностей молодых представителей чеченского и ингушского этносов неоднородна и требует дальнейшего изучения.

Этнокультурные стереотипы в процессе подбора персонала

Патоша О. И., Черкасова Л. Л.

Исследование этнокультурных стереотипов в процессе подбора персонала в организациях имеет большое практическое значение, поскольку эффективность функционирования организации напрямую зависит от компетентности работающих в ней сотрудников. В связи с этим остро стоит вопрос о точности подбора персонала. Несмотря на то, что данный процесс является формализованной процедурой, в нём могут проявляться эффекты восприятия человека человеком, которые способны исказить действительность и таким образом приводить к ошибкам в принятии решения о приёме сотрудника на работу.

Сегодня, в условиях глобализации во всём мире происходит трудовая миграция, рынок труда составляют люди различной национальностей, а в России как многонациональной стране это представлено наиболее отчётливо. Это отражается и на процесс подбора персонала, где специалист взаимодействует с людьми различных национальностей. В процессе такого взаимодействия возникают этнокультурные стереотипы, которые оказывают влияние на сам процесс подбора персонала.

Целью нашего исследования было выявить особенности проявления этнокультурных стереотипов в процессе подбора персонала на должность, связанную с работой с клиентами.

В нашем исследовании приняло участие 5 экспертов - менеджеров по подбору персонала, опыт работы от трёх лет. Методы - полуструктурированное интервью, ассоциативный тест, незаконченные предложения.

В результате интервью были обнаружены особенности взаимодействия специалистов с представителями разных национальностей. Большинство кандидатов нерусской национальности не приглашались на интервью, «отсеивались» на фазе первичного отбора – когда менеджер рассматривал фамилию и фотографию кандидата. Если же кандидат приглашался на интервью, более серьёзной проверке подвергались знания русского языка и орфографии, проверялись рекомендатели, указанные в резюме. Из собственного опыта экспертов, представители не славянской этнической группы были приняты на должности по работе с клиентами всего несколько раз и лишь в том случае, когда русские кандидаты отсутствовали вовсе или имели серьёзные недостатки, по мнению работодателя.

Также экспертам предлагалось оценить представителей разных культурных групп в качестве работников. В результате были выявлены следующие особенности. Армянам присуща излишняя эмоциональность (14 %), коллективизм (11 %), консерватизм взглядов (10 %), чрезмерная настойчивость (9 %), жестокость (8 %). Евреев как работников характеризует ум (15 %), хитрость (10 %), жульничество (9 %), квалифицированность (8 %), корыстность (6 %). Узбеки исполнительны и трудолюбивы (21 %), консервативны (8 %), непорядочны (5 %), некоммуникабельны (5 %). Русские организованы (11 %), одновременно с этим ленивы (11 %), работают во благо коллектива (10 %), коммуникабельны (5 %), умны (5 %).

Таким образом, мы выявили наличие особенностей процесса подбора персонала не русских национальностей и этнокультурных стереотипов у менеджеров по подбору персонала.

Этноориентированные технологии как условие формирования этнокультурной компетентности

Поштарева Т. В.

В полиэтническом мире этнокультурная компетентность является средством эффективного межэтнического взаимодействия и взаимопонимания. Поэтому формирование данной компетентности выступает одной из приоритетных целей образования. Пути формирования этнокультурной компетентности лежат не только через обновление содержания образования, но и через выработку адекватных методических стратегий. Назначение этноориентированных технологий – формирование восприятия многообразия культур как нормального, а не экстраординарного явления; развитие устойчивых представлений о другом образе жизни как исторически, социально и

культурно обусловленном; о контактах и взаимовлияниях различных этнокультур друг на друга; о многообразии конфликтных ситуаций и о способах их разрешения, с акцентом на конструктивные формы; выработка умений жить в условиях разнообразия культур.

Процесс формирования этнокультурной компетентности должен быть живым, лично значимым для детей. Наиболее эффективными методами формирования этнокультурной компетентности являются так называемые активные методы обучения и воспитания. Использование этих методов содействует тому, чтобы ребенок занял активную личностную позицию и в полной мере мог проявить себя как субъект учебно-познавательной деятельности. Учащиеся непосредственно в процессе усвоения знаний и выработке умений обмениваются результатами познавательной деятельности этноориентированной направленности, обсуждают их, дискутируют.

В организации этноориентированных занятий с использованием дискуссионных, игровых, проблемных методов, бесед и обсуждений реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Согласно исследованиям совместной учебной деятельности процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому этноориентированное занятие и другие мероприятия результативны тогда, когда проводятся как совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым учащимся.

Дискуссионные и игровые методы, культурный ассимилятор, различные задания в своем содержании имеют элементы проблемности. То есть учащийся с самого начала ставится перед проблемой, а знание открывается ему самостоятельно или с помощью педагога. Характер таким образом рожденного знания принципиально отличается от знания, получаемого в готовом виде. В свою очередь для решения проблемной ситуации учащемуся необходимо опираться на уже существующее знание, которое могло быть получено как традиционными методами, так и в результате проблемного обучения. В последнем случае знание содержит внутри себя как бы зародыши нового знания, определенные векторы, задающие направления его потенциальному развитию. Таким образом, в процессе формирования этнокультурной компетентности учащихся могут использоваться и проблемные методы. Однако, так как обучаемый не способен сам воссоздать целостную картину научного знания в сфере этнокультур и межкультурного взаимодействия, то проблемное обучение должно сопровождаться традиционными методами и формами, обобщающими и систематизирующими знания и умения детей.

В целом, для повышения эффективности процесса формирования этнокультурной компетентности учащихся важно создать такие условия, которые позволят включить в этот процесс детей не только на уровне интеллектуальной, но и социальной и личностной активности.

Модели языкового образования в Финляндии

Протасова Е. Ю.

Билингвальным называется такое образование, при котором на разных языках, вовлеченных в процесс обучения, преподаются не только сами эти языки, но и некоторое учебное (т.н. академическое) содержание. Первый вариант: в начальной школе дети учатся на родном языке, с тем, чтобы через близкое им средство общения ученики могли усвоить азы учебных дисциплин, второй язык преподается как предмет, а затем дети могут перейти к обучению на втором языке. Возможна ситуация дуального, или двунаправленного, обучения, когда одна половина класса изучает язык другой, и наоборот; в этом случае важно найти сочетание предметов и распределить время между языками. Двужычное образование может осуществляться и в такой форме, когда чтение, письмо, литература преподаются на родном языке, а все остальные предметы – двуязычными учителями на втором языке (они понимают детей, но отвечают на втором языке). Бывает, что вначале все предметы преподаются на иностранном языке, кроме собственно родного языка детей, а по мере приближения к выпускным классам все больше предметов преподается на языке, на котором будут сдаваться экзамены, или наоборот: вначале все ведется на родном языке, но постепенно все больше предметов на втором языке. Наконец, в школе могут преподаваться разные языки, а через них и разные предметы. Все эти модели ведут к разным типам многоязычия.

В Финляндии реализуется несколько вариантов многоязычного образования. Во-первых, все школьники должны изучать в основной школе не менее двух, но чаще три языка кроме родного. Во-вторых, существуют билингвальные школы, в том числе и с русским языком. В-третьих, есть специальные подготовительные и двуязычные классы для иммигрантов. Наконец, есть многоязычные и двуязычные детские сады, реализующие особые программы обучения. Успехи обучения связаны не только с организацией учебного процесса, но и с качеством используемых учебных материалов и методами обучения. Например, считается, что научиться писать на втором языке легче, чем научиться правильно говорить на нем. Предполагается также, что овладеть иностранным языком без длительной практики в стране изучаемого языка очень трудно. Кроме того, считается, что молодежь больше интересуется культурой сверстников в других странах, чем классической, поэтому в преподавание включено много актуальной музыки, что мотивирует учащихся вступать в контакт с носителями языка, например, через Интернет. Кроме того, ученики много используют мультимедийные средства, работая над культурно-языковыми проектами.

Русский язык в Финляндии преподается как «длинный» курс или как «короткий», каждый из вариантов имеет свои преимущества и недостатки. Кроме того, организована поддержка сохранения русского языка как родного для детей из семей русскоязычных иммигрантов [1, 2].

Литература:

1. Изучение и преподавание русского языка в Финляндии / Сборник статей. – СПб.: Златоуст, 2010. – 497 с.
2. Русскоязычный человек в иноязычном окружении. Хельсинки: Юлиопистопайно, 2004. – 266 с.

**Русская народная сказка как матрица утверждения
«негегемонной мужественности», актуальная
для современников**

Радина Н. К., Никитина А. А.

Воздействие словом, рассказывание и чтение сказок для воспитательно-го воздействия на протяжении многих веков используется в человеческой культуре. При помощи чтения человек «входит в культуру», понимает, какие события могут с ним произойти, как придется решать те или иные задачи. В работах Н. Л. Пушкиревой, анализируется нестандартная, «немужественная» мужественность русских народных сказок. «Немужественные» герои (Емеля, Иванушка – дурачок, Иван-царевич и др.), добиваются успеха, становятся победителями не в силу «мужских достоинств», а, напротив, благодаря мягкости, добросердечию, заботе, терпению, состраданию, то есть качествам, традиционно расцениваемым как «женские».

Представляя в данной статье анализ российской «немужественной мужественности», ответим на вопрос, насколько герои сказок созвучны нашим современникам, для этого обратимся к результатам исследования, выполненного на подростковой выборке (81 старшеклассник; методики – опросник ИРМИ (Радина Н. К., Никитина А. А.) и СПА (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптация А. К. Осницкого)).

Гегемонный вариант развития мужской идентичности, мировой эталон «идеальной мужественности», среди российских старшеклассников не является самым разделяемым (около 10 %). Половина всех старшеклассников являются обладателями двух вариантов развития мужской идентичности – это «мягкий» патриархатный (23,5 %) и эгалитарный (22,5 %) варианты. Следует отметить, что «мягкий» патриархатный вариант является самым демократичным и «мягким» из патриархатных типов, а эгалитарный – проявлением самого высокого уровня неподверженности стереотипным гендерным ролям и моделям поведения.

При анализе показателей социально-психологической адаптированности старшеклассников с разными вариантами развития мужской идентичности, было обнаружено следующее. Мягко-патриархатный вариант развития мужской идентичности можно охарактеризовать как недостаточно адаптированный, однако «неприспособленность» данного подтипа уравни-

вешивается конструктивными личностными характеристиками (более высокие показатели эмоционального комфорта, самая низкая склонность к доминированию и самый низкий балл по уходу от проблем). Именно этот вариант мужской идентичности среди всех остальных наиболее узнаваем в контексте образа «Иванушки-дурака». Это не очень приспособленные юноши недоминантного склада, ведомые и не очень удовлетворенные собой, готовые к компромиссу и сотрудничеству.

«Мягкая патриархатность» российских мужчин становится основой «гендерного баланса», неконфликтного взаимодействия с сильными и находчивыми российскими женщинами. Таким образом, «немужественные герои» русских народных сказок представляют инвариант российской негегемонной (мягко-патриархатной) мужественности, реально отраженной в идентичностях современных мужчин.

Толерантность и социальная дистанция: социокультурный анализ

Радина Н. К., Колодкина Ю. М.

На кафедре социальной психологии и педагогики Нижегородского института менеджмента и бизнеса с 2007 года проводятся исследования в области межкультурных отношений, в том числе исследуется толерантность и социальная дистанция в отношении основных контактных этнических групп у жителей мегаполиса (промышленный город, областной центр – Нижний Новгород) и жителей малых городов и сельских населенных пунктов.

По итогам исследований выяснилось, что существуют статистически значимые различия между показателями толерантности сельских и городских жителей (методика «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. . Шайгеровой), при этом показатели и городских жителей, и сельских находятся в границах «условной нормы». Более высокую толерантность горожан мы объясняем спецификой конструкции коммуникаций в городе, описанной, например, в исследованиях С. Милграма.

Концептуально связывая социальные феномены «толерантность» и «социальная дистанция», мы исследовали также социальную дистанцию у городских и сельских жителей в отношении основных контактных этнических групп (шкала Богардуса, вариант Л. Г. Почебут; этнические группы: татары, мордва, чуваша, русские, украинцы, молдаване, грузины, армяне, азербайджанцы, цыгане, евреи, таджики, узбеки, а также граждане Китая, ЕС, США).

У сельских жителей наиболее дистанцированными оказались этнические группы цыган, азербайджан, узбеков, таджиков, а также граждане Китая и США. Шкала социальной дистанции подтвердила более настороженное отношение у сельских жителей к разным этническим группам в целом,

наиболее близкой была признана этническая группа «русские», наиболее далекой – «цыгане».

