

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского
Управление Федеральной миграционной службы по Пензенской области
Главный федеральный инспектор по Пензенской области
Управление государственной службы и кадров Правительства Пензенской области
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова (Казахстан)

Материалы 2-й Международной
научно-практической конференции

Социально-психологическая адаптация
мигрантов в современном мире

27-28 февраля 2014 года

Пенза - 2014

УДК 316.6

ББК 88+60.5

С 69

С 69 Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: материалы 2-й Международной научно-практической конференции / Ответственный редактор В.В. Константинов. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 225 с. [Электронное издание]

ISBN 978-5-91940-908-3

Сборник содержит материалы участников 2-й Международной научно-практической конференции «Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире», которая состоялась в г. Пензе 27-28 февраля 2014 года. Издание адресовано специалистам в области психологии, миграциологии, педагогики и социальной политики.

УДК 316.6

ББК 88+60.5

ISBN 978-5-91940-908-3

©Авторы статей, 2014

Предисловие

Уважаемые коллеги! Представляю вашему вниманию сборник материалов участников 2-й Международной научно-практической конференции «Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире». В фокусе обсуждения которой оказался широкий спектр проблем, связанных с адаптацией мигрантов в современном мире.

Это и проблемы адаптации детей-мигрантов в школе и ВУЗе, это и этнопсихологические проблемы адаптации мигрантов на постсоветском пространстве, это и методологические проблемы социально-психологической адаптации личности в новых условиях жизнедеятельности, а так же проблемы связанные с оказанием психолого-педагогической помощи мигрантам, и результаты исследований, посвященные социально-психологическим и психолого-педагогическим аспектам билингвизма.

Уверен, что тематическое разнообразие материалов сборника создаст возможность развития и самореализации ученых-участников конференции, а так же будет способствовать интеллектуальному взаимодействию специалистов в области психологии, миграциологии, педагогики, социальной политики, и всех, кому не безразличны проблемы адаптации мигрантов.

В сборник включены материалы ученых из Российской Федерации, Украины, Казахстана, Федеративной Республики Германия, Дании, Финляндии, Швеции, Соединенных Штатов Америки.

В публикациях сборника читатели найдут интересные и оригинальные идеи, инновационные подходы к осмыслению и решению проблем адаптации мигрантов в современном мире, в основе которых лежат результаты эмпирических исследований и практического опыта авторов.

Надеюсь, что материалы сборника 2-й Международной научно-практической конференции «Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире» будут интересны широкому кругу читателей, и найдут свое развитие в дальнейших исследованиях.

Ответственный редактор В.В. Константинов

Трудовые мигранты Украины: проблемы психологической адаптации в инокультурной среде

Блинова Е. В. (г. Херсон, Украина)

Современная эпоха характеризуется новыми формами культурных, социальных контактов и миграций. Поездки за границу с целью поиска работы превратились в стратегию улучшения качества жизни для значительной части украинцев. По мнению исследователей миграции, возрастающие масштабы трудовой эмиграции из Украины, ставят проблемы, связанные с психологической и социально-психологической адаптацией личности в инокультурной среде.

Среди основных научных подходов к проблеме адаптации нужно отметить теоретические и экспериментальные исследования психической, психологической и социально-психологической адаптации Г.А. Балла, Ф.Б. Березина, М.С. Корольчука, А.А. Налчаджяна; работы по изучению адаптации в условиях общественных трансформаций К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, Е.П. Головахи, Е.А. Донченко, Л.Э. Орбан-Лембрик, Н.В. Паниной, Т.М. Титаренко и др.

Процесс приспособления мигранта к новым культурным условиям страны пребывания, рассматривается как процесс аккультурации. Л.Э. Орбан-Лембрик выделяет основные научные подходы в исследовании аккультурации:

– с точки зрения культурного научения (главное внимание уделяется социальной психологии межкультурных контактов и процессам, связанным с усвоением культурно-специфических навыков, необходимых для выживания и преуспевания в новом социальном окружении);

– с учетом стресса и его преодоления (подход, связанный с психологическими моделями стресса, применяется для изучения перемещения в другую культуру и адаптации в ней) (Орбан-Лембрик, 2006; с.409).

Сначала исследования адаптации иммигрантов в инокультурной среде касались, прежде всего, возникновения патологических феноменов (невротические и психосоматические расстройства, преступное и девиантное поведение и т.п.), поскольку первыми обратили внимание на случаи неадаптированности человека в чужой культуре именно психиатры. Болезнь тоски по родине, которую швейцарский врач И. Хофер назвал ностальгией, они

начали изучать в XVII столетии. Основное внимание в подобных исследованиях уделялось анализу психологического благополучия, психического и душевного здоровья мигрантов. Анализ сугубо аккультурационных изменений, который был сделан в дальнейших исследованиях, наиболее ярко отражается в использовании понятий «культурный шок», «шок перехода», «культурная усталость» или «стресс аккультурации» (Солдатова, 2002).

Целью статьи является анализ результатов эмпирического изучения психологической адаптации трудовых мигрантов Украины в инокультурной среде. Для решения задач исследования нами была разработана анкета.

Всего в исследовании приняли участие 87 человек, в выборку вошли люди, у которых был собственный опыт трудоустройства и работы за границей. Возраст половины респондентов (55,2%) относится к категории «30-45 лет» – наиболее экономически активной группы населения, 5 испытуемых, что составляет 18,4%, попадают в категорию 18-29 лет и еще 22,9% – в категорию 46-55 лет. Принимая во внимание специфику занятости украинцев (особенно женщин предпенсионного и пенсионного возраста) в отдельных странах, в выборку включены трудовые мигранты старше 55 лет (3,5% опрошенных).

В анкету вошли вопросы, которые отражают мнения и взгляды респондентов относительно основных критериев психологической адаптации трудовых мигрантов за границей:

1) состояние физического здоровья: самооценка физического состояния, как отсутствие выраженной психосоматики, оценка мигрантами факторов изменения состояния физического самочувствия;

2) психологическое здоровье (психологическое благополучие) – способность преодолевать стрессовые ситуации, отсутствие депрессии (нормальное эмоциональное состояние и настроение), осознание наличия целей, путей их достижения, перспектив, возможностей профессионального и личностного роста. Мы опирались на основные критерии «культурного шока», предложенные Обергом, и пытались прояснить следующие моменты: какие ситуации взаимодействия для мигранта являются наиболее сложными, в каких ситуациях он остро чувствует, что он «иностранец»; чего мигранту за границей не хватает в особенности – родных, друзей, украинской кухни и т.п.; что удивляет мигранта в обычаях, традициях, правилах; когда, в каких ситуациях он чувствует тревогу из-за осознания культурных отличий; возникновение

негативных эмоций, например, неуверенности в себе, чувства потери контроля над ситуацией, собственной некомпетентности, гнева, враждебности, агрессивности, недоверия к представителям страны пребывания.

3) межличностные отношения – наличие социальной поддержки, как на официальном уровне, так и неформальной; удовлетворенность отношениями с коллегами по работе (с представителями страны пребывания и со «своими»); удовлетворенность отношениями с соседями, в том числе с местными жителями; удовлетворенность отношениями с друзьями, знакомыми на неформальном уровне; удовлетворенность отношениями с работодателями.

Проанализируем последовательно полученные нами результаты. Состояние физического здоровья. Мы ориентировались на субъективную оценку состояния физического самочувствия с помощью вопросов анкеты. Мы выяснили, что улучшение состояния здоровья почти не наблюдается, только 12,6% испытуемых дали такой ответ, и приблизительно одинаковой является доля тех, кто считает, что состояние здоровья не изменилось, поэтому особых проблем, связанных со здоровьем, пока не возникает, и тех, кто отмечает ухудшение состояния здоровья, снижение тонуса, усталость, «разбитость» (47,2% и 40,2% соответственно). Следует обратить внимание, что, несмотря на высокий процент лиц, которые отмечают ухудшение физического самочувствия, количество испытуемых, которые обращаются к врачу, является незначительным («очень редко» – 80,5%). Мы предполагаем, что преимущественно нелегальный статус трудовых мигрантов из Украины в странах трудоустройства, не позволяет воспользоваться медицинской помощью в полной мере и вынуждает обращаться к врачу только в крайних случаях. Причины изменения состояния физического самочувствия (прежде всего, ухудшение) мы старались получить с помощью открытого вопроса «С чем, как Вы считаете, связаны изменения состояния здоровья?» Мигрантами в первую очередь отмечалась тяжелая работа, негативное отношение к иммигрантам со стороны местного населения, отсутствие эмоциональной поддержки, разлука с родными людьми.

Психологическое здоровье. Основными показателями психологического благополучия, которые могут свидетельствовать об успешной адаптации в стране трудоустройства, являются такие: нормальное эмоциональное состояние и настроение, способность преодолевать стрессовые, проблемные ситуации, осознание наличия жизненных и профессиональных перспектив и возможностей их реализации. Мы получили результаты, которые

говорят о том, что уровень адаптации как «достаточный», показывают только около четверти опрошенных мигрантов – 22,9%, 29,9% считают себя способными преодолеть разные сложные ситуации в жизни и чувствуют себя при этом нормально. Половина респондентов признает, что в жизни бывают проблемные сложные ситуации, в которых человек чувствует себя не очень хорошо, но понимает, что нужно продолжать работать, то есть психологическое состояние мигранта является нестабильным. Для пятой части опрошенных мигрантов (18,4%) характерна дезадаптированность, что проявляется в возникновении негативных эмоций, например, тревоги, чувства неполноценности, неуверенности в себе, чувства потери контроля над ситуацией, собственной некомпетентности, неосуществления желаний, депрессивности, чувства враждебности, недоверия к представителям страны пребывания. Негативные эмоции возникают у трудовых мигрантов из-за осознания культурных отличий и трудностей в адаптации, для мигранта все кажется «чужим», кроме того, может возникать чувство неполноценности в результате сравнения уровня жизни в Украине и уровня жизни населения в стране трудоустройства. Наибольшее число мигрантов среди трудностей общения и взаимодействия в стране пребывания отмечает вариант «не всегда уверенно знаю, как нужно вести себя» (41,4%), треть мигрантов указывает на культурные, этнические, социальные, бытовые и другие отличия, что вызывает волнение и раздражение (28,7%). Каждый пятый респондент отмечает наличие проблем, связанных с недостаточным знанием языка (18,4%). Нами выявлено, что трудовые мигранты Украины, вследствие сопоставления уровня жизни населения в стране пребывания и уровня жизни граждан своей страны, приходят к неутешительным выводам о существенном отставании Украины от европейских стран по многим параметрам, что порождает стремление скорее ассимилироваться в стране трудоустройства, чем интегрироваться в социуме (на более паритетных основах). Наибольшее количество респондентов выбрали два варианта ответов: «они действительно умеют лучше работать, но украинцы теплее, эмоциональнее, веселее» – 63,2%; «в гостях хорошо, а дома – лучше» – 59,8%, то есть для сохранения позитивной самооценки своей группы, позитивной этнической идентичности, украинцы выбирают стратегию социального творчества, изменяя для себя критерии сравнения группы «Мы» и группы «Они». Украинские трудовые мигранты вынуждены признать, что рациональные компоненты – умение организовать процесс работы, дисциплина и порядок, современные технологии, уровень развития экономики, вообще уровень жизни большей части населения – лучше за границей, но

эмоциональные компоненты, например, тепло человеческих отношений, дружеские связи, бескорыстная помощь друг другу, понимание и поддержка другого человека и т.п., являются значительно более развитыми у украинцев, а именно они и ценятся более всего. Оценка мигрантами своих профессиональных перспектив за границей показала следующие данные: подавляющее большинство украинцев за границей только зарабатывает деньги (58,7%), они очень скептически относятся к понятиям, связанным с профессиональной самореализацией, повышением социального статуса, карьерного роста, уважения в обществе и т.п.

Межличностные отношения. Наличие социальной поддержки на разных уровнях – информационной, эмоциональной, инструментальной – способствует лучшей адаптированности мигранта в других социальных условиях, причем, для психологического благополучия наиболее важной является эмоциональная поддержка. То есть нас интересовало, с одной стороны, наличие официальных источников информации и реальной помощи, а с другой стороны, удовлетворенность взаимоотношениями на неформальном уровне – с друзьями, соседями, коллегами. Четвертая часть опрошенных мигрантов полностью удовлетворена отношениями с людьми, с которыми вместе они работают, больше половины мигрантов (55,2%) удовлетворены в средней степени, респонденты отмечают, что бывают разные ситуации во взаимоотношениях, в том числе, «не всегда приятные»; еще 18,4% опрошенных мигрантов не удовлетворяет то, как относятся к ним на работе – «очень чувствую, что я «не свой», «иностранец», можно предположить, что именно эта категория мигрантов наиболее сложно адаптируется в стране трудоустройства.

На основе результатов анкетирования трудовых мигрантов Украины, мы можем сделать следующие выводы:

Последствия трудовой миграции для Украины трудовые мигранты большей частью оценивают как «негативные», отмечая, что хотя благодаря работе за границей действительно есть возможность заработать деньги, но происходит потеря профессиональной квалификации и вероятным становится разрушение семьи. Нужно обратить внимание на существование острого противоречия: трудовой мигрант едет за границу ради семьи и, одновременно, рискует потерять эту семью из-за разрыва семейных связей.

Подавляющее большинство украинских трудовых мигрантов за границей снижает свой социальный статус, выполняет низкоквалифицированную

непрестижную работу. Противоречивые оценки мигрантов относительно удовлетворенности работой за границей позволяют сделать вывод о вынужденности принятия решения относительно трудоустройства за пределами своей страны, что обусловлено блокированием базовых потребностей.

В качестве критериев психологической адаптации нами рассматриваются состояние физического и психологического здоровья, удовлетворенность межличностными отношениями. Причины снижения самочувствия, настроения, тонуса, возникновение утомленности, «разбитости», депрессивности, значительная часть мигрантов связывает не с объективными характеристиками другой страны (климат, пища, экология и т.п.), а именно с негативным психологическим состоянием, которое вызывается напряженной работой, подчиненным положением, оторванностью от родных и близких людей, одиночеством. Для психологического благополучия трудового мигранта в стране трудоустройства наиболее важными являются неформальные контакты с родственниками, друзьями, близкими знакомыми, то есть эмоциональная поддержка.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности / К.А. Абульханова-Славская . – Москва – Воронеж, 1999. – 224 с.
2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С.99-100.
3. Донченко Е.А. Социетальная психика / Е.А. Донченко // НАН Украины. Ин-т социологии. – К.: Наукова думка, 1994. – 208 с.
4. Лебедева Н.М. Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп // Этническая психология и общество / Под ред. Н.М. Лебедевой. – М. : Старый сад, 1997. – С.271-289.
5. Налчаджян А.А. Этнопсихология : учебник для вузов [для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направл. и спец-тям психологии] / Альберт Налчаджян. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 381 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. [для студентів вищих навчальних закладів] / Л.Е.Орбан-Лембрик. – Київ : Либідь, 2006. – 560 [2] с.
7. Солдатова Г.У. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности [для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направл. и спец-тям психологии] / Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.,

Калиненко В.К., Кравцова О.А. – М. : Смысл, 2002. – 479 с. – (Теория и практика психологической помощи).

8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект-Пресс, 2008. – 368 с.

9. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах та за межами буденності [Текст]: наук. вид. / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

Идеи социокультурного многообразия в образовательной системе Санкт-Петербурга

Богатенкова Н. В. (г. Санкт-Петербург, Россия)

Статья написана в рамках международного проекта “Network for educational research on the social development in multicultural pre/school settings”, NCM-RU10098, Nordic-Russian Cooperation Program - Call for Proposals 2012

Работа над принципиальными вопросами политики и практики обучения социокультурному многообразию была начата в 2005 году в Секретариате и Бюро Главного Комитета по образованию Совета Европы (Октябрь 2005) на основании обращения глав государств на Саммите в Варшаве (май 2005). Обращение было связано с необходимостью продвижения идей демократической культуры, межкультурного диалога среди жителей Европы, между жителями европейских государств и их соседями.

Сразу после заявлений Совета Европы, была организована работа по введению в курс обучения педагогов таких вопросов, как гражданское образование, европейское образовательное пространство, обучение цыган, обучение истории и языкам. В основном, это обучение касалось вопросов методологии, принципов и подходов, практических примеров в вышеуказанных областях, развития новых умений, т.к. в большей степени успех идеи зависел от того, как педагоги будут работать в новых областях образования.

С точки зрения педагогики понятие многообразие связывают с доступностью образования для всех, многоязычием, уважением меньшинств, интеграцией и обучением мигрантов, равенством возможностей и равенством в школе, освоением принципов гражданственности, межкультурным обучением и повышением квалификации, защитой личности (1, стр.14).

Образовательная система не существует отдельно от общества, каждое из которых имеет свою историческую и ценностную и правовую среду. При этом общество не статично, оно находится в постоянном изменении. Некоторые страны имеют длительную историю мультикультурализма, другие были монокультурами, монологичными сообществами, ориентированными на национальное единение и стандартизацию, управляемые национальной элитой. Меньшинства в таких обществах ассимилировались. Но исследования показывают, что меньшинства, которые искусственно включались в другую культуру, язык и менталитет, прилагали при этом максимум усилий для того, чтобы сохранить свою самобытность.

Язык является одним из инструментов культуры, основой для самоидентичности, средством коммуникации. Развитию языков придается большое значение, т.к. признано, что если дети плохо владеют языком, на котором ведется преподавание, то они менее успешны в сравнении с теми, для кого язык преподавания является родным. С другой стороны, если небольшое количество времени уделялось изучению родного языка, самоидентификация и уверенность в себе развиваются более успешно. Преподавание на родном языке тем более способствует самоидентификации и положительно влияет на изучение второго языка.

Преподавание иностранного языка также приобретает новый статус. С учетом процессов глобализации знание языков, способствующих лучшей коммуникации среди жителей Европы, становится неоспоримо важным. Мультилингвизм становится нормой, при этом возникают реальные проблемы при обучении.

Культурное многообразие стало частью образовательной системы. В этой связи особое внимание стоит уделять подготовке и повышению квалификации педагогических кадров, работающих в классах с различными социокультурными группами. Школа должна стать тем пространством, где идеи диссеминации демократических идей, уважения к разным культурам станут распространяться в другие социальные институты и сообщества.

Проблемы миграционной педагогики в России еще очень «молодые». Российское законодательство в этой сфере начало формироваться только в XXI веке. Сегодня основную миграционную нагрузку испытывают мегаполисы.

Основными документами, регулирующими «миграционный вопрос» в России стали: Федеральный закон «О правовом положении иностранных

граждан в Российской Федерации» (25.7.2002 г.) и Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации" и о признании утратившими силу отдельных положений Федерального закона "О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Российской Федерации" (18.07.2006 г.), определяющий действующий порядок привлечения и использования иностранных работников в отношении граждан, которые прибывают в Российскую Федерацию из стран ближнего зарубежья.

В 2012 году начинается новый этап формирования миграционного законодательства. Первыми шагами стали Указ Президента Российской Федерации «О межнациональном согласии» (07.05.2012 г.) и Поручение Президента о введении до ноября 2012 года обязательного экзамена для трудовых мигрантов по русскому языку, истории и основам законодательства России.

Одновременно с формированием миграционного законодательства начата разработка и утверждение новой Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. Основными вопросами национальной политики, требующими особого внимания властей, являются 4 позиции:

1) сохранение и развитие культур и языков народов России, укрепление их духовной общности; обеспечение прав коренных малочисленных народов и нацменьшинств; 2) создание дополнительных социально-экономических и политических условий для обеспечения прочного национального и межнационального мира и согласия на Северном Кавказе; 3) поддержка соотечественников, проживающих за рубежом, содействие развитию их связей с нашей страной.

Приоритетными направлениями являются совершенствование государственного управления и развитие международного сотрудничества в сфере национальной политики, создание условий для социальной и культурной адаптации и интеграции мигрантов. Отмечается необходимость развивать систему гражданско-патриотического воспитания, совершенствовать взаимодействие властей с институтами гражданского общества и др.

Создан и начал свою работу Совет по межнациональным отношениям при Президенте Российской Федерации.

Сегодня вопросы миграционной политики находятся в сфере внимания не только специальных государственных миграционных органов (в России – это Управление федеральной миграционной службы), но и социальных служб, органов управления образованием.

Еще год – два назад об этой проблеме практически не говорили. Школьников-мигрантов было немного, и учителя самостоятельно решали эту проблему – проводили дополнительные занятия, создавали специализированные группы, индивидуально занимались с такими детьми. Однако сейчас стало очевидным, что в связи с усилением миграционных потоков, роль и значение образовательной системы города в решение адаптационных проблем приезжающих будет возрастать.

На региональном уровне (Санкт-Петербург) важнейшим документом, регулирующим процессы взаимодействия коренного многонационального населения Санкт-Петербурга и мигрантов, является городская программа «Толерантность» («Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006-2010 годы» и «Программа гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге на 2011-2015 годы»).

Она является комплексом профилактических и просветительских мер, направленных на поддержание диалога и мирного существования в городской поликультурной и поликонфессиональной среде.

В 2010 – 2013 гг. Программу «Толерантность» дополнили международные проекты в области оценки качества образования в образовательных учреждениях с миграционным компонентом и подготовки тьюторов в системе постдипломного педагогического образования. Результатом работы стала система методической поддержки образовательных учреждений Санкт-Петербурга в области управления качеством образования в условиях поликультурного образовательного пространства для всех участников образовательного процесса: руководителей, педагогов, родителей, учащихся.

С 2010 года важной поддержкой всех начинаний в данном направлении стали мероприятия, проводимые в рамках разработки и принятия Стратегии развития петербургской школы «Петербургская школа 2020» (направление «Равные и разные»), раскрывающие роль и возможности инклюзивного

образования и повышение доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-мигрантов.

В рамках Программы «Толерантность» было инициировано проведение курсов по русскому языку для детей и взрослых мигрантов. Во всех районах города стали реализовывать программы по обучению русскому языку. Несмотря на объективную значимость такой инициативы, реализация идеи вызвала немало организационных трудностей.

Вопросы преподавания русского языка не случайно затрагиваются в контексте Программы «Толерантность». Актуальность этой проблемы определяется состоянием общества: с одной стороны, мы видим проявление нетолерантных отношений именно в речи: агрессивность, стремление доминировать в общении с собеседником, а с другой стороны, именно владение языком человека, с которым хочется или необходимо договориться, снимает уровень агрессии, позволяет понять отличия культуры и мировосприятия. Очевидно, что чем свободнее владение языком, тем эффективнее диалог, тем шире возможность представить собственные воззрения на мир, шире возможность понять другого, что и влечет за собой развитие толерантных отношений. Однако, оказалось непросто убедить самих мигрантов в необходимости и полезности посещения таких курсов.

Вопросы языка обучения были затронуты в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012). В Российской Федерации гарантируется получение образования на государственном языке Российской Федерации, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. В государственных и муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории республик Российской Федерации, может вводиться преподавание и изучение государственных языков республик Российской Федерации, получение дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации в соответствии с законодательством республик Российской Федерации. При этом преподавание и изучение государственных языков республик Российской Федерации не должны осуществляться в ущерб преподаванию и изучению государственного языка Российской Федерации (статья 14 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), уровень освоения которого регламентируется государственными образовательными стандартами и проверяется в рамках итоговой аттестации школьников (Единый государственный экзамен.). В ноябре 2012 года

Постановлением Правительства Санкт-Петербурга введена программа «Миграция. Комплексные меры по реализации Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Эта программа призвана не только решить экономические проблемы, связанные с внутренней миграцией, но и способствовать снижению социальной напряженности между иностранными трудовыми мигрантами и жителями Санкт-Петербурга. Система образования Санкт-Петербурга будет также активно включена в процессы содействия адаптации и интеграции мигрантов, формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом.

Тема работы в мультикультурных классах, то есть в тех классах, где учатся дети, говорящие на различных языках, принадлежащие к различным этническим группам, является очень актуальной на данный момент. Педагоги играют серьезную роль в развитии образования, т.к. являются ключевыми фигурами в развитии и внедрении социальных реформ. Они оказывают значительное влияние на общество, на развитие человеческого потенциала и формирование будущего поколения. Поэтому остаются актуальными вопросы развития тех компетенций педагога, которые позволят учителю создать и поддерживать особые стратегии, методы и подходы работы в поликультурной образовательной среде.

Библиографический список

1. Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education, Council of Europe, 2009.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014).
3. Постановление Правительства Санкт-Петербурга от 27 ноября 2012 г. N 1229 о программе «Миграция. Комплексные меры по реализации концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года» в Санкт-Петербурге на 2012-2015 годы (в ред. постановлений Правительства Санкт-Петербурга от 11.04.2013 N 246, от 19.08.2013 N 594).
4. «Менеджмент качества образования в полиэтнических школах: опыт России и Австрии» под общей редакцией Муштавинской И.В., 2013.

Мигрантофобия, как источник экстремизма **Бузыкина Ю. С. (г. Пенза, Россия)**

В настоящее время общество, в котором живет и действует человек, очень подвижно и изменчиво. Одна из особенностей современного мира связана с увеличением потока миграционных процессов и с неуклонным расширением межэтнических контактов. Развитие коммуникаций, рост мобильности населения, совершенствование средств массовой информации – все это разрушает замкнутость этносов, расширяет сферу их взаимодействия и взаимозависимости. Миграционные процессы в свою очередь обостряют проблему межэтнических конфликтов. Межэтнические конфликты, являющиеся наиболее сложными в системе национальных отношений, определяются, как тип социального конфликта, выражающийся в противоречии интересов, взаимной неприязни, эмоциональной вражде, противоречивом состоянии и действиях этносов по отношению одного к другому.

Регионы с высокой миграцией населения являются наиболее конфликтогенными. Переселенцы, как правило, не учитывают социокультурных особенностей местных жителей, чем вызывают к себе их негативное, интолерантное отношение. Важнейшей причиной интолерантного, агрессивного отношения выступает страх перед чужим, основанный на неуверенности в своих собственных силах, который становится психологическим стимулом на пути к экстремизму. Отсутствие доверия и взаимопонимания является побудительным мотивом и одновременно закрепляющимся стереотипом поведения, направленным на противодействие чужим влияниям и на их изоляцию [3, с. 381-382].

Стремление делить мир на «мы» и «они», как одна из базовых особенностей человека, лежит в основе психологического механизма ксенофобии. Термин «ксенофобия» и означает страхи, настороженность и недоброжелательство (или по другому, фобии) по отношению к группам, воспринимающимся массовым сознанием как «чужие» [9; 10; 11]. В современном обществе ксенофобия распространяется на довольно широкий круг объектов (этнофобии – расовые и этнические фобии, религиозные фобии, мигрантофобии и др.) Мигрантофобия выступает как страх (фобия) в отношении групп мигрантов, отличающихся по культурным, социальным, материальным и физическим признакам. В результате формирования межэтнического конфликта, происходит радикализация этнических движений с

усилением настроений экстремизма (приверженности к крайним взглядам) и сепаратизма (стремления к отделению, обособлению).

В результате фундаментального эмпирического исследования «авторитарной личности», выполненного в США в 40-х годах под руководством Т. Адорно [1] была установлена наиболее очевидная взаимосвязь между преобладающими примитивно-стереотипными способами восприятия, антисемитизмом и этноцентризмом. Под этноцентризмом понимается воинствующий национализм или «псевдопатриотизм», который выражается во враждебном отношении к другим этническим группам (например, мигрантам). Также характерной для этого типа является приверженность к такому принципу социальных отношений, как подчинение «чужой» группы «своей» группе [4].

Ксенофобия в целом и мигрантофобия, в частности, выступают как важнейший источник экстремизма по нескольким основаниям: во-первых, экстремистские организации формируются из носителей ксенофобии; во-вторых, стереотипы ксенофобии (мигрантофобии) чаще всего служат основой для экстремистских идей. Очень важно учитывать, что ксенофобия, будучи направленной на разжигание деятельности экстремистских сил, представляет собой один из «конечных продуктов», результатов экстремизма, она и есть выражение той самой розни. Не следует забывать, что поскольку массовые стереотипы ксенофобии, обладающие внутренней инерцией, могут существовать какое-то время даже без пропагандистского воздействия экстремистских сил, поэтому именно ксенофобия больше всего ограничивает возможности всех форм противодействия экстремизму [6].

С целью изучения социально-психологических характеристик отношения к экстремизму, нами было проведено исследование на базе Пензенского государственного университета и Пензенского государственного университета архитектуры и строительства.

Для выявления степени подверженности антидемократической идеологии была использована «Шкала фашизма» (Т. Адорно, Э. Френкель-Брунsvик, . Левинсон, Р. Сэнфорд) (адаптация Г.У. Солдатовой) [7, с. 114], для диагностики смысложизненных ориентаций применялась методика Д.А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций» [5], с помощью «Методики диагностики показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого) были выявлены различные уровни агрессивности личности [8]. Для выявления отношения испытуемых к экстремизму применялась авторская анкета

«Представления об экстремизме и отношение к проявлениям экстремизма»
Ю.С. Бузыкиной, В.В. Константинова.

В результате корреляционного анализа полученных данных, было установлено, что уровень агрессивности связан отрицательной корреляционной связью с осмысленностью жизни ($r_s = -0,241$, при $p \leq 0,01$), а также положительной корреляционной связью с подверженностью антидемократической идеологии ($r_s = 0,173$, при $p \leq 0,01$) и ее параметрами: «консерватизм» ($r_s = 0,108$, при $p \leq 0,05$), «авторитарная агрессия» ($r_s = 0,139$, при $p \leq 0,01$), «анти-интрацепция» ($r_s = 0,158$, при $p \leq 0,01$), «суеверность и стереотипия» ($r_s = 0,166$, при $p \leq 0,01$), «комплекс власти» ($r_s = 0,155$, при $p \leq 0,01$), «деструктивность и цинизм» ($r_s = 0,155$, при $p \leq 0,01$). Полученные связи свидетельствуют о том, что чем выше уровень агрессивности, тем ниже осмысленность жизни и выше степень подверженности антидемократической идеологии [2, с. 15].

Осмысленность жизни отрицательно коррелирует с некоторыми параметрами авторитарной личности: «анти-интрацепция» ($r_s = -0,134$, при $p \leq 0,01$), «суеверность и стереотипия» ($r_s = -0,187$, при $p \leq 0,01$), «деструктивность и цинизм» ($r_s = -0,163$, при $p \leq 0,01$). Корреляционная связь между осмысленностью жизни и некоторыми параметрами авторитарной личности позволяет говорить о том, что чем выше уровень осмысленности жизни, тем ниже степень выраженности авторитарных черт личности.

Анализ результатов анкетирования позволяет нам утверждать, что для большинства испытуемых характерно преобладание негативного отношения к экстремизму (65%). Однако, у 12% опрошенных выявлено положительное отношение к этому явлению, что само по себе асоциально для общества. Кроме того, 23% респондентов проявляют безразличие. Данные, полученные в ходе исследования, говорят о том, что для студентов с положительным отношением к экстремизму характерна высокая степень подверженности антидемократической идеологии, высокий уровень агрессивности и низкие показатели осмысленности жизни. Для них характерна сильная приверженность ценностям среднего класса, склонность к осуждению, отвержению и наказанию людей, не уважающих традиционные ценности, потребность во внешнем объекте для разрядки подавленных в «мы-группе» агрессивных импульсов, неприятие всего субъективного, творческого, страх проявления подлинных чувств и потери самоконтроля, мышление в таких категориях, как господство – подчинение; идентификация себя с образами, воплощающими силу;

преувеличение значимости силы и твердости характера, общая враждебность, очернение человеческой природы, оценка враждебности по отношению к чужакам как естественной. Характерна общая неудовлетворенность своей жизнью, склонность к суевериям и убежденность в том, что бессмысленно что-либо загадывать на будущее в силу того, что человек сам не может контролировать свою жизнь. Кроме того, для студентов с положительным отношением к экстремизму характерно упрощенное понимание самого феномена «экстремизма», как приверженности к крайним взглядам и мерам, либо как какого-либо идеологического течения. Они знакомы с основными проявлениями экстремизма, а также хорошо информированы о существовании экстремистских организаций и допускают мысль о вхождении в их состав. Придерживаются достаточно радикальных взглядов в отношении людей другой национальности, воспринимая их негативно и высказываясь об этом, а также могут переходить к проявлению агрессии. Характерно оправдание деятельности представителей экстремистских организаций, считая, что только такими способами можно отстаивать свою позицию, а также поскольку люди, к которым применяются подобные действия, заслуживают именно такого отношения к себе. Считают, что все партии, движения и организации имеют равные права на отстаивание своей идеологии, а также, что запрет экстремистских изданий нарушает демократию и свободу слова. Экстремисты вызывают у них жалость и патриотические чувства. Представители данной группы склонны к совершению поступков, приносящих страдания, боль и страх другим людям, будучи уверенными в своей правоте. Считают допустимым совершение насилия в случае угрозы своей жизни, а также ущемлении достоинства близких людей и при оскорблении национального достоинства. В случае конфликта в основном не в состоянии контролировать свое поведение.

Подводя итог, отметим, что представленная характеристика студентов с положительным отношением к экстремизму преимущественно соотносится с параметрами авторитарной личности, которые представляют собой враждебное отношение к другим этническим группам. Таким образом, можно говорить о том, что ксенофобию (мигрантофобию) следует рассматривать как один из источников экстремизма в молодежной среде.

Библиографический список

1. Адорно Т. Исследования авторитарной личности – М.: Академия исследований культуры, 2001. – 411 с.

2. Бузыкина Ю.С., Константинов В.В. К вопросу детерминации отношения к проявлениям экстремизма // Перспективы науки. – 2013. – № 4(43). – С. 14–16.
3. Дибиров А. Сафаралиев Г.К. – Современный политический экстремизм: понятие, истоки, причины, идеология, организация, практика, профилактика и противодействие – Махачкала, 2009. – 512 с.
4. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Ин-т «Открытое о-во». – М.: Наука, 1994. – 304 с.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
6. Паин Э.А. Социальная природа экстремизма и терроризма // Общественные науки и современность. – 2002. – № 4. – С. 113–124.
7. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
9. Солдатова Г.У. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности – МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
10. Толерантность против ксенофобий / под ред. В.И. Мукомеля, Э.А. Паина. – М.: Институт социологии РАН, 2005. – 188 с.
11. Юрасова Е.Н. Психологические особенности лиц, склонных к экстремизму, терроризму и ксенофобии // Юридическая психология. – 2008. – №4. – С. 27–35.

Диагностические аспекты языковой и социокультурной адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста
Бучилова И. А., Алиева Т. И. (г. Череповец, Россия)

Исследователи отмечают, что в последние годы в России количество детей-мигрантов постоянно возрастает, происходит изменение контингента учащихся в сторону многокультурности его состава (Гуляева, 2010; Сапожникова, 2007). В связи с этим чрезвычайно актуальной становится проблема адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования, поскольку именно система образования является «ключевым институтом социокультурной адаптации и снижения рисков социальной безопасности региона в целом» (Константинов, Ковалева, 2010).

Эффективность психолого-педагогической помощи, направленной на оптимизацию адаптационных процессов детей-мигрантов в общеобразовательной школе во многом определяется своевременностью и качеством диагностики их личностных, познавательных, речевых особенностей. Диагностический комплекс, апробированный нами в ходе диссертационного исследования, позволяет выявить уровень языковой и социокультурной интеграции младших школьников из семей мигрантов (Бучилова, Алиева, 2013; с. 154-157).

Использованные в ходе диагностического этапа методики можно разделить по следующим блокам: 1). экспертная оценка семей детей-мигрантов; 2). языковая адаптация (методика Т.А. Фотековой); 3). знания детей-мигрантов о странах, культурах, государственных символах (методика разработана Т. С. Комаровой и О. А. Соломенниковой); 4). общение, самооценка (тест Рене Жиля; методика В.Г.Щур «Лесенка»). 5). эмоциональное самочувствие (тест Люшера, Цветовых Тест Отношений (ЦТО; автор Эткинд), рисунок семьи). На данный момент обследовано 12 младших школьников из семей азербайджанцев, обучающихся в школах Череповца Вологодской области. Рассмотрим основные результаты диагностики языковой и социокультурной адаптации детей из семей мигрантов. Краткая характеристика семей детей-мигрантов: Все 12 детей воспитываются в полных семьях: восемь семей двухдетные, две семьи одноплетные и две семьи многодетные (три - четыре ребенка). Восемь детей родились в России, являются гражданами РФ. В большинстве семей (в семи семьях из двенадцати) матери не работают, занимаются воспитанием детей и домашним хозяйством. Отцы в основном работают в сфере бизнеса и строительства. Практически во всех семьях родители затрудняются в оказании помощи детям в выполнении домашних заданий из-за недостаточного уровня владения русским языком. Результаты диагностики детей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Обобщенные данные по языковой и социокультурной адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста

Виды адаптации	уровни	количество детей
Языковая адаптация (методика Т.А. Фотековой)	высокий	1
	средний	5
	низкий	6
Знания о странах, культурах, государственных символах (методика разработана Т. С. Комаровой и О. А. Соломенниковой)	Высокий	2
	средний	4
	низкий	6
Общение, самооценка (тест Рене Жиля; методика В.Г.Щур «Лесенка» Диагностика межличностных отношений детей со сверстниками).	высокий	1
	средний	6
	низкий	5
Эмоциональное самочувствие (тест Люшера, Цветовых Тест Отношений (ЦТО; автор Эткин), рисунок семьи	высокий	1
	средний	5
	низкий	6

Высокий уровень - дети чувствуют себя достаточно комфортно среди сверстников, имеют определённый (свой собственный) круг общения в группе. Охотно принимают участие в школьных мероприятиях. Способны самостоятельно разрешать конфликты. В соответствии с этим, ведут себя в группе раскованно и непринуждённо, спокойны, веселы, отзывчивы. Без затруднений могут обратиться с каким-либо вопросом или просьбой к педагогу. Хорошо знают страну и город, в котором живут. Различают государственные атрибуты. Отмечается достаточно высокий уровень речевого развития: сформированы фонематическое восприятие, звуко-слоговая структура слова, словарный запас, навыки словообразования и связанная речь.

Средний уровень - такие дети не всегда считаются с интересами других, не всегда разрешают конфликты самостоятельно. Могут проявлять агрессивность по отношению к другим детям, и как одно из следствий этого, иметь мало друзей в группе. Малоинициативны, капризны. Не всегда умеют высказать

свои мысли. Могут чувствовать страх перед взрослым. Допускают ошибки при выполнении речевого теста в заданиях на фонематическое восприятие, определение звуко-слоговой структуры слова, словарный запас не соответствует возрастным нормативам, навыки словообразования и связанная речь не достаточно развиты. Методики “Рисунок семьи” и ЦТО выявляют проблемы в детско-родительских отношениях, неудовлетворенность психических потребностей в семье. В семье отсутствует общение на русском языке.

Низкий уровень - дети с таким уровнем, как правило, не имеют постоянных контактов в группе сверстников. Они пассивны, зачастую держатся в стороне от общей группы детей, не проявляют инициативу, почти не участвуют играх. Характер поведения таких детей может быть как агрессивным, так и пассивным, настороженным. Они предпочитают быть в стороне и в одиночестве, наблюдая за остальными детьми со стороны. Предпочитают дружить с детьми, которые говорят на их родном языке. Знают только название страны, где живут, некоторые не знают название города, затрудняются назвать свой адрес. Зачастую не понимают людей, которые к ним обращаются. Словарный запас скуден, и поэтому они стараются на русском языке не разговаривать. Также дети испытывают значительные затруднения в построении высказываний, в понимании и пересказе текста. Не могут сформулировать свои мысли, не находят общий язык с педагогами. Родители некоторых детей сами не знают языка, для них характерна низкая степень адаптированности по месту нового жительства.

Итак, данные диагностики убедительно доказывают наличие проблем в социокультурной адаптации детей из семей мигрантов, что обуславливает целесообразность создания консультационных центров, деятельность которых будет направлена на разработку инновационных моделей языковой и культурной адаптации, социальной интеграции детей-мигрантов в сообщество в зависимости от их возраста, уровня базовой подготовки, степени владения русским языком.

Библиографический список

1. Константинов В.В., Ковалева Н.А. Социально – психологический анализ феномена расставания мигрантов с родиной // Пенза: ПГПУ, 2010. – 100 с.
2. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов // Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2010, № 5. – С. 158 – 167.

3. Сапожникова И.С. Психологическая адаптация подростков-мигрантов как компонент безопасности муниципального образовательного пространства. Дисс...канд. психол. наук. – Р / н-Д., 2007. – 176 с.
4. Бучилова И.А., Алиева Т.И. Особенности социокультурной адаптации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях двуязычия в семьях мигрантов // Сборник III международной научно-практической конференции «Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания» // Praha: Sociosféra-CZ, 2013. - p. 154-157

Рассмотрение особенностей этнической идентичности подростков-мигрантов, участвующих в деятельности местной национально-культурной автономии

Вершинина М. В. (г. Пенза, Россия)

Вопросы межэтнического характера сегодня остро обсуждаются во всем мире, в том числе и в России. Межэтнические проблемы угрожают самой целостности любого государства, поэтому необходимо заниматься изучением сознательных и бессознательных устремлений людей, считающих себя единым народом, уделяя особое внимание подрастающему поколению - наиболее уязвимой и несформированной прослойке общества. Глобализация экономики, рост миграционных потоков внутри стран и за их пределами, обострение межэтнических и религиозных противоречий, эти и другие факторы способствуют эскалации межэтнических конфликтов [1]. На сегодняшний день практически в каждом регионе России существуют диаспоры, образованные выходцами из бывших республик СССР. Так, на территории Пензенской области наиболее представительной является армянская община, численность которой насчитывает около семи тысяч человек. Ситуация межэтнического общения принимающего сообщества, с одной стороны, дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своего народа и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. С другой стороны, в условиях радикальных социальных и экономических преобразований усиливаются процессы, характеризующиеся всплеском осознания гражданами всех стран своей этнической идентичности. Социальная нестабильность резко актуализирует потребность в солидарности, идентичности, принадлежности к группе.

Этническая идентичность является предметом изучения как зарубежных авторов (У. Джемс, Э. Эриксон, Э. Фром, М. Мид, Дж. Финни), так и отечественных исследователей (Арутюнов С.А., Богина Ш.А., Баграмов Э.А., Гнатенко П.И., Павленко В.Н., В.С. Собкин, В.Ю. Хотинец, Г.У. Солдатова, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко и др.). В исследованиях Л.И. Алексеевой, А.М. Кушнир, Т.А. Талалуевой и др. показано, что именно подростковый возраст является важнейшим периодом для формирования этнической идентичности. Именно в подростковом возрасте происходит формирование эмоционально-оценочного осознания принадлежности к этнической общности (Стефаненко, 1999). Однако в настоящее время многие исследователи отмечают наличие несформированной или «диффузной этнической идентичности» у подростков (Эриксон, 1996, Стефаненко, 1999, Собкин, 1998).

На наш взгляд, большую роль в оптимизации процесса формирования этнической идентичности в подростковом возрасте на региональном уровне играют местные национально-культурные автономии. Данные организации могут оказывать существенную помощь в адаптации своих членов, в том числе и подростков, в новом социально-экономическом и социокультурном пространстве, сглаживать имеющиеся противоречия и негативные явления, присущие межэтническому взаимодействию, а также содействовать формированию целостной этнической идентичности. При этом огромное значение приобретает социально-психологический анализ феномена этнической идентичности, обосновывающий целесообразность проведения формирующего воздействия.

Эмпирическое исследование проводилось в г. Пензе на базе Армянской национально-культурной автономии. В исследовании приняли участие 399 испытуемых Пензы и Пензенской области, среди которых более 80 человек являлись подростками в возрасте от 12 до 15 лет. Для определения доминирующей аккультурационной стратегии испытуемых применялась методика Дж. Берри. Также у испытуемых выявлялись тип этнической идентичности («ТЭИ» Г.И. Солдатовой и С.В. Рыжовой), содержательные характеристики идентичности личности (тест двадцати высказываний М. Куна, Т. Макпартленда), ценностная иерархия (ценностный опросник С. Шварца) и уровень личностной агрессивности (опросник А. Басса и А. Дарки в адаптации Л.Г. Почебут). В результате проведения данного эмпирического исследования нами были обнаружены различия типов этнической идентичности, стратегий аккультурации, содержательных характеристик идентичности, ценностной

иерархии, уровня агрессивности в зависимости от опыта пребывания подростков-мигрантов в принимающей этнической среде и их вовлеченности в деятельность национальной общины, а также связь этнической идентичности со стратегиями аккультурации и уровнем личностной агрессивности подростков-мигрантов.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволяют заключить, что степень выраженности психологических составляющих этнической идентичности подростков-мигрантов и их соотношение друг с другом обуславливают как специфику самой этнической идентичности, так и процесса адаптации к инокультурной среде в целом. В этой связи особое значение приобретает организация психологического сопровождения подростков-мигрантов в первое время после переезда в Россию, осуществляемое на базе уже функционирующих в регионах национально-культурных автономий. Проведенный анализ результатов эмпирического исследования позволил нам подготовить ряд практических рекомендаций для руководства, психологов и членов национально-культурных автономий. Рекомендации для руководства национально-культурных автономий направлены на создание (в случае отсутствия) или развитие психологической службы организации, проведение тренингов различной направленности, оказание психологической помощи наиболее незащищенным слоям населения (подросткам, безработным, малоимущим, инвалидам) из числа членов национально-культурной автономии. Рекомендации для членов национально-культурных автономий поощряют активное использование возможностей психологической службы организации при решении личных психологических проблем, стремление к личностному росту и развитию коммуникативных навыков посредством психологической службы организации.

Полученные данные отражают общие аспекты изучения этнической идентичности и некоторых других индивидуально-психологических характеристик личности в контексте функционирования национально-культурных автономий, поэтому необходимы не только при работе с представителями подрастающего поколения, но и с любыми другими возрастными категориями.

Библиографический список

1. Константинов В.В. Адаптационный процесс у мигрантов и их психологические характеристики (на материалах Приволжского федерального округа) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2012. №2 (20). С. 114-122.

2. Баграмов Э.А. Нация и национальная психология // Евразия: Народы. Культуры. Религии. - 1993. № 1 – с.21-26
3. Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Идентичность: философский психологический анализ. - Киев: Арт. Пресс, 1999 – 248 с.
4. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций - М.: Наука, 1993.-340 с.
5. Konstantinov. V., Ruchkova N., Vershinina M. Group and Personality: Cross-Road of Cultures. – Publishing House “S&IC”. – St. Louis (USA), 2013.
6. Собкин В.С., Грачева А.М. К психологии еврейской идентичности // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. - М.: Центр социологии образования РАО - Т. IV. Вып. VI. - 1998.- с.62-71
7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности.– М., Смысл, 1998 г. – 320 с.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. - М., «Академический проект», 1999 г. – 184 с.
9. Хотинец В.Ю. Исследование различных форм выражения этнического самосознания у студентов удмуртов // Психологический журнал. - Т.18 -№ - 14.-1997. С. 36-42.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996 г. – 317 с.

Социально-психологические причины экстремизма

Габбасов Р. Ф., Леонов Н. И. (г. Ижевск, Россия)

Экстремизм – явление в политике повсеместное, тем не менее, в науке не сформировалось единое определение, характеризующее данное явление, не выявлены критерия отличающие его от сходных понятий и не создана единая классификации форм его проявления. Так, в «Аналитическом вестнике Государственной Думе», от 2004 г, в выпуске 15 «Законодательное регулирование противодействия религиозному экстремизму: российский и зарубежный опыт» отмечается, что «В связи с многообразием толкования некоторые исследователи предлагают рассматривать понятие экстремизм в самом широком смысле как социально-политическое явление, включающее систему организаций, идеологических положений и установок, а также практических действий общественных групп, политических партий и движений, отдельных граждан, направленных на использование насилия или угрозы его применения по отношению к органам государственной власти,

обществу в целом, международным и национальным организациям с целью изменения существующего государственного строя, разжигания национальной и социальной вражды». [1]

На наш взгляд, наиболее точное понятие экстремизма дал М.В. Яхъев, отметив, что экстремистские действия «не просто качественно отличаются от нормальных действий крайним антигуманизмом, но которые совершаются на основании и во имя определенной экстремистской идеологии. Действительным экстремизмом является мотивированная экстремистской идеологией деятельность»[4]. Под идеологией в данном случае понимается «система концептуально оформленных представлений и идей, которая выражает интересы, мировоззрение и идеалы различных субъектов политики – классов, наций, общества, политических партий, общественных движений – и выступает формой санкционирования или существующего в обществе господства и власти (консервативные идеологии), или радикального их преобразования (идеологии «левых» и «правых» движений». Но для формирования идеологии требуются определённые социально-психологические предпосылки. Социологи, психологи, политологи выделяют следующие факторы, способствующие возникновению экстремистских настроений: слом сложившихся социальных структур; обнищание массовых групп населения; экономический и социальный кризис, ухудшающий условия жизни большинства населения; ослабление государственной власти и дискредитация ее институтов; падение исполнительной дисциплины; рост антисоциальных проявлений; распад прежней системы ценностей; нарастание чувства ущемления национального достоинства и т.д. [3]

Таким образом можно отметить, что в основе экстремизма лежат объективные социальные, экономические и культурные факторы, которые, в совокупности с субъективными, порождают экстремистские проявления различных социальных групп. Эти условия служат основой для появления подходящей экстремистской идеологии, которая, в свою очередь выражает интересы определённых субъектов политики, даёт представление и оценку существующей социальной реальности, указывает на место, которое занимает данная группа в политической системе и на место, которое должна занимать. Определяет социальный и политический идеал, перечень действий для его достижения, а также систему морально-нравственных норм и ценностей.

Библиографический список

1. Законодательное регулирование противодействия религиозному экстремизму: российский и зарубежный опыт. // Аналитический вестник. Государственное строительство и конституционные права граждан. Выпуск 15, 2004. <http://iam.duma.gov.ru/node/2/4395/14130> 6
2. Бузыкина Ю.С., Константинов В.В. К вопросу детерминации отношения к проявлениям экстремизма // Перспективы науки. 2013. №4 (43). С. 14-16.
3. Новая философская энциклопедия. <http://iph.ras.ru/elib/1185.html>.
4. Русанова, О.А. Этнорелигиозный экстремизм как социальное явление в российском обществе (на примере северокавказского региона) // Вестник МГУ. Сер. 18, Социология и политология. М., 2005. № 2. С. 117.
5. Яхьяев М.Я. Методологические проблемы исследования экстремизма. <http://www.ekstremizm.ru/publikacii/izuchenie-i-prognozirovanie/item/615-metodologicheskie-problemy-issledovaniya-ekstremizma>

Социально-психологическое сопровождение адаптации мигрантов: из опыта работы Акмеологического центра Жуина Д. В. (г. Саранск, Россия)

В последние десятилетия миграционные процессы в России достигли значительных масштабов. С одной стороны, миграционный фактор играет исключительно важную роль в решении неотложных экономических и демографических проблем Российской Федерации (Путин, 2005; с.1). С другой стороны, миграция населения в Россию порождает ряд проблем, одной из которых является проблема социальной и психологической адаптации, представляющая собой сложный, многоаспектный и часто длительный процесс, связанный с переживанием мигрантами перемен, культурных различий, изоляции и депривации.

Интерес специалистов к теме социальной и психологической адаптации мигрантов существует уже давно. Различные ее аспекты исследуются как отечественными, так и зарубежными антропологами, этнологами, культурологами, социологами, демографами, политологами, психологами и педагогами (В.В. Гриценко, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Г.У.Солдатова, Т.Г. Стефаненко, P.S. Adler, J.W. Berry и др.).

В частности, исследовались факторы, воздействующие на мигрантов. Так, было выявлено, что возникновению психических расстройств у вынужденных мигрантов могут способствовать как внешние условия, нарушающие привычную жизнедеятельность человека, так и внутренняя (индивидуально-личностная) предрасположенность. Жизненные обстоятельства могут стать толчком к возникновению расстройства, а пограничная личностная организация выполняет роль "патогенной почвы" для превращения временных расстройств в хронические нарушения. Примером служит обострение акцентуаций (неклинических форм психопатий), когда выраженность определенных черт в структуре характера под влиянием особого рода психических травм или трудных ситуаций приобретает статус серьезной психологической проблемы (Солдатова, 2002; с. 76).

Кроме того, анализ психологических проблем и психических расстройств вынужденных мигрантов показывает, что они носят комплексный характер, затрагивая все основные сферы личности: эмоциональную, когнитивную, поведенческую, мотивационно-потребностную, коммуникативную. Нарушения в различных сферах психического здоровья мигрантов, накладываясь одно на другое, могут привести к глобальным проблемам личности. Важнейшая из них - кризис идентичности, снижение толерантности, а как следствие – снижение самооценки, уверенности в себе, искаженное восприятие окружающих людей (Витковская, 1993; с. 271).

Поскольку социально-психологическая адаптация и аккультурация мигрантов является одной из первостепенных задач современной политики Российской Федерации в социальной сфере, возникает практически важная и актуальная проблема поиска эффективных технологий оптимизации адаптационных процессов к новым условиям жизнедеятельности на принимающей мигрантов территории (Витковская, 1993; с. 275).

Правильно организованная психологическая помощь вынужденным мигрантам способна смягчить возникающие сложности социокультурной адаптации и осуществлять плавную интеграцию мигрантов в принимающее общество. Для этого психологическая помощь должна быть направлена на активизацию внутренних ресурсов вынужденных мигрантов, овладение эффективными способами самопомощи, преодоление кризисной жизненной ситуации, симптомов посттравматического стресса и возникших в силу жизненных обстоятельств тенденций социального иждивенства и инфантилизма (Габдрахманова, 2003; С. 117).

Как видно из вышеизложенного, исследователи говорят о необходимости оказания психолого-педагогической помощи мигрантам, используя различные высокоэффективные технологии, но как отечественные, так и зарубежные авторы недостаточно внимания уделяют вопросам подготовки специалистов (педагогов, психологов, социологов) к успешной работе по социокультурной адаптации мигрантов. В связи с высокой актуальностью этого вопроса, в данной статье раскрывается опыт работы Акмеологического центра – инновационного структурного подразделения Мордовского базового центра педагогического образования – по оптимизации процесса подготовки специалистов для эффективной работы по социокультурной адаптации мигрантов.