У горожан наиболее дистанцированные группы – цыгане, азербайджанцы, узбеки и граждане Китая, однако социальная дистанция у горожан статистически значимо меньшая, чем у сельских жителей.

Очевидно, что все «удаленные» этнические группы (кроме цыган), считаются «трудовыми мигрантами», то есть конкурентами, заставляющими население беспокоиться за свои рабочие места.

Особое внимание стоит обратить на значительную социальную дистанцию между участниками исследования и этническими группами, которые принято считать «местными» (татары, мордва, чуваша, еврей). Латентную этническую напряженность, этнические предубеждения в данном случае практически невозможно объяснить «объективными факторами», это отражение общей настороженности и меньшей толерантности в настоящее время как горожан, так и (особенно) сельских жителей.

Также особой интерпретации требуют результаты, согласно которым этническая группа цыган, несмотря на вековую историю совместного проживания с другими этническими группами в регионе, находится в представлениях участников исследования в социальной изоляции. Мы полагаем, это связано с сепарацией цыган как социальной группы (проживание в «диаспоре», не соблюдение обычных социальных правил, криминализация этнического образа и т. д.).

Региональная специфика деятельности оценивания объектов

Резванцева М. О.

Процесс опознания и оценивания объектов традиционно понимается в философии и психологии как категоризация. Работы Аристотеля, Г. В. Ф. Гегеля раскрывают зависимость оценки свойств и качеств объектов от взаимодействия с другими объектами. В психологии изучение оценки объектов как деятельности оценивания, имеющей социальную детерминацию в обществе и в онтогенезе человека, возможно с опорой на работы Выготского Л. С., Леонтьева А. Н., Запорожца А. В., Шабельникова В. К. и др.

Оценивание объектов, как часть ориентировочной деятельности, предположительно будет детерминировано различными социальными ситуациями развития в разных регионах СНГ. Для жителей центрального региона с низким уровнем урбанизации городов преобладающим социальным мотивом выступает совместное освоение природных богатств, стремление считаться с интересами группы и подчиняться авторитету. Для субъектов северо-западного региона с высоким уровнем урбанизации городов важ-

нейшим социальным мотивом является организация индивидуальной деятельности, мобильность и независимость от группы. Соответственно, стратегии оценок объектов у подростков предполагаются различными: зависящими от оценок группы и целостными в центральном регионе СНГ и более индивидуальными и локальными в северо-западном регионе.

Цель экспериментального исследования заключается в проверке данной гипотезы. Мы использовали метод семантического дифференциала в модификации И.В. Шабельникова (2006) и анализировали степень совпадения индивидуальных и групповых оценок качеств одноклассников подростков из разных регионов и степень резонансности индивидуальных и групповых оценок качеств геометрических фигур с оценками одноклассников. Испытуемые заполняли стандартные матрицы 10x10 (по горизонтали отмечали одноклассников, а по вертикали - указывались качества: красивый, добрый, смелый полезный теплый и др.), оценивая от 1 до 10. Аналогично оценивались элементарные геометрические фигуры.

После проведения статистического (в программе SPSS 12) анализа было показано наличие значимой взаимосвязи между степенью резонансности к оценкам одноклассников и оценкам геометрических фигур во всех группах испытуемых. Подростки каждой группы исследуемых регионов в оценке качеств одноклассников и геометрических фигур, проявляют сходные стратегии. У подростков северо-западного региона (Алма-Аты и Кызыла) выявлена низкая степень резонансности с одноклассниками в оценках качеств товарищей и геометрических фигур. Их оценки индивидуальны, и меньше зависят от мнения сверстников, их можно отнести к интерпсихичным. По отношению к оценкам сверстников в данной группе проявляется стратегия ассимиляции, т. е. устойчивости собственных оценок относительно оценок одноклассников. Подростки из центральных регионов СНГ (Москва и московская область) проявили высокую степень резонансности с одноклассниками в оценках качеств товарищей и геометрических фигур. Их оценки интрапсихичны и зависят от мнения сверстников. Они проявляют стратегию аккомодации к оценкам сверстников.

Литература:

1. Резванцева М. О. Региональные стратегии социальной перцепции в группе подростков. Вестник МГОУ., 2009. №1, с. 141–149.
2. Шабельников В. К. Брахманы, кшатрии, вайшья, шудра – четыре мифа в истории субъектности, Ж. Практического психолога 2006, №3, с. 3–23.
3. Шабельников И. В. Особенности исследования межличностных отношений методом матричного анализа. Вестник МГОУ., № 2, 2006., с.33.

Формирование профессиональной компетентности педагогов в области интеркультурного воспитания дошкольников

Родина Н. М.

Начиная с 2008 года, в Москве реализуется совместный проект Департамента образования города Москвы и ЮНЕСКО «Московское образование: от младенчества до школы». Одно из направлений этого проекта – интеркультурное воспитание дошкольников. В рекомендациях ЮНЕСКО по интеркультурному воспитанию подчеркивается, что целью интеркультурного образования является не просто знакомство с разными культурами, а переход от пассивного сосуществования к совместному проживанию в мультикультурном обществе через развитие понимания, уважения и диалога между представителями разных культур (6).

Для того чтобы сформировать положительные межэтнические отношения в обществе, важно, чтобы дети с раннего возраста приучались интересоваться культурой других людей, спокойно и адекватно относились к национально-обусловленным различиям во внешнем виде, поведении и произношении. Это может быть достигнуто в том случае, если педагоги знают о культурах детей, посещающих дошкольное учреждение, и организуют в разных формах приобщение детей к традициям разных народов.

Результаты анкетирования, в котором участвовало более 150 педагогов, показали, что многие из них испытывают трудности в организации этой работы с детьми дошкольного возраста (1). Соответственно, нами были разработаны варианты проведения интерактивных семинаров, деловых игр и тренингов, направленных на повышение квалификации педагогов в области интеркультурного воспитания дошкольников (2). Так, педагоги учились представлять сложившуюся ситуацию с разных точек зрения, находить причины возникающих трудностей и предлагать пути их преодоления с использованием методики «Шесть шляп мышления» (4). Воспитатели обсуждали случаи, когда в группе применялись принципы интеркультурной педагогики: типы возникающих проблемных ситуаций, поиски решений, принятые меры и конкретные результаты.

Педагоги должны уметь встраивать работу по интеркультурному воспитанию в общий образовательный процесс детского сада; этому они учились при помощи составления «ментальных» (мыслительных) карт (3), что позволило им организовать образовательную работу с дошкольниками как единое целое.

Воспитатели подбирали подходящие для чтения и обсуждения с детьми разного возраста литературные произведения, где рассматриваются вопросы межкультурного общения и толерантности. Общие взгляды на систему интеркультурного воспитания дошкольников вырабатывались путем совместного придумывания сказок (5).

Литература:

1. Многоязычие и интеркультурность. М.: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 2009.
2. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Интеркультурная педагогика младшего возраста. М.: Форум, 2010.
3. *Buzan T., Buzan B.* The Mind Map Book. London: Penguin, 1996.
4. *de Bono E.* Six Thinking Hats. 2 ed. Boston: Back Bay Books, 1999.
5. *Karlssoon L.* (toim.) *Lapset kertovat...* Helsinki: Stakes, 2006.
6. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO, 2006.

Проявления кризиса этнической идентичности у русскоговорящих иммигрантов в Финляндии

Румянцева П. В.

Этническая идентичность – это психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности (4).

Традиции исследования кризиса этнической идентичности восходят своими корнями к эриксоновскому пониманию формирования идентичности как череде последовательно переживаемых личностью этапов, переход на каждый из которых сопровождается определенными кризисными явлениями (5).

Непосредственно о кризисе этнической идентичности как об одном из закономерно возникающих в подростковом возрасте этапов ее развития говорит Дж. Финни (6).

Работы отечественных ученых, посвященные рассмотрению данного феномена, показывают, что переживание кризиса этнической идентичности не обязательно является чертой, присущей лишь подростковому периоду жизни человека, он может возникать и на других этапах жизненного пути человека как результат, прежде всего, негативных социальных условий (1, 2, 3).

Проведенное нами эмпирическое исследование было нацелено на изучение этнической идентичности русскоговорящих иммигрантов в Финляндии. Выборку составили 54 человека в возрасте от 19 до 63 человек, эмигрировавшие в Финляндию с территории бывшего Советского Союза и проживающие в Финляндии на протяжении от 3 до 19 лет. Методом сбора данных послужило глубинное полуструктурированное интервью. Средняя продолжительность интервью составила 60 минут. Все интервью записывались на диктофон с последующей расшифровкой и качественным анализом полученного текстового материала.

Нами были обнаружены следующие проявления кризиса этнической идентичности у русскоговорящих иммигрантов в Финляндии: негативное эмоциональное отношение к собственной этнической принадлежности,

маргинальность этнической идентичности, ощущение «навязанной» этничности, «мифологизация» этнической ин-группы.

Как показали результаты исследования, переживание кризиса этнической идентичности может быть осознанным в большей или меньшей степени, также личность может прибегать к различным стратегиям разрешения кризиса этнической идентичности, что проявляется, в частности, в дифференциации моделей аккультурационного поведения.

Литература:

1. *Лебедева Н. М.* Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поиска самоуважения к поискам смысла. // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 48 – 58.
2. *Павленко В. Н., Корж Н. Н.* Трансформация социальной идентичности в посттоталитарном обществе. // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. № 1. – С. 75 – 88.
3. *Солдатова Г. У.* Психология межэтнической напряженности. – М., 1998.
4. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. Практикум. – М., «Аспект Пресс», 2006.
5. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.
6. *Phinney J.* The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. // Journal of Adolescent Research, 1992, № 7, 156–176.

К вопросу о социально-языковой адаптации иммигрантов

Рыскина В. Л.

Поток миграции в большие города велик, и острота проблемы приема и адаптации мигрантов еще плохо осознается в таком крупном мегаполисе, как Петербург. По прогнозам социологов в недалеком будущем иммигранты из стран СНГ составят значительную часть населения России.

Школа по-прежнему остается главным и практически единственным об- щим для всех институтом социализации. Отмечаются также большие про- блемы со статистикой – это связано с подвижностью статуса «мигрант», так как право на регистрацию нужно периодически продлевать, а также со сложностями в оценке уровня владения языком.

Отдельной проблемой становится дифференциация сложностей ре- бенка, связанных с овладением русским языком как вторым и трудностями в обучении, обусловленными другими причинами. Одним их критери- ев дифференциации является успешность ребенка в предметах, меньше связанных с использованием языка, однако это не может быть надежным критерием – многие дети не успевают понимать формулировку задач и объяснение учителя. На Западе, где имеется многолетний опыт приема мигрантов и их адаптации в школе, используются различные тесты на родных языках, проверяется уровень владения родным языком. Однако,

страны, из которых осуществляется иммиграция в Россию (Таджикистан, Узбекистан, Киргизия) не имеют столь основательной базы и стандартизированных тестов для такой работы. Кроме того, иммиграция в Россию часто осуществляется из сельской местности, чем из больших городов, а там проживает население с более низким социально-экономическим статусом и общий уровень развития языка, разнообразие лексики, ниже чем в больших городах, и тем более ниже, чем в Петербурге. Мы сталкиваемся с этим, предлагая родителям переводить русские слова для своих детей – многие из них не имеют эквивалентов в их индивидуальном словаре, либо они используют русские слова.

Кафедра детской речи РГПУ им. Герцена совместно с службой помощи семьи и детям Красногвардейского района разработала программу социально-языковой адаптации «Говорим и учимся по-русски». Программа социально-языковой адаптации мигрантов включает в себя развитие коммуникативных навыков, понимания устной и письменной речи, разрешения конфликтных коммуникативных ситуаций, расширение лексического запаса, устранение грамматических ошибок, углубление знаний русской стилистики и культурных особенностей употребления. В основе работы для тех детей, которые имеют трудности в школе, лежит обсуждение школьной лексики, тренинг понимания быстрой речи на тему изучаемых предметов.

Литература:

1. С. Н. Цейтлин «Особенности сопровождения иноязычных детей в освоении русского языка», в сб. «Актуальные вопросы социальной поддержки детей и семей мигрантов», СПб, 2009.

Особенности этнической идентичности и взаимная адаптация старшекласников из литовских и русских школ Литвы

Рябиченко Т. А.

Взаимодействие представителей разных культур в рамках одного общества порождает проблему поиска оптимальных условий взаимодействия. При этом важным оказывается выяснение позиций его участников и выявление факторов, оказывающих влияние на эти позиции. К таким факторам в многонациональном обществе можно отнести принадлежность к доминирующей или недоминирующей этнической группе, проводимую государством политику в отношении этнических меньшинств, общую экономическую ситуацию. Нельзя недооценивать и роль образовательного сектора, одной из важнейших функций которого является трансляция культурных ценностей. Для русских в Литве выбор литовской или русской

школы предопределяет не только язык обучения, но и возможность сохранения родного языка, усвоение основ родной культуры наряду с языком и культурой доминирующего общества.