Сотрудники Центра разработали и апробировали на студентах факультета психологии и дефектологии МордГПИ дополнительную образовательную программу "Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации мигрантов" (Жуина, Ковалева, 2012; с. 5). Дополнительная образовательная программа "Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации мигрантов" включает лекционные и практические занятия, методические рекомендации по реализации программы, задания для самостоятельной работы и контрольно-измерительные материалы, вопросы к зачету, информацию о материально-техническом, учебно-методическом и информационном обеспечении программы.

Целью программы является ознакомление студентов со спецификой оказания психологической помощи мигрантам в регионе, овладение практическими навыками психологической работы с мигрантами, получение знаний о феноменологии расставания с родиной.

В качестве одного из эффективных социально-психологических методов возможного повышения успешности адаптационного процесса авторами признается социально-психологический тренинг, который позволяет эффективно решать вопросы развития личности мигранта, успешно формировать коммуникативные навыки. В качестве теоретических основ социально-психологического тренинга адаптации мигрантов к новым социокультурным условиям являются интегративный подход к осуществлению групповой психологической коррекции и комплексное использование гуманистически ориентированных методов. В рамках социально-психологического тренинга используются интерактивные методы социально-

психологического обучения: дискуссии, мозговой штурм, анализ практических ситуаций, моделирование практических ситуаций, метод кейсов, ролевые игры.

Апробация программы прошла успешно, слушатели овладели технологией деятельностно-ориентированного социально-психологического тренинга; технологией тренинга умений; технологией тренинга асертивности; навыками произвольной психической саморегуляции; навыками профессионального общения психолога-тренера с целевой аудиторией – вынужденными мигрантами; различными методами отбора, оценки и подготовки персонала.

В результате освоения программы у слушателей были сформированы следующие профессиональные компетенции: способность руководствоваться основными теоретическими подходами к осуществлению групповой психологической коррекции деструктивных процессов, возникающих при нарушениях адаптации; готовность к разрешению основных проблем миграционных процессов в регионе; готовность к организации психологической помощи мигрантам в регионе; способность к проведению социально-психологического тренинга адаптации к новым социокультурным условиям; способность диагностировать этапы социально-психологической адаптации мигранта; способность анализировать показатели успешной адаптации в ситуации вынужденной миграции; способность предупреждать возникновение конфликтных ситуаций между мигрантами и представителями принимающего общества; готовность разрабатывать программы тренинга социально-психологической адаптации к новым социокультурным условиям. Все сказанное выше дает основание полагать, что специально организованная работа по подготовке специалистов к работе с мигрантами является актуальной и важной задачей на современном этапе развития общества, способствующей оптимизации процесса социокультурной адаптации мигрантов на территории Российской Федерации.

Библиографический список

1. Витковская Г.С. Вынужденная миграция: проблемы и перспективы. – М., 1993 – 320 с.
2. Вступительное слово В.В. Путина на заседании Совета безопасности [электронный ресурс: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2005/12/99294.shtml>]
3. Габдрахманова Г.Ф. Социокультурная адаптация беженцев и вынужденных переселенцев в республике Татарстан. – Казань: Институт истории АН РТ, 2003. – 148 с.

4. Жуина Д.В., Ковалева Н.А. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации мигрантов : программа. – Мордов. гос. пед. ин т. – Саранск, 2012. – 68 с.

5. Солдатова Г.У. Психологическая помощь мигрантам. – Москва: Смысл, 2002. – 280 с.

6. Гриценко В.В., Константинов В.В. Тренинг оптимизации процесса социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов. Учеб.-метод. пособие // Балашовский филиал Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Балашов. 2004.

**Законодательная база в отношении обучения «материнским» языкам
детей мигрантов в Финляндии и Дании**

Зеленин А. В. (г. Тампере, Финляндия), Попова М. В. (г. Роскильде, Дания)

Статья написана в рамках Международного проекта «Network for educational research on the social development in multicultural pre/school settings», NCM-RU10098, Nordic-Russian Cooperation Program - Call for Proposals 2012.

Вниманию читателя предлагается статья, рассматривающая некоторые аспекты языковой политики, реализующейся в двух скандинавских странах – Финляндии и Дании, население которых примерно одинаково. Схожими моментами в этих странах является, в частности, обилие языков мигрантов (более 100) и распространение английского языка во все образовательные сферы, вытеснение им других языков за счет доминирования в учебных программах школ и вузов, поддержки его со стороны государственной политики и финансирования. Различными в этих двух странах являются политические решения в отношении языковых прав мигрантов (и их потомков) – прав на обучение «материнским», родным, языкам и обучению на «материнских», родных, языках. Во многих европейских языках по отношению к родному языку применяют слово «материнский». По отношению к детям мигрантов, на наш взгляд, корректнее употреблять именно это слово, поскольку родной и материнский у них могут не совпадать. Дети мигрантов в массе своей становятся двуязычными или многоязычными, у них может несколько родных языков, в том числе государственный, титульный. Мы также обращаем внимание в статье на языковые права русскоязычного населения и состояние дел с преподаванием русского языка как «материнского», родного, в Финляндии и Дании.

Краткая характеристика общей языковой картины в Финляндии. Численность населения Финляндии приближается к 5,3 млн. человек. В Финляндии говорят примерно на 150 языках, причем 50 из этих языковых групп получили возможность обучения (в той или иной степени) родному языку в государственных школах. Государственная политика Финляндии в области обучения языков направлена на то, чтобы видеть в языке не барьер для общенационального понимания, а ценный опыт сотрудничества, социокультурное средство не только во внутригосударственных масштабах, а более широко, глобально; владение языками уже давно в Финляндии расценивается в качестве инструмента для расширения международного экономического сотрудничества, построения конструктивного диалога между разными культурами и конфессиями.

Исторически сложившаяся ситуация в Финляндии такова, что часть исконного населения на территории современной Финляндии составляют шведы. Впервые в Финляндии разделение на финскоязычных и шведскоязычных жителей было зарегистрировано в 1880 г. при переписи населения. Согласно статистике того времени, шведскоязычные граждане составляли 14% населения Финляндии, по данным 2012 г. – 5,36%. В настоящее время финский язык является родным для 92% населения, для 5,6% родным является шведский язык. Мигранты составляют около 2% населения.

Граждане Финляндии являются, согласно статистике, «многоязычным» народом: благодаря гибкой языковой политике, выпускник школы владеет (в той или иной степени) 3-4 языками. По опросам Статистического центра 2006 года среди 18-64-летних жителей Финляндии 85% опрошенных заявило, что владеет, помимо двух государственных, по меньшей мере, еще одним иностранным языком, как правило, английским. Известный в Финляндии специалист по изучению иностранных языков К. Морд-Миеттинен (K. Mård-Miettinen) полагает, что языковое обучение следовало бы начинать уже в дошкольном возрасте и с других языков, но не с английского, так как английский дети выучат в любом случае благодаря даже, например, молодежной культуре с доминирующим в ней английским языком (кинофильмы, компьютерные игры, музыка). Действительно, мотивация к изучению иностранных языков часто формируется через социальные связи индивида, включающие и языковой опыт, удачный или нет.

Законодательная база в отношении обучения «материнскому языку» в Финляндии. Финская конституция, вступившая в силу 1 марта 2000 г.,

унаследовала положения Закона о государственном управлении, вступившем в силу в 1919 г., после провозглашения независимости страны, и уже тогда объявившем в государстве двуязычие: финский и шведский языки являются национальными языками (kansalliskieli), которые реализуют языковые права населения. Оба языка используются в государственном делопроизводстве и в двуязычных, по статусу, муниципалитетах в общении с чиновниками. Согласно конституции, муниципалитет объявляется двуязычным, если там проживает, по меньшей мере, 3000 человек (или 8% населения), относящихся к языковому меньшинству. Муниципалитет может получить статус одноязычного, если количество жителей, говорящих на языке меньшинства, ниже 6% от общей численности населения.

Языковые права граждан Финляндии базируются на 3 принципах: 1. личностный принцип, 2. региональный принцип, 3. коллективные права. Главенство личностного принципа в финском законодательстве неслучайно: согласно этому принципу, каждый гражданин Финляндии может – и ему самому нужно – выбрать языковую идентификацию: финскую или шведскую. Это важно для реализации конституционных прав личности, прежде всего, на уровне муниципалитетов (одноязычных или двуязычных), которые должны гарантировать ему равные права в делопроизводстве. В то же время эти права накладывают на гражданина ответственность за принятую им языковую идентификацию и обязывают уважать права представителей других этносов. Именно отталкиваясь от интересов личности/индивида, Финляндия проводит свою двуязычную языковую политику, предполагая, что, только осознав и научившись пользоваться собственными языковыми правами, человек сможет научиться понимать и уважать языковые права другого человека. Это должно, по мнению финских экспертов, гарантировать равные возможности для двух конституционно-репрезентированных языковых групп: шведскоговорящих и финскоговорящих граждан.

В 2004 году в Финляндии вступил в силу Новый закон о языке, заменив старый, принятый еще в 1922 г. Целью его принятия была защита и утверждение двуязычия как конституционного принципа, а также - подтверждение обязанности чиновников соблюдать правила ведения делопроизводства на двух государственных языках: финском и шведском, во избежание вольного толкования Закона о языке. Обязательное знание двух языков было вменено также в квалификационный ранг при занятии государственной должности. Помимо финского и шведского языков, Закон коснулся также статуса саамского, цыганского языков, а также языка жестов.

Закон о языке (2004) дополнительно закрепляет право гражданина, добровольно выбравшего один из двух национальных (государственных) языков (финский или шведский) на реализацию своих гражданских прав, в частности, права на получение образования (от дошкольного до высшего), обслуживание в разных сферах деловой, бытовой, культурной жизни.

Дошкольное образование (*esiopetus*) в Финляндии осуществляется на шведском или финском языках в зависимости от решения, принятого образовательными или социальными службами муниципалитета. Общее среднее образование (*perusopetus*) в 2007 г. осуществлялось в 2778 финскоязычных и 286 шведскоязычных школах. В настоящее время количество шведскоговорящих граждан (финских шведов) составляет 290 977 человек (конец 2012 г.), и число их постоянно сокращается. Уменьшение шведскоязычных муниципалитетов, падение роли шведского языка в культурной жизни Финляндии вызвали у части населения Финляндии острое беспокойство как за будущее шведского языка в Финляндии, так и за его статус как второго государственного языка. Особый статус шведскоговорящего населения в Финляндии уже на протяжении длительного времени вызывает горячие общественные дискуссии, имеющие под собой как политическую, так и лингвистическо-педагогическую основания.

В 1970-е годы в национально-языковой политике Финляндии появились новые острые темы, связанные с ростом (пусть и незначительным) числа мигрантов-беженцев. Потребовались новые учебные программы, учитывающие новый контингент детей. Обучение родному языку детей мигрантов с этого времени стало проводиться систематически. В распоряжении Министерства образования, выпущенном в 1987 г., в категорию лиц, которым следует предоставлять возможность обучения родному языку, кроме мигрантов-беженцев, были отнесены также и трудовые мигранты. В 1993 г. обучение родному языку мигрантов было организовано в 64 муниципалитетах, общее число учащихся составило 2870 учеников, количество родных языков – 35 [3]. За последующие 10 лет обучение родным языкам мигрантов в Финляндии существенно увеличилось: в 2005 г. такое обучении велось уже в 74 муниципалитетах, учащихся было - 10907 и родных языков – 49. Русский язык как «материнский» язык в 2009 г. преподавался 3371 учащемуся.

Именно обучение родному языку среди детей мигрантов было объявлено в Финляндии одним из главных пунктов социальной интеграции, важным фактором в построении идентичности гражданина и членов его семьи.

Обучение родному языку детей из семей мигрантов является добровольным, то есть эти языки преподаются как предметы по выбору, и ведутся, хотя и в рамках дополнительного образования, но все-таки в пределах школьной недели. Работа учителя финансируется государством.

В Финляндии родителям-мигрантам постоянно подчеркивают важность обучения родному языку их детей, объясняя это следующими причинами. Обучение родному языку важно, поскольку это: 1. оказывает положительное влияние на интеллектуальное развитие и речевые навыки, 2. способствует самовыражению и формированию коммуникативных навыков, 3. укрепляет социальные умения и формирует мировоззренческие установки, 4. обеспечивает условия для более равномерного, последовательного развития личности. 5. увеличивает готовность к обучению в школе, 6. улучшает школьную успеваемость.

Обучение родному языку происходит при обычной государственной финской/шведской/интернациональной школе, но это возможно только, если набирается группа, минимальное количество которой составляет 4 человека. В неделю выделяется 2 часа учебных занятий (что является недостаточным для поддержания языка на хорошем устном и письменном уровне, а также успешного развития коммуникативно-речевой компетенции ребенка). Учебные часы родного языка, как правило, не должны выходить за рамки школьного дня, однако это не всегда осуществимо, что, в свою очередь, негативно влияет на формирование учебной группы учащихся по родному языку. В группе родного языка обычно оказываются разновозрастные учащиеся и с разным уровнем подготовки. Вопрос об обучении дополнительным (по отношению к государственному) языкам особенно проблематичен в младших или средних классах школы, что связано с убеждением, довольно распространенным среди учеников, о трудностях изучения иностранных языков, требующего большой усидчивости, времени, упражнений.

Положение с обучением русскому языку в Финляндии. Согласно статистическим данным 2012 г., в Финляндии зарегистрировано 62500 русскоговорящих жителей (в их число включены не только граждане России, но и лица с гражданством другой страны, тем не менее, использующие русский язык как родной, – в основном это выходцы из бывшего Советского Союза). Русскоязычные - самая большая этническая группа среди мигрантов; причем число их удвоилось за прошедшее десятилетие, и прогнозы социологов утверждают, что до 2020 года русских может быть более 100 000 человек.

В 1992 г. между Финляндией и Россией был заключен двусторонний межгосударственный договор (SopS 63/1992; SopS 100/1992), гарантирующий поддержку в области языка и культуры со стороны финского государства гражданам России, постоянно живущим в Финляндии. Силами соотечественников в Финляндии организовано более 100 русскоговорящих обществ различной направленности: спорт, детская и молодежная культура, литература, музыка, искусство; проводится ежегодное международное мероприятие – русскоязычный лагерь. Однако на практике открытие русскоязычных клубов, русскоязычных детских садов и т.п. сопряжено с большими как организационными (финская система образования довольно жесткая; практически всегда требуется разрешение Министерства образования или его структур), так и финансовыми трудностями.

В 2006 г. был проведен опрос (в котором ставилась задача выявить количество ежедневно употребляемых языков среди молодежи 16-18 лет), результаты которого показали, что русский язык занимает 5 место, им владеет свыше 300 000 молодых финнов (6% респондентов). При выборе первого иностранного языка в старших классах школы (лицеях) в 2010 году русский как первый иностранный язык (после второго государственного) выбрало 0,6% учащихся, русский как второй или третий иностранный – выбрали 2,1% опрошенных.

Недостаточная гибкость Закона о языке, нежелание государства открывать, например, русскоязычные школы в восточных регионах Финляндии, где постоянно возрастает численность русскоговорящего населения, отсутствие возможности для учащихся (при их горячем желании) выбирать в школе русский язык вместо второго государственного языка - обязательного шведского, порождают напряжение в финском обществе при обсуждении этой темы [8; 11, с. 104-107].

В Законе о языке 2004 г. разные группы мигрантов получили различную поддержку в вопросе обучения родным языкам. Например, беженцы, в данном Законе получают языковые преференции. При этом, напротив, быстро растущие в численном отношении группы трудовых мигрантов (напр., эстонцы, русские и др.) в Законе не выделены как группы, требующие особенного внимания со стороны государства. Именно эта слабость финского Закона о языке стала объектом критики со стороны европейских органов [1, с. 5], ведущих мониторинг за соблюдением языковых прав. Например, в Финляндии уже на протяжении почти двух веков живут русскоговорящие граждане. В

последние два десятилетия приток русскоговорящих мигрантов из России, республик бывшего СССР, стран Балтии многократно возрос, однако в Законе о языке русскоговорящие по-прежнему разделены на две группы: «старые русские» (vahnavenäläiset) и «другие» русские/русскоязычные. Мотивы и причины такого разделения – искусственные, идущие от прежних времен, когда собственно языковые вопросы часто «смешивались» с политико-идеологическими. Надо сказать, что в новейших дополнениях и разъяснениях к (2010 г.) Закону о языке русскоязычные, как этническое и культурное меньшинство, в Финляндии уже не делится на две группы.

Несмотря на наличие определенных трудностей экономического и политического характера русскоговорящие жители Финляндии находятся в привилегированном положении по сравнению с Данией. Так, в столице Финляндии, Хельсинки, есть финско-русская школа, учебный план которой построен по принципу двуязычного образования, когда часть предметов ведется на финском, часть – на русском языке, и где работает финско-русский преподавательский состав. Эта школа существует с 1955 года и финансируется государством. В настоящее время в школе учится 700 учащихся, из них 60% составляют этнические финны, 25% – ученики из русскоязычных семей, 15% – из финско-русских семей.

Недалеко от финско-русской школы располагается и двуязычный, финско-русский, детский сад «Калинка», также финансируемый государством, который посещает около 100 детей. Кроме того, есть несколько двуязычных, финско-русских, и трехязычных (финский, русский, английский) детских садов в других городах Финляндии, организованных соотечественниками как частные предприятия, – это сеть детских садов «Kidson».

Можно с уверенностью сказать, что русский язык в ближайшие годы останется в центре внимания государственной языковой политики Финляндии. Решения, принимаемые на сегодняшний день, как правительством, так и муниципальными властями, пока еще половинчатые. Однако грядущая территориально-муниципальная реформа, укрупняющая регионы Финляндии, заставит по-новому посмотреть на «русский» языковой вопрос.

Краткое описание общей языковой картины в Дании. Население Дании составляет 5 560 000 жителей. К юрисдикции Дании также относятся Гренландия и Фарерские острова. Государственным языком страны является датский язык, он же является языком официальных документов внутри страны. Этнические датчане с датским языком как родным составляют около 90% населения.

Помимо населения Дании, датский язык считают своим родным языком около 50000 немецко-датских граждан, проживающих на юге граничащего с Данией немецкого города Шлезвиг [4], в силу исторически сложившихся событий, в результате которых этот район Южной Ютландии в разное время принадлежал то одной, то другой стране. Таким образом, там естественным образом сложилось немецко-датское двуязычие.

Обучение и преподавание датского языка как родного языка для детей и/или взрослых из датских семей, проживающих за рубежом, финансируется или со-финансируется Данией примерно в 20 странах мира. Дания занимает крайнюю позицию по отношению к языкам: одна страна – один язык, в то время как многие другие страны признают на своей территории несколько языков [6]. Современная Дания является многоязычным государством не «де юре», но «де факто»: датская статистика зарегистрировала около 140 языков и 129 разных национальностей [7]. В течение последних десяти лет английский язык приобрел сильное положение, и эта тенденция, в том числе параллельное изучение датского и английского языков, особенно в вузе, получила решительную поддержку датского правительства.

Какова политика Дании в отношении языков наследия? Есть ли возможность у семей мигрантов поддерживать свои языки? Это - острый и больной для Дании вопрос, обсуждение которого ведется политиками, в средствах массовой информации, а также находит свое отражение в исследованиях датских ученых. Законы в отношении обучения «материнскому языку» в Дании. В датской Конституции нет специального положения, касающегося использования датского или других языков, и нет конкретных статей, предусматривающих порядок регулирования использования языков на территории страны. Государственный подход к тому, на каком языке вести обучение в школе и какой использовать в детском саду, закрепляется Законом об Образовании и соответствующими законодательными актами. Статьи, определяющие место датского как государственного языка, датского как второго языка для детей иностранцев, региональных языков Дании и «материнских», родных языков для детей из семей иммигрантов, сформулированы в Законе об Образовании.

В 2004 году в связи с подписанием Данией Европейской Хартии региональных языков и языков этнических меньшинств [13] немецкий язык был признан как региональный язык Дании, получив особый статус в стране. Эскимосско-алеутский язык (как язык жителей Гренландии) и фарерский язык

(как язык жителей Фарерских островов) защищены законами о самоуправлении. Закон об автономии этих территорий гарантирует возможность обучения родным языкам, и это обучение имеет также официальный статус и, соответственно, финансируется государством. При этом обучение датскому языку как государственному сохраняет там место обязательного школьного предмета, как и во всех остальных школах Дании.

Общая картина такова: право на обучение родительскому/материнскому/родному имеют только дети, принадлежащие к титульной нации, и дети из регионов, «получивших разрешение», в то время как право детей из других этнических групп определяется историческими условиями, политическими взглядами конкретных политиков и «социально-лингвистической иерархией», которая присутствует в датском обществе. Социально-лингвистическая иерархия означает, что каждый язык имеет свой социальный статус. Так, английский язык является социально-желательным языком в Дании. Набирают силу испанский, неожиданно вошедший в моду, и китайский, как язык бизнеса (расцвет датской экономики связывается с развитием датского бизнеса в Китае). Языки мигрантов имеют низкий социальный статус, и общественное мнение, вслед за политиками, не поддерживает их изучение.

В 1987 году Дания ратифицировала Конвенцию Скандинавских стран по языкам [9], которая обеспечивает право жителям Скандинавии использовать свой родной язык для общения с властями в любой стране Скандинавии. Воспользовавшись этим правом, например, шведский или норвежский профессор, может выступать на датской конференции на своем языке, а также оппонировать диссертанту на защите, руководить научной группой датских исследователей и т.д.

В 2006 году Дания ратифицировала Декларацию языков Северных/Скандинавских стран [2], которая представляет собой совместный документ Совета Министров Скандинавских Стран. Декларация провозглашает некоторые языковые приоритеты этих стран, а именно то, что: 1. как государственный, титульный, так и языки национальных меньшинств должны быть поддержаны и защищены государством; 2. университеты должны разрабатывать стратегию параллельного двуязычия для обеспечения широкого использования английского языка наряду с национальными языками; 3. гражданам скандинавских стран, подписавшим Декларацию, должна быть предоставлена возможность изучать свой родной язык в любой из стран, подписавших декларацию; 4. гражданам скандинавских стран, подписавшим

Декларацию, должна быть предоставлена возможность изучения языков международного значения и других иностранных языков.

В датском Законе об Образовании понятие «двуязычный ученик» первый раз появилось в 1975 году. Это понятие – двуязычный ученик – относится к детям, чьи родители родом не из Дании, то есть к детям, у которых язык семьи отличается от языка страны. Эти дети учатся в датской школе, включены в систему общественных отношений страны, но их домашний, семейный, язык иной, чем датский. В Законе 1975 г. указано, что двуязычный ребенок, проживающий в Дании, имеет право на получение образования на родном языке.

В Законе 1993 г. появился новый пункт, по которому следует, что родной язык иммигрантов может быть предложен ребенку из семьи мигрантов школой в качестве факультатива в 8-10 классах при условии, что в классе не менее 12 человек и при наличии сертифицированного преподавателя данного языка. Так, в новой редакции Закона о школьном образовании, принятой в 1993 году, поправка вопроса об обучении на родном языке и родному языку была изменена на «обучение языку иностранцев», и возрастные границы этой возможности отодвинулись к 8 классу/ Несмотря на то, что это право, хотя и с оговорками, но все же просуществовало в Законе об образовании 25 лет до внесения следующих поправок, нет ни одного примера, когда оно было бы реализовано, – указывает датский исследователь Бергтора Кристиандоттир (Bergthóra Kristjánsdóttir). Это была явная дискриминация, которая, к тому же, получила свое негативное продолжение в законодательных актах 2002 г., и до сих пор эта тенденция не остановлена, – пишет этот исследователь в своей работе ”Эксклюзивное образование для детей этнических меньшинств в общеобразовательной датской школе. Комментарии к законодательным актам, касающимся обучения детей этнического меньшинства родным языкам”. [5]. Эта тенденция поражает как своей противоправностью, так и своей нелогичностью. Так, в те времена, когда правовое обеспечение родным языком среди детей этнических меньшинств было реализовано (в Законе об образовании 1975 года), в датских школах было 2 500 учеников, относимых к категории двуязычных. По прошествии 30 лет численность двуязычных школьников возросла до 70 000, но их права не только не расширились, но напротив - теперь значительно урезаны.

В 2002 году в Дании вступила в силу поправка к Закону об Образовании, которая продемонстрировала, что в настоящее время появился еще один вид

дискриминации. Так, если по Закону 1975 г. все двуязычные дети имели право на обучению родному языку, то сегодня право на государственную поддержку обучения родному языку имеет только часть двуязычных школьников – тех, на которых распространяется Директива 77/486/ЕОФ, в соответствии с которой этим правом обладают выходцы из стран Евросоюза, а также жители Гренландии и Фарерских островов. Поправка к Закону об Образовании 2002 года, принятая новым, право-ориентированным, правительством Дании, отменившая государственные субсидии на обучение родным языкам для подавляющего большинства двуязычных детей, поделила их, таким образом, на «белых» – из стран ЕС, и «черных» – из стран третьего мира, к которым автоматически относится и Россия.

Поправка к Закону об образовании 2002 года привела, таким образом, к резкому ухудшению условий для обучения родному языку большинства двуязычных детей в Дании. Текущая статистика регистрирует следующие факты: из 690 000 учащихся общеобразовательных школ Дании примерно 69 000, то есть 10 процентов, являются двуязычными. И только некоторой части, а именно 6000-7000, из этих 69 000 учеников – предоставляется возможность обучения родному языку при финансовой поддержке государства, да и то - только в системе дополнительного образования, то есть за рамками школьной недели. По данным 2008 года около 7% от общего числа двуязычных учащихся получили возможность обучения родному языку по сравнению с 41% в 1997 году.

В соответствии с поправкой 2002 года решение вопроса об обучении родному языку детей из стран «третьего мира» отдано на собственное усмотрение муниципалитетам, и, соответственно, финансирование этого обучения полностью зависит от их доброй воли конкретных чиновников. Подавляющее большинство муниципалитетов Дании не финансирует обучение детей «материнским», родным языкам. С этим не согласны многие семьи мигрантов. Родители утверждают, что им часто приходится буквально бороться за свое право на обучение родному языку, если они хотят создать класс при муниципалитете, и чаще всего эта борьба оказывается бесплодной.

Такое положение дел не может не беспокоить не только родителей, но и интеллектуальную элиту страны, а также демократические силы Европы. Так, в 2008 году в Европейскую комиссию по делам образования и культуры был представлен отчет, написанный независимым экспертом, датским аналитиком Линой Тимм. В данном отчете, названном «Danmark har ondt i modersmål» [12]

(что в близком к буквальному переводе означает «У Дании болят родные языки»), речь идет о нарушении прав детей этнического меньшинства на обучение «материнскому» языку. В отчете, в частности, указывается на то, что решение правительства 2002 г. движется в противоположную сторону от рекомендаций международных органов, таких как Европейский парламент и ООН, направленных на соблюдение равноправия этнических меньшинств в области образования. Оба документа запрещают применять законы, по-разному трактующие права коренного населения и населения, с иным этническим происхождением, иными религиозными традициями и политическими взглядами.