Для проведения сравнительного анализа параметров этнической идентичности и взаимной адаптации старшеклассников Литвы были выделены 3 группы в соответствии со следующими критериями:

- 1) принадлежность к доминирующей или недоминирующей этнической группе (литовцы и русские);
- 2) для представителей недоминирующей группы - язык обучения (русский или литовский).

В качестве методики использовался опросник Дж. Берри «Взаимоотношения в поликультурном обществе», перевод на русский язык и адаптация Н.М.Лебедевой и А.Н.Татарко (1).

К основным результатам исследования можно отнести следующие:

1. Выявлены различия между представителями доминирующей и недоминирующей группы по параметрам этнической и гражданской идентичности, показателям этнической толерантности, культурной и интегральной безопасности. Найдены различия по параметрам этнической и гражданской идентичности у русских старшеклассников, обучающихся в русских и литовских школах, что свидетельствует о продолжающихся в Литве процессах трансформации этнической идентичности групп, представляющих этническое меньшинство.
2. Наиболее успешной стратегией аккультурации этнических меньшинств в доминирующее общество является интеграция, предполагающая усвоение норм другой культуры без отказа от норм собственной. В исследовании выявлено предпочтение данной стратегии русскими школьниками вне зависимости от сектора образования. Старшеклассники-литовцы отдают предпочтение мультикультурализму, т. е. в данном случае можно говорить о реципрокности межгрупповых установок молодёжи Литвы. Это может стать объединяющим началом и условием толерантного межкультурного взаимодействия, и, на наш взгляд, задача государства - создание благоприятных для такого взаимодействия условий, предполагающих учёт позиций всех его участников.

Литература:

1. *Лебедева Н. М., Татарко А. Н.* Социально-психологические установки московской молодежи по отношению к мигрантам. // Молодежь Москвы: адаптация к многокультурности. Под ред. М. Ю. Маргыновой и Н. М. Лебедевой. – М.; Изд-во РУДН, 2007.

Особенности этнической идентичности украинских студентов

Савицкая О. В.

Формирование позитивной этнической идентичности является одним из возможных путей создания психологически комфортных и безопасных путей для самореализации и саморазвития личности.

Теоретические и экспериментальные исследования позволили сформулировать основные научные подходы к рассмотрению этнической идентичности и этнического самосознания, определить типологию, стадийность, механизмы их формирования (Ю. В. Бромлей, П. И. Гнатенко, И. С. Кон, А. А. Налчаджян, Ж. Пиаже, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, В. В. Столин, Л. Б. Шнейдер, и др.).

Целью нашего исследования являлось определение специфики этнической идентичности украинских студентов.

Выборка состояла из 162 студентов гуманитарных специальностей в возрасте 17–24 года.

В исследовании использовались тест «Кто Я?» М. Куна, Т. Мак-Паргленда; шкала социальной дистанции Э. Богардуса и этнопсихологический опросник Л. Э. Орбан-Лембрик.

Анализ эмпирических данных, полученных с использованием теста «Кто Я?» свидетельствует о высокой частоте совпадения самохарактеристик студентов. Этнические категории использовали 66,7 % респондентов. В целом по выборке этнические категории, а также категории гражданства занимают 5–8 места, пропуская вперед индивидуальные, семейные, ролевые компоненты. Некоторые категории, отнесенные нами к эмоциональному компоненту самоотношения, также имеют национальный оттенок. В частности у 53,1 % респондентов встречаются такие характеристики «тот, кто любит Украину», «преданный своему народу» и др.

По результатам проведенного этнопсихологического опроса было обнаружено, что 87,2 % студентов свободно владеют родным языком и при общении с незнакомым человеком своей этнической группы предпочитают использовать родной язык, что и считают основным признаком этноса; были обнаружены отличия в отношениях к традициям украинского народа, в знании народного творчества, стремлении к углубленному изучению истории народа у студентов разных специальностей.

Подтверждением положительной этнической идентичности могут быть результаты, полученные с использованием шкалы социальной дистанции Э. Богардуса. У респондентов не зафиксировано негативного отношения к представителям украинского этноса. Наименьшая социальная дистанция зафиксирована именно с украинцами (78,7 % респондентов стремятся к родственным отношениям с украинцами, 70,4 % – не отрицают возможности совместной деятельности с ними; но 51,9 % респондентов хотели бы жить по соседству с представителями других национальностей).

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. У украинских студентов сформирована позитивная этническая идентичность и принятие других культур.
2. Полученные нами результаты свидетельствуют об удовлетворительном уровне этнокультурной осведомленности студентов.
3. Целенаправленное формирование этнопсихологической компетентности будущих психологов и педагогов создаст необходимые условия для решения проблем межкультурного взаимодействия в будущем.

Этнические стереотипы русских и японских студентов

Селезнева Д. В.

Проблема этнических стереотипов на сегодняшний день вызывает все больший интерес у исследователей. Актуальность ее изучения обуславливает тот факт, что знание социально-психологических особенностей формирования и механизмов функционирования этнических стереотипов представляет ценность для практического решения вопросов регулирования межэтнических отношений и для прогноза их развития как внутри многонационального государства, так и между представителями разных этнических общностей в малых группах. Под этническим стереотипом мы понимаем жестко фиксированную этническую установку, напрямую регулиующую восприятие, поведение и интерпретацию поведения окружающих людей (1; 64).

Эмпирическое исследование было проведено нами с целью выявления и сравнения этнических авто- и гетеростереотипов восприятия русских и японских студентов. Выборку составили студенты различных вузов Санкт-Петербурга (140 человек) и студенты Токийского университета (50 человек), различных по полу и возрасту, имевшие опыт общения с представителями другой национальности (для русских – с японцами, для японцев – с русскими) или не имевшие подобного опыта. Использовались следующие методики: методика «Приписывание качеств» Д. Каца и К. Брейли, шкала социальной дистанции Э. Богардуса, шкала доверия Daniel Eek & Wo Rothstein (в адаптации сотрудников кафедры социальной психологии СПбГУ). Для японской выборки методики были переведены на японский язык техникой обратного перевода.

Были обнаружены значимые различия в выделяемых гетеростереотипов у групп, имевших опыт общения с представителями другой национальности, и групп, не имевших подобного опыта (подтверждено как на русской, так и на японской выборке).

При этом взаимосвязи между наличием опыта общения и уровнем социальной дистанции по отношению к данному этносу обнаружено не было.

Была выявлена тесная взаимосвязь между уровнем социальной дистанции и уровнем доверия по отношению представителям этноса. Чем ближе дистанция, тем выше уровень доверия (справедливо для обеих выборок). Это можно объяснить тем, что при наибольшем стремлении к интеграции с представителями другого этноса, будут возрастать позитивные чувства к его представителям, в том числе и доверие.

Проведенное исследование показало, что представления русских и японцев о самих себе и друг о друге различаются. Однако, в целом, представители данных культур испытывают позитивные чувства друг к другу, готовы к взаимодействию, доверяют друг другу.

Литература:

1. *Почебут Л. Г.* Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. – 281 с.

Традиция в нетрадиционном лечении (на материалах г. Одесса)

Серебрянникова Н. И.

Кризис качественного медицинского обслуживания в современном городе привел к тому, что население самостоятельно пытается решать проблемы, связанные с профилактикой и лечением различных болезней. И, наряду с официальной медициной, начали использоваться ставшими доступными методы нетрадиционных практик, запрещенных ранее. Формирующаяся новая традиция лечения и профилактики является объектом изучения таких наук как антропология, психология, медицина, социология и т. д. Мы, анализируя полевой материал г. Одессы, попытаемся определить основные формы, которые принимает и функционирует новое знание о здоровье и лечении.

Перечислим основные характеристики, повлиявшие на формирование новых явлений, связанных со здоровьем и его сохранением, характерных для городской культуры: 1. образованность населения; 2. широкий доступ к разнообразной информации; 3. полиэтничный состав населения, которое вливается в городское пространство с традициями своих культур.

Знания о здоровье и лечении в любой традиции были закрытыми и ритуализированными, однако современное общество также имеет большой спрос на колдовское, целительское, хотя и приобретает вид коммерческого, массового явления, при этом пытаясь сохранить форму традиции или, хотя бы ее внешние проявления. Это обуславливается необходимостью психологического влияния на пациента.

Условия функционирования медицинской практики в городе изменились, и проявились они в следующем: 1. наряду с представлениями о сакральности, недоступности знаний, связанными с возможностью лечить, появилось новое поколение лекарей, которые формировались в условиях доступности информации, когда тексты заговоров, описания ритуалов можно легко найти и работать с ними; 2. даже старые, сохранившиеся заговорные практики требуют „модернизации”, поскольку необходимые для проведения ритуалов условия изменились (меняется архитектура домов и их внутреннее устройство, исчезают материалы, необходимые для проведения ритуалов (пакля, угли и т. д.)); 3. города, в которых проживает полиэтничное население, становятся местами, где появляются новые ритуальные комплексы, характерные только для них.

Проведенные исследования показали, что лекари, занимающие нишу традиционного, сельского варианта лечения стараются сохранить следующие варианты антуража: имя (например, *Мария, бабушка Лена*), указывают на преемственность знаний (например, *потомственная целительница*), не указывают цены за свои услуги, используют заговоры, травы и другие характерные для такого лечения предметы (огонь, воду, свечи и пр.), стараются сохранить ритуальные особенности лечения (место и время проведения обряда, не меняют порядок действий).

Этническая толерантность и ее формирование у младших школьников Архангельской области

Соловьева Т. А.

Целью данного исследования явилась изучение эффективности программы по ознакомлению младших школьников с национальной культурой Финляндии при формировании их этнической толерантности.

Исследование проводилось в 2008–2009 году в МОУ СОШ № 10 города Архангельска. В эксперименте приняли участие 56 учащихся в возрасте 9–10 лет.

В соответствии с целью работы для выявления уровня этнической толерантности нами были использованы шкала социальной дистанции Э. Богардуса в модификации О. Л. Романовой; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); опросник для измерения общих социальных установок у детей (Э. Френкель-Брунстик); опросник, специально разработанный для данного исследования.

Для реализации формирующего эксперимента нами была составлена программа по ознакомлению младших школьников с культурой Финляндии, конспекты уроков, рабочие тетради и памятки для родителей.

Сравнительный анализ эмпирических данных констатирующего и формирующего этапов исследования позволил определить количественную динамику

показателей этнической толерантности: выраженности этнической идентичности, валентности авто- и гетеростереотипов, длины социальной дистанции.

Число детей с положительной этнической идентичностью увеличилось на 14,66 %, а с амбивалентной идентичностью сократилось до 8 % от общего числа школьников.

Группа младших школьников с положительным этническим автостереотипом увеличилась на 17,68 %, с неопределенным сократилась на 13,08 %, а с негативным на 4,6 %. Число испытуемых, имеющих положительный гетеростереотип, увеличилось на 23,08 %, а с неопределенным и негативным гетеростереотипом сократилось на 18,43 и 4,65 %. Сократилось восприятие социальной дистанции с представителями других этносов (народов Финляндии). Социальная дистанция после проведения формирующего эксперимента сократилась с 4,41 до 2,76. Статистический анализ, проведенный при помощи t – критерия Стьюдента, показал, что социальная дистанция стала статистически значимо меньше ($P=0.001$). Уровень общей толерантности увеличился в среднем на 8 баллов (различия статистически значимы $P=0.001$). В среднем по классу уровень этнической толерантности увеличился на 4 балла (различия достоверны на уровне значимости $P=0.002$). Произошло заметное увеличение числа школьников с высоким уровнем этнокультурной компетентности (на 66,95 %). Количество школьников со средним уровнем уменьшилось (на 43,88 %). Учащихся с низким уровнем информированности о Финляндии (в контрольном срезе их было 23,07 %) не выявлено.

Таким образом, статистически значимое возрастание уровня этнической толерантности, увеличение позитивности автостереотипа и гетеростереотипа позволяют сделать обоснованный вывод об эффективности программы по повышению этно-культурной компетентности на формирование основ этнической толерантности у младших школьников.

Применение коммитмент-модели идентичности к практическим этнопсихологическим исследованиям

Ставропольский Ю. В.

Базовую основу коммитмент-подхода к рассмотрению социально-психологических детерминант этнокультурной идентичности представляют следующие социально-психологические детерминанты идентичности: субъективное «я», объективное «я», «генерализованный другой» в генеративной модели «я» Дж. Г. Мид (G. H. Mead); межличностный/межгрупповой континуум, статус, легитимность и стабильность, минимальная групповая парадигма в модели социального «я» Г. Тэджфел (H. Tajfel) и субъективное «мы» и объективное «мы», согласованность «я»-категоризации, деперсонализация в модели «я»-категоризации Дж. Тернера (J. C. Turner).

Концепция минимальной групповой парадигмы Г. Тэджфела представляет собой развитие идеи Дж. Г. Мида о минимальном обществе.

Социально-психологические детерминанты идентичности, сформулированные Дж. Г. Мидом, имеют параллели в виде фактора спонтанности и культурной консервации в модели развития «я» Дж. Морено (J. L. Moreno). Концепция Дж. Морено менее тщательно проработана по сравнению с концепцией Дж. Г. Мида.

Выделенная Дж. Г. Мидом социально-психологическая детерминанта идентичности субъективное «я» конкретизируется в качестве детерминант вовлеченность и открытие альтернатив в модели последовательного формирования статусов идентичности Дж. Марсии (J. Marcia). Концепция Дж. Марсии стимулирует переход от исследования личностных черт при рассмотрении проблем идентичности в направлении, акцентирующем межличностное взаимодействие и социально-психологические интеракции, но не предпринимает дальнейших шагов в этом направлении.

Выделенная Дж. Г. Мидом социально-психологическая детерминанта «генерализованный другой» конкретизируется в качестве детерминант статус и ресурсный обмен в модели элементных форм социальности С. Фиске (S. T. Fiske); пристрастное восприятие, стремление к одобрению и стремление к постоянству в модели развития идентичности как принятия решений Р. Ф. Баумайстера, Б. Шленкера (R. F. Baumeister, B. Schlenker). В концепциях С. Фиске, Р. Ф. Баумайстера, Б. Шленкера пропускается влияние, которое на формирование идентичности оказывает межгрупповое взаимодействие.

Выделенная Дж. Г. Мидом социально-психологическая детерминанта субъективное «я» конкретизируется в качестве детерминант феноменальное «я» в модели динамической «я»-концепции Х. Маркус и Э. Вурф (Marcus H. R., Wurf E.); высокая/низкая «я»-сложность в «я»-аспектной модели идентичности Б. Симона (B. Simon). Концепции Х. Маркус и Э. Вурф и концепция Б. Симона ограничены индивидуальным уровнем идентичности, не рассматривают социально-групповой уровень идентичности.

Динамический характер коммитмент-подхода к рассмотрению социально-психологических детерминант этнокультурной идентичности конкретизируется в качестве детерминант конформность, диссонанс, иммерсия, интегративное сознание в модели формирования идентичности меньшинств Д. Эткинсона, Дж. Мортена, Д. Сью (D. R. Atkinson, G. Morten, D. W. Sue); неопределенность, переживание, открытие, обретение в модели этнической идентичности Дж. Финни (J. S. Phinney), в модели расовой идентичности У. Кросса (W. E. Cross), в модели формирования этнической и расовой идентичности Дж. Хелмз (J. E. Helms) и в модели процесса формирования черной идентичности Б. Джексон (B. Jackson); «я»-отражение, сравнение, успешность, близость и релевантность в модели поддержания самоуважения А. Тессера (A. Tesser); инклюзия/ассимиляция и дифференциация/отличительность в модели оптимальной отличительности М. Брю-

ер (M. Brewer); активность и пассивность в функциональной модели идентичности К. Дё (K. Deaux); эксплицитный (сознательный, тщательно продуманный) и имплицитный уровни репрезентации, потребность в позитивном отношении или в социальном одобрении, и потребность в когерентности (когнитивной согласованности) в модели социального «я» Б. Пеллхэм и Д. Хеттс (B. W. Pelham, J. J. Hetts).

В кросскультурно-психологическом аспекте перечисленные детерминанты конкретизируются в качестве детерминант «сохранение специфической этнической идентичности и этнокультурных характеристик группы» и «поддержание отношений с другими группами» в модели аккультурации Дж. Берри (J. Berry).

Этапы и условия актуализации этнокультурного Я в самосознании студентов

Степанова Г. С.

Осознавая себя как социального субъекта, человек идентифицирует себя с различными социальными общностями, национальной (этнической) в том числе. Идентификация может быть различной по полноте (сравнение по одному или нескольким признакам), в разной степени осознаваемой, иметь рациональный или эмоциональный характер. Осознаваемая сторона этнокультурной идентичности проявляется в этнокультурном Я, под которым мы понимаем четкое представление о себе как носителя этнокультурных традиций, особенностей и ценностей, а также индивидуальной ответственности за состояние и сохранение национальной культуры. Неактуализированность (несформированность) этнического Я обуславливает слабость гражданских позиций личности и размытость смысложизненных ориентаций. На уровне общности это является причиной психологического ослабления этноса как социально-психологической целостности.

Важным периодом в становлении этнического самосознания является юношеский возраст. Лонгитюдное исследование этнического самосознания студенческой молодежи, в котором приняли участие студенты первых-вторых курсов Воронежского педагогического университета и Старо-Оскольского филиала Воронежского экономико-правового института (в преобладающем большинстве отнесших себя к русской национальности) показало, что этнокультурное Я современных русских студентов характеризуется недостаточной актуализированностью, проявляющейся в слабой выраженности этнонима (самоназвания), в противоречивом состоянии автостереотипов, расхождении этнокультурных Я-образа и Мы-образа, недостаточно выраженной рефлексии по поводу своих этнокультурных особенностей и своей роли в сохранении и развитии этнической культуры. Основны-

ми причинами такого состояния были выделены: недостаточная этнокультурная осведомленность и отсутствие опыта межкультурного сравнения, в процессе которого происходит осознание себя как представителя общности; недостаточный уровень личностного развития студентов, проявляющийся в слабом стремлении к самоактуализации; высокий уровень эго-защит; отсутствие навыка самоанализа и саморефлексии. С целью достижения положительной актуализации этнокультурного Я и преодоления явлений этноцентризма, сопровождающих этот процесс, на первом этапе осуществлялась организация учебной деятельности, содержательно адекватной этнокультурному контексту, что способствовало последовательному формированию этнокультурных образов «Они» и «Мы», но оказалось недостаточным для актуализации этнокультурного «Я». Следующим этапом было внедрение в учебный процесс интерактивных методов (тренинговых элементов), что способствовало прохождению студентами этапа этнокультурного самоисследования, конфликтной саморефлексии, снижению таких эго-защит, как регрессия, проекция, замещение, что в целом способствовало повышению уровня самоактуализации личности. Создание вышеуказанных условий способствовало в конечном итоге последовательному и непротиворечивому формированию этнокультурных образов «Они», «Мы», «Я». Положительная актуализация этнокультурного Я значимо коррелировала с такими личностными изменениями, как усиление потребности в самореализации, появление ценности «активная, деятельная жизнь», убеждения, что человеку дана способность контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь.

Исследование ориентации на социальные нормы у младших школьников в разных образовательных средах

Счастливая Т. Н., Уланова Н. С.

Необходимость изучения особенностей усвоения ребенком социальной нормативности на одном геополитическом пространстве в контексте интеграции разных культур приобретает в последнее время особое звучание. Изучение особенностей ориентаций на социальные нормы у младших школьников, проживающих в одном мегаполисе, но обучающихся в образовательных учреждениях с различной религиозной и светской направленностью (арабская, общеобразовательная школы, православная гимназия) стало целью исследования, проведенного в Москве в период с 2005 по 2008 год.

Задачами исследования стали изучение представлений детей о структуре социальных отношений в семье, в классе, о нормах поведения в обществе сверстников, в отношениях с родителями и педагогами, определение уровня нравственных суждений и ориентации на мотивацию одобрения исследованных школьников.

Результаты исследования показали, что социальные нормы у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах и учреждениях с разной религиозной направленностью содержательно сравнимы. Общность в содержании социальных норм отмечается в представлениях о семейных отношениях, эстетических, литературных предпочтениях, моральных ценностях, профессиональных выборах и желательных жизненных перспективах.

В содержании социальных норм, касающихся отношений внутри семьи и выбора авторитета, у респондентов всех групп занимают родители и старшие родственники. При этом отмечаются некоторые различия в выборе предметов для подражания. Так учащиеся религиозных школ избирают в качестве примера религиозных деятелей, в то время как у их сверстников из светских школ такие ориентиры встречаются достаточно редко, в основном, дети выбирают родителей и литературных героев.

Интерес представляет также и ориентации на соблюдение социальных норм у младших школьников из учреждений с разной религиозной направленностью: ориентации детей из школ с религиозной направленностью отличаются большей консервативностью и жесткостью, в то же время мотив одобрения одинаково важен для всех детей, независимо от образовательной среды.

У детей, обучающихся в школах с религиозной направленностью, тенденция к большей консервативности в ориентации на построение внутрисемейной иерархии выражена значительно. Проявились различия и в гибкости нравственных суждений. Для младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях с религиозным компонентом, характерна более жесткая ориентация на выполнение норм поведения, обусловленная стремлением избежать наказания. Тогда как большинство учеников образовательной школы придают значение выполнению норм, одобряемых другими людьми или правилами общества, ориентируясь на межличностные отношения.

Эти и другие полученные данные позволяют лучше понять сходные черты и особенности представлений младших школьников, воспитывающихся в разных религиозных культурах, и могут быть использованы при организации единой поликультурной образовательной среды.

Язык как психологическая детерминанта этнического самосознания

Тангиева Л. Б.

Становление этнического самосознания неразрывно связано с этническим языком, который является одним из основных компонентов этноса, «этнодифференцирующим и этноформирующим признаком любой этнической группы»(6). (А.А.Потебня, 1910)

Именно язык, как отмечается во всех исследованиях, выполненных в рамках этнической психологии, является одним из незаменимых и важных

факторов этнической культуры. Язык объединяет людей в этническую общность, способствует хранению и передаче этнокультурной информации от поколения к поколениям, обеспечивая культурную преемственность. Язык сохраняет самобытность этноса. Благодаря языку осуществляется специфически человеческая форма передачи социального опыта, культурных норм и традиций через язык реализуется преемственность различных поколений. История любого языка тесно связана с историей той социальной общности, которая является его носителем. Именно в языке запечатлен весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социально-эстетические, художественные и воспитательные идеалы.

Многие исследователи подчеркивали необходимость умелого и тактичного отношения к родному языку, уважение традиций и обычаев, национальных памятников, духовных истоков народа, через которые формируется этническое самосознание. «...язык пронизывает мысль, заставляя носителей разных языков по-разному истолковывать реальность». (4) (С. Пинкер, 2004).

Родной язык – это первоначально усвоенный человеком язык (язык колыбели, язык матери). На основании родного языка формируются первичные навыки речевого взаимодействия. С помощью родного языка осуществляется первичная социализация личности, ознакомление с нормами, ценностями и традициями. « Язык вмещает в себя таинственным и сосредоточенным образом всю душу, все прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа. Все это ребенок должен получить вместе с молоком матери (буквально). Особенно важно, чтобы это пробуждение самосознания и личностной памяти ребенка... совершилось на его родном языке». (2) (Ильин, 1994).

Язык является детерминантом этнического самосознания именно тогда, когда человек осознает его родным и общается на этом языке между представителями своей этнической общности. По мнению В. Ю. Хотинец это обеспечивает, во-первых, взаимное понимание между членами своего этноса, во-вторых, хранение и передачу этнокультурной информации от поколения к поколению, обеспечивая культурную преемственность». (9) (Хотинец, 1996).

Литература:

1. *Ильин И. А.* О национальном воспитании детей. М.: ООО Изд-во АСТ, 2003.
2. *Пинкер С.* Язык как инстинкт. Пер.с англ. / Общ.ред. В. Д. Мазо- М.: Едиториал УРСС, 2004.
3. *Потебня А. А.* Мысль и язык. // Логос, 1910-кн. 2.
4. *Хотинец В. Ю.* Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека. – Ижевск, 1996.

Социальный капитал и экономические представления этнических групп России³

Татарко А. Н.

В настоящее время влияние социального капитала на экономику доказано в целом ряде исследований. В них, как правило, вычисляются связи уровня социального капитала (прежде всего, доверия) с объективными экономическими показателями различных стран, например показателями экономического роста, объемов инвестиций, уровня ВВП. Так же существуют исследования, показывающие, что социальный капитал зависит от культуры и оказывает значительное влияние на благосостояние этнических групп и целых стран. Мы предположили, что у представителей этнических групп, проживающих на территории России, будут различия в уровне социального капитала, а также в особенностях взаимосвязей социального капитала и экономических представлений.