Европейская комиссия приняла по поводу такого положения дел в Дании целый ряд резолюций, в которых указывается, что датская образовательная политика в области обучения родному языку входит в противоречие с директивой ЕС 2000/43 о равноправии граждан и с Конвенцией ООН о правах ребенка 1989 года, которую Дания ратифицировала в 1991 г. В резолюциях Евросоюза содержатся настоятельные рекомендации Дании по исправлению ситуации и приведению состояния дел с обучением родным языкам в соответствии со статьей 29С Конвенции ООН по правам ребенка.

Еще больше, чем европейцев, сложившаяся ситуация с родными языками иностранцев не устраивает датских правозащитников. В Дании 15 правозащитных организаций, которые постоянно поднимают этот вопрос как в СМИ, так и на конференциях, выступают на заседаниях в муниципалитетах и пишут письма в правительство. В частности, руководство датского отделения UNICEF обращается к правительству Дании с протестом и просьбой о пересмотре закона каждую третью неделю.

В еще большей конфронтации с правительством находятся датские ученые – лингвисты, социологи, антропологи, психологи, педагоги. По мнению датских ученых, принятие поправки 2002 г. привело к серьезным последствиям в обществе на уровне катастрофы. Датские ученые были шокированы принятием такой поправки потому, что это решение идет вразрез с данными исследований, которые доказывают ровно противоположное, а именно: целесообразность обучения ребенка из семьи мигрантов языку его семьи, поскольку достаточное развитие первого языка значительно улучшает качество развития второго, в данном случае – датского языка, а также положительно влияет на успехи по математике и в целом приводит к росту школьной успеваемости. Последнее, в свою очередь, увеличивает шансы таких детей на

получение дальнейшего образования, получение профессии и, соответственно, снижает вероятность безработицы среди молодежи.

Датские ученые проделали огромную работу, начав исследовать вопросы двуязычия и обучения «материнским» языкам еще в 1985 году, когда в Копенгагенском университете была открыта соответствующая кафедра и развернута целая система исследований. К 2000 году уже был накоплен убедительный материал, позволяющий оценить этот феномен с различных сторон, были опубликованы результаты исследований таких авторитетных ученых, как филологи Anne Holmen, Jens Normann Jørgensen, Frans Gregersen, психолог Marianne Hadegaard, культуролог и антрополог Christian Edvard Horst, социальный педагог и культуролог Jan Kampmann, социальный педагог Thomas Gits-Johansen и др. Вышли в свет, в частности, такие их книги, как «Двуязычные дети в Дании: справочник» (A. Holmen, N. Jørgensen, 1993) и «Интеграция: в фокусе – двуязычные дошкольники» (Ch. Horst, 1999). В качестве ответа на решения 2002 года датские ученые опубликовали новые коллективные монографии, среди которых «Интеркультурная педагогика» (Ch. Horst red., 2003) и «Двуязычные дети в датском обществе» (M. S. Karrebaek red., 2006), где детально и подробно анализируется ситуация с равноправием и его отсутствием в датском образовании, с проблемами обучения родным языкам, особенностями развития двуязычного ребенка, ресурсами двуязычия для развития общества.

К сожалению, датским правительством до сих пор не приняты соответствующие решения - не часто случающаяся ситуация в Дании, когда правительство не принимает во внимание мнение «собственных» ученых. Вопрос об обучении родным языкам детей из семей иностранцев – один из немногих в датском обществе, когда можно сказать, что «нашла коса на камень»: датские власти не желают прислушиваться к аргументам ученых в данном вопросе, упорствуя в своей политике жесткой ассимиляции и социальной сегрегации.

Положение с обучением русскому языку в Дании. Согласно статистическим данным на 2009 г. в Дании проживает более 20000 русскоговорящих граждан, выходцев из бывшего Советского Союза, среди которых лиц с гражданством России насчитывается около 5000.

Обучение детей русскому языку за счет финансирования муниципалитета стабильно осуществляется только в Копенгагене при городской субботней «Школе родных языков», где среди прочих «материнских» языков ведутся

уроки русского языка. Впервые класс русского языка при муниципальной школе Копенгагена удалось открыть в 1989 году нашей соотечественнице Наталье Литвиновой, которая и является единственным легитимным преподавателем русского языка в системе дополнительного образования Дании. Обучение русскому языку в этой муниципальной школе ведется в 2 разновозрастных классах и охватывает около 40 детей. В муниципальной школе существует ограничение для русских классов, и не только по часам (не более 3-х в неделю), но и по количеству лет – обучение разрешается с 1 по 5 классы, в то время как дети граждан стран ЕС имеют право на бесплатное обучение в этой же школе с 1 по 9 класс.

В такой ситуации становится очевидным, что судьба русского языка в Дании находится в руках родителей. По инициативе соотечественников сегодня в Дании создано более 10 общественных организаций, имеющих свои самостоятельные субботние «школы» с уроками русского языка. В них обучается около 800 детей в нескольких городах страны. Такие школы существуют на самоокупаемости, то есть за счет оплаты труда учителя родителями. Каждая организация старается усилить потенциал своей «школы» дополнительными уроками или мероприятиями на русском языке, такими как театральные занятия, шахматы, психология, страноведение, хор. Обучение русскому языку в подобных студиях дополнительного образования имеет как свои преимущества, так и недостатки, но, в общем и целом, этот тип обучения обладает огромным потенциалом, как в обучении ребенка русскому языку, так и в развитии его многоязычия.

Библиографический список

1. Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities 2000. Opinion on Finland.
2. Deklaration om Nordisk språkpolitik 2006. http://www.norden.org/en/publications/publikationer/2007-746/at_download/publicationfile
3. Ikonen K. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa // Oma kieli kullaan kallis. Toim. S.Laatomaa. Helsinki, 2007. S.41-56.
4. Kirchmeier-Andersen, S. Denmark. Language Rich Europe. <http://www.language-rich.eu/home/country-profiles/profiles-overview/denmark.html>
5. Kristjansdóttir, B. Eksklusion af minoritetslever gennem curriculum i den danske grundskole. http://ec.europa.eu/education/migration/denmark2_da.pdf , se sider 1,3,4.

6. Koldbye, Ch. Forskere vender tomten ned for vuggestuetvang. <http://videnskab.dk/kultur-samfund/forskere-vender-tomten-ned-vuggestuetvang>
7. Multilingual Denmark. Foreword to no.19. Sprogforum. Febr. 2001 - no.19. http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr_nr19.pdf
8. Mustajoki A. Yliopistojen Venäjä-yhteistyön Venäjä-osaamisen kehittäminen. Helsinki, 2007.
9. Nordic Language Convention 1987. <http://www.norden.org/en/about-nordic-co-operation/agreements/treaties-and-agreements/language/the-nordic-language-convention>
10. Penttilä P. Kielitaidoton kansa // Suomen kuvalehti. 2012. №37. S. 24-29.
11. Saukkonen P. Mikä suomenruotsalaisissa arsyttää? Selvitys mediakeskustelusta Suomessa. Helsinki: Magna, 2011.
12. Timm, L. Danmark har ondt i modersmålet. En kortlægning af kommunernes modersmålsundervisning i skoleåret 2007/08. www.drc.dk
13. The European Charter for Regional or Minority Languages (1992). <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148.htm>

**Проблемы социально-психологической адаптации детей и молодежи в
условиях Российского зарубежья
Кирдяшова Е. В. (г. Саранск, Россия)**

История педагогической мысли богата не только теоретическими изысканиями в области воспитания и образования детей, но и практическим решением этих задач.

После крушения российской империи, а в недавнем прошлом и распада СССР, за пределами России оказались многие тысячи детей без родителей, а тысячи детей с родителями или родственниками. Поставленная в экстремальные условия русская культурная общественная деятельность в эмиграции особенно интенсивно концентрировалась около вопроса о воспитании и образовании подрастающего поколения, видя в нем одну из основных задач служения России, оправдывающую их жизнь в изгнании.

Психологи и педагоги стремились сохранить у детей знание традиционной русской культуры и привить навыки, которые позволили бы им играть созидательную роль в будущей освобожденной России. Все усилия, предпринимавшиеся Российским Зарубежьем в области образования, были нацелены на выполнение этой двойной задачи. Основная цель системы образования в эмиграции состояла в сохранении русского самосознания.

Но первой вставала задача – восстановить нормальное физическое и психологическое состояние детей-беженцев, психологически адаптировать их к новым условиям проживания. Многие из них потеряли родителей и семьи. Даже тем, кому повезло, у кого остались родные, пришлось пережить много потрясений. Перед всеми педагогами и психологами встала важная социально-психологическая задача – учить, просветлять и одухотворять детские души приобщением к культуре, но также необходимо помнить, что они слишком много видели, «чтобы разрешить в былых формах диссонансы и страдания, взволновавшие детей. Если любим родину, если любим детей, – должно быть зажжено пламя беззаветного, всепоглощающего энтузиазма. Чтобы напитать взволнованную, потрясенную детскую душу, чтобы великому и жуткому их опыту дать нормальный творческий выход» [1, с. 10]. К таким задачам относилась и забота о детской душе, о ее выпрямлении, о ее освобождении от тяжелого груза всего пережитого.

Значительное число эмигрантов работало в сфере образования и попечения детей. Среди них: А. В. Жекулина, В. В. Зеньковский, графиня С. В. Панина и др. Все, чья работа была связана с детьми-беженцами, осознавали необходимость в первую очередь залечить душевные раны, полученные детьми от пережитых в годы революции и войн потрясений. Было разработано несколько проектов, которые должны были помочь детям выразить свои мысли и чувства, – анкетирование, опросы, пребывание в детских общинах. Причем специалисты в области образования использовали для этого новейшие тогда психологические и педагогические теории и методики. Русская психология и педагогика достигла больших успехов в разработке индивидуального подхода к поддержанию психологического здоровья ребенка. Этот накопленный опыт, а также имевшаяся литература стали в эмиграции важным подспорьем при создании учебных заведений. Исследования, проведенные в период первой мировой войны, уже создали общую картину реакции детей на психологические травмы, связанные с войной.

Результаты этих исследований обобщались и обсуждались на страницах эмигрантских изданий. Правда, эти исследования, как и те, что проводились в России, не выходили на уровень обобщений методологического характера, создания научных концепций, не отличались точностью статистических выкладок, что является необходимой чертой исследований. Материал, собранный главным образом в форме автобиографических очерков, дает достаточно глубокое представление об эмоциональном состоянии и интеллектуальном развитии детей-беженцев.

Под руководством В. В. Зеньковского было проведено социально-психологическое и педагогическое исследование «Дети эмиграции» [2], которое осуществлялось силами слушателей Русского педагогического института и учителями русских школ и гимназий. В его основу были положены сочинения «Мои воспоминания с 1917 года». Анализу подверглось несколько тысяч детских сочинений. В отличие от метода анкетирования, использованного им в

1915 году, В. В. Зеньковский считал более психологичным использование сочинений, считая этот метод более щадящим: избежать «прямого прикосновения» к незажившим детским ранам и в то же время сохранить непосредственность детских воспоминаний. Несомненно, правильная и подтверждаемая собранным в сборнике «Дети эмиграции» материалом эта точка зрения была плодотворна и практически, так как она давала руководящее указание для педагога, которому приходилось иметь дело с этой частью детей эмиграции.

Пережив и осмыслив трагический опыт детей эмиграции, проявляя заботу об их социальной защите, школьном образовании, наконец, религиозном образовании детей и молодежи, В. В. Зеньковский ставит вопрос о религиозном воспитании, об их религиозной духовной жизни, в которых он видит единственный путь спасения, раскрытия и расцвета духовной жизни.

В эмиграции социально-психологические воззрения В. В. Зеньковского претерпели серьезную эволюцию. Трагический опыт детей эмиграции, который стал личным переживанием мыслителя-гуманиста, заставляет его по-новому взглянуть на факторы социализации и воспитания детей эмиграции. В истории детской души он видел историю ее потрясений и глубочайшего надлома, историю борьбы за возможность здорового движения вперед, ее самоохранения и залечивания своих ран. В детской душе ученый разграничил три наслоения, так как именно эти три группы фактов, по его убеждению, оставили в ней глубокий след.

Во-первых, – это глубочайшие перемены в политической и социальной жизни России, изменение всего прежнего быта. «На фоне общей социальной суматохи, общего сдвига русской жизни эти личные разрывы со всем тем, с чем срослись и сжились дети, были для них мучительнейшей операцией, против которой протестовала и боролась вся душа» [2, с. 144].

Во-вторых, – начало гражданской войны.

В-третьих, – отъезд из России, сильно переживавшийся детьми. В эмиграции у детей обнаружилась психическая черта, часто не сознаваемая, но всегда действующая – это психология бездомности, сознание своей беспочвенности, оторванности.

Как социальный педагог и психолог В. В. Зеньковский отмечает явления, характерные для детей эмиграции. Первое – это исключительное чувство семьи, «трепетная, часто истерическая привязанность к родным» [2, с. 157]. Это, по его мнению, происходит в силу того, что семья для многих есть «остаток бывшего, живая часть большого, но утерянного целого».

Второе – привязанность к товарищам, к школе, педагогам. В школе дети также чувствуют уголок родной жизни; они привязываются к людям, так как душе нужна близкая родная среда, которую можно было бы любить и погружаться в нее.

На детей эмиграции легло огромное и тяжелое бремя, называемое «современной культурой», овладеть и переработать которое очень трудно.

Основное формирование личности, ее заветные думы, отношение к великим духовным проблемам времени, все то, что составляет смысл жизни и ее содержание, – все это проходило мимо школы. Хотя перед эмигрантской школой открывались воспитательные возможности, обычно закрытые для школы, связанные, например, с отношением к ней детей. У русских детей было очень глубоким и горячим чувство семьи. Но именно отсюда у них появилось особое отношение к школе; школа стала для них прежде всего уголком России, уголком родной и неповторимой, бесконечно нужной для души русской атмосферы. «...Вместе с семьей (а иногда, по эмигрантским условиям, больше чем семья) школа является единственным русским уголком, где получает свое питание детская душа... Эмигрантская школа не является только учебным заведением, но стала реальным органом воспитания» [8, с. 299].

Огромное значение В. В. Зеньковский придавал внешкольному религиозному образованию и воспитанию. Психолог и педагог советовал обратить внимание на социальные чувства ребенка, так как дети очень быстро объединяются в маленькие группы – братства, и этот процесс дружбы и верности друг другу может получить глубоко религиозные формы.

Еще более важной В. В. Зеньковский считал задачу – осветить с достаточной полнотой внутренний мир молодежи, которая прошла тяжкий опыт жизненных испытаний. «В деле воспитания нет ничего страшнее непонимания, которое может привести к роковым и непоправимым ошибкам» [7, с. 2]. Кроме огромных сдвигов, которые вызвала в душе детей революция и эмиграция, вся жизнь вне Родины, в общих условиях современности произошли существенные перемены, которые очень глубоко изменили внутренний мир детей. И, даже прежде, чем думать о постановке воспитательного дела, необходимо войти во внутренний мир детей, отдать себе отчет о его особенностях. Перед педагогами ученый ставит задачу, касающуюся осуществления помощи молодому поколению не только стать социально и духовно крепкими и сильными, но и найти верное сочетание их молодого, а потому часто элементаризирующего реализма с духовной силой и идейного воодушевления. «Путь, открывающийся перед молодежью, есть не только путь их личного возрастания, но вместе с тем и путь возрастания нашей Родины» [7, с. 3].

Духовный облик современной ему молодежи В. В. Зеньковский представлял как материалистичный, плененный внешним миром. Молодежь не хотела пропускать того, что дает жизнь, это приводило к глубокому упрощению жизни, выпадению целых сфер бытия. «Новая молодая интеллигенция не любит фразы. Идеализм, отрешенность от мира, мирской аскетизм решительно отвергается нынешней молодежью» [3, с. 30].

Другая черта молодежи, отмечаемая В. В. Зеньковским – ее некультурность, тяга к развлечениям, которая выдвигала задачу о разумных развлечениях. Духовные запросы у современной молодежи прикрыты, оттого одна из самых ответственных и серьезных проблем в религиозном и моральном

воспитании – это вопрос о том, как овладеть ее миром, заполнить ее досуг, сделать привлекательным, интересным, дорогим то, что сразу не захватывает молодежь. «Не нужно бояться идти через развлечения к духовным нуждам молодежи... Через внешнее к внутреннему...» [6, с. 2]. Спорту, танцам, кино педагог советовал отвести значительное место.

Отсутствие быта создавало своеобразную «чахлость души». Лишение Родины вызывало в психике какой-то провал. Родина для детей становилась сказкой. Никаким воображением и рассказами нельзя было заменить Родины; не восстановить ее даже в живых, ярких образах. В результате у детей появилась некоторая раздвоенность души. Чужая культура воспринималась как нечто чужое, а своей культурно-бытовой стихии не было.

Основными задачами, определяющими воспитательную и образовательную работу в школе, В. В. Зеньковский считал: 1) борьбу с денационализацией детей. «В частности, очень желательно, чтобы знаменательные дни русской истории и русской культуры отмечались в жизни школы» [9, с. 2]; 2) укрепление культурных навыков у школьников. Необходимо было, чтобы школьники при посредстве школы знакомились с русскими культурными традициями; 3) удовлетворение духовных запросов молодежи, в решении которых она сама является беспомощной. «В итоге детям нужно – физическое здоровье, социальная незадавленность, национальная культура, а больше всего реальность духовного мира, реальность добра и правды, бескорыстный подход к ребенку, подлинная дружба с детьми» [4, с. 8].

В борьбе с денационализацией необходимо было обращать внимание не столько на чтение и на язык молодежи, сколько на устройство каких-либо островков русского быта, которые хотя бы отчасти могли заменить семью в деле национального воспитания. Эмигранты стремились сохранить у детей знание традиционной русской культуры и привить навыки, которые позволили бы им играть созидательную роль в будущей России. Все усилия, предпринимавшиеся Российским Зарубежьем в области образования, были нацелены на выполнение этой двойной задачи.

Педагогическое наследие Российского Зарубежья не только не потеряло актуальности, а востребовано сегодняшними реалиями. Сотни тысяч детей без родителей – только в России. Никто не изучает всерьез проблемы воспитания и образования детей русскоязычного населения на постсоветском пространстве. Конечно, что-то устарело во взглядах и концепциях педагогов Российского Зарубежья, но в целом их идеи должны быть востребованы, по-современному осмыслены и претворены в жизнь.

Библиографический список

1. Воспоминания 500 детей-эмигрантов (С предисловием Зеньковского В. В.) // Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. – Прага, 1923. – № 4. – С. 9 – 31.

2. Зеньковский В. В. Дети эмиграции. Детская душа в наши дни. – Прага, 1925. – 251 с.
3. Зеньковский В. В. Духовный облик современной молодежи // Вестник Педагогического Бюро. – Прага. – 1929. – № 16–17. – С. 29–31.
4. Зеньковский В. В. Задачи и средства воспитания // Вестник Педагогического Бюро. – Прага. – 1929. – № 16–17. – С. 6–9.
5. Зеньковский В. В. О внешкольном религиозном образовании // Русская школа за рубежом. – Прага, 1927–1928. – Кн. 26. – С. 290–291.
6. Зеньковский В. В. О современной молодежи // Бюллетень Религиозно-Педагогического Кабинета. – Париж, 1929. – № 3. – С. 1–2.
7. Зеньковский В. В. Перед съездом // Вестник Педагогического Бюро. – Прага. – 1929. – № 13. – С. 1–3.
8. Зеньковский В. В. Проблема школьного воспитания в эмиграции Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. – М., 1996. – С. 296–312.
9. Первый педагогический съезд во Франции (Париж. 19–20 мая 1929 г.) // Вестник Педагогического Бюро. – Прага. – 1929. – № 19–20. – 16 с.

**Адаптация трудовых мигрантов в многонациональной России:
региональный аспект**

Кирдяшов В. Ф., Курков В. М., (г. Саранск, Россия)

Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 года № 1666, разработана в целях обеспечения интересов государства, общества, человека и гражданина, укрепления государственного единства и целостности России, сохранения этнокультурной самобытности ее народов, сочетания государственных интересов и интересов народов России, обеспечения конституционных прав и свобод граждан.

В Стратегии подчеркивается, что на развитие национальных, межнациональных (межэтнических) отношений оказывают влияние ряд негативных факторов. В их числе названа недостаточная урегулированность миграционных процессов, вопросов социальной и культурной интеграции и адаптации мигрантов, не позволяющая в должной мере обеспечить текущие и будущие потребности экономического, социального и демографического развития страны, интересы работодателей и российского общества в целом.

Этот и другие негативные факторы в межнациональных отношениях тормозят динамику развития всех сфер жизни, расшатывают устои нашего государства, препятствуют формированию гражданского общества и гражданской нации в стране.

В Стратегии перечислены приоритетные направления в государственной национальной политике страны. Среди них – создание условий для социальной и культурной адаптации мигрантов. Реализация данного приоритета потребует от общества четкой программы действий, как на уровне теоретического осмысления проблемы, так и на уровне практических действий.

В Стратегии особо выделены задачи по формированию системы социальной и культурной адаптации мигрантов. Их много, перечислим некоторые из них:

а) решение при реализации Концепции государственной миграционной политики РФ на период до 2025 года социально-экономических и демографических задач с учетом интересов и этнокультурных традиций народов РФ;

б) содействие в процессе социальной и культурной адаптации и интеграции мигрантов (при их готовности) развитию речевого взаимодействия, межкультурному общению в целях повышения уровня доверия между гражданами и искоренения национальной и расовой нетерпимости;

в) противодействие формированию замкнутых анклавов мигрантов по этническому признаку;

г) стимулирование создания в странах происхождения мигрантов курсов по изучению русского языка, истории России и основ законодательства РФ;

д) совершенствование системы мер, обеспечивающих уважительное отношение мигрантов к культуре и традициям принимающего сообщества;

е) укрепление роли национальных общественных объединений, национально-культурных автономий в социальной и культурной адаптации мигрантов на основе использования инфраструктуры культурных и учебных центров;

ж) обеспечение на основе государственно-частного партнерства участия общественных объединений и религиозных организаций в деятельности многофункциональных культурно-образовательных интеграционных центров, в

которых мигранты получают юридические и бытовые услуги, обучаются русскому языку, знакомятся с российской культурой, историей и основами законодательства Российской Федерации.

Миграционная политика в современный момент играет колоссальную роль в процессе стабилизации и формирования устойчивости развития общества, она должна быть эффективным и действенным инструментом в руках государства для сохранения стабильности и предотвращения конфликтности в многонациональной России.

Социально-экономическое и демографическое развитие в сегодняшней России в значительной мере зависят от миграционных процессов, от труда мигрантов, их адаптированности.

Существуют ли какие-нибудь «рецепты» для быстрой адаптации трудовых мигрантов или же каждый регион должен своими силами решить эту проблему? К сожалению, таких рецептов нет и вряд ли они появятся в скором времени. По мнению принимающего населения те, кто приехал к ним, должны говорить на их языке, уважать законы, понимать их культуру, традиции и т.д. Но за короткий период времени решить эти задачи практически невозможно, если к тому же местные органы власти мало что делают в этом направлении, а средства массовой информации то и дело описывают факты межэтнической напряженности, проявляемые довольно часто в бытовой сфере.

К сожалению, Россия не избежала мигрантофобии, что, в свою очередь, отражается на самочувствии наших соотечественников в странах СНГ, по престижу нашего государства. Именно мигрантофобия привела к обострению этнополитического экстремизма, этнонационализма и расизма. Что еще можно отметить, что во многих субъектах РФ плохо различают граждан своей страны и приезжих нелегальных мигрантов. Деление людей по этнонациональному признаку на титульных (хозяев) и приезжих (мигрантов) нередко приводит к конфликтным ситуациям. А поводов для этого достаточно. Например, вместо того, чтобы местные обратили внимание на продажных чиновников, милиционеров, которые нередко за большие деньги позволяют открывать кафе, «забегаловки», продавать лучшие места на рынках представителям неместного населения, они всю озлобленность обращают против мигрантов. Разумеется, среди мигрантов немало молодежи, которая плохо владеет русским языком, обладает низким уровнем образования и культуры, да и ведет себя вызывающе, стадно. Но во враждебной этнонациональной среде страдают и те, кто блестяще

владеет русским языком, имеет приличное образование, соблюдает все нормы действующего законодательства, старается понять и в меру соблюдать местные обычаи, являются профессионалами и полезными для региона.

В этой связи важно понять, что чем скорее трудовые мигранты адаптируются к местным условиям, традициям, культуре, тем гармоничнее, бесконфликтнее становятся межэтнические отношения. В противном случае, мигранты маргинализуются, что приводит к ухудшению всей миграционной, а еще шире, – и этнонациональной обстановки в регионе и в стране в целом. Отметим, что в ряде регионов страны накоплен определенный положительный опыт по адаптации трудовых мигрантов. Мы считаем, что в Республике Мордовия подобный опыт имеется. Воспользуемся данными, собранными профессором Л.И.Никоновой и А.Ф.Мельник и опубликованными в монографии «Этнокультурная адаптация мигрантов Закавказья в Республике Мордовия» (на примере азербайджанской диаспоры)» (Саранск, 2007. – 176 с.). Отметим в этой связи, что профессор Л.И.Никонова опубликовала много монографий по адаптации мигрантов как в стране, так и в Республике Мордовия.

По итогам переписи населения 2010 г. азербайджанская диаспора составляла более 1 тысячи человек, по сравнению с переписью 2002 г. увеличение составило более чем в 2 раза, что говорит о высокой адаптированности азербайджанцев в Мордовии. Резюмируя результаты адаптации трудовых мигрантов в РМ, авторы сделали ряд интересных выводов. Первое, на что было обращено внимание, – это то, что демографическая ситуация в республике такая, что без притока населения извне остановить депопуляцию невозможно. Мордовия нуждается в квалифицированных кадрах, поэтому она вынуждена создавать соответствующие условия для привлечения мигрантов. Второе, на протяжении ряда лет сохраняется положительное сальдо миграции.

В заключение авторы сделали ряд интересных выводов. Прежде всего отмечается, что в полиэтнической России и ее регионах сложились традиции нормальных взаимоотношений между народами. Расширение взаимодействия наций делает особенно актуальным вопрос об их культурной самобытности. Благодаря взаимодействию локальных и этнических культур возникает система общения, поддерживаются различные стили и типы поведения, ценностные ориентации, сохраняется их этническая самобытность [1, с. 146].

В Мордовии азербайджанцы живут в близком соседстве с русскими, мордвой, татарами и др. Все это накладывает отпечаток на их этнокультурное поведение. Так, в сельской местности при строительстве домов азербайджанцы, как и местное население, используют одни и те же строительные материалы, но в обустройство своего жилища вносят свои традиции (плоские крыши на верандах, рядом с домом – летняя кухня). Азербайджанцы стараются сохранить традиционное питание, в то же время они готовят и пищу, употребляемую местными жителями, с которыми они налаживают нормальные добрососедские отношения, приглашая их в гости и не отказываясь от приглашения местных.