В выборку вошли представители шести этнических групп (русские, башкиры, татары, армяне, чеченцы, дагестанцы), проживающих в различных регионах России – Южный федеральный округ, Москва, Республика Башкортостан. Общая численность данной выборки 873 человека. Респондентам предъявлялся для заполнения опросник, содержащий методики, направленные на оценку социального капитала и экономических представлений.

Исследование показало, что уровень доверия, как базового показателя социального капитала, у представителей шести этнических групп, проживающих в различных регионах России, довольно низок, и различия между этническими группами очень малы. Таким образом, можно сделать вывод, что в целом по стране доминирует некоторая тенденция к невысокому уровню доверия, которая в целом сохраняется независимо от этнической группы.

У русских и армян выявлена отрицательная взаимосвязь такого показателя социального капитала, как «толерантность к представителям иных групп» и значимости денег и собственности. По всей видимости, это своего рода «христианский» паттерн. У других, мусульманских народов, толерантность либо не связана отношениями к экономическим реалиям (башкиры и татары – мусульманские народы центральной России). Либо наблюдаются положительные связи, в частности, положительные связи толерантности с интересом к экономике у чеченцев и готовности к экономическому риску у чеченцев и дагестанцев (обе этнические группы являются представителями народов Северного Кавказа).

У представителей большинства этнических групп, наиболее «работающим» компонентом социального капитала, т. е. имеющим наибольшее количество взаимосвязей с отношениями личности к экономическим реалиям, является выраженность (сила) гражданской идентичности. Возможно

³ Исследование проведено при поддержке РФФИ, проект № 10-06-00086-а

выраженность гражданской идентичности, выступает одним из ведущих факторов социального капитала поликультурного государства.

Позитивность гражданской идентичности (которая является одним из индикаторов социального капитала поликультурного общества), у представителей большинства этнических групп, взаимосвязана с готовностью к экономическому риску и удовлетворенностью материальным благосостоянием.

Развитие личности ребенка дошкольного возраста с помощью использования народных подвижных игр

Третьякова А. В.

Дошкольное детство – важный этап развития ребенка, в котором развиваются основные психические процессы и личностные черты, закладываются ценностные основы, формируются разнообразны навыки. Именно поэтому программам воспитания и обучения детей уделяется большое внимание. В последнее время одним из наиболее востребованных направлений становится поликультурное образование. В нашей многонациональной стране это важное направление, которое позволяет с самого раннего возраста развивать у детей навыки эффективного взаимодействия с представителями других культур. Данное исследование проводится нами в детском саду № 1084 г. Москвы, который участвует в проекте «Детский сад будущего», модуле «Растим юных патриотов России – моя семья, мой город, моя страна». На базе данного модуля нами была разработана программа с использованием народных подвижных игр в работе педагога-психолога. Данная программа включает в себя 3 направления:

- 1) познавательное и эмоционально-личностное развитие ребенка (развитие воображения, речи, коммуникативных навыков, наличие конкретных знаний, эмоционально-волевое развитие) с помощью включения народных подвижных игр в развивающую работу.
- 2) закладывание основы для формирования этнической идентичности через обогащение представлений детей о народной культуре.
- 3) облегчение ассимиляции и вхождения в культуру для детей других этнических групп (данный вид работы проводится только с теми детьми, родители которых настаивают на полной ассимиляции детей к русской культуре; отдельный блок работы составляют дети, родители которых полностью либо частично сохраняют культуру своего этноса).

В течение года нами проводится мониторинг, диагностическое обследование и анкетирование родителей и педагогов с целью отслеживания изменений. В данный момент исследование продолжается, однако можно сделать первоначальные выводы:

- использование в развивающей работе с детьми некоторых народных игр помогает развитию коммуникативных навыков (считалки перед играми, игра «Гуси-лебеди» и т. д.), развитию произвольности (игры с правилами, напр. «Ворон»), снятию эмоционального напряжения.
- участие детей в тематических досугах и подвижных народных играх увеличивает их интерес к русской культуре. Получение в детском саду некоторых знаний о культуре, традициях и обычаях русского народа будет способствовать, по нашему мнению, наиболее четкому представлению о своей этнической группе, что в свою очередь поможет формированию стабильной этнической идентичности.

Таким образом нами были выявлены основные цели и направления работы по формированию и развитию некоторых личностных качеств ребенка дошкольного возраста через использование народных игр в развивающих программах и тематических досугах. На данном этапе нами проводится отбор и апробация методик для дальнейшего исследования.

Этнокультурные особенности самоорганизации личности в профессии

Троянская А. И.

Актуальность обсуждаемой проблемы продиктована объективными условиями жизни современного человека в многокультурном обществе. Этот параметр требует своего учета в разнообразных сферах общественной жизни, в частности, в профессиональной деятельности. Зачастую этого не происходит, и процессы профессионализации рассматриваются как универсальные для любой культуры.

В частности мире остро стоит вопрос создания условий для достижения продуктивной деятельности представителями всех этнических групп. Стратегия учета культурных характеристик субъекта предполагает признание того, что способы достижения высокого результата в деятельности могут быть глубоко различны и их этнокультурная специфика может выступать в виде ресурса культурноспецифических преимуществ.

Предпринятое исследование явилось попыткой показать, что в кризисных условиях продуктивной профессионализации рефлексивные процессы самоорганизации личности в профессии приобретают культуросообразность.

Становление способов организации внутреннего мира личности происходит в ходе инкультурации, в связи с этим культурные особенности могут влиять на специфику этих способов. Личность интериоризирует этнические значения, присваивает свойства этнокультурного мира, в соответствие с которыми строит систему способов организации и взаимодействия со своим внутренним миром. Тем самым рефлексивные процессы личности будут иметь культурную специфику в различных сферах жизни, в том числе в профессиональной деятельности.

Рефлексия осуществляется с позиций определенной нравственной базы, усвоенных ценностей, норм и правил (1). Именно ценностями культуры представлен в первую очередь этнокультурный мир (4). В данном случае этнокультурная специфика профессиональной рефлексии обуславливается ценностным фактором.

Было выявлено, что ценности культуры как универсальные способы действия содержат в себе варианты решения задач профессионализации. Культура – неиссякаемый резерв надежных способов и моделей поведения. Но, чтобы освоить их, необходимы специальные условия: кризисные, проблемные, активизирующие. Кризисные условия профессионализации побуждают личность обратиться к освоению либо к актуализации надежных способов разрешения сопутствующих профессионализации противоречий. Профессиональные задачи в кризисных условиях продуктивной профессионализации разрешаются культурными способами. Таким образом, выявленное стремление к упорядочиванию как ценность предстает универсальным культурным механизмом разрешения противоречия, который выходит на первый план как ответ на конфликтные условия профессионализации.

Были выявлены эффекты выделенных специфических факторов ценностей на профессиональную рефлексию личности. Ценности, воплощенные в культуре народа: адаптивные ценности социальной направленности – в финно-угорской (удмуртской) группе, инструментальные ценности индивидуальной направленности – в русской, посредством оказания эффектов на профессиональную рефлексию личности, обусловили специфический способ ее реализации. Принятие ценности «Упорядочивание социального мира» запускает самоорганизацию респондентов удмуртской группы в социальном мире, а именно самоупорядочивание осуществляется средствами социального мира. Превращаясь в этот мир, присваивая свойства последнего, субъект организует себя в мире и тем самым организует мир. В русской группе принятие ценности «Упорядочивание индивидуального мира» активизирует самоорганизацию субъекта.

На системы профессионального образования возложена роль проводника в культурное существование, они обеспечивают личность способами решения профессиональных задач в условиях культурной среды. Надежные и проверенные культурные способы деятельности могут эффективно применяться в профессии, они накладывают специфический отпечаток на процессы самоорганизации личности.

Литература:

1. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: ИП РАН, 2004. – 422 с.
2. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Ценности культуры и развитие общества. – М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2007. – 528 с.
3. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом // Под ред. А.А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – С. 95–123.
4. Хотинцев В. Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетей, 2000. – 240 с.

Этнонациональные установки и совладание как пересечение личностного и социального

Фомичева А. Е.

Область пересечения личностного и социального в человеке является одной из наиболее актуальных для изучения с точки зрения современной психологии. В рамках этой глобальной проблемы интерес вызывает то, как, в какой степени осуществляется взаимовлияние индивидуальных особенностей личности и социальных установок.

В свою очередь, исследование этнонациональных установок, как одного из видов социальных установок, играет важнейшую роль в понимании того, каким образом формируется представление человека об обществе, в котором он существует и о его месте в этом обществе. При этом возникает вопрос о том, какие личностные факторы обуславливают формирование тех или иных этнонациональных установок.

Мы предполагаем, что одним из таких факторов выступают механизмы совладания человека с трудными ситуациями.

Актуальность данного исследования совладания обусловлена спецификой социальных изменений, выражающейся в повышенной социальной мобильности больших групп людей, в сетевых принципах коммуникации и социальной организации, в многочисленных межкультурных перемещениях, что объективно ведет к возникновению многих проблем, с которыми люди раньше не сталкивались в своей жизни, но с которыми необходимо справляться (1).

Особенности современной социальной ситуации, т.н. «этнический парадокс современности» (2), проявляющийся во всплеске интереса к этничности, росте националистических процессов и этнофобий по всему миру, – все это, по мнению многих исследователей, является следствием нестабильности современного мира. Таким образом, на уровне массовых процессов в современной науке есть представление о том, что «обращение к национальности» представляет собой своего рода вариант группового копинга. Однако на уровне психологическом, т. е. отдельной личности, данный вопрос является практически не изученным. Поэтому мы обращаемся к исследованию связи этнонациональных установок со способами, при помощи которых человек справляется с трудными ситуациями.

Согласно предварительным результатам, полученным нами на группе подростков, националистические установки и мигрантофобия связаны с поиском социальной поддержки. То есть, можно предположить, что неприязненное отношение и нетерпимость по отношению к приезжим характерна для людей, привыкших прибегать в трудных ситуациях к совету и помощи своего окружения.

Также результаты исследования показывают, что люди, положительно относящиеся к представителям других культур, не склонны к поиску

поддержки в решении своих проблем. Таким образом, если рассматривать ситуацию столкновения с представителями других этнических групп как трудную, то можно предположить, что люди, привыкшие самостоятельно справляться с трудностями, более положительно и толерантно будут относиться к людям других национальностей.

Литература:

1. *Белинская Е. П.* Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. журн. 2009. N 1(3). URL: <http://psystudy.ru>
2. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. Практикум – М.: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.

**Формирование этноtolерантности у студентов вузов
социально-гуманитарного профиля**

Хайруллин Р. З.

Как отмечается в научной литературе, формирование личности должно начинаться с детства, и должно оно начинаться с родной культуры. Родной язык и родная культура являются основой для последующей социальной самоидентификации ребенка. Сформировавшись как представитель определенной культуры, человек уже может успешно интегрироваться в культуру большинства. Лишь зная и уважая родную культуру, человек может научиться уважать культуру других народов, с которыми ему приходится взаимодействовать в повседневной жизни, вступать в культурный диалог с представителями других национальностей. И чем глубже человек знает свою культуру, тем успешнее он может строить межкультурный диалог, ведь каждый интересен для другого своей уникальностью, неповторимостью, что во многом связано с принадлежностью людей к различным культурам, их различным социокультурным опытом. Нужно привыкать к мысли, что культурное многообразие – это не барьер для установления добрых отношений, а ценность, общее достояние, которым следует гордиться, которое привлекает и притягивает людей друг к другу. Это основа для взаимного узнавания, понимания, взаимообогащения и толерантности.

Формирование толерантности в вузе требует решения проблем мировоззренческого и поведенческого характера.

Основными задачами мировоззренческого характера являются: помочь обучаемому осознать себя личностью, принадлежащей определенной культуре; познакомить с другими культурами, помочь понять и оценить их; сформировать у обучаемого терпимость и уважение к культуре других народов.

Основными задачами поведенческого характера являются: воспитание культуры повседневного поведения в разнонациональной среде; воспитание толерантного отношения к представителям других наций.

Учеба в вузе составляет основу духовного становления человека, важнейший фактор овладения им общечеловеческой культурой. Соответственно, огромна роль учебно-воспитательной работы как фактора развития этнокультурной компетентности.

Формирование этнокультурной компетентности будущего специалиста социально-гуманитарного профиля может осуществляться средствами таких дисциплин как этносоциология, этнология, социальная педагогика, социальная психология, культурология. Основную нагрузку несут учебные курсы «Этнопсихология»; «Этнопедagogика» и «Педагогика межнационального общения» и др., которые будут подробно освещены в докладе.

В структуре этнокультурной компетентности лежат следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационно-потребностный и поведенческий, которые подробно расписаны в литературе.

Большое значение в формировании этнокультурной компетентности имеет и лингвокультурная компетентность будущего специалиста. Знание человеком родного языка и культуры, успешное овладение языком и культурой большинства позволяет говорить о нем как о личности билингвальной и бикультурной. Бикультурная личность, как показывают исследования, в отличие от человека маргинального (утратившего собственную культуру и не «вписавшегося» в культуру большинства), обладает такими качествами, как открытость, высокая самооценка, высокая степень самореализации, умение строить конструктивный диалог с представителями разных национальностей.

Важным в становлении личности является и ее этническая идентификация, т. е. представление человека о себе как о члене определенной этнической группы, включающее в себя признание и принятие ее ценностей, традиций, этническую осведомленность и т. д.

Этнокультурная компетентность освобождает человека от негативных стереотипов и предубеждений и предполагает свободу нравственного выбора, определяемого интериоризированным социально-гуманитарным знанием, в основе которого лежит осознание национальной культуры как ценности, обладающей высоким духовным потенциалом, и служащей ступенью к овладению русской и мировой культурой. Этнокультурная компетентность – неотъемлемый атрибут личности в гражданском обществе, которая не только лично свободна, но и социально ответственна.

Ведущую роль в формировании этнокультурной компетентности личности должна сыграть система образования. Возрождение многонациональной России возможно, на наш взгляд, только посредством освоения индивидом своей национальной культуры, культуры других народов, а также культуры народов России, которая должна осознаваться как духовно-эстетическая целостность, структурообразующим компонентом которой является русская

культура. Чтобы добиться этого, общество должно найти пути интеграции личностью национальной и русской культур, механизмы гармонизации интересов личности (как представителя определенного этноса) и государства, а также сопряжения национальных и общечеловеческих ценностей.

Литература:

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974.
2. Крысько В. Г. Этническая психология. М., 2002.
3. Педагогика межнационального общения. Под ред. Д. И. Латышиной. – М.: Гардарики, 2004.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. – М., 1999.
5. Хайруллин Р. З., Елесина А. А., Кусарбаев Р. И. Педагогика и психология межнационального общения. М., 2010.

Много-парадигмальный подход к построению практики поликультурного образования

Хакимов Э. Р.

Образовательные системы в разных странах в чем-то по-разному решают похожие социальные проблемы. В частности, системы образования накопили различный опыт в решении проблем формирования толерантности школьников, вызванных ростом культурной разнородности общества, увеличением количества мигрантов, ростом этнического самосознания представителей малых народов, борьбой этнических групп за права и возможности сохранения и развития собственной культурной самобытности и др. Научно-педагогическая рефлексия опыта и теоретическое моделирование решения проблем формирования толерантности школьников в системе образования стали содержанием интенсивно разрабатываемой в разных странах теории поликультурного образования.

В странах Европейского Союза поликультурное образование решает проблему интеграции общества, связанную с приездом большого количества не европейских мигрантов. В США и Канаде поликультурное образование призвано решать проблему равноправия различных групп общества – афроамериканцев, женщин, инвалидов, представителей сексуальных меньшинств и др. В России поликультурное образование призвано развивать самобытные культуры разных народов при упрочении общероссийской идентичности каждого из их представителей.

Мы разделяем точку зрения D. Coulby (2005), что современное развитие теории поликультурного образования упирается в недостаточность разработанной методологии. Поликультурное образование, наработавшее огромное количество разнообразных методик, не всегда дает надежный образовательный результат в виде а) межкультурной компетентности учащихся и

б) их устойчивого (активно-деятельностного) ценностного отношения к культурному разнообразию в обществе.

Мы предлагаем в качестве методологической основы для моделирования поликультурного образования использовать теорию парадигмального анализа и межпарадигмальной рефлексии педагогической реальности (И. А. Колесникова, 2001; Е. В. Бондаревская, 2006 и др.). Согласно этой теории педагогическая реальность понимается принципиально по-разному, как объективная (в технократической парадигме), как субъективная (в гуманитарной парадигме), или как трансцендентная (в парадигме традиции).

В технократической парадигме («знание – сила») суть образования человека определяется как приобретение научных знаний, образовательный процесс – как поэтапное, управляемое движение ученика от незнания к знанию в роли объекта педагогического воздействия. Поликультурное образование здесь – это приобретение научных знаний о многокультурном мире. Педагогический процесс, опираясь на идеи J. Banks (2002) – это управление движением ученика от отдельных «добавочных» знаний о многокультурности через дополнительные учебные предметы или региональный компонент содержания к «трансформации» любых осваиваемых знаний через призму поликультурности – понятия, темы и проблемы на разных учебных предметах изучаются и понимаются с точки зрения различных культур (модели «Добавок» и «Трансформаций»). Индикатором образовательного результата здесь служит способность учащихся критически оперировать любым знанием с позиции поликультурности.

В парадигме традиции («вера – сила») суть образования человека определяется как приобщение (включение-в-общение) к традиции – этнической, религиозной, эзотерической или др., образовательный процесс – как движение человека к гармонии с вечным и неизменным Миром в роли подчиненности определенным, но часто неявным высшим законам, к просветлению в роли послушника. Поликультурное образование здесь – это приобщение к «общечеловеческим» ценностям-законам через «открытие» общего в разных суб- или этно- культурных традициях. На наш взгляд, пользуясь терминами J. Banks (2002), педагогический процесс здесь – это включение ученика в процесс от участия в традиционных «праздниках» к общению с «героями» («Контрибутивная модель»). Национальные праздники через высокую степень эмоциональной заряженности закладывают у участников установки для уважения культурной самобытности, однако также навязывают идеи фольклоризма, экзотичности и «несовременности» этнических традиций. Поэтому важно обращение к современности и будущему через организацию диалога с «героями» – с авторитетными носителями ценностей поликультурализма из разных субкультур – моральных лидеров, успешных политиков, телезвезд, спортсменов и др. Индикатором образовательного результата здесь может служить мера ценностного отношения учащихся к культурной самобытности своего народа и других близких и далеких народов.

В гуманитарной парадигме («познавание – сила») суть образования будет определяться как самостроительство личности, образовательный процесс – как создание культурно-образовательного пространства для саморазвития человеком своих задатков и способностей, для самоопределения и самореализации, а также педагогическая поддержка в случаях «подскальзываний и падений» на пути самостроительства. Поликультурное образование здесь – это создание образовательного пространства, в котором учащиеся, иногда с педагогической поддержкой, накапливают культурные практики утверждения ценностей поликультурализма в окружающей жизни, «принимают решения и исполняют гражданский долг в ситуациях, связанных с несправедливостью и дискриминацией в сфере межкультурных отношений» J. Banks (2002) – «социально-деятельностная» модель. Индикатором образовательного результата здесь может служить активность гражданской позиции учащихся.

Опыт постепенного внедрения много-парадигмального подхода к построению практики поликультурного образования в нескольких школах Удмуртской Республики позволяет говорить о реальном повышении уровня готовности русскоязычных учеников уважать культурные особенности и самобытность детей-мигрантов, понимать их трудности в новой образовательной среде и приходить на помощь, с другой стороны – повышать толерантность школьников из групп меньшинств.

Этносоциальное проектирование и этнопсихологическое моделирование

Хотинец В. Ю.

Социальное проектирование – специально организованная деятельность по созданию прототипа, прообраза социальных объектов, социальных процессов, отношений; социальная технология, ориентированная на выработку образцов решений перспективных социальных проблем с учетом доступных ресурсов и намеченных целей. Базовые принципы социального проектирования: рефлексии, саморазвития, социальной ответственности и компетентности, согласования целей и баланса интересов субъектов социального проектирования, направленности на будущее, автономности сообщества.

В работе представляется этносоциальный проект «Модель общекультурного пространства в полиэтническом регионе». Цель проекта – разработка научно-практических основ построения региональной модели диалога и взаимопонимания культур в условиях полиэтнического региона. Задачи проекта: разработать научные основы моделирования общекультурного пространства с учетом этнической специфики региона на основе теоретико-методологических подходов современной науки; разработать технологию практического использования модели в сферах образования, социальных практик, управления, СМИ,

способствующую формированию ценностей межкультурного взаимодействию (просвещение и пропаганда, обучающие технологии, образовательные учебные программы и их методическое обеспечение для учебных учреждений различных уровней, включая систему подготовки и переподготовки педагогических кадров и госслужащих); внедрение разработанной технологии в образовательной, социальной и управленческой сферах.

Психологическое моделирование – метод исследования психических состояний, свойств, процессов, который заключается в построении моделей психических явлений, изучении функционирования этих моделей и использовании полученных результатов для предсказания и объяснения эмпирических фактов. Принципы моделирования: редукции, аппроксимации, репродуцированности, подобия.

Цель исследования – разработка модели ментальности удмуртского народа на основе религиозно-мифологических представлений и культурных ценностей. Задачи исследования: выявить ценности язычества как основы религиозно-мифологических представлений удмуртского народа; определить культурные ценности удмуртов с позиций теоретико-методологического подхода к изучению ценностей С. Шварца; определить, насколько представленная ментальность проявляется в поведении современных удмуртов с помощью психодиагностических методов. В результате исследования построена модель ментальности удмуртского народа, центральная зона которой включает в себя ценности язычества как важнейшие и глубинные принципы, определяющие отношения человека с природой, социумом, ближайшим окружением и самим собой. Обнаружено, что этнотипические особенности поведения современных удмуртов объективированы в культуре народа – продукте особенного этногенеза общности (религиозно-мифологические представления, ценности, образцы типичного для данной культуры поведения), овладение которым происходит в процессе социализации и инкультуризации.

Влияние культуры на социализацию детей

Хухлаева О. В.

В свете нарастания остроты конфликтов молодежной среде повышает значимость понимания закономерностей социализации детей и подростков, на которые оказывает влияние специфика культуры, в которой развивается ребенок. Как известно, социализация направлена на формирование принятой в культуре модальной личности, которая включает в себя основные конфигурации черт, которые необходимы для воспроизводства и дальнейшего существования культуры. На социализацию существенное влияние оказывает тип родительского воспитания, хотя он во многом сопоставим с влиянием таких институтов социализации как детский сад и школа,

а также широкое социальное окружение. Наша задача – рассмотреть только специфику воздействия на социализацию ребенка только его ядерной семьи в аспекте культуры.

Основное отличие в воспитательных воздействиях взрослых является придание ими различной значимости тем или иным возрастным периодам ребенка (Д. Мацумото), а также различное содержательное наполнение стадий психосоциального развития, выделенных Э. Эриксоном. Можно утверждать, что существует взаимосвязь между принятым в культуре нормативным вариантом прохождения стадий развития и ее параметрами, выделенными Г. Хофстеде. При этом каждый из параметров культур оказывает наибольшее воздействие на одну из психосоциальных стадий.

Коллективизм-индивидуализм оказывает наибольшее влияние на младенчество и формирование у ребенка таких качеств как эмоциональная близость к матери или отстраненность. Это явление находит свое отражение в сравнительных исследованиях привязанности к матери и выделении оптимальных ее типов (уверенная в США, избегающая в Германии, амбивалентная в Японии).

Дистанция власти очень важна для развития ребенка в раннем возрасте. Высокая дистанция (Россия, Албания, Китай) определяет сверхконтроль в воспитательных воздействиях родителей, низкая – способствует воспитанию ранней самостоятельности, акцентирует необходимость индивидуальной свободы, умения делать выбор, осознавать его и нести за него ответственность (Германия, Англия, Австрия, Швеция).

Когда ребенок активно начинает осваивать окружающий мир – в дошкольном возрасте – большое значение начинает оказывать уровень избегания неопределенности. Низкий уровень (Великобритания, Дания, Швеция, США) способствуют формированию у детей инициативности, свободной поисковой активности. Высокий (Греция, Испания, Япония, Франция, Бельгия) – активности, ограниченной общественными правилами (нельзя капризничать, драться нехорошо) и авторитетом старших (можно, то что разрешают).

Когда приходит время формирования у ребенка компетентностей (младший школьный возраст) феминность – маскулинность определяют основные устремления ребенка. В феминных культурах (Швеция, Норвегия, Дания, Финляндия) акцент делается на обучение детей сотрудничеству. Важным является соблюдение их прав. К учебной успешности отношение довольно лояльное. К примеру, в Швеции до 6 класса не ставятся отметки, родители не имеют представление об успешности детей. В маскулинных (Австрия, Великобритания, Германия, Швейцария, Мексика) для детей важны личные достижения, обязательная успешность. Соблюдение обязанностей строго регламентируется.