В ходе исследования выявлены некоторые проблемы адаптации детей. В возрасте от 5 до 12 лет дети испытывают трудности в обучении, усвоению отдельных предметов, неадекватность в поведении (агрессивность, реакция протеста), общий уровень социальной и психологической адаптации (вследствие затрудненности контактов с местным населением, плохое знание местных норм и правил поведения, недостаточная сформированность социально-коммуникативных навыков). Для детей 13-16 лет характерны низкая социальная активность и недостаточная социально-психологическая адаптация (страх перед будущим, отсутствие или нереалистичность профессиональной ориентации), недостаточность знаний и коммуникативных навыков для адекватных контактов с местным населением, конфликт с родителями, связанные с неприятием старшим поколением попыток подростков адаптироваться к новой социокультурной среде [1, с.154-155].

Нам представляется, что в условиях России важным составляющим адаптации мигрантов является их этнокультурная адаптация. Она представляет собой, с одной стороны, усвоение богатой культуры России: языка, обычаев, обрядов, традиций, религии. Разумеется, сами мигранты не в состоянии решить эту проблему. Здесь нужен государственный подход, наличие нормативных актов, подготовленные кадры и многое другое. И взрослые мигранты, и их дети с момента их переселения должны видеть это и включиться в процесс освоения новой для них культуры, если они собираются остаться в России. Конечно, решение этой проблемы требует материальных затрат со стороны Российского государства. Но эти затраты окупаемы. Мы видим, что демографическая ситуация в стране вызывает опасения.

С другой стороны, адаптация мигрантов будет проходить успешнее тогда, когда принимающая сторона дает возможность реализоваться национально-культурному самоопределению мигрантов. Речь идет о том, чтобы мигранты

могли создавать нетерриториальные национально-культурные объединения, как-то: землячества, клубы, ассоциации, даже национально-культурные автономии. Решение этой задачи способствует сохранению некоторых прогрессивных черт характера мигрантов. В этих объединениях, зафиксированных органами юстиции РФ, мигранты могут удовлетворять свои многие этнокультурные потребности и интересы.

Определенный опыт накоплен в Мордовии. На территории Республики Мордовия проживают представители десятков народов, в том числе из республик Закавказья (азербайджанцы, армяне, грузины), Средней Азии (таджики, узбеки). Министерство по национальной политике РМ оказывает содействие в организации их этнокультурной деятельности, в том числе и в области национально-культурного самоопределения. Так, татары, украинцы и евреи создали национально-культурные автономии, а армяне – региональное отделение Общероссийской общественной организации «Союз армян России» в Республике Мордовия. В Уставе этой организации сказано, что ее целью является содействие сохранению и укреплению общности армян, проживающих в России и Мордовии.

В Саранске создано и плодотворно работает региональное отделение Общероссийской общественной организации «Всероссийский азербайджанский конгресс» по Республике Мордовия. В Уставе этой общественной организации сказано, что основной ее целью является содействие защите и реализации прав и социально-культурного развития азербайджанцев и выходцев из Азербайджанской республики, проживающих в Российской Федерации и РМ.

Работа этих и других общественных организаций налажена и координируется Министерством по национальной политике РМ. На мероприятиях, проводимых ими, всегда приглашаются представители разных национальностей.

Таким образом, адаптация мигрантов в регионах РФ во многом зависит не только от приобщения их к высокой культуре русского и других народов России, на территориях которых они проживают, но и от организации работы по национально-культурному самоопределению представителей трудовых мигрантов. Этот диалектический процесс, когда, с одной стороны, мигранты, а многие из них вовсе не владеют языком принявшей их стороны, а уж о культуре в широком смысле и речи нет, овладевают этой культурой, с другой стороны, они через созданные ими самими национально-культурные

объединения не теряют своей идентичности, процесс адаптации будет протекать менее болезненно. Об этом говорят факты.

Библиографический список

1) Никонова Л. И. Этнокультурная адаптация мигрантов Закавказья в Республике Мордовия (на примере азербайджанской диаспоры) / Л. И. Никонова, А. Ф. Мельник; /отв. ред. В.А. Юрченков /. – Саранск, 2007. – 176 с.

Взаимоотношения трудовых мигрантов и местного населения региона

Козин В. В. (г. Саранск, Россия)

Проблема взаимоотношений трудовых мигрантов (гастарбайтеров) из стран постсоветского пространства особенно актуализировалась в России в последнее время. События последних двух лет наглядно показали существующие в этой области проблемы.

В этой связи с 18 по 30 ноября 2013 г. НИИ регионологии Мордовского государственного университета провел социологическое исследование «Мониторинг диаспоральных отношений в Республике Мордовия».

В качестве метода сбора первичной социологической информации был выбран экспертный опрос. Экспертами выступили люди, в своей профессиональной и общественной деятельности непосредственно связанные с решением проблем трудовых мигрантов на региональном и муниципальном уровне. Объем экспертной группы составил 133 чел. В нее вошли работники науки и образования, средств массовой информации, сотрудников органов государственной власти и правоохранительных органов, местного самоуправления, представители неправительственных общественных организаций, малого и среднего бизнеса. Объектом исследования выступили диаспоральные отношения (взаимоотношения трудовых мигрантов из стран СНГ и других регионов России) в Республике Мордовия. Предметом исследования являлось состояние диаспоральных отношений в Республике Мордовия. Целью исследования было определение факторов и тенденций формирования диаспоральных отношений в условиях развития внешней трудовой миграции на территории Республики

Мордовия и выявление рисков и угроз в этой области социального взаимодействия представителей различных национальных и территориальных групп. Экспертный опрос подтвердил стабильный, достаточно ровный характер межэтнических отношений в Республике Мордовия. Так, большинство респондентов (74,4%) оценили межнациональные отношения как «стабильные, добрососедские». Однако четверть экспертов (24,1%) отметили межнациональную напряженность на бытовом уровне. Ни один из опрашиваемых не указал на то, что в республике имеются межнациональные конфликты. По мнению большинства экспертов (74,4%) ухудшений в этой сфере за последний год не произошло, а, по мнению 11,3% респондентов, отношения между людьми разных национальностей улучшились. Лишь 9,0 % указали, что эти отношения стали хуже.

Перспективы развития межнациональных отношений в республике в ближайшие два года представляются экспертам довольно неоднозначно. Не смотря на то, что 54,6 % респондентов отметили, что эти отношения останутся без изменений, а 15,4 % отмечают их улучшение, 10,8 % полагают, что они ухудшатся и 19,2 % затруднились определить перспективы развития межнациональных отношений в Мордовии. Эта озабоченность проявилась в ответах на вопрос о возможности в течение ближайшего года насильственного столкновения на национальной или религиозной почве (рисунок 1.) В общей сложности о такой возможности сказали 14,5%, отрицают ее 34,4%.

Полученные в ходе исследования данные позволяют выделить несколько факторов, обуславливающих, по мнению экспертов, межнациональную напряженность и конфликты: вызывающее поведение мигрантов — 45,9 %; подстрекательство со стороны экстремистских организаций — 27,1 %; экономические проблемы (безработица, конкуренция с мигрантами за рабочие места) — 24,8 %; страхи и неприязнь по отношению к мигрантам со стороны местного населения — 19,5 %; социальная незащищенность — 11,3 %; коррумпированность правоохранительных органов и местных властей — 10,5 %. По мнению экспертов, большинство мигрантов, пребывающих на территорию Мордовии, являются представителями Армении (37,8 %), Азербайджана (31,5 %), Узбекистана (18,9 %), Украины (17,3 %) и Таджикистана (14,2 %).

Значительный интерес представляют экспертные оценки муниципального уровня. В опросе приняло участие 64 экспертов муниципального уровня из ГО Саранск (9 чел.), Старошайговского (13 чел.), Чамзинского (13 чел.),

Ельниковского (11 чел.), Краснослободского (10 чел.), Ромодановского (10 чел.), Ковылкинского (8 чел.), Рузаевского (6 чел.), Торбеевского (5 чел.), а также по одному представителю Ардатовского, Большеберезниковского, Кочкуровского и Лямбирского муниципальных районов. В состав экспертов вошли работники образования, средств массовой информации, сотрудников правоохранительных органов и местного самоуправления, представители неправительственных общественных организаций, малого и среднего бизнеса. Полученная в результате опроса экспертная оценка состояния и динамики межэтнических отношений в районах Республики Мордовия, также показала в целом стабильный и добрососедский характер отношений между местным населением и мигрантами.

Отмечаемое проявление некоторой межнациональной конфликтности на бытовом уровне отчасти связано с присутствием в этих районах большего числа трудовых мигрантов, чем в других районах. Где есть больше контактов с мигрантами, там отмечаются проявления межнациональной напряженности на бытовом уровне. В то же время, нельзя говорить о том, что межнациональная напряженность обязательно будет выше там, где больше концентрация национальных диаспор. Например, в г.о. Саранск значимому числу экспертов известно о том, что в городе проживают представители национальных диаспор, но при этом 100% экспертов по данному муниципальному образованию отметили наличие стабильных и добрососедских отношений мигрантов с местным населением. Следовательно, помимо количественного, должны быть и иные критерии, определяющие наличие или отсутствие межнациональной напряженности на бытовом уровне в том или ином муниципальном районе.

Одним из таких критериев являются характеристики конкретной диаспоры, проживающей в районе (численность, длительность проживания на территории, особенности национального менталитета, личностные особенности представителей конкретной диаспоры и др.). Следует отметить, что в районах, где отмечается повышенная межнациональная напряженность на бытовом уровне (Чамзинский, Краснослободский, Старошайговский), эксперты уверены в том, что на этих территориях существуют, либо формируются такие национальные диаспоры, как таджикская, узбекская, украинская (Чамзинский район); азербайджанская, армянская, таджикская, украинская (Старошайговский район); азербайджанская, казахская, таджикская, узбекская (Краснослободский район). С учетом того, что в Чамзинском районе эксперты отмечают ухудшение отношений между людьми разных национальностей за

последний год, можно предположить, что ситуация повышенной напряженности складывается с только формирующимися диаспорами на территории района.

Значимым критерием, позволяющим анализировать взаимоотношения мигрантов с местным населением, является характеристика мест общения представителей указанных социальных общностей. Проявление напряженности в ряде районов можно объяснить схожей в этих районах картиной мест общения мигрантов и местного населения. Встречи происходят почти в равной мере на рабочем месте, в магазинах на рынках и улицах (рисунок 7). В других районах пересечение местного населения и мигрантов происходит в большей степени в какой-то одной из этих сфер, и у местных жителей присутствует ощущение, что есть еще некая территория, где можно избежать необходимости общения с представителями другой национальности, другой культуры. Поэтому в выделенных ранее трех районах в следствие широко разветвленной системы торговли и большего количества трудовых мигрантов, у местного населения, возможно, складывается чувство дискомфорта и ощущение, что «они везде».

В других районах данные экспертного опроса показывают, что общение мигрантов с населением происходит преимущественно в одной или двух из указанных сфер (например, в Ельниковском это рабочее место, в Рузаевском — магазины, рынки, в Торбеевском — в равной степени рабочие места и магазины). Чем меньше мест тесного общения трудовых мигрантов с местным населением, тем меньше вероятность возникновения бытовых конфликтов. Этот тезис очевиден, однако он не означает, что необходимо искусственным образом уменьшать потенциальные точки пересечения мигрантов и местных жителей. Информация о таких точках может быть использована для того, чтобы местные власти, правоохранительные органы, представители заинтересованной общественности могли своевременно фиксировать возрастание межнациональной напряженности.

Показательная ситуация наблюдается в экспертных оценках влияния различных субъектов на поведение мигрантов. Так, в г.о. Саранск эксперты единодушно отметили влияние на поведение мигрантов органов государственной власти и местного самоуправления, органов охраны правопорядка. В то же время, в Ковылкинском районе эксперты отмечают практически полное отсутствие влияния данных органов, а также низкую степень влияния на поведение трудовых мигрантов религиозных организаций,

представителей бизнеса, неформальных лидеров диаспор и национальных культурных автономий. Эксперты по Чамзинскому району отметили влияние неформальных лидеров диаспор на поведение трудовых мигрантов. При этом подавляющее большинство экспертов на вопрос: «На Ваш взгляд, ведется ли органами местного самоуправления работа по формированию доброжелательного отношения к представителям различных национальностей?» выбрали варианты ответов «да» и «скорее да, чем нет». Сопоставление результатов опроса по указанным разделам позволяет предположить, что эксперты по ряду районов республики не готовы оценить работу местных властей с трудовыми мигрантами как высокоэффективную, хотя в том, что она ведется, сомнений практически ни у кого не возникает.

Возможность возникновения насильственных действий в районах республики существенной долей экспертов (34,4 %) отрицается или указывается как маловероятная (47,3 %). При этом в качестве причины столкновений на национальной почве в различных регионах Российской Федерации экспертами муниципального уровня чаще всего указывается «вызывающее поведение мигрантов» (45,9 %). Есть вероятность того, что аналогичная причина видится и на уровне муниципальных районов. Таким образом, даже экспертное сообщество склонно винить в возникновении межнациональных конфликтов, главным образом, мигрантов, однако этому не всегда есть объективные предпосылки, и в данном случае аналогии иногда бывают неуместны. Помимо вышеуказанной экспертами были упомянуты еще две вполне понятные и ожидаемые причины: «подстрекательство со стороны экстремистских организаций» – 27,1 %, «экономические проблемы (безработица, конкуренция с мигрантами за рабочие места)» – 24,8 %.

Не смотря на стабильный в целом характер межнациональных отношений, практически все эксперты дали отрицательный ответ на возможность привлечения иностранных рабочих – от 55,6 % в г. Саранске до 100 % в Краснослободском районе. Очень малая доля экспертов высказалась за приглашение на работу в республику иностранных граждан – от 0,0 % в г. Саранске, Краснослободском, Ковылкинском, Рузаевском районах до 20 % в Торбеевском. При этом, не смотря на нежелание привлекать иностранных рабочих, эксперты разделились в оценке влияния этих рабочих на ситуацию в республике: вариант «они создают конкуренцию на рынке труда, не дают расти зарплатам» выбрали 49,4 % экспертов, «они выполняют работу, за которую не берутся местные жители и способствуют развитию экономики» – 45,6 %. К

первому варианту более склонны эксперты в г. Саранске, Чамзинском и Ельниковском районах, ко второму – в Старошайговском, Краснослободском, Торбеевском муниципальных районах.

Среди мер, способствующих сохранению стабильных добрососедских отношений в регионе, эксперты наиболее часто называли «усиление контроля за внутрироссийской миграцией» – 40,5 %, «оперативное принятие мер экономического и социального характера для устранения наиболее острых причин возникновения межэтнической и межконфессиональной напряженности» – 34,2 %, «использование культурных центров, создаваемых на базе этнокультурных организаций, в качестве центров адаптации и интеграции мигрантов» – 26,6 %. Причем к необходимости усиления контроля за внутрироссийской миграцией более склонны эксперты в г. Саранске, Краснослободском и Ельниковском районах. За экономические меры больше выступают эксперты Чамзинского района.

Таким образом, в целом экспертные оценки свидетельствуют о том, что межнациональные отношения в республике на местном уровне стабильны и носят характер добрососедских, однако в ряде районов (Чамзинский, Старошайговский, Краснослободский, Ковылкинский) требуется усиление внимания органов власти, местного самоуправления, религиозных организаций, СМИ к вопросам снижения уровня межнациональной напряженности, бытовых конфликтов, взаимных опасений местного населения и трудовых мигрантов относительно друг друга. Необходимо организовать работу по просвещению населения и трудовых мигрантов, прибывающих на территорию республики, относительно культурных обычаев, традиций, нравственных устоев и поведенческих ориентаций представителей различных национальностей. Мигранты должны быть интегрированы в правовое и культурное российское пространство, сохраняя свою национальную и культурную идентичность, а местное население должно иметь представление о национально-культурных особенностях диаспор, проживающих с ним на одной территории.

**Взаимосвязь социальной адаптации с личностными особенностями
студентов-первокурсников
Кожевникова О. В. (г. Ижевск, Россия)**

На сегодняшний день проблема изучения социальной адаптации личности привлекает внимание ученых из разных отраслей научного знания, таких как психология, педагогика, социология, теория коммуникации и т.п. В самом общем виде под социальной адаптацией принято понимать процесс, состояние и результат приспособления социальной системы (личности, социальной группы, и т.д.) к внутренним и внешним изменениям, происходящий путем изменения как социальных стереотипов поведения, так и внутренней структуры и функций данной системы. Анализируя психологические концепции социальной адаптации, Л.В. Коробова выделяет несколько направлений ее изучения: социально-бихевиористское, интеракционистское, личностно-развивающееся и деятельностное (Коробова, 1999; с. 7).

Сторонники социально-бихевиористского течения трактуют социальную адаптацию как процесс (или состояние, достигающееся в результате этого процесса) физических, социально-экономических или организационных изменений в специфически групповом поведении, социальных отношений или культуре. Представители интеракционистского направления определяют социальную адаптацию в зависимости от внутриспсихических факторов и факторов среды. Эффективная адаптация личности – это адаптация, при достижении которой личность удовлетворяет минимальным требованиям и ожиданиям общества. Ожидается, что личность должна перейти от состояния полной зависимости к ответственности за благополучие других (Карпенко, 2003; с. 85).

Ориентация на личностно-развивающиеся концепции прослеживается, например, в работах Д.А. Андреевой и В.Е. Кадочниковой, утверждавших, что адаптация – это процесс выработки оптимального режима целенаправленного функционирования личности, т.е. приведения ее в конкретных условиях места и времени в такое состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы человека направлены и расходуются на выполнение ее основных задач (Андреева, Кадочникова, 1973; с. 64). Однако на основании многочисленных исследований в области психологии личности можно заключить, что в процессе адаптации происходят лишь частичные изменения состояния внутренних структур индивида при определяющем значении начальных позиций.

Согласно деятельностному подходу, социальная адаптация имеет две формы: активную, когда индивид стремится воздействовать на среду, с тем чтобы изменить ее (в том числе те нормы, ценности, формы взаимодействия и деятельности, которые он должен освоить), и пассивную, когда он не стремится к такому воздействию и изменению. Специфика адаптивных процессов состоит в том, что они выступают средством, условием реализации цели и только в этом качестве могут существовать. Связь социальной адаптации с деятельностью заключается в способности первой выступать условием второй. Эта связь возникает в процессе самой деятельности (Карпенко, 2003; с. 86). Так, Ф.Б. Березин обозначает адаптацию как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет удовлетворять потребности и реализовывать значимые цели (Березин, 1988; с. 166).

Многими современными учеными социальная адаптация относится к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности, являющимся показателем её зрелости (например, Андреева, 2000; Корель, 2005; Налчаджян, 2010; Розум, 2006). В этом случае подчеркивается активность субъекта в процессе освоения социального опыта, поскольку в ходе социализации индивид не просто усваивает социальный опыт группы, но субъективно преобразовывает его в собственные социальные установки, социальные ожидания, ценностные ориентации и т.п. (Петровский, 1986; с. 118). Так, в работе О.И. Зотовой и И.К. Кряжевой делается вывод о том, что социализация личности, обусловленная в основном влиянием со стороны социальной среды, является необходимым условием адаптации индивида в обществе и в конкретном коллективе (Зотова, Кряжева, 1979; с. 220). А.И. Кравченко также считает социализацию базовым процессом включения человека в общество, элементами или частями которого могут быть воспитание, обучение, взросление, адаптация. В данном случае адаптация и социализация оказываются здесь неразрывно связанными. В этих определениях многозначный термин «социализация» обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым человек осваивает и воспроизводит определённую систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Причём социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности (Бадмаева, 2011; с. 130).

В свою очередь Б.Д. Парыгин подчеркивает, что адаптация – это часть социализации, которую автор рассматривает как «многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду» (Парыгин, 1971; с. 164). Т.К. Кончанин также придерживается мнения, что адаптация является одним из этапов социализации личности (Кончанин, 1971; с. 78). Существует также и мнение об отсутствии принципиальных различий между понятиями адаптации и социализации, подразумевая, что в основе данных явлений лежит процесс накопления индивидом разнообразных навыков (Бадмаева, 2011; с. 130).

Одной из форм социальной адаптации является адаптация личности к новой образовательной системе. Так, первокурсник университета начинает свою деятельность в условиях, отличных по своим целям, задачам, требованиям, методам обучения и воспитания от средней школы. Вступление вчерашнего школьника в новую среду вуза требует изменения моделей поведения, связанных с «ломкой» выработанного школьными годами поведенческого стереотипа (Павлушкина, 2008; с. 165).

Предметом нашего исследования является взаимосвязь социальной адаптации с личностными особенностями индивида. Нами была выдвинута гипотеза о том, что адаптация первокурсников к обучению в университете связана с их личностными особенностями, в частности, со степенью их экстраверсии / интроверсии. В ходе исследования использовались пять методик: методика «Большая пятерка личностных качеств» – автор А.Г. Грецов; методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний – автор В. Зунг, адаптирована Т.И. Балашовой; методика диагностики социально-психологической адаптации – авторы К. Роджерс и Р. Даймонд, адаптирована Т.В. Снегиревой; шкала самооценки – автор Ч.Д. Спилберг, адаптирована Ю.Л. Ханиным; методика диагностики самочувствия, активности и настроения – авторы В.А. Доскин, Н.А.Лаврентьева, В.Ш. Шарай, М.П. Мирошников. В эмпирическом исследовании приняли участие 50 студентов первого курса, обучающихся в Удмуртском государственном университете. Было проведено два замера: в начале первого учебного семестра, чтобы определить исходный уровень адаптивности и личностные особенности испытуемых, и в конце первого учебного семестра – для определения динамики адаптации.

В ходе исследования установлено, что в начале учебного года первокурсники с разной степенью выраженности экстраверсии / интроверсии

обладают примерно одинаковым адаптационным потенциалом, отличаясь при этом по своим личностным характеристикам. Так, студенты-экстраверты характеризуются любопытством, гибкостью и готовностью к изменениям. Их эмоциональность, вспыльчивость, неусидчивость и высокая степень дружелюбности к окружающим людям способствуют большей интенсивности и объему взаимодействия с социумом. Студенты-интроверты ведут себя настороженно относительно всего нового, практически не меняют свои принципы и убеждения. Им тяжело ориентироваться в неожиданных ситуациях, они любят стабильность и стремятся обеспечить ее в своей жизни. Наличие выраженных отрицательных эмоций и ожидание негативного отношения к себе влечет за собой замкнутость и угрюмость.

У студентов с выраженной интроверсией выявлено незначительное число сдвигов в изучаемых показателях, что может свидетельствовать о большей стабильности их эмоциональных и поведенческих реакций в ходе адаптации к новой учебной среде. В свою очередь, первокурсники с выраженной экстраверсией стали более мобильными, начали чаще проявлять инициативу и легче устанавливать новые контакты с окружающими их людьми, нести ответственность за принятые решения. В то же самое время у них существенно повысился уровень тревожности и депрессии, склонность фантазированию вместо решения проблем в реальности. Указанные тенденции могут свидетельствовать о сложностях процесса адаптации студентов к новой образовательной среде.

Выявлено, что специфика адаптации к обучению в университете связана с личностными особенностями первокурсников. При этом адаптация к обучению в университете, как у экстравертов, так и у интровертов, связана с такими личностными свойствами как эмоциональная устойчивость, открытость к новому опыту; уверенность в себе – с самопринятием; дезадаптация – с высоким уровнем тревожности, депрессии, эмоциональной нестабильностью, тенденцией к уходу от реальных проблем в мир фантазий.

Выдвинутая нами гипотеза, в целом, подтвердилась: действительно, адаптация первокурсников к вузу связана с их личностными особенностями, в частности, со степенью их экстраверсии / интроверсии, а также с такими личностными свойствами как эмоциональная устойчивость, открытость к новому опыту и уверенность в себе.

Мы полагаем, что полученные нами результаты могут найти практическое применение в качестве основы для разработки различных тренинговых мероприятий в рамках психологического сопровождения студентов-первокурсников. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер. Его логическим продолжением может стать изучение динамики адаптации к университету по годам обучения, а также рассмотрение взаимосвязи адаптации с учебными достижениями студентов.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Андреева Д.А, Кадочникова В.Е.. О понятии «адаптация». Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. Вып. 13. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 62-69.
3. Бадмаева Б.Б. Адаптация и социализация: постановка вопроса в педагогическом знании // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского: Педагогика и психология. – 2011. – №5 (40). – С. 129-131.
4. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
5. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации // Механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 219-232.
6. Карпенко О.М. Социальная адаптация студента и современные образовательные технологии // Право и образование. – 2003. – № 1. – С. 85-94.
7. Кончанин Т.К. К вопросу о социальной адаптации молодежи // Коммунистическое воспитание студенчества: Материалы конф. ч.2. – Тарту, 1971. – С. 89-91.
8. Корель Л.В. Социология адаптации: Вопросы теории, методологии и методики. – Новосибирск: Наука, 2005. – 424 с.
9. Коробова Л.В. Управление социальной адаптацией молодежи к учебной деятельности в высшей школе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Белгород, 1999. – 22 с.
10. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – М.: Эксмо, 2010. – 368с.
11. Павлушкина Т.В. Особенности адаптации студентов в вузе // Психология XXI века: сборник материалов IV международной научно-практической

конференции молодых ученых. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2008. – С. 165-169.

12. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории – М.: Мысль, 1971. – 351 с.

13. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 1986. – 465 с.

14. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.

Взаимосвязь особенностей прогнозирования и показателей социально-психологической адаптации мигрантов

Ковалева Н. А, Ионова М. С. (г. Саранск, Россия)

Роль прогнозирования в межличностном взаимодействии переоценить сложно. Каждый акт общения с другими людьми включает антиципационные процессы, заключающиеся в предвосхищении, представлении его результата до восприятия.

Однако до настоящего времени данная проблема недостаточно разработана в психологии. За пределами основной линии рассмотрения остаются индивидуально-своеобразные жизненные проявления функции прогнозирования [4, 2]. В частности, влияние отрицательного и положительного прогноза на характер социально-психологической адаптации человека к новым условиям жизнедеятельности.

Учитывая ситуацию, сложившуюся в современном российском обществе, одной из наиболее актуальных для отечественной практической психологии становится проблема адаптации и аккультурации мигрантов. Оптимальная реализация этих процессов обеспечивает построение продуктивных, гармоничных отношений переселенцев и местного населения. Именно поэтому в данной работе мы обращаемся к исследованию одного из ее важнейших аспектов – взаимосвязи отрицательного прогноза и социально-психологической адаптации мигрантов.

Что же такое отрицательный и положительный прогноз? По определению В.П. Герасимова и О.А. Сычева, отрицательный прогноз проявляется в склонности к прогнозированию негативных событий, а положительный прогноз, соответственно, ориентирован на прогнозирование положительных событий. Особое внимание в исследованиях уделяется отрицательному прогнозу, поскольку последний представляет психологическую проблему [1, 4].

Выраженность отрицательного прогноза «проявляется в склонности человека обращать больше внимания на возможные препятствия, предпринимать больше усилий, вследствие опережающей подготовки к встрече с возможными проблемами и, в итоге, переоценивать сложность цели и недооценивать будущий результат. ... отрицательный прогноз является одной из обобщенных индивидуальных особенностей, придающих индивидуальную окрашенность всему поведению и деятельности человека» [1].

Теперь попытаемся ответить на вопрос о том, каким образом эмоциональная окрашенность прогнозирования влияет на особенности адаптации мигрантов к новым социокультурным условиям.

В проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие студенты-иностранцы Мордовского государственного педагогического института (граждане Туркменистана, Таджикистана, Узбекистана) в количестве 20 человек.