Вывод. При наличии общих закономерностей развития детей и подростков культура существенно влияет на процесс и итоги их социализации.

Социально-психологический подход к разработке способов снижения предрасположенности (этноцентризма)

Хухлаев О. Е.

Одна из проблем работы по снижению предрасположенности и этноцентризма (в данном контексте различия между этими понятиями несущественны) в образовательной среде, связана с удивительным однообразием используемых технологий. Также можно отметить крайне слабую связь данных технологий с озвучиваемым результатом. Иными словами, повсеместно распространенные «фестивали национальной культуры» и концерты «народных танцев», при своей полезности не решают проблему с распространением ксенофобии в молодежной среде.

Безусловно, вряд ли ее можно решить только школьными мероприятиями. Однако повысить эффективность работы школы по этому направлению возможно. Один из возможных вариантов мы назвали «социально-психологическим» подходом. Это использование в качестве «точки отсчета» психологических механизмов, которые по данным различных экспериментов, могут снижать предрасположенность. Такой подход позволяет интегрировать в образовательный процесс огромный экспериментальный пласт и большое количество теоретических данных, накопленных в этой области в социальной психологии.

Мы предлагаем следующую структуру механизмов снижения предрасположенности. Первая группа связана с использованием механизма проекции (а, точнее ее «снятия»). Вторая группа – это изменение установок. Здесь можно использовать механизмы конформности, когнитивного диссонанса а также самовосприятия, описанный в одноименной теории Д.Бема (в некоторых переводах – теория «самопонимания»). Третья группа механизмов направлена на изменения в социальной идентичности. Значительное количество технологий, используемых в педагогической среде, задействуют механизм де-категоризации, который может быть использован в разнообразных формах. Также важной стороной использования де-категоризации является механизм позитивной социальной идентичности.

Первые три группы механизмов снижения предрасположенности (этноцентризма) направлены непосредственно на «целевой» феномен. Поэтому их можно назвать «специфическими». Кроме них можно выделить две «неспецифических» группы. Это снижение авторитаризма (понимаемого как комплекс особенностей личности, привычных паттернов действий и установок) и развитие навыков диалоговой коммуникации. В отличие от первых трех групп, данные механизмы не являются направленными исключительно на снижение предрасположенности. Однако работа с их использованием позволяет уменьшить «фундамент» для возникновения предрасположенности.

Стратегии взаимодействия психолога с педагогом в полиэтнической образовательной среде

Чибисова М. Ю.

Адаптация детей-мигрантов, конфликты, возникающие на межэтнической почве, отсутствие взаимопонимания с инокультурными родителями – подобные школьные реалии требуют наличия методических инструментов, позволяющих педагогам и психологам реализовывать эффективное взаимодействие в мультикультурной среде. Каким образом психолог может строить профессиональное взаимодействие с педагогом при решении задач, связанных с сопровождением инокультурного ребенка?

Первым этапом в работе с межэтническими проблемами является осознание роли культурного фактора в поведении человека. Здесь очень важно рассмотреть культуру не только как совокупность традиций и обычаев, но как систему неосознаваемых ценностей, детерминирующих поведение человека. Обращение к ценностям, а не к обычаям или личностным характеристикам («все грузины гордые») позволяет избежать стереотипизирования и сформировать более осознанное отношение к культурным различиям.

Вторым этапом работы может стать практическое применение данных теоретических положений на примере анализа конкретных ситуаций. Предложенный алгоритм можно использовать как в рамках обучающих семинаров для учителей, так и при индивидуальной работе с учителем при решении трудных ситуаций, связанных с взаимодействием с инокультурным ребенком или родителем. Психолог может последовательно реализовать следующие этапы:

- Маркировать культурного фактора (обозначить трудную ситуацию как результат действия культурных факторов). С одной стороны, возможно, что конфликтная или трудная ситуация не имеет культурной природы вне зависимости от этнической принадлежности вовлеченных в нее сторон. С другой стороны, наличие культурного фактора может игнорироваться или не учитываться при анализе причин сложностей.
- Выделение этнокультурного содержания трудностей: в каком месте произошли разногласия, какие ценности стороны интерпретируют по-разному (например, родитель рассматривает плохую оценку ребенка как позор семьи, а для учителя важно, что все дети оцениваются по общим критериям).
- Обсуждение трудной ситуации в терминах поведения с выражением уважения к позиции обеих сторон. На этой стадии необходимо, во-первых, перейти от обобщающих высказываний типа «Он проявляет неуважение» к конкретным описательным формулировкам: «Он со мной не здоровается» т. п. Во-вторых, необходимо прояснить, чего

же хотят все вовлеченные стороны. Причем опять же важно формулировать их максимально конкретно. Фраза «Хочу, чтобы он относился ко мне с уважением» не говорит ни о чем, ее понимание может быть абсолютно различным у представителей разных культур.

- Поиск путей решения трудной ситуации, которые позволяют удовлетворить потребности обеих сторон.
- Поиск общей идентичности (что нас объединяет?). Завершающий этап работы следует посвятить тому, чтобы найти как можно более общего между вовлеченными в трудную ситуацию сторонами: «Мы оба хотим, чтобы в школе всем было хорошо», «Мы все живем в этом городе».

К вопросу о национальном характере мордвы

Шаманина Е. А.

Проблема национального характера представляется весьма актуальной в условиях современной российской действительности. Анализ отечественных и зарубежных исследований в области этнопсихологии показывает, что понимание сложных проблем межкультурных отношений тесным образом связано с изучением национального характера и этнических стереотипов, играющих огромную роль во взаимодействии различных этносов.

Проводимое нами исследование направлено на психологическое изучение особенностей национального характера у представителей мордовского этноса, проживающих в Мордовии.

Первое письменное упоминание о мордве датируется VI в. В настоящее время мордовский народ является одним из крупных народов финно-угорской языковой семьи в Российской Федерации. Основными группами мордвы являются мокша и эрзя. Бинарность мордовского народа выражают также словами «части», «группы», «подгруппы, а в последнее время – «субэтносы». Этническое развитие мордовского народа, помимо бинарности, характеризует дисперсность населения.

С целью изучения основных черт национального характера мордвы в нашем исследовании мы обратились к фольклору мордовского этноса. На основе анализа фольклора были выделены следующие яркие черты мордовского этноса: честность, справедливость и упрямство. Значимыми этико-эстетическими ценностями мордовского народа являются: стремление жить по обычаям предков, в ладу и согласии, доброта, уважение и почитание родителей, гостеприимство.

Следующим шагом нашего исследования будет применение методики «Опросник Национального Характера, ОНХ» (National Character Survey, NCS) для оценки значений шкал и субшкал Большой пятерки для типичного

мордвина, эрзи, мокша, русского и себя (большую часть смешанной выборки респондентов составят представители мордовского и русского этносов). Одна из главных целей исследования заключается в том, чтобы получить сведения о национальном характере мордвы (в том числе на уровне этнических стереотипов), а также сравнить меры существующих различий национального характера у мокшан и эрзян. С помощью указанного опросника проводились исследования национального характера и этнических автостереотипов многих этносов, например грандиозное международное кросс-культурное исследование (4), а также крупный проект университета г. Тарту по изучению русского национального характера (1). Таким образом, открывается возможность для сравнений национального характера и автостереотипов мордовских субэтносов в широком кросс-культурном контексте.

Литература:

1. Аллик Ю., Мьттус Р., Реало А., Пуллманн Х., Трифонова А., МакКрэй Р. Р., Меццяряков Б. Г. и 55 участников проекта «Русский характер и личность». Конструирование национального характера: свойства личности, приписываемые типичному русскому // Культурно-историческая психология, 2009, № 1, с. 2–18.
2. Макаркин Н. П. Мордва: Очерки по истории, этнографии и культуре мордовского народа. Саранск: Мордов. книжн. изд-во, 2004.
3. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., Изд-во Аспект Пресс, 2003.
4. Terracciano A., et al. (2005). National character does not reflect mean personality trait levels in 49 cultures. *Science*, 310(5745), 96-100.

Этнокультурные особенности воспитания волевой регуляции

Шляпников В. Н., Лаврова М. Н.

В отечественной психологии сложилось представление о воле как о высшей психической функции, которая представляет собой личностную форму произвольной регуляции, состоящую в овладении человеком своим поведением и психическими процессами для решения жизненных задач, принимаемых им как свои собственные в соответствии со своими ценностно-смысловыми установками. Это означает, что воля имеет социальную конструктивную природу и формируется в процессе усвоения человеком социокультурного и, в том числе, этнокультурного опыта.

Какую же роль традиционное этнокультурное воспитание играет в формировании волевой регуляции?

Для того чтобы дать ответ на этот вопрос мы сравнили две группы молодых людей в возрасте от 20 до 24 лет, проживающих на территории г. Москвы, принадлежащих разным этническим группам: русских и евреев. Общая численность каждой группы составила 100 человек.

Для оценки индивидуальных особенностей волевой регуляции респондентов нами использовались методики: «Шкала контроля за действием» (Ю. Куль), «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г. С. Никифоров, В. К. Васильева, С. В. Фирсова), «Формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн» (В. А. Иванников, Е. В. Эйдман). Для оценки статистической значимости различий между группами нами использовался непараметрический тест Манна-Уитни.

В результате нами были обнаружены следующие значимые различия между группами. У русских наблюдаются более высокие показатели уровня самооценки волевых качеств: ответственный ($U=1792.000$, $p=0.01$), целеустремлённый ($U=2737.000$, $p=0.01$), принципиальный ($U=2568.000$, $p=0.01$), самостоятельный ($U=2404.000$, $p=0.01$), а у евреев – показатели уровня самооценки волевых качеств: волевой ($U=2861.000$, $p=0.01$), деловитый ($U=2852.000$, $p=0.01$), а также показатели методики «Шкала контроля за действием» ($U=2543.000$, $p=0.01$). По показателям методики «Выраженность самоконтроля...» значимых различий между группами обнаружено не было.

Мы полагаем, что полученные результаты указывают на то, что этнокультурный фактор играет важную роль в формировании волевой регуляции. Этнокультурная среда не только задаёт эталоны волевого поведения личности, включающие в себя наборы определённых волевых качеств, но и способствует формированию различных типов волевой регуляции. Так у русских преобладает самоконтроль, а у евреев – саморегуляция. Последний тип волевой регуляции определяется Ю. Кулем как более эффективный.

Таким образом, можно заключить, что присутствие в образовании и воспитании этнокультурного компонента играет важную роль в развитии человека, так как оно участвует в формировании не только этничности и этнических стереотипов, но и волевой регуляции личности. Этнокультурное окружение определяет стратегии и тактики воспитания волевой регуляции, предоставляя человеку набор ценностей, мотивов, образцов и средств саморегуляции, необходимых для развития воли.

Участники конференции

- Азбель Анастасия Анатольевна*, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, ст. преподаватель, к. психол. н., aa321@yandex.ru
- Айварова Нина Геннадьевна*, Югорский государственный университет, доцент, к. психол. н., ninaajvarova@yandex.ru
- Александрова Елена Андреевна*, Московский городской психолого-педагогический университет, доцент, кандидат культурологии, leebo@mail.ru
- Балабина Елена Николаевна*, ИЭиУ МиСС, г. Краснодар, студентка 6 курса, Ellina73@list.ru
- Баландина Ольга Васильевна*, проф. Академия труда и социальных отношений (Москва), к. филос. н., bionik01@yandex.ru
- Бондарев Пётр Борисович*, Кубанский Государственный Университет, доцент, к. ф. н., pbondarev@rambler.ru
- Бочавер Константин Алексеевич*, Московский городской психолого-педагогический университет, аспирант, konstantin.bochaver@gmail.com
- Брокане Лариса Казимировна*, Латвийский Сельскохозяйственный Университет, доцент, доктор психологии, larisa.brokane@llu.lv
- Бурд Марина Анатольевна*, Общество Митра, г.Берлин, руководитель, соискатель Государственный Институт Русского Языка им. А. С. Пушкина, m.burd@mitra-ev.de
- Бутовская Марина Львовна*, Институт этнологии и антропологии РАН, зав. Сектором кросс-культурной психологии и этологии человека, д. и. н., профессор, butovskaya@rambler.ru
- Бучек Альбина Александровна*, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, доцент, к. психол. н., buchek@mail.ru
- Виноградова Елена Михайловна*, ГОУ ЦО № 1450 ЮАО, г. Москва, педагог-психолог, evin74@mail.ru
- Гавронова Юлия Дмитриевна*, Смоленский Государственный Университет, ассистент, kozadereza2@yandex.ru
- Гаврюшина Мария Константиновна*, Московский городской психолого-педагогический университет, аспирант, gavrushina@ya.ru
- Ганиева Роза Хаматхановна*, Центр психологической помощи и психологической посткризисной реабилитации г. Назрань, директор, к. психол. н., профессор, rosik.3@rambler.ru
- Грецов Андрей Геннадьевич*, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, доцент, к. психол. н., agretsov@mail.ru
- Григорян Лусине Корюновна*, Лаборатория Социально-психологических исследований ГУ-ВШЭ, стажёр исследователь, бакалавр психологии, grigoryanlusine@yandex.ru