Студентам была предложена «Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, а также «Опросник для изучения выраженности отрицательного прогноза в общении и деятельности» В. П. Герасимова, О. А. Сычева [1; 5]. Результаты эмпирического исследования были обработаны с помощью критерия Пирсона и представлены в Таблице 1.

Таблица 1.
Взаимосвязь показателей социально-психологической адаптации и вида социального прогноза

Исследуемые признаки	Интегральные показатели по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда					
	Адаптация	Само-принятие	Принятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Стремление к доминированию
Отрицательный прогноз	-0,206	-0,492*	- 0,478*	-0,629**	-0,150	- 0,291
Положительный прогноз	0,139	0,585**	0,610**	0,578**	0,279	0,169

$p < 0,05^*(r_{кр} = 0,45); p < 0,01^{**}(r_{кр} = 0,57)$

По данным корреляционного анализа по критерию Пирсона удалось выявить следующие особенности взаимосвязи социального прогнозирования и показателей социально-психологической адаптации.

Во-первых, склонность к отрицательному прогнозу понижает уровень самопринятия и принятия других людей. Данный факт демонстрирует взаимосвязь склонности недооценивать собственные возможности и низкого уровня самопринятия: то есть «я не нравлюсь самому себе (не принимаю себя), потому что многое не смогу сделать». Точно так же представление о возможных неэффективных действиях других людей провоцирует социальное недоверие, которое выражается в социальной изоляции: «мне не на кого положиться, мало кто сможет помочь, да и вообще никому доверять нельзя» [3].

Во-вторых, отрицательный прогноз взаимосвязан со снижением ощущения эмоциональной комфортности. Прогнозируя цепь всевозможных неблагоприятных событий, которые могут случиться в принимающем сообществе, мигрант не способен стабилизировать внутреннее состояние и сформировать позитивное мировосприятие.

При этом удалось установить, что склонность к положительному прогнозу обеспечивает высокий уровень вышеуказанных показателей — ожидание позитивных событий, вера в собственные силы и возможности, отсутствие недоверия к окружающим взаимосвязаны со стремлением к открытому взаимодействию с представителями местного населения и позитивной самооценкой.

При таких, казалось бы, предсказуемых результатах не наблюдается взаимосвязи между самим показателем адаптации и тем или иным видом прогноза. Хотя следовало бы ожидать, что между показателями «адаптация» и «отрицательный прогноз» будет зафиксирована обратная корреляция, а между показателями «адаптация» и «положительный прогноз» — прямая корреляция. Но такого «очевидного» результата мы не получаем.

Данный факт можно объяснить неоднозначной ролью отрицательного и положительного прогноза в процессе социально-психологической адаптации. Надо полагать, что на первоначальном адаптационном этапе оптимистических ожиданий (согласно представлению об U-образной кривой адаптации J. E. Gullahorn, J. T. Gullahorn) положительный прогноз в большей степени способствует возникновению последующих разочарований, чем отрицательный прогноз [6]. Например, высокий уровень самопринятия, свойственный положительному прогнозу, по всей вероятности чреват переоценкой

собственных способностей и возможностей. Такая переоценка будет являться одним из факторов допущения большого количества ошибок во взаимодействии с представителями принимающего сообщества.

Отрицательный прогноз формирует более объективное представление о существующем положении дел. Однако промежуточный этап адаптации — так называемый «культурный шок» — окажется для лиц с отрицательным прогнозом более длительным, чем для лиц с положительным прогнозом. Низкий уровень принятия других и самоприятия будет провоцировать возникновение всевозможного рода страха и опасений при построении социальных взаимоотношений. Сформулированные предположения возможно будет доказать при сопоставлении групп респондентов-мигрантов, переживающих разные этапы социально-психологической адаптации. Данный аспект конкретизирует тематику возможных будущих исследований в данной области.

Библиографический список

1. Герасимов В.П., Сычев О.А. Индивидуальные особенности проявления отрицательного прогноза в зависимости от силы нервной системы / <http://www.bigpi.biysk.ru/psy/articles/sychev1.shtml>
2. Андронов В.П., Ионова М.С. Планирование и прогнозирование в профессиональном мышлении студента-психолога. – Саранск. : Изд-во Мордов. ун-та, 2011. – 168 с.
3. Константинов В.В., Ковалева Н.А. Социально-психологический анализ расставания мигрантов с родиной. — Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010. — 100 с.
4. Сычев О.А. Исследование прогнозирования в психологии / <http://spf.kemsu.ru/portal/psy2004/1.9.htm>
5. Сычев О.А. Методика диагностики отрицательного прогноза в общении и деятельности / <http://www.bigpi.biysk.ru/psy/articles/sychev2.shtml>
6. Gullahorn, J. E., Gullahorn J. T. An extension of the U-curve hypothesis // Journal of Social Issues, 1963, 19 (3), 33-47.

Роль образовательных учреждений в трансформации отношения коренного населения к мигрантам

Коповой А. С., Коповая О. В. (г. Балашов, Россия)

В последние десятилетия в Саратовской области по данным статистических исследований не меняется интенсивность миграционных процессов, начавшихся в 90-е годы, меняется характер и состав мигрантов, но не их численность. Это приводит к появлению большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих материальные, социальные и образовательные трудности по адаптации к иной среде и культуре.

Численность населения в Саратовской области по данным Федеральной службы государственной статистики по Саратовской области за 2012-2013 гг. сократилась 2508,8 до 2503,3 тыс. чел. В данных условиях особую роль приобретают миграционные процессы в области, которые складываются из внутриобластных и межрегиональных передвижений населения, а также миграцией между странами ближнего и дальнего зарубежья.

Внутриобластная миграция оставляет в общем миграционном обороте 58,6%, однако на изменение численности населения области в целом она не влияет, 34,5% в миграционном обороте приходится на регионы России, 6,4% - на страны СНГ, 0,5% - на другие зарубежные страны. В 2013 г. миграционный прирост в области составил 941 человек, или 5,0 на 10000 населения. В миграции с другими регионами России Саратовская область является донором: в основном, наши жители переезжают в г. Москву, Московскую область, г. Санкт-Петербург, Ленинградскую область, Краснодарский край, Самарскую и Воронежскую области. Миграционная убыль в обмене с регионами РФ за 9 месяцев текущего года составила 4465 человек. Миграционный прирост (5406 чел.) в области наблюдался только за счет зарубежных стран. Наиболее значительным он был из Казахстана (32,8%), Узбекистана (21,1%), Армении (13,4%), Азербайджана (10,4%), Украины (6,7%), Таджикистана (5,5%). (4)

Следует отметить, что миграционная ситуация в различных районах Саратовской области не одинакова. Как правило, отток коренного населения из Саратовской области в Москву и другие крупные города наблюдается именно из районных центров и сел.

Большинство районных центров Саратовской области имеют положительное миграционное сальдо при убыли населения и в этой ситуации

необходимо учитывать, что миграция, особенно внутри страны, часто имеет латентный характер. Так, например, город Балашов за последние 5 лет имеет убыль населения в среднем 1 тысячу человек в год при миграционном сальдо + 70-100 человек в год.

По данным Федеральной службы государственной статистики по Саратовской области, миграционный прирост компенсирует естественную убыль лишь на 16,1%, что ведет к дальнейшему уменьшению численности населения области. В связи с этим Саратовская область активно включилась в Государственную программу по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом. Программа Саратовской области по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, на 2013-2015 годы имеет своей целью организацию и стимулирование процесса добровольного переселения в Саратовскую область соотечественников на основе создания на территории области необходимых условий для их проживания и трудоустройства с целью улучшения демографической ситуации и обеспечения возрастающих потребностей экономики региона в притоке квалифицированных кадров. По данным Управления Федеральной миграционной службы за январь-сентябрь 2013 г. на территории области зарегистрирован 931 участник Государственной программы (вместе с членами семей), а с начала действия программы – 3941 участник. (4)

В регионе разработана также Концепция миграционной политики Саратовской области на период до 2025 года, целью которой является стабилизация численности населения к 2015 году на уровне 2,45 млн. человек и создание условий для ее роста к 2025 году. Данные целевые значения могут быть достигнуты, в том числе за счет значительного увеличения миграционного прироста. (Постановление Правительства Саратовской области от 2 августа 2013 г. N 375-П «Об утверждении Концепции миграционной политики в Саратовской области на период до 2025 года»)

Несмотря на благоприятную миграционную политику властей, как показывают результаты исследования Витковской Г.С., проведенного в Саратовской области, отношение населения к мигрантам в целом характеризуется все чаще как нетерпимое. Почти каждый пятый из опрошенных продемонстрировал полное отсутствие симпатий к мигрантам, ответив, что ни к каким не относится терпимо или положительно. Мигрантам

инкриминируется увеличение конкуренции на рынках труда (в среднем 27% ответов), торговля некачественными продуктами (26%), повышение цен на жилье (21%), и даже разращение населения (24%), а также обвинения мигрантов в повышении преступности и создании угроз здоровью местного населения (в среднем по 41% ответов). (1)

Вместе с тем ряд исследований, проведенных учеными в разные годы (Алексеев А., Витковская Г., Ларин В., Панарин С., Пядухов Г., Тимофеев А.), отрицает увеличение криминализации общества с ростом числа мигрантов. Более того, анализ этих исследований показывает, что значительное количество мигрантов демонстрируют положительные качества: высокий уровень образования и профессионализм, желание и умение работать, дисциплинированность и ответственность, стойкость моральных принципов и т.п. (Витковская Г., Гриценко В., Степанов В., Сусоколов А., Филиппова Е.). По мнению Гриценко В.В., причины негативизма к мигрантам связаны с «эффектом генерализации», следствием чего является интолерантное отношение со стороны коренных жителей ко всем переселенцам, особенно из Средней Азии, Казахстана и Кавказского региона. (2)

Таким образом, в сложившихся условиях необходимо говорить о формировании толерантности общества к мигрантам посредством изменения сложившихся стереотипов, в том числе усилиями СМИ, образовательных учреждений, а также повышение толерантности мигрантов к принимающему обществу. Образовательные учреждения должны реализовывать свои программы формирования толерантности исходя из специфики тех условий, в которых они работают. Работа образовательных учреждений по воспитанию толерантности должна быть комплексной и включать в данный процесс всех субъектов образовательной деятельности.

Первый компонент должен быть ориентирован на учеников общеобразовательных школ и включать в себя:

1. Выявление уровня сформированности толерантности у учащихся.
2. Просвещение – приобретение системы научных знаний о правах и свободах человека и народов, о нациях и их отношениях, о расах и религиозных конфессиях; знаний о толерантности, культуре взаимоотношений, истории этнической общности, о выдающихся деятелях и героях разных народов.
3. Практическое обучение, через психолого-педагогические тренинги, которые

призваны обеспечить учащихся знаниями социально-психологического характера и корректировать их поведение.

Второй компонент ориентирован на родителей учащихся и включает работу по следующим направлениям:

1. Выявление проблем в воспитании детей, семейных отношениях, поведении родителей, уровень их толерантности. 2. Просвещение родителей по вопросам воспитания межнациональной толерантности в ходе проведения родительских собраний. 3. Обучение родителей навыкам толерантного общения (психолого-педагогический тренинг).

Третий компонент адресован практическим работникам общеобразовательных учреждений и включает в себя следующие этапы:

1. Определение уровня сформированности толерантности у педагогов. 2. Практическое обучение, с целью обеспечения педагогов знаниями социально-психологического характера и корректировки их поведения.

Четвертый компонент ориентирован на студентов-будущих работников образовательных учреждений (педагогическое и психолого-педагогическое направления) и направлен на переработку программ и заданий по педагогической практике, в подготовку курсовых и выпускных квалификационных работ по темам связанным с проблемой воспитания межнациональной толерантности. (3)

Несмотря на наличие большого количества работ, посвященных различным аспектам, связанным с формированием толерантности, проблемы толерантности и межкультурного взаимодействия представляют собой неисчерпаемое поле для исследований, актуальность и практическая значимость которых резко возросли в связи с глобализацией процессов, происходящих в экономической, социальной, политической сферах, ростом региональных и локальных конфликтов на межнациональной почве. В воспитании межнациональной толерантности необходимо ориентироваться на учащуюся молодежь как наиболее восприимчивую для формирования гуманистических ценностей и обладающую реальной готовностью к толерантному поведению.

Библиографический список

1. Витковская Г.С. Миграция и мигрантофобия в Приволжском регионе: Саратовская, область // Миграционная ситуация в регионах России. Выпуск второй. Приволжский Федеральный округ. Под ред. Ж.Зайончковской. Москва: Центр миграционных исследований, 2004. – 201 с. – С.13-59. – Режим доступа: http://www.migrocenter.ru/acrobat/privol_p2.pdf
2. Гриценко В.В. Вовлеченность вынужденных переселенцев в наркосреду и наркобизнес// Миграционная ситуация в регионах России. Выпуск второй. Приволжский Федеральный округ. Под ред. Ж.Зайончковской. Москва: Центр миграционных исследований, 2004. – 201 с. – С.13-59. – Режим доступа: http://www.migrocenter.ru/acrobat/privol_p2.pdf
3. Коповая, О.В. Воспитание межнациональной толерантности детей и подростков в условиях общеобразовательной школы: учебное пособие / О.В.Коповая, М.А.Ерофеева. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2007. – 64с.
4. Статистический ежегодник саратовской области 2012 год: Статистический сборник в 2 т., т.1 / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Саратовской области. Саратов, 2013 – 181с.

Социально-психологическая адаптация студентов из Индии в Пензенском государственном университете

Косенок А. И., Константинов В. В.(г. Пенза, Россия)

В современном мире интенсивно развиваются интернациональные образовательные контакты, увеличивается количество людей, желающих получить образование за рубежом. Анализ состояния современного российского высшего образования свидетельствует, что в нашей стране активно развивается международное сотрудничество в сфере образования.

На сегодняшний день Россия быстро развивает международные связи в области образования, на что указывает растущий из года в год список стран, осуществляющий студенческий обмен с российскими ВУЗами. С каждым годом в российских вузах становится все больше студентов из стран Ближнего и дальнего Востока, которые имеют обычаи, культуру и менталитет, сильно отличающиеся от Российских. Таким студентам приходится не только

осваивать новый для них язык, но и стать частью совершенно нового для них социо-культурного контекста. Такие резкие изменения в образе жизни могут оказать существенное влияние на психоэмоциональное состояние студентов-иностранцев, что в свою очередь отражается в различных сферах их жизнедеятельности. В результате у студентов-мигрантов появляются специфические особенности поведения, существенно отличающиеся от поведенческих особенностей местного населения, связанные с проявлениями культурного шока, и, в свою очередь, выступают в качестве серьезного барьера на пути социально-психологической адаптации к новым условиям жизни. Однако, несмотря на описанную выше тенденцию к росту количества студентов-мигрантов в российских вузах, до настоящего времени в арсенале психологических служб большинства российских вузов фактически отсутствуют адекватные, апробированные технологические наработки по оптимизации адаптационного процесса и преодолению симптомов культурного шока у студентов-мигрантов. В этой связи, мы приняли решение о разработке тренинговой программы, которая способствовала бы более быстрой социально-психологической адаптации иностранных студентов, не владеющих русским языком.

При планировании исследования нами было высказано предположение о том, что существует возможность использования технологии групповой работы в целях преодоления проявлений культурного шока и оптимизации процесса социально-психологической адаптации мигрантов.

В эксперименте приняло более 100 иностранных студентов, которые впоследствии успешно влились в общество и избавились от проявлений культурного шока.

Разработанная нами программа занятий основана на методах артсинтертерапии. Главным преимуществом данной методики является возможность невербальной коммуникации. Это помогает мигрантам, не владеющим языковой компетенцией принимающей страны, быстрее адаптироваться, избавиться от культурного шока и чувствовать себя увереннее в новом обществе. Также данная методика способствовала избавлению от эмоционального стресса, неуверенности, напряжения, раскрытию личностных характеристик каждого участника, так свободная форма проведения занятий, чередование групповой, парной и индивидуальной работы способствовали быстрому знакомству со всеми членами группы и снятию коммуникативных барьеров.

Особенностью данной тренинговой программы является смешанный состав групп, состоящий не только из мигрантов, но и из представителей местной нации, а также мигрантов, который уже долгий срок проживают в стране и владеют языковой компетенцией. Данное решение обусловлено предположением, что в тренинговых группах, в состав которой входили русские/иностранцы студенты в соотношении 1:2 с индийскими студентами, русские/иностранцы студенты играли роль «проводников» информации, наглядно или при личном контакте объясняя индийцам, как следует выполнять задания. В свою очередь, ведущий объяснял задания исключительно на русском языке, что давало возможность индийским студентам постепенно привыкнуть к русской речи, преодолеть языковой барьер и страх перед новым языком и культурой, а наглядные иллюстрации всех заданий, проецируемые на интерактивную доску, облегчали восприятие незнакомой речи и позволяли постепенно научиться понимать ее и даже выучить некоторые слова и фразы.

Результаты математико-статистической обработки полученных данных свидетельствуют о выявленных статистически значимых различиях диагностируемых характеристик (тревожность, агрессивность, субъективное благополучие и т.д.) и позволило нам сделать вывод о том, что технологии групповой работы могут быть использованы в качестве эффективного средства преодоления проявлений культурного шока и оптимизации процесса социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов к новым условиям жизни.

При первичной психологической диагностике у подавляющего большинства участников тренинговой программы были выявлены проявления состояния стресса, повышенного уровня тревожности, проблем в коммуникативной сфере, у 24% испытуемых были выявлены признаки высокой общей агрессивности.

Анализ результатов вторичной диагностики, проведенной нами спустя две недели после итогового тренингового занятия позволил сделать вывод о статистически значимых изменениях диагностируемых показателей. Так выявлено снижение показателей тревожности (на 30%), агрессивности (на 60%), признаков стресса и неустойчивого эмоционального состояния (на 50%). Наиболее значимые изменения показателей выявлены в группы, в которой занятия проводились совместно с русскими студентами. У участников тренинговой работы диагностирована положительная динамика разрешения проблем в коммуникативной сфере. У русских студентов, принимавших

участие в работе, отмечается статистически значимое ($p=0,001$) повышение уровня толерантности (на 35%) к иностранным студентам, они стали более заинтересованы в работе.

Разработанная и апробированная нами методика оптимизации процесса социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов может быть использована в работе психологических служб в организации адаптационного процесса студентов-мигрантов.

«Дорожная карта билингва» - инструмент психолого-педагогического и социального сопровождения семей мигрантов в интеграционно-образовательном процессе

**Кудрявцева Е. Л.(г. Грайфсвальд, Германия),
Волкова Т. В.(г. Москва, Россия)**

В результате проведенного нами в 2010-2013 гг. тестирования более чем 100 детей и подростков в ФРГ, Италии, Казахстана, Швейцарии и РФ и последующего собеседования с педагогами и родителями по результатам данного тестирования, нами была выявлена необходимость разработки электронной анкеты с блоками вопросов для родителей и для педагогов, также включающей тест для воспитанников, позволяющей создать совокупный «анамнез билингвизма» (или т.н. «полулингвизма» в одном или двух языках или монолингвизма) для последующего индивидуального психолого-педагогического и/или медико-педагогического/ медицинского сопровождения двуязычных (многоязычных) детей и их семей. Благодарность за проведение проекта по созданию «Дорожной карты билингва» в электронном формате мы выражаем: Д.С. Стародубову (Сибирский институт по изысканиям и проектированию сооружений связи «Гипросвязь-4»), Ж.М. Давид-Блоцкой (частная школа «Crisol», ФРГ), д.ф.н. Н.М. Жанпеисовой (Актюбинский университет им. С. Баишева).

Наш проект по созданию «Дорожной карты билингва» ведет начало от написания и апробации тестов для дошкольников и учащихся начальной и средней школы, направленных на установление уровня сбалансированности естественного двуязычия с учетом лингвистических (в т.ч. типичная и атипичная интерференция между родным и неродным/другом родным языками ребенка) и экстралингвистических факторов (в т.ч. воздействие этнокультурной

специфики страны пребывания, коммуникации в семье и образовательных учреждениях на возникновение code mixing в речи и невербальной коммуникации).

При работе над созданием электронной «Дорожной карты» в течение 2010-2013 годов нами были рассмотрены существовавшие уже прототипы:

- анкета Тринити-колледжа (Дублин, Ирландия), профессор Сара Смит, руководитель проекта «Наши языки» (ранее координатор проекта для национально-русского двуязычия: http://www.tcd.ie/Russian/our-languages/research-team/svetlana_eriksson.ru.php); анкета заявлена как «социолингвистический опросник» и доступна для сотрудников Тринити-колледжа (Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.tcd.ie/Russian/our-languages/index.ru.php>. дата последнего обращения – 06.12.2013); опросник предлагается на русском и английском языках (перевод) и не предназначен для проверки коммуникативной компетенции билингов (полное название анкеты: «Кто в Ирландии говорит и понимает по-русски?»);

- также опросник для детей-билингвов (лингво-культуроведческой, с лингвистической доминантой) был создан и использован сотрудниками Университета Кобленц-Ландау под руководством профессора Ганса Райха; преимуществом данного теста было предъявление тестируемыми детям не только аудио- и текстового материала, но и картинок (образного ряда); язык теста – немецкий и английский;

- Forschungsnetzwerk KIND (Констанц, ФРГ; www.kind.uni-konstanz.de), Коррина Вольф, предлагает мини-опросник для родителей детей-мигрантов с естественным двуязычием с целью выявления особенностей развития естественных билингвов с национально-немецким двуязычием по сравнению со становлением их монолингвальных немецкоязычных сверстников; язык опросника – немецкий;

- анкета для родителей билингвальных детей, разработанная Е. Протасовой и Н. Родиной (Протасова Е.Ю., Родина Н.М. О детском двуязычии в ДОУ и семье. Приложение к журналу «Современный детский сад» №2/2010. - М.: Аркти, 2010, с. 58-61; модификация: Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2011, с. 43-46); ориентирована на создание краткого лингво-анамнеза естественного билингвизма с учетом истории миграции семьи (дата переезда), опыта общения

ребенка и с ребенком на русском и другом языке – преимущественно в ближайшем/ семейном социуме; язык опросников – русский;

- вопросы для интервью в приложении к дипломной работе Анны Эткало «Представления российских иммигрантов о возможностях сохранения двуязычия» в 2012 г. (Электронный ресурс. Код доступа: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38106/URN:NBN:fi:juu-201206261965.pdf?sequence=1>: с. 78-79; дата последнего обращения – 20.11.2013); вопросы связаны, в первую очередь с различными аспектами социализации билингвов и адресованы самим двуязычным подросткам и молодым людям; язык опросника – русский;

- анкета, предлагаемая Ириной А. Секериной (Колледж Стейтен-Айленда, Городской университет Нью-Йорка; США) (<http://163.238.8.180/~sekerina/>); целевая группа – родители двуязычных школьников (параллельно со сбором данных в работе с их детьми); задача – описание и установление двуязычного развития ребенка с лингвистической доминантой; язык опросника – русский; эта анкета является адаптацией анкеты для двуязычных взрослых, разработанной Евой М. Фернандез (Eva M. Fernández) в ее диссертации, которая опубликована как книга (Электронный ресурс. Код доступа: http://www.amazon.com/Bilingual-Sentence-Processing-attachment-Acquisition/dp/1588113450/ref=sr_1_2?s=books&ie=UTF8&qid=1386442763&sr=1-2)

- анкета педагога центра дополнительного образования «Гении» (Греция) Надежды Панаету, полученная нами непосредственно от автора; адресаты анкеты – родители воспитанников ЦДО «Гении»; цель анкетирования – выявление источников лингвистических проблем и проблем социализации воспитанников; язык анкеты – русский;

- анкета студентки 4 курса ЯиТК Карасевой Александры, полученная нами из Израиля (Электронный ресурс. Код доступа: <http://userdocs.ru/literatura/11020/index.html>; дата последнего обращения – 20.11.2013); вопросы предлагаются в т.ч. и на иврите (1 группа вопросов из 20) и направлены на выяснение лингвистической составляющей анамнеза естественного билингвизма (на всех уровнях функционирования языка/речи: письменной и устной, различные стили/жанры); - опросник для родителей детей-билингвов, без определенного авторства и т.д.

Все перечисленные выше ресурсы можно разделить на:

- собственно научные (ориентированные на исследование феномена естественного двуязычия, как правило, лингвистической его составляющей);

- любительские (не имеющие четко поставленной конечной цели или декларирующие цель, явно завышенную для существующего варианта анкеты).

Большинство анкет составлялось и результаты анкетирования обрабатывались не на междисциплинарном уровне (лингвистами, без привлечения психолога, логопеда, социолога и пр.) и редко имело практико-ориентированную направленность (выход на уровень использования результатов в практической работе педагогов, психологов, социальных работников и др. с целью индивидуализации образовательной модели для конкретного воспитанника-билингва; анкета и ее научный анализ и интерпретация – как самоцель).

Ближе всего к идеальному, с нашей т.з. контенту (для создания междисциплинарного индивидуального анамнеза естественного двуязычия для разработки индивидуального же образовательного маршрута воспитанника и психолого-педагогической поддержки его семьи; не будем забывать, что билингвы, в большинстве своем, дети из семей с миграцией в истории семьи) располагаются:

- «Anamnesebogen für zweisprachige Kinder» (Jedik L., Wagner L.; Edition von Freisleben, 2006); доступные в языковых комбинациях/ прямой перевод – немецко-русский, немецко-английский, немецко-турецкий, немецко-польский, немецко-арабский и др.);

- «Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern – ein Praxisleitfaden» (Asbrock D., Ferguson C., Hoheiser-Thiel N.; ProLog, 2011; имеет теоретическую часть на немецком языке и практико-ориентированные тесты на немецком, турецком и русском языках – как наиболее распространенных языках диаспор, проживающих в ФРГ);

- «Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. Russian language proficiency test for multilingual children. Русский язык - тест для мультилингвальных детей» (N.Gagarina, A. Klassert, N. Topaj, ZAS papers in linguistics Nr. 54; Berlin, 2010) - данный тест на определение уровня владения русским языком у многоязычных детей 3-7 лет создан для использования в научных, диагностических и педагогических целях и носит чисто лингвистический характер; прилагающаяся к нему анкета (в двух вариантах:

русско-немецкий, русско-английский) служит для определения качества и количества языкового инпута и языковой истории ребенка в целом; анкета апробирована в рамках проектов, которые проводились на базе ZAS; см. также: проект ZAS: «Язык как движущий фактор в процессе социальной интеграции русскоязычного меньшинства в Германии и Израиле» (ZAS Berlin/ Bar-Ilan University, Israel, совместное исследование, проведенное в 2007-2010 годах для детей с русским и немецким/ивритом как родными языками; Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.migration.uni-jena.de/project5/index.php>).

В чем, однако, мы видим недостатки и данных анкет (при их явной практико-ориентированной направленности):

- вариант на ином, чем немецкий, языке является простым переводом немецкоязычного оригинала (нет адаптации вопросов к ситуации развития и существования билингвизма);

- в анкетах нередко происходит смешение групп вопросов, направленных на выявление лингвистических и экстралингвистических факторов в прошлом и настоящем ребенка и его окружения;

- часто нет деления вопросов по типам социумов, оказывающих непосредственное и опосредованное воздействие на ребенка (вопросы адресуются исключительно родителям, притом, что в воспитании принимают участие педагоги образовательных центров и их мнение может расходиться с т.з. родственников билингва); в анкете не происходит диалога социумов (родителей и воспитателей центров регулярного и дополнительного образования) для создания из отдельных паззлов единой картины становления личности воспитанника;

- анкеты на бумажном носителе не предназначены для обновления, дополнения и не способны передать динамику развития ребенка в меняющемся окружении (например, с учетом кризисов естественного билингвизма при переходе в школу и т.д.);

- анкеты создавались специалистами в области логопедии или педагогами (лингвистами, филологами), тогда как необходимо участие психологов (нейропсихологов), логопедов, дефектологов, культуроведов; причем, в оптимальной ситуации, носителей двух языков как родных или как родного и неродного/иностранного (уровень владения C1-C2, приближенный к владению

родным языком), имеющих опыт работы с билингвами в среде их нынешнего проживания и являющихся выходцами из страны исхода семьи билингвов;

- отсутствуют комментарии к отдельным вопросам, позволяющие родителям и педагогам понять причину их постановки и оценить потенциальные проблемы при продолжении движения в развитии и образовании ребенка-билингва в данном направлении и др.

И, наконец, анкеты, заполняемые педагогами и/или родителями, не позволяют оценить наличие и уровень сбалансированности естественного многоязычия и межкультурной компетенции самого ребенка (отсутствуют вопросы и задания тестового типа для воспитанников).

Предлагаемая нами электронная «Дорожная карта билингва» состоит из:

- опросника для родителей и - опросника для педагогов, совмещаемых автоматически в единую «Дорожную карту билингва» на компьютере образовательного учреждения, снабженном соответствующей программной оболочкой (причем, обе карты позволяют внесение обновлений и дополнений с отслеживанием дат и источников информации; автономную отправку родителям целой карты и ее фрагментов для заполнения; выбор языка заполнения как педагогами, так и родителями – на данный момент для русского, немецкого, казахского и английского языков и др. функции – загрузка фотографии ребенка, сохранение итоговой карты в нескольких форматах, распечатка карты).

- теста для воспитанника/учащегося на наличие и уровень сбалансированности естественного двуязычия (на данный момент – для русско-немецкого, русско-казахского, русско-итальянского двуязычия; для дошкольного возраста и начальной школы; анкета для подростков и молодых людей – в процессе апробации и доработки, также готовятся варианты для русско-английского двуязычия для дошкольников и начальной школы) (Кудрявцева, Корин, 2012; Кудрявцева, 2013; Кудрявцева, Хенчель, 2013).

- листа анализа сложностей билингвов с определенными этнолингвистическими комбинациями (русско-немецкий, русско-казахский, казахско-немецкий и пр.).

Авторами итоговой «Дорожной карты билингва» стали психологи (Попова, Кудрявцева, 2012; Волкова, Кудрявцева, Якимович, 2013), логопед, филологи (Волкова, Кудрявцева, 2013), лингвисты (Корин, Кудрявцева, 2012) и

специалисты в области IT-технологий. Работа с предлагаемой нами «Дорожной картой би- и полилингва» направлена на улучшение целевого психолого-педагогического сопровождения детей- и подростков-билингвов (как правило, мигрантов) в ДООУ и школе с учетом истории миграции, ситуации в семье и личного развития ребенка. Дальнейшие цели и задачи «Дорожной карты»:

- привлечение семьи к активному участию в образовательном процессе путем информирования родителей о роли семьи в становлении и развитии дву- и многоязычия (при заполнении – самоанализ; при анализе с педагогом, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение ребенка – анализ материала);

- привлечение внимания педагогов, социальных работников, оказывающих услуги психолого-педагогического сопровождения детей и семей, а также родителей к особенностям развития ребенка и важности взаимодействия семьи, социума и образовательного учреждения для их поддержки или коррекции (в т.ч. при помощи полей информации (i), дающих сведения о наиболее важных аспектах развития многоязычной личности – в интер- или бинациональную и о сложностях взаимодействия/освоения определенных языковых комбинаций – на основе соположения русского и немецкого языков (Kudrjavseva, 2006));

- отслеживание динамики становления и развития би-/полилингвизма в связи с динамикой общего возрастного развития ребенка и в связи с особенностями этнолингвокультурного окружения;

- отслеживание причин и механизмов дебилингвализации ребенка или, наоборот, становления сбалансированного би-/полилингвизма;

- наблюдение за взаимовлиянием языков и культур в окружении ребенка (в семье, образовательном учреждении) и на их воздействие на этнолингвокультурное самоопределение ребенка.

Целевые группы для использования «Дорожной карты би- и полилингва» в практической профессиональной деятельности:

- сотрудники образовательных учреждений всех типов с поликультурным составом учащихся/ воспитанников (в т.ч. билингвальные детские сады, направленные на развитие искусственного двуязычия);

- логопедические и психологические специализированные медицинские учреждения;

- специалисты, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение семей мигрантов;

- родители детей-би-/полилингвов;

- исследователи, занимающиеся изучением аспектов становления и развития двуязычия.

«Дорожная карта» заполняется родителями и педагогами при поступлении ребенка в ДОУ/ школу, а затем постоянно пополняется. При переводе ребенка в новое образовательное учреждение (на новую ступень) передается заместителю директора по воспитательной работе для отслеживания образовательного ценза ребенка, корректировки индивидуального подхода с учетом его личных и национальных особенностей с целью предупреждения возможных проблем.

«Дорожная карта би-/полилингва» прошла апробации в составе теста на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма с учетом специфики странового компонента в 2011-2013 гг.:

- ФРГ (суммарно 97 протестированных)

- Италии (суммарно 14 протестированных)

- Казахстане (суммарно 23 протестированных)

- РФ (мигранты из Азербайджана и Армении) (11 протестированных)

- РФ (в рамках международного фестиваля «Русский язык и межкультурная коммуникация», «Страна Компьютерия», Тверская обл., август 2013 г.) (21 протестированный, делегации из Ливана, Латвии, Франции, Словении, Туниса, Венгрии, Чехии, ФРГ, РФ)

- онлайн-консультирование семей и педагогов из США, Австралии, Испании, Кореи (ок. 40 консультаций).

Приложениями к «Дорожной карте билингва» в дальнейшем станут:

- «Календарь-портфолио дошкольника-билингва» (работа над ним практически завершена, материалы для русско-немецкого билингвизма находятся в стадии апробации), необходимый для определения лакун в коммуникативной компетенции и проверки уровня общего развития билингва (применим также для искусственного билингвизма с данной языковой комбинацией);

- «Тест на наличие и уровень сбалансированного билингвизма для детей 5-7 лет» (тест прошел апробацию для русско-немецкого, русско-итальянского, русско-казахского билингвизма).

Библиографический список

1. Kudrjavceva E. Russisch und Russland: Grammatikheft für Anfänger und Fortgeschrittene/ Red. Dr. Golubcova L. – Aachen: Shaker-Verlag, 2006.
2. Волкова Т.В., Кудрявцева Е.Л. Особенности психологии билингвов.// Методическая копилка: Материалы IX Недели психологии образования. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.tochkapsy.ru/files/Volkova.pdf>
3. Кудрявцева Е.Л. Анкетирование детей 6-7 лет на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма (дошкольное учреждение и переход в начальную школу)// Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции 26-28 июня 2013 г., Санкт-Петербург. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. - С. 491-497
4. Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В., Якимович Е.А. Обучение русскому языку в билингвальной среде. Методические рекомендации. - М.: ЦСОТ, 2013.
5. Кудрявцева Е., Корин И. Создание единой системы тестов на уровень межкультурной компетенции.// Образование и межнациональные отношения. Education and interethnic relations. IEIR2012. Ч.1/ под ред. Э.Р. Хакимова. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2012. – С. 66-78.
6. Кудрявцева Е., Попова М. Социально-педагогические и психологические аспекты билингвизма. // III международные научно-методические чтения «Русский язык как неродной: новое в теории и методике» 18 мая 2012 г. – М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2012. – С. 63-75.
7. Кудрявцева Е., Попова М. и др. Естественный билингвизм и социум: этнокультурные особенности естественных билингвов и их взаимодействие с окружающим монолингвальным миром.// Социально-психологическая адаптация мигрантов в мире : Международная научно-практическая конференция 24-25 февраля 2012./ Ред. В.В. Константинов. – Пенза: Пензенский государственный педагогический университет, 2012. – С. 36-50.
8. Кудрявцева Е. Л., Хенчель Т. Тест на наличие и уровень сбалансированного естественного билингвизма — постановка проблемы.// Сборник материалов Второй ежегодной международной научно-практической

конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (6–7 декабря 2012 года, Москва). – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 240 с.

Лингводидактические особенности обучения русскому языку как неродному детей мигрантов дошкольного возраста

Кулебякина У. Н. (г. Иркутск, Россия)

Основная задача педагога, работающего с детьми мигрантов, помочь им преодолеть трудности социальной адаптации, которые, как показывает анкетирование учащихся начальной школы, ожидают их уже на младшей школьной ступени обучения. Для снижения риска формирования культурного шока (который выражается в отказе ребенка посещать учебное заведение, снижение уровня мотивации к учебе, обособленное социальное поведение) важнейшим условием является знакомство с русским языком и культурой еще в дошкольном возрасте.

Период развития ребенка от трех до десяти лет является самым сензитивным периодом, т. е. создающим наиболее благоприятные условия для формирования определенных психологических свойств и типов поведения, поэтому важно начать заниматься обучением детей мигрантов непосредственно русскому языку именно в этом возрасте. Следовательно, изучение языка будет не самоцелью, а основным средством постижения мира.

При работе с данной категорией детей необходимо учитывать их возрастные особенности. Детям трудно выполнять одно задание на протяжении длительного времени, поэтому смена деятельности желательна через каждые 3-5 минут. Не менее важна и интеграция различных видов деятельности, таких как изобразительное искусство, труд, театр, занятие музыкой и игра, которая является ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста. Продолжительность занятия не должна превышать 35 минут, т. к. это может привести к переутомлению и, как следствие, к потере мотивации к занятиям русским языком.

Говоря о формировании фонетических, лексических, грамматических навыков, в рамках осуществления процесса обучения русскому как неродному, нужно отметить, что, особое внимание следует уделять лексике. Через призму овладения лексическим навыком, у детей происходит формирование фонетического и грамматического навыков.

Для эффективной организации учебного процесса необходимо рассмотреть особенности процесса формирования лексического навыка у детей дошкольного возраста. Сначала новое слово воспринимается в определенном контексте. Используя навык языковой догадки, другие слова, употребленные в этом же контексте, но семантика которых уже известна, ребенок делает предположение о значении этого слова. Затем это предположение подтверждается или опровергается (т. е. дается верное значение) педагогом. Так как речь идет о детях дошкольного возраста, то основным способом семантизации лексики является наглядность: предметная, изобразительная, моторная. После этого, выполняя разного рода упражнения, ребенок начинает самостоятельно имитативно использовать изучаемое слово в определенных фразах. Когда основное значение слова осознано учащимся, можно переходить к расширению контекста, при этом параллельно можно знакомить детей с русской культурой, например, на основе фольклора.

Таким образом, структура фрагмента урока по формированию лексического навыка выглядит следующим образом:

1. Речевая зарядка, материал которой связан с темой урока и уже знаком учащимся;
2. Знакомство с новыми лексическими единицами, с их значением. Количество лексических единиц лимитировано и их значения отобраны согласно вышеизложенным принципам;
3. Автоматизация лексических единиц на основе упражнений/ игр;
4. Проверка понимания;
5. Расширение контекста (разучивание песен, стихов, пословиц/поговорок, скороговорок).

Дети мигрантов принимаются в учреждения дошкольного и среднего образования наравне с российскими гражданами. Однако очевидно, что при обучении в поликультурном классе детям, для которых русский не является родным, будет гораздо тяжелее освоить учебную программу в полном объеме. Именно поэтому знакомство с русским языком и культурой должно начинаться задолго до поступления в первый класс. Родители-мигранты (особенно, если речь идет о временно пребывающих на территории РФ – трудящихся мигрантах) в силу своих культурно-языковых особенностей и уровня собственной социальной адаптации не могут сами подготовить своих детей к поступлению в школу. Это обстоятельство требует пристального внимания организаторов учебного процесса в дошкольных учебных заведениях на младшей школьной ступени обучения и родителей, которым следует совместно со специалистами своевременно решать указанную проблему.

Из опыта педагогического сопровождения адаптации учащихся начальной школы из семей мигрантов дальнего зарубежья
Куприянова В. Н. (г. Москва, Россия)

Миграционные процессы стали глобальной проблемой в мире и неотъемлемой частью жизни современного российского общества. Начиная с 1993 по 2007 годы приток мигрантов в Россию непрерывно возрастал. Численность зарегистрированных мигрантов в преддверии экономического кризиса 2008 года составляла более 2.5 миллионов человек [1].

В последующие годы численность прибывающих в страну мигрантов стала сокращаться, но все равно оставаясь при этом достаточно высокой. Так, в 2007 году в нашу страну прибыло 286.9 тысяч мигрантов, а в 2008 – 281.6 тысяч человек. По данным, опубликованным на сайте Федеральной службы государственной статистики, в 2010 году в Россию прибыло 58109 международных мигрантов, что на 1.9% ниже по сравнению с предыдущим годом.

В 2014 году в Россию, в соответствии с утвержденной Правительством квотой разрешений для иностранных специалистов, придут 95.8 тысяч мигрантов, из них семь тысяч – в Москву. Данная квота основывается на потребности в трудовых ресурсах [7]. «Мигранты выполняют очень серьезную трудовую функцию на территории нашей страны» - отметил Д.А. Медведев в своем выступлении в октябре 2013 года [2]. Роль мигрантов в обеспечении производственной деятельности отмечают и многие ведущие мировые экономисты-эксперты.

Активная миграция ставит перед государством и общественностью задачи по разрешению целого ряда политических, демографических, социальных, производственных, экономических, культурных, этических, нравственных и других проблем.

Прибывая в принимающую страну для осуществления трудовой деятельности, мигранты привозят с собой членов своей семьи. Подавляющее большинство мигрантов являются молодыми людьми в возрасте до 40 лет, имеющие детей школьного возраста. Соответственно увеличивается приток учащихся в учреждениях начального и общего образования.

В сфере образования, в связи с ростом численности детей-мигрантов появилось много новых проблем, требующих неотложного разрешения. Наиболее значимой проблемой является создание благоприятных условий для эффективной интеграции учащихся к образовательному пространству.

Динамика поступления детей-мигрантов в нашу школу в целом соответствует общим закономерностям, но в последние годы возросла численность детей, прибывших с родителями из стран юго-восточной Азии.

Анализ литературных источников по проблемам регулирования миграционных процессов показал, что в мире отчетливо прослеживается тенденция к признанию необходимости оказания активной помощи иммигрантам и их детям по интегрированию в обществе и оказанию им образовательных услуг [5].

Дети, мигрировавшие с семьями из другой языковой и культурной среды, сталкиваются с проблемами этнокультурной социализации и личностной адаптации. Для успешной социализации в новой среде детям-мигрантам необходимо освоить язык, социальные нормы, правила поведения и отношений, принятые в принимающем обществе. Существенную роль в обеспечении эффективной социализации и интеграции детей-мигрантов в общество принимающей стороны играет начальная школа. Задача образовательного учреждения в этот сложный для учащегося период - помочь как можно быстрее и успешнее адаптироваться к школьной жизни. В возрастном периоде, совпадающем с обучением ребенка в начальной школе, формируются базовые социально-личностные свойства. Поэтому изучение процессов социализации всех учащихся начальной школы с позиций системного подхода представляет актуальность в теоретическом и практическом аспектах для педагогики и психологии.

Для анализа социализации исследователями выделяются такие составляющие как инкультурация, интернализация, адаптация, конструирование [6].

Целью настоящей работы является изучение личностного адаптационного потенциала и разработка на его основе программы психолого-педагогического сопровождения в процессе социализации учащихся младших классов общеобразовательной школы из семей мигрантов, прибывших в крупный столичный мегаполис из стран дальнего зарубежья для осуществления трудовой деятельности.

В предыдущих работах автора настоящей статьи на основе эмпирических исследований было показано, что чем эффективнее проходит адаптация первоклассников к обучению в школе, тем более высокая и постоянная учебная мотивация в дальнейшем, а также более выраженным является чувство психологического комфорта в образовательном пространстве школы [4].

Одним из эффективных подходов в решении проблемы эффективной социализации учащихся начальной школы к образовательному пространству является разработка и применение технологий, включающих в себя своевременную диагностику адаптационных возможностей первоклассников, выделение групп риска, разработку индивидуальных программ адаптации и личностного роста для учащихся с низким социально-психологическим адаптационным потенциалом.

В ранее опубликованной работе нами была представлена технология комплексной диагностики и составления программы развития личностного потенциала учащихся. В данной технологии на первом этапе предполагается проведение психодиагностики и составление на основе её результатов карт адаптационных возможностей учащихся в личностной, коммуникативной, когнитивной, психофизиологической сферах [8]. Затем выделяются группы по степени выраженности адаптационных возможностей учащихся. Далее разрабатываются индивидуальные программы, предусматривающие развитие социально-психологических качеств личности учащегося и проводится мониторинг за формированием социального опыта и развитием личностного потенциала учащихся.

Практика применения данной программы на протяжении шести лет показала ее эффективность как в образовательном, так и воспитательном процессах. Особое внимание в программе направляется на развитие и укрепление социально-личностного ресурса учащихся из «групп риска», к которым относятся и дети-мигранты. В результате оценки личностного потенциала первоклассников группы детей-мигрантов, были выявлены следующие особенности. Оценка психодинамических качеств (темперамента, свойств нервной системы) показала характерные для данного возраста особенности, различий между группами не выявлено. Различия в психомоторном потенциале между детьми-мигрантами и учащимися других групп также не обнаружили. Однако, в первые месяцы обучения в школе дети-мигранты проявляли меньшую подвижность во время перемен,

отказывались от участия в спортивных соревнованиях или показывали более низкую результативность чем могли бы.

В результате сравнения некоторых характеристик перцептивных (восприятия, представления) и когнитивных (памяти, внимания, образного мышления) способностей также не обнаружено различий между группами учащихся. Статистически значимые различия выявлены только по показателям речевого развития и вербального мышления.

Анализ поведенческих стратегий показал, что у всех детей-мигрантов было выражено стремление к избеганию неудачи, уходу от решения проблем. В ситуации критической оценки со стороны взрослого дети замыкались и отказывались от поисковой активности.

Анализ коммуникативной сферы позволил прийти к выводу о том, что у детей-мигрантов более высокая готовность к коммуникациям, но устойчивых отношений со сверстниками значительно меньше, чем в других группах. Это объясняется низкими коммуникативными навыками.

Анализ эмоциональной сферы показал следующую картину. У всех детей выявлен наиболее высокий уровень тревожности и нервно-психического напряжения по сравнению с другими группами детей. Данную закономерность можно объяснить переживанием детьми миграционного стресса.

В целом, полученные нами психодиагностические данные совпадают с результатами других исследователей [3].

На основании полученных психодиагностических данные составлена программа усиления личностного ресурса и адаптационного потенциала, в которой предусмотрено применение технологий, направленных на развитие речевых способностей, коммуникативных навыков, снятие тревожности.

После реализации программы в течение первого года обучения, проведена повторная диагностика, по результатам которой получена следующая картина.

По показателям учебной успеваемости (в качестве которых выступали объем и темп овладения учебным материалом) дети-мигранты вошли в группы лучших и средне-успевающих учащихся класса. Кроме того, у большинства учеников-мигрантов появилась новая стратегия в учебной деятельности – стремление к достижению успеха.

Почти у всех учащихся данной группы снизились показатели тревожности и нервно-психического напряжения.

При оценке личностных качеств у всех учащихся данной группы выявлены показатели, отчетливо отражающие стремление к доминированию. Был проведен тщательный анализ причин такой проявляющейся личностной акцентуации. Причины видятся в изменении системы семейных расстановок. Пройдя достаточно успешную адаптацию и социализацию, дети овладели необходимыми социальными навыками, стали лучше ориентироваться в системе коммуникативного взаимодействия в образовательном пространстве и других социальных средах.

Родители детей-мигрантов, не уделяя достаточного внимания развитию своих навыков владения русским языком и социального взаимодействия, оказались менее успешными в новой системе детско-родительских взаимоотношений. Родители утратили возможность контроля за качеством выполнения домашних заданий, и частично за поведением своих детей. Адаптационный потенциал родителей-мигрантов оказался низким и стало ясно, что они сами нуждаются в психолого-педагогической поддержке с целью приобретения собственного опыта эффективной социализации.

У детей, которые стали ведущими в системе взаимодействия между родителями и учителем (стали выполнять функции языковых переводчиков), начали интенсивно формироваться лидерские качества. Учитывая это, родителям было предложено стать более активными в изучении языка и участвовать в школьных мероприятиях.

В течение второго года родители детей-мигрантов стали посещать лингвистические школы и участвовать мероприятиях, проводимых в школе, исполняя различные роли. Так, в течение года родители-мигранты были привлечены: к посещению более 20 культурно-исторических мест (музеи, театры, архитектурные комплексы, литературные встречи); участию в четырех выставках-конкурсах по детскому декоративно-прикладному творчеству (Созвездие, Вифлеемская звезда, Мозаика и др.); участию в спортивных соревнованиях.

Большая заслуга в обеспечении эффективной социализации родителей-мигрантов принадлежит родительскому комитету, которые явились инициаторами ряда мероприятий и поддерживали мигрантов в процессе их реализации. Члены родительского комитета выступили на собрании родителей

класса и проводили беседы с родителями по разъяснению преимуществ в отношении позитивного настроения и толерантного отношения коренного населения к мигрантам в процессе их адаптации.

Обобщая полученные результаты можно сделать вывод о том, что применение психотехнологий социализации позволяет темпы адаптации младших школьников из семей мигрантов значительно повысить к образовательному пространству, более активно развивать личностный потенциал, значительно быстрее накапливать социальный опыт.

Следует также учитывать, что эффективность интеграции детей-мигрантов зависит и от эффективности адаптации к новым социальным условиям их родителей. Поэтому при разработке мероприятий по социализации школьников необходимо предусматривать меры, направленные на участие в процессах социализации и их родителей.

Для эффективной реализации гуманистических технологий социализации мигрантов необходимо на должном уровне обеспечить межфункциональное взаимодействие между всеми участниками процесса как на уровне образовательного учреждения, так и за его пределами.

Еще одним важным фактором в сопровождении детей-мигрантов начальной школы в процессе их адаптации в образовательном пространстве и социализации в обществе принимающей стороны, является повышение степени готовности школы к приему детей-мигрантов и обеспечение углубленной подготовки учителей к выполнению деятельности по адаптации детей-мигрантов к образовательному пространству.

Библиографический список

1. Ивахнюк Ирина – [Электронный ресурс] – [http://RussianCouncil.ru/autor_profile/?author_id_4=491-](http://RussianCouncil.ru/autor_profile/?author_id_4=491) (дата обращения 25.01.2014 г.)
2. Дмитрий Медведев: «Мигранты помогают нам решать государственные экономические задачи» - [Электронный ресурс] – <http://www/migrant.ru/news/php?id=1189> - (дата обращения 26.01.2014 г.)
3. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 774-778.
4. Куприянова В.Н.. Развитие личностного адаптационного потенциала младших школьников на уроках труда и изобразительного искусства и на

занятиях в кружке по декоративно-прикладному творчеству // Личность в изменяющихся социальных условиях: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2012. - С. 148-151.

5. Проблемы адаптации и обучения детей-мигрантов в школе – [Электронный ресурс] - <http://www.iom.tj/csm/index.php/> - (дата обращения 23.01.2014 г.)

6. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. - СПб.: Питер, 2010.

7. Россия примет не больше 95,8 тысячи мигрантов в 2014 году - [Электронный ресурс] - <http://www.pravda.ru/news/economics/06-12-2013/1184609-kvota-o/> - (дата обращения 20.01.2014 г.)

8. Ростовский В.П., Котлярова Л.Н. Педагогика и психология. Уфа, 2010.

Миграционные конфликты в социально-психологическом измерении Леонов Н. И. (г. Ижевск, Россия)

Миграция, как социальное явление, является сегодня естественным и закономерным атрибутом процесса глобализации. Массовая миграция, приобретая глобальный характер, способствует тому, что порождает множество противоречий, конфликтов, обусловленных различными ценностями, нормами поведения, семейными традициями и другое. Ряд исследователей (Н.М.Римашевская, Т.Н.Юдина), рассматривая процесс миграции, выделяют экономическую и политические составляющие процесса. Социально-психологическая сущность миграционных процессов рассматривается в работах В.В Гриценко, В.В Константинова и других. Проблема миграции в конфликтном измерении впервые рассматривается в трудах А.В. Дмитриева.

Сегодня актуализируется проблема исследования миграционных конфликтов с точки зрения выявления его специфики, причин возникновения, выявления его структуры и динамики развития.

Анализируя конфликты на микросоциальном уровне, прежде всего, исследователи (Л.Козер, В.А. Авксентьев) указывают на необходимость различия между конфликтом и враждебными чувствами и установками. Под конфликтом в собственном смысле Козер предлагает понимать «борьбу по поводу ценностей и притязаний из-за дефицита статуса, власти и средств, в которой цели противников должны быть нейтрализованы, ущемлены или лимитированы их соперниками» (1,с.56).

Исходя из этого, Козер делит конфликты на «реалистические» и «нореалистические», в основе чего лежит различие между конфликтом как средством достижения определенного результата и конфликтом как самоцелью. Поскольку конфликты первого типа направлены на достижения определенного результата, они могут быть заменены альтернативными моделями взаимодействия при условии, что альтернативы больше подходят для достижения конечной цели. Нореалистические конфликты вызываются в отличие от реалистического не соперничающими целями участников, а необходимостью снятия напряжения, по крайней мере, одного из них. Выбор противника в этом случае не связан непосредственно с объектом и не ориентирован на определенный результат, а зависит от ситуации. Таким образом, в нореалистическом конфликте альтернативы касаются только выборы «мишени» для снятия напряжения, в то время как в реалистическом альтернативы затрагивают модель взаимодействия, которая может привести к желаемому результату.

Сказанное не исключает того факта, что реалистические конфликты могут сопровождаться «агрессивностью» по отношению к противнику, то есть они связаны с эмоциями. «Напряженность», в свою очередь, не всегда может быть вызвана конфликтной ситуацией, в которой оказываются участники миграционного процесса.

Подводя итоги, отметим, что конфликт рассматривается Козером преимущественно в социально-психологическом аспекте. Это дает возможность раскрыть ряд интересных и важных механизмов миграционных конфликтов и их латентных последствий (повышение групповой сплоченности, установление через конфликт новых социальных связей, формирование новых норм и подтверждение старых, зависимость между характером внешнего конфликта и внутрigrupповой структурой и т. п.).

Социально-психологический конфликт, как один из видов конфликта, сохраняет его родовой признак – резкое обострение противоречия. Специфика данного противоречия в том, что оно возникает, протекает и разрешается в сфере непосредственного общения людей. Именно это позволяет отличить социально-психологический конфликт от социального и психологического. Особенности же проявления самого социально-психологического конфликта в той или иной ситуации позволяют выделить его частные разновидности. Таким образом, социально-психологический конфликт – это резкое обострение

противоречий, возникающих, протекающих и развивающихся в сфере непосредственного общения людей.