Участники конференции

- Гриценко Валентина Васильевна*, Смоленский гуманитарный университет, зав. кафедрой общей и социальной психологии, д. психол. н., профессор, griitsenko2006@ya.ru
- Гришина Елена Александровна*, МГЛУ, ст. преподаватель, eagrishina_mglu@mail.ru
- Джалалова Анна Анатольевна*, Тартуский Университет, Нарвский колледж, заведующая лекторатом психологии, PhD, Anna.Dzalalova@ut.ee
- Дьяконова Ирина Сергеевна*, Московский городской психолого-педагогический университет, студент, Rujik2@yandex.ru
- Жилыева Марианна Сергеевна*, Читинский Государственный Университет, зав. кафедрой социальной политики, m.jiliaewa@yandex.ru
- Зверева Мария Александровна*, Московский городской психолого-педагогический университет, аспирант, mariya_zvereva@list.ru
- Зорина Наталья Николаевна*, Нарвский колледж Тартуского университета, преподаватель, аспирант, natalja.zorina@ut.ee
- Иванов Михаил Владимирович*, Московский педагогический государственный университет, совместно НЦПЗ РАМН, магистрант, ivanov-michael@mail.ru
- Ильюкевич Игорь Петрович*, Учебный центр РУП «Минскэнерго», психолог, simaron@tut.by
- Калинина Мария Викторовна*, Московский городской психолого-педагогический университет, кафедра педагогической психологии, аспирант, 79265031050@megafonpro.ru
- Карпачева Анна Борисовна*, Астраханский государственный технический университет, доцент кафедры общая психология, к. психол. н., доцент, 89061777333@mail.ru
- Кауненко Ирина Ивановна*, Институт Культурного Наследия Академии Наук Молдовы, ст. н. с., к. психол. н., caunenco@mail.ru
- Каунова Наталья Григорьевна*, Институт Культурного Наследия Академии Наук Молдовы, научный сотрудник, к. психол. н., ncaunova@mail.ru
- Коваль Нина Александровна*, д. психол. н., профессор, зав. кафедрой социальной психологии, ТГУ, г. Тамбов
- Коёкина Ольга Ивановна*, СКОШИ №81, нейропсихолог, к. мед. н., koekina@yandex.ru
- Колодкина Юлия Михайловна*, Нижегородский институт менеджмента и бизнеса, методист, kps_nimb@mail.ru
- Колосова Алевтина Александровна*, Российский Университет Дружбы Народов, доцент, к. истор. н., Koloso-Alla@yandex.ru
- Комаревцев Сергей Владимирович*, ГНЦ ИМБП РАН, исполняющий обязанности МНС, ser--vlad55@mail.ru
- Корнилова Мария Владимировна*, Московский городской психолого-педагогический университет, аспирант, mariya_kornilova@mail.ru

- Крючкова Альбина Ивановна*, Камская государственная инженерно-экономическая академия, старший преподаватель, albinahook@yahoo.com
- Курочкина Валентина Евгеньевна*, Кубанский Государственный Университет, доцент, к. психол. н., kve7@rambler.ru
- Лаврова Маргарита Николаевна*, ГОУ ВПО МО «Академия социального управления», студент, fiesta_la-la@mail.ru
- Ларионова Юлия Александровна*, ИЭА РАН, аспирант, larionovaj@mail.ru
- Лейбман Ирина Яковлевна*, Московский городской психолого-педагогический университет, кафедра «Этнопсихологии и проблем поликультурного образования», доцент, к.психол.н., irina.leybman@gmail.com
- Лихоманов Александр Евгеньевич*, независимый исследователь, Natura-kunst@yandex.ru
- Логашенко Юлия Александровна*, РГУ им. И. Канта, старший преподаватель кафедры общей психологии, logashenkoja@mail.ru
- Любитов Игорь Евгеньевич*, Московский Городской Психолого-Педагогический Университет, старший преподаватель; Институт Интегративной Семейной Терапии, старший преподаватель; Служба дистанционного образования Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки, руководитель; психолог, психодраматист, сертифицированный психотерапевт, lyubitov@yandex.ru
- Макеева Светлана Александровна*, педагог-психолог ГОУ СОШ № 983 г. Москвы, vetulechka@mail.ru
- Маликова Наиля Рамазановна*, Российский государственный гуманитарный университет, Социологический факультет, профессор кафедры Теории и истории социологии, д. социол. н., академик, действительный член Академии военных наук, nrmalikova@mail.ru
- Мешкова Наталья Владимировна*, МГУТУ, доцент, к. психол. н., nmeshkova@yandex.ru
- Михайлова Айгюн Эльдаровна*, МГППУ, ЦЭПП, ДТД, психолог, michaylova.a@gmail.com
- Моисеева Марина Владимировна*, Гимназия № 1540, директор, к. пед. н., moiseeva_ort@mail.ru
- Молчанова Наталья Владимировна*, Смоленский гуманитарный университет, доцент, кандидат психологических наук, nat-mo39@yandex.ru
- Монастырская И. А.* Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова
- Накохова Рида Рашидовна*, КЧГУ, РГУ «КЧИПКРО», зав. кафедрой педагогики и психологии, д. психол. н., профессор, rid.r_nakoh@list.ru
- Непочатых Елена Павловна*, Курский институт социального образования (филиал) РГСУ, доцент кафедры психологии и педагогики, к. психол. н., nepochatyh83@mail.ru
- Никитина Александра Александровна*, НГПУ, аспирант, aleksa-nik08@mail.ru

Участники конференции

Ожиганова Анна Александровна, Институт этнологии и антропологии РАН, научный сотрудник, к. истор. н., anna-ozhiganova@yandex.ru

Осьмак Елизавета Олеговна, СПбГУ, магистрант программы «Социальная психология»

Павлова Ольга Сергеевна, Московский городской психолого-педагогический университет, зав. УПЛ «Организационно-методическое обеспечение учебного процесса», к. пед. н., доцент, os_pavlova@mail.ru

Патоша Ольга Ивановна, НИУ-ВШЭ, старший преподаватель, к. психол. н., opatosha@hse.ru

Поштарева Татьяна Витальевна, Институт педагогического образования Ставропольского государственного университета, директор, д. пед. н., доцент, tati19701@rambler.ru

Протасова Екатерина Юрьевна, Хельсинкский университет, лектор, д. пед. н., доцент, ekaterina.protassova@helsinki.fi

Радина Надежда Константиновна, НГПУ, НИМБ, профессор, д.полит.н., к. психол. н., доцент, rasv@yandex.ru

Резванцева Марина Олеговна, МГОУ, зав кафедрой Общей и пед. Психологии, к. психол. н., доцент, m-re@mail.ru

Родина Наталья Михайловна, ГБНУ города Москвы НИИ дошкольного образования им. А. В. Запорожца, ведущий научный сотрудник, к. психол. н., nattis63@mail.ru

Розанова Марья Сергеевна, 1) Государственная морская академия им. адмирала С.О. Макарова 2) Санкт-Петербургская общественная организация «Центр гражданских, социальных, научных и культурных инициатив «СТРАТЕГИЯ», Председатель Правления, к. филос. н., доцент, marjaroz@mail.ru

Розенблюм Софья Александровна, гимназия № 1540, координатор инклюзивного образования, s.a.rosenblum@gmail.com

Румянцева Полина Витальевна, РГПУ им. А. И. Герцена, доцент, к. психол. н., доцент, polinarum@gmail.com

Рыскина Виктория Львовна, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, ст. н. с., vryskina1@mail.ru

Рябиченко Татьяна Анатольевна, Вильнюсская ассоциация учителей русских школ, отв. секретарь, tanarimail@gmail.com

Савицкая Ольга Викторовна, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, зав. кафедрой психологии труда и управления учреждениями образования, к. психол. н., доцент, sawytyska@rambler.ru

Селезнева Дарья Вячеславовна, Санкт-Петербургский государственный университет, факультет психологии, магистрант, бакалавр, d.selezneva@gmail.com

- Серебрянникова Наталья Ивановна*, Международный гуманитарный университет, к. и. н., доцент кафедры общегуманитарных дисциплин, nserebryan@gmail.com, serebryan@mail.ru
- Соловьева Татьяна Алексеевна*, Поморский государственный университет имени М. В. Ломоносова, доцент кафедры психологии, к. психол. н., доцент, annasolov@mail.ru
- Ставропольский Юлий Владимирович*, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры общей и социальной психологии, к. соц. н., hm251@mail.ru
- Степанова Галина Семеновна*, Воронежский государственный педагогический университет, доцент, канд. психол. наук, gsstepanova@mail.ru
- Счастливая Тамара Николаевна*, Московский городской психолого-педагогический университет, профессор, к. психол. н., tamara_s@sumail.ru
- Тангиева Лейла Бекхановна*, Ингушский государственный университет, Центр психологической помощи и психологической посткризисной реабилитации г.Назрань, rosik.3@rambler.ru
- Татарко Александр Николаевич*, ГУ-ВШЭ, доцент, к. психол. н., tatarko@yandex.ru
- Тедеева Оксана Нукзаровна*, Российский государственный гуманитарный университет, Социологический факультет, студентка 5 курса
- Тимофеев Юрий Петрович*, Астраханский государственный технический университет, зав. кафедрой общая психология, д. психол. н., профессор, 89061777333@mail.ru
- Ткаченко Наталья Владимировна*, Московский педагогический государственный университет, старший преподаватель, к. психол. н. tata_tkachenko@mail.ru
- Третьякова Анна Владимировна*, ГОУ детский сад № 1084 комбинированного вида, педагог-психолог, tretyakova.a@mail.ru
- Троянская Анна Игоревна*, Московский Педагогический Государственный Университет, ст. преподаватель, к. психол. н., atrojanskaya@mail.ru
- Уланова Наталья Сергеевна*, Московский городской психолого-педагогический университет, зав. лабораторией, к. психол. н., Natalya.Ulanova@gmail.com
- Феденок Юлия Николаевна*, Институт этнологии и антропологии РАН, аспирант, fedenok.julia@gmail.com
- Филакова Елена Михайловна*, ГОУ ЦО № 1450 ЮАО г. Москва, руководитель психологической службы, педагог-психолог, lfilakova@yandex.ru
- Фомичева Анастасия Евгеньевна*, Московский городской психолого-педагогический университет, аспирант, nasikk@rambler.ru
- Хайруллин Руслан Зинатуллович*, Российский государственный социальный университет, профессор кафедры социальной и семейной педагогики, д. пед. н., проф., rhairullin@mail.ru

Участники конференции

Хайн Н., Институт социальной работы, Берлин

Хакимов Эдуард Рафаилович, Удмуртский государственный университет, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, канд. пед. н., доц., eduard.khakimov@yahoo.com

Хотинец Вера Юрьевна, Удмуртский государственный университет, зав. кафедрой общей психологии, д. психол. н., профессор, khotinets@mail.ru

Хухлаев Олег Евгеньевич, Московский городской психолого-педагогический университет, профессор, к. психол. н., доц., зав. каф. этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, huhlaev@mail.ru

Хухлаева Ольга Владимировна, Московский городской психолого-педагогический университет, профессор, д. пед. н., к. психол. н., доцент, ovc54@yandex.ru

Черкасова Любовь Леонидовна, НИУ-ВШЭ, студентка 4-го курса, love_@list.ru

Чибисова Марина Юрьевна, Московский городской психолого-педагогический университет, профессор, к. психол. н., доц., marina_jurievna@mail.ru

Шабатина Юлия Александровна, ГОУ ЦО № 1450 ЮАО г. Москва, педагог-психолог, julia.shabatina@mail.ru

Шаманина Екатерина Анатольевна, Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Аспирант, ekaterina-psy1987@mail.ru

Шляпников Владимир Николаевич, ГОУ ВПО МО «Академия социального управления», Декан факультета психологии, к. психол. н., corona@mundi@mail.ru

Миры культур и культура мира. Сборник материалов третьей Всероссийской научно-практической конференция «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития»: 11–12 марта 2011 г.

Отпечатано в Отделе оперативной полиграфии МГППУ

Подписано в печать: 14.02.2011.
Формат: 60*90/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7,4. Уч.-изд. л. 8,1.
Тираж 500 экз.