Анализируя структуру конфликта, исследователи (А.В.Дмитриев, Н.И.Леонов, Л.А.Петровская) выделяет следующие основные понятия: участники конфликта, причины возникновения конфликта, образы конфликтной ситуации, конфликтное поведение, действия участников конфликта,. Участниками или сторонами социально-психологического межличностного могут являться личности или группы людей. В связи с этим возможны конфликты типа: личность-личность; личность-группа; группа-группа, группа-личность.

Миграционный конфликт чаще всего включает участников всех уровней. Противоборствующие стороны – участники первого ранга. Непосредственно взаимодействуют, стремясь удовлетворить свои интересы. Подстрекатели, пособники, организаторы – участники второго ранга. Они вносят косвенный вклад. В период нарастания могут стать первичными. Подстрекатель- это лицо или группа, которые подталкивают другого участника к конфликту. Сам подстрекатель может затем и не участвовать. Его задача – спровоцировать, развязать конфликт, при этом обязательно преследует свой интерес. Сложность их выявления заключается в том, что сами не всегда осознают свои мотивы или могут скрывать свою роль, подставляя других. Пособник - это лицо, содействующее конфликту советами, личной помощью. Активные пособники имеют конкретные интересы, цели (журналист публикует статью с целью межнационального конфликта). Пассивные пособники-наблюдатели, которые своим присутствием или сочувствием побуждают к эскалации. Организатор - это лицо, планирующее конфликт, он может поддерживать одну из сторон. Посредники, судьи – участники третьего ранга. Они стремятся разобраться в причинах и обстоятельствах конфликта, примирить стороны или снизить негативные последствия конфликта, влияя своим авторитетом, статусом или применяют иные средства

Помимо характеристик участников, конфликт существенно зависит от социально психологической среды, представленной различными социальными группами с их специфичной структурой, динамикой, нормами, ценностями и т.д.; без учета влияния этого параметра невозможно понять содержательную сторону конфликта. Таким образом, анализируя любой миграционный конфликт, необходимо, в первую очередь, исходить из характеристик

социальной среды, в которой он произошел, и особенностей его участников. Именно эти параметры определяют конфликтное поведение сторон.

В целом, можно сделать вывод, что к настоящему времени в психологии пока не сложилось общепризнанного понимания конфликта, миграционного в частности. Значительная часть психологов (В.Н.Ковалев, О.В.Лунева, Е.А.Хорошилова, Р.Х.Шакуров и др.) рассматривают его как противоречие. Ряд других психологов рассматривают его как столкновение или противодействие (В.М. Афонькова, А.И. Алексеева, А.Д. Сергодеев, И.Ф. Феденко и др.).

Но, несомненно, одно: эти подходы не противоречат друг другу, а, наоборот, дополняют общую картину рассматриваемой проблемы конфликта, так как везде сохраняется родовой признак этого явления – резкое обострение противоречия, столкновение противоречивых тенденций. Однако если в социальном конфликте носителем этого противоречия являются макроструктуры, а в психологическом – личность, то социально-психологический конфликт представляет собой противоречие, существующее между непосредственно общающимися людьми, группами.

Рассматривая миграционный конфликт как сложное динамическое явление, необходимо отметить, что оно имеет свои определенные границы. На сегодняшний день можно выделить три аспекта определения границ конфликта: пространственный, временной и внутрисистемный. Пространственные границы конфликта определяются территорией, на которой происходит конфликт. Временные границы – это продолжительность конфликта, его начало и конец. Определение внутрисистемных границ конфликта тесно связано с четким выделением субъектов конфликта из всего круга его участников. Внутрисистемные связи сложны и многообразны, так как границы конфликта в системе зависят от того, сколь широкий круг участников будет в него вовлечен. Внутрисистемные границы конфликта важно знать для эффективного воздействия на происходящие процессы (2).

В данной работе миграционный конфликт определяется нами как форма проявления противоречия, неразрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, которое возникает в ситуации непосредственного взаимодействия участников миграционного процесса и обусловленного противоположно выбранными целями, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками действиями, представлениями, образами конфликтной ситуации, направленными на разрешение или снятие противоречия. Данное определение

позволяет перевести проблему миграционного конфликта на операциональный уровень ее изучения и разработать конкретную программу по предупреждению, разрешению и управлению конфликтами в целом.

Библиографический список

1. Константинов В.В. Социально – психологические характеристики адаптации мигрантов в современных условиях // Пенза: ПГПУ, 2007.
2. Козер Л. Функции социального конфликта. - М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 2000.
3. Леонов Н.И. Конфликтология. М.: «МОДЭК», 2010

Социально - психологические феномены и ресурсы адаптации иммигрантов в условиях глобализации Маликова Н. Р. (г. Москва, Россия)

Вследствие глобальных социальных проблем, обусловленных взаимозависимостью современного мира, неравномерностью распределения и использования ограниченных природных ресурсов, социально-экономического развития регионов и стран мира, деятельности ТНК, глобализации торговли и финансов, рынка труда и услуг, постоянно и во все большей мере стимулируется транснациональная миграция. Различия в условиях жизни населения стран, равно как и социально-экономическая, политическая нестабильность, локальные и региональные конфликты порождают рост международной миграции населения.

Миграция, как известно, является объективным процессом. Вектор миграции имеет долговременную направленность из стран и регионов со слабой экономикой, перенаселенных, с высоким уровнем бедности и безработицы, в экономически более благополучные государства. Основные потоки мигрантов направляются в США, Канаду, страны ЕС, Австралию. На постсоветском пространстве СНГ, высокое сальдо в региональном миграционном обмене обрела Россия.

Повсеместно, там, где зафиксированы позитивные политические, экономические изменения, в крупных городах и мегаполисах, в отдельных секторах экономики, на рынке труда и услуг, которые происходят в условиях относительно высокого уровня социальной стабильности, стандарта уровня и качества жизни, отмечается рост миграции. В условиях глобализации повсеместно усилилось международное миграционное перемещение в города

сельского населения. Если объективные социальные факторы усиливают миграционную привлекательность тех или иных стран и территорий мира, то проявления «субъективного измерения» в сфере миграционной политики и экономической конкуренции местного населения с мигрантами на рынке труда и услуг, приводят к обратному результату.

Как правило, иммигранты во всем мире, первоначально имеют меньшие доходы, чем коренное население, хотя и большие по сравнению с тем, что могли бы получить на родине. Дефицит рабочей силы, ситуативность конъюнктуры рынка, соображения получения экономической и внеэкономической прибыли, усиление конкуренции стимулируют иммиграцию. Как легальные, так и нелегальные иммигранты нуждаются в международной регламентации основных социальных и социально-политических прав и обязанностей. Необходимость нормативно – правовой, социальной защиты иммигрантов по вопросам обеспечения жильем, пенсиями, образования детей, здравоохранения, расширяет круг проблем, которые выходят за рамки национальной юрисдикции. Все настойчивее предлагается рассматривать нелегальную иммиграцию в контексте проблематики транснациональной преступности, международной социальной безопасности. Все чаще миграция связывается современными исследователями с проблемами адаптации, интеграции иммигрантов в принимающие сообщества.

Но, что же, должно, прежде всего, интересовать нас, когда мы задумываемся об условиях и перспективах адаптации иммигрантов в условиях глобализации? Наверное, все же первично осмысление, не только и не столько вселенских проблем, экономической целесообразности, сколько индивидуальных возможностей участия в миграции, которые предоставляет глобализация для реализации личностных потребностей и социальных интересов в относительно открытом транснациональном пространстве горизонтальной и вертикальной социальной мобильности.

Исходными предпосылками, постоянно востребованными, особенно в условиях смены постоянного местожительства, региона и страны, являются социально-психологические личностные ресурсы адаптации. Как правило, участием в транснациональной иммиграции, происходящей в современных условиях глобализации, предшествует этап формирования социально - психологической установки на эмиграцию в определенную страну, возвратную, либо с ориентацией на последующую натурализацию и интеграцию. Она всегда бывает обусловлена определенными экономическими,

политическими, культурно-образовательными, социальными факторами, обстоятельствами семейной и личной жизни.

При этом, личностные социальные и психологические ресурсы адаптационного поведения потенциальных и реальных иммигрантов существенно различаются. Именно они определяют успешность преодоления известных рисков психологических состояний иммигранта, возникающих на разных этапах адаптации: ностальгии, акклиматизации в новой среде, культурного шока, стресса аккультурации, кризиса культурной и государственно-гражданской идентичности и мн. др.

Как происходит выбор и формирование стратегии адаптации иммигранта к новому социуму? Все начинается с осмысления новых проблемных ситуаций, оценки возможностей, которые предоставляет новая среда, сравнения и сопоставления условий прежней и настоящей жизни, признания и принятия социальных условий и реалий нового бытия. Ключевым моментом на первом этапе адаптации становится социально-психологическая мобилизация личности на поиск решений по удовлетворению множества инструментальных потребностей. При этом, ресоциализация происходит одновременно с включением в новые макро- и микро- среды интенсивного общения, социальной мобильности. Многими исследованиями доказана продуктивность позитивного восприятия мигрантами ценностей, толерантности в отношении социально-культурных практик повседневности, распространенных образцов поведения принимающего сообщества. Затем возникает необходимость в подтверждении своих профессиональных компетенций, образовательных сертификатов, формировании психологической готовности к смене социального статуса, длительности процедур переквалификации, к жестким требованиям роста конкуренции.

Дезадаптация, напротив, характеризуется чувствами утраты ценностей прошлой жизни, эмоциональной неустойчивости, неуверенности в настоящем и будущем, замкнутости в узком кругу коммуникации, преимущественно в земляческой диаспоре иммигрантов, ограниченностью контактов с представителями принимающего сообщества.

В процессе адаптации иммигрантов проявляются многочисленные социально-культурные и социально - психологические феномены восприятия в сознании иммигрантов и принимающего сообщества: «культурной диффузии» (в принятии, либо отторжении культурных новаций от другой культуры); «культурного шока» (от восприятия иной культуры); «культурного взрыва» (в разной степени готовности к «взрывному характеру социально-культурных

изменений), ценностям модернизации и глобализации. Повсеместно наблюдается феномен «избирательности» способов удовлетворения специфических социально - культурных потребностей (в ценностных ориентациях на определенные социально - нормативные способы решения проблем) социального и межкультурного взаимодействия. Отмечаются феномены социально-нормативного «конвенционализма» (ориентация на подчинение диктату) и «авторитарного раболепия» (склонность подчиняться «авторитету», «сильному вождю»).

Негативная идентичность проявляется в социальных фобиях, в отрицании равнозначности своих «культурных миров» и «субкультур» чужаков-иммигрантов, негативной «культурной стереотипизации», пропаганде «культы силы». Социально – психологический комплекс, проявления феномена «проекции комплекса негативной культурной идентичности», актуализируется в стремлении подавленные импульсы агрессии направить на «чужаков», представителей иной социальной, культурной, конфессиональной, этнической идентичности. Распространен феномен «социально-культурного конформизма», зависимости иммигрантов от культурных стандартов своей локальной группы. Многие исследователи выявили феномен «социально-культурной сегрегации/автосегрегации» иммигрантских диаспор. Отражением состояния негативной социальной идентичности является социально-культурный феномен «депрессивной утраты смысла и ценностей жизни».

В информационную эпоху, господства глобальных электронных средств коммуникаций, особую тревогу вызывает тиражирование и распространение феноменов: «визуализации агрессивной социальной ксенофобии»; «расовой, этнической, культурной «стигматизации» (демонизации, кретинизации) облика иммигранта. Представители «чужой» этничности, других культур зачастую представлены в СМИ (TV, Интернет), посредством ксенофобной лексики

Феномен позитивной «социально-культурной адаптивности», напротив, создает барьеры на пути распространения социально-культурных фобий. Он, проявляется в социальной коммуникации мигрантов высоким уровнем принятия ценностей «референтной» культуры, социальной активностью, уверенностью в продуктивности социальных, межкультурных контактов, культурного, информационного взаимообмена. Характерной особенностью феномена является ценностная ориентация на социальные идеалы, нацеленные на стратегии социального развития, с опорой, на современные инновации, мировые достижения, межкультурную интеграцию.

Особое внимание исследователей привлекает неоднозначность феномена этнического предпринимательства как специфического способа адаптации иммигрантов. Возникли парадоксальные проявления многочисленных экономических связей, которые базируются на неформальных личных отношениях предпринимательских групп иммигрантов, связанные между собой организацией неформальных сетей экономического взаимодействия. Их деятельность альтернативна экономическим действиям «глобальных игроков», основана на особых льготных и доверительных «правилах» и социальных практиках экономического взаимодействия в предпринимательских группах и сетях, которые часто базируются на личных отношениях. Они представляют собой своеобразную, квазирыночную, но достаточно эффективную форму организации доверительного торгового обмена. Так, возникло явление «этнического предпринимательства» мигрантов, основанного «по сетевому принципу», с участием представителей своих диаспорных этнических общин. Такую форму неформальных экономических отношений можно сравнить разве что с семейными предприятиями восточных негодантов, на средневековых рынках, отношения которых были основаны не на контрактных, и иных нормативных, а доверительных обязательствах между членами одной семьи. Чем являются эти многочисленные транснационально организованные формы «малого и среднего» бизнеса иммигрантов. То ли это мелкими «узелки», то ли потенциальные «черные дыры», образуемые неформальными предпринимательскими инициативами, в сетях национальной и глобальной экономики? Общественное мнение, избирательно и полярно оценивают различные формы этнического предпринимательства. Наиболее положительно воспринимаются преимущества организации легального сетевого маркетинга общедоступных ресторанов, кафе этнической кухни, которые способствуют в немалой степени формированию позитивных этнокультурных стереотипов в отношении иммигрантов.

Даже попытка осмысления и логической интерпретации, в «первом приближении», каждого из отмеченных феноменов, уже предоставляет основу для формулировки и последующей верификации содержательных гипотез комплексных междисциплинарных социально - гуманитарных исследований.

Все психологические состояния, переживаемые иммигрантами, способствуют, в той или иной мере, трансформации ценностных ориентаций личности, побуждают к поиску новых терминальных ценностей (смысла жизни, ориентаций на будущее), соотнесения новых культурных целей и легитимных институциональных возможностей их реализации. Они определяют выбор

стратегии адаптации, определенной модели адаптационного поведения, в том числе и в ситуациях принципиальной аномии. Оттого полагаю, что не только для социологической, но и адекватной психологической интерпретации, вполне продуктивно обращение к давней известной концепции Роберта Мертона. В ней, типы адаптационного социального поведения различаются по отношению к культурным целям и институциональным средствам, как: конформный (+/+), инновационный(+/-), ритуальный(-/+), консервативно-ретроградный (+/-), бунтарский(-+/-). Это дает возможность разработки моделей адаптации иммигрантов в условиях глобализации.

Если в традиционных культурах, и, даже в некоторых индустриальных центрах, ценились исполнительность и точность, подчинение авторитетам и единой центральной власти, способность мириться с рутинным однообразием труда, то в условиях глобализации более востребованы познавательные способности и образование иммигрантов.

По мнению Э. Тоффлера, глобализация будет вознаграждать людей любознательных, пытливых, стремящихся выяснить, что происходит и оказывать влияние на происходящее, людей, способных сохранять самообладание в условиях беспорядка и неясности. Ей понадобятся люди, которые могут не иметь навыка в какой-то одной пожизненной специальности, но обладают опытом в нескольких различных областях и способностью перемещать идеи из одной сферы в другую. Она будет вознаграждать индивидуальность и предприимчивость, способных быть посредниками, начать новое дело, исполнителей, но также будет нуждаться в творческих мечтателях, даже в большей степени, чем ранее (Тоффлер, 1999).

Однако в процессе международной миграции участвуют не только люди носители инновационного типа адаптации. Среди иммигрантов есть потенциальные «глобалы» и «локалы». Они различаются не местом постоянного жительства, а теми возможностями обеспечения образа жизни, удовлетворения материальных и духовно - культурных потребностей, доступа к современным коммуникациям и стилям потребления. Наиболее удачные метафоры стиля потребления и коммуникации «глобалов» представили: С. Хантингтон, назвав их людьми «давосской культуры», этот «яппи-интернационал» участников глобальной деловой коммуникации. Еще одна группа «глобалов» описана П. Бергером. Это представители международной «клубной культуры интеллектуалов» (*faculty club culture*), ученые, визит – профессора, участники международного научного обмена, поддерживаемого межправительственными организациями, академическими

фондами, грантами. Интенсификация международной научной коммуникации способствуют этой глобальной культуре интеллектуалов, с соответствующим стилем потребления, удовлетворения материальных и духовно-культурных потребностей. «Глобалы – интеллектуалы» распространяют «идеи и правила поведения, выработанные западными, главным образом американскими интеллектуалами, такие как учение о правах человека, концепции феминизма, защиты окружающей среды и мультикультурализма, а также представления о политике и образе жизни, в которых воплощаются эти идеологические построения» (Бергер, 2004, с.12).

Напротив, многочисленные «локалы» - иммигранты могут также обитать в центрах глобализации, в современных мегаполисах, но при этом, сохраняя традиционалистский уклад и стиль жизни, в социальных практиках повседневности своей приватной жизни.

Оттого, проблема культурных различий и культурных границ, обретает популярность, современных в исследованиях миграции, во многом благодаря концепции норвежского социального антрополога Ф. Барта. Он сделал чрезвычайно важное для социального измерения потенциала адаптации иммигрантов в культурной глобализации, заключение, что первичной значимостью обладают те культурные характеристики, которые используются в качестве маркеров различий этнических групп и установлении границ между ними.

Глубина проникновения культуры принимающего сообщества в жизнь иммигрантов зависит не только от ресурсов культурного капитала, но и от уровня межэтнического взаимодействия, частоты межкультурных контактов. Именно по этому показателю масштабности, глубине проникновения, межкультурные контакты иммигрантов имеют разные типы последствий, определяющих стратегии социально-культурной адаптации: культурная ассимиляция, аккультурация, межкультурная кооперация, этнокультурный изоляционизм, межкультурная интеграция. Культурная ассимиляция означает процесс принятия иммигрантами иной культуры и полной утраты собственной этнокультурной идентичности. Аккультурация предполагает активное взаимное заимствование иных этнических, культурных элементов, быта, традиций. Межкультурной кооперацией можно условно считать взаимодействие репрезентативной культуры с культурами народов, имеющими развитый фонд и потенциал профессиональных форм культуры, что предполагало адекватный культурный взаимообмен, кооперацию во всех сферах жизни. Этнокультурный изоляционизм/Сегрегация являет собой тип взаимодействия, характерный для

конфликтных отношений изолированных традиционных общин иммигрантов. Это, либо законодательное ограничение прав иммигрантских этнических меньшинств, либо автосегрегация/сепарация – самоизоляция иммигрантов. Межкультурная интеграция – процесс, результатом которого является взаимное принятие/включение иммигрантов, сохраняющих свою культурную идентичность, в принимающем сообществе.

Исследования межкультурной коммуникации Д. Берри и М. Плизента, наших российских этносоциологов и психологов установлено, что только позитивная групповая идентичность приводит к толерантности, а чувства ощущения угрозы утраты культурной идентичности - к интолерантности и ксенофобии. Это в равной мере справедливо как в отношении представителей принимающего сообщества, так и иммигрантов.

В анализе проблем адаптации иммигрантов, преодоления мигранофобии, негативной культурной идентичности, продуктивно обращение к концепции «социального капитала». Социолог Дж. Големан в 1998 году выделил 3 типа капитала: 1) экономический, 2) гуманитарный капитал (система социальных идей, ценностей, знаний, трудовых навыков, опыта, состояние здоровья населения), и, 3) социальный капитал (интегрирующее общество чувство взаимного доверия, открытости и свободы, независимости культурно-информационного обмена, настроенность на конструктивное сотрудничество и взаимовыгодное взаимодействие).

П. Норрис определил, что разветвленные и плотные социальные сети взаимодействия добровольных ассоциаций, создают в гражданском обществе культурные предпосылки социального капитала. Р. Инглехартом также было выявлено, что в сообществах со стабильной демократией выше уровень социального доверия и более высокие показатели компонентов социального капитала. Закрытость, изолированность, социально-культурная сегрегация/автосегрегации, геттоизации любых общин и малых групп иммигрантов, напротив, приводят к дефициту социального капитала и росту ксенофобии.

Ключевым в условиях глобализации становится понятие не только скорости, но и адекватности культурно - информационного обмена. В глобализации все большее значение имеет ценностная ориентация, как на образование детей, так и постоянное самообразование, вне социально - культурных барьеров и границ. Это предполагает как наличие определенных языковых, образовательных, общих гуманитарных культурных, профессиональных знаний и компетенций, так и целенаправленное культивирование социально-психологических

установок, ценностных ориентаций, которые определяют разную степень включенности иммигрантов в институциональные и неформальные сети межличностных социальных связей и взаимодействий. Именно поэтому ресурсы социально-психологической адаптации иммигрантов напрямую связаны с ресурсами не только экономического, но определяется потенциалом символического культурного и социального капитала.

Библиографический список

1. Бергер П. Введение: Культурная динамика глобализации//Многоликая глобализация/Под ред. П. Бергера, С. Хантингтона. М, 2004.
2. Инглехарт Р. Культурный сдвиг в зрелом индустриальном обществе//Новая постиндустриальная волна на западе: Антология. М.,1999.
3. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий//Общественные науки и современность. 2001. №3.
4. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической психологии..> Психология_межэтнической толерантности. Спб, 2007.
5. Маликова Н. Р. Социальное измерение глобализации. М., 2012.
6. Мертон Р. Социальная структура и аномия /Социологические исследования. 1999, № 3.
7. Тоффлер Э. Паса, власть и культура. М., 2001.
8. Coleman J. Social Capital in the Creation of Human Capital / / The American Journal of Sociology, 94:895, 1988.
9. Coleman J. Foundations of social theory. Cambridge. MA, 1990.

Психосоциальная адаптация студентов-мигрантов в образовательной среде: структура и содержание тренинг-программы Мельничук М. Г. (г. Харьков, Украина)

Подавляющее большинство иностранных студентов, обучающихся сегодня в высших учебных заведениях Украины, являются выходцами из государств с неблагоприятной экономической и политической ситуацией, наличием природных катаклизмов и вооруженных конфликтов. Различный травматический опыт (политического, социального, природного характера), полученный на родине, а также сам факт миграции негативно влияют на процесс адаптации временных переселенцев к жизни на новом месте, и на их адаптацию в образовательном пространстве, в частности (Вард, 1993; с.130).

Иностранцы студенты в полной мере подвержены эмоциональному переживанию ситуации, сложившейся в связи с иммиграцией и испытывают психологический кризис в силу возрастных, социальных и психологических особенностей. Одним из проявлений этого кризиса является дезадаптация — потеря ценностных ориентиров, лежащих в основе построения сценариев жизни, выбора стратегий профессиональной и личностной самореализации. Таким образом, в связи с кардинальной сменой социального окружения, образа жизни и деятельности мигрантов возникает необходимость в их психосоциальной адаптации, наслаивающаяся на прохождение нормативного кризиса в юношеском возрасте, связанного с профессиональным и личностным самоопределением (Донских, 2010; с.169).

Проведенное исследование временных мигрантов, обучающихся в высших учебных заведениях Украины (N=204, 1 курс обучения) выявило высокий процент наличия симптомов психосоциальной травмы: психологической фрагментации, потери ощущения защищенности, надежности, веры в свои силы, вместе с ощущением дезориентации и, что наиболее важно, потери своего «Я». В исследовании использовались методики: GHQ-12, Satisfaction with Life Scale, Self-Esteem Scale, Multidimensional Scale of Perceived Social Support, PCL-5, LEC, CSI, авторская методика (Бланчард, 1996; с.669; Грей, 2004; с.330; Джексон, 2007; с.57). Испытуемые: уроженцы Арабской Республики Египет (3%), Исламской Республики Афганистан (17%), Исламской Республики Иран (15%), Республики Ирак (20%), Республики Камерун (7%), Республики Судан (10%), Федеративной Республики Нигерия (28%). Наиболее распространенными реакциями на травматические события оказались: нарушения сна (психосоматические инсомнии, нарушения ритма сна и т.п.), депрессивные расстройства, а также чувство вины. В связи с этим, актуальной задачей представляется разработка действенных механизмов психосоциальной адаптации, направленных на повышение эффективности образовательного процесса у иностранных студентов в новых условиях существования.

Как следует из анализа результатов исследования, главной проблемой, с которой сталкиваются зарубежные граждане в Украине, является, прежде всего, языковой барьер. Большое число опрошенных относят эту проблему к психотравматическим факторам, ограничивающим их нынешнюю социальную активность. Подобным же травматическим опытом большинство мигрантов считает приспособление к новым условиям жизнедеятельности (ментальные,

юридические, климатические, бытовые аспекты). Например, для многих проблемой является общение с соседями по общежитию — при размещении студентов в кампусе редко учитываются культуральные национальные особенности, что создает дополнительные сложности при совместном проживании представителей разных стран, культур и религий.

Также к травматическим событиям мигранты относят собственно процесс обучения в университете. Здесь первой в ряду проблем является само поступление в то или иное учебное заведение, чаще всего, обусловленное мнением родителей, а не собственным желанием профессионального роста. При этом выбор страны для временного пребывания зависит от возможности получения диплома международного образца. Не последнюю роль играет ее близость к Европейскому Союзу, стабильность политической и экономической ситуации.

Кроме того, при проведении исследования оказалось, что резко негативную реакцию иностранцев вызывают вопросы, касающиеся личностных коммуникаций с представителями различных государственных структур. Студенты отмечают, что, в большинстве случаев, не имеют адекватной медицинской или социальной помощи, боятся встреч с сотрудниками правоохранительных органов и чиновниками миграционной службы, и не доверяют им. Социальную поддержку они получают, в основном, от родственников и друзей (дистанционно либо непосредственно), и значительно реже — от университетских педагогов и психологов.

Полученные в ходе исследования результаты, хорошо согласуются с теорией (Налчаджян, 2010; с.266) и, среди прочего, позволяют определить самые распространенные модели адаптационного поведения, применяемые опрошенными иностранными студентами на практике: замкнутость, уход в себя (один из способов – постоянное пребывание в подключенных к плееру наушниках, вне зависимости от места и времени); религиозный фанатизм (исполнение культовых предписаний и обязанностей, занимающее все свободное от учебы время); гиперактивная социализация (тесный контакт с как можно большим количеством друзей, посещение ночных клубов, дискотек и т.п.).

Выявленное в ходе исследования фрустрационное поведение иностранных студентов, по нашему мнению, свидетельствует об их психосоциальной дезадаптации и требует принятия мер по повышению эффективности процесса

адаптации мигрантов в образовательном пространстве. Для решения этой задачи, на основе совместной методики Национального центра изучения ПТСР и Национальной сети детского травматического стресса США (SPR; с.15), нами была разработана соответствующая тренинг-программа. Предлагаемый тренинг рассчитан на работу в группе до 15 человек и состоит из шести сеансов продолжительностью 60 минут каждый. Сеансы проводятся в форме беседы.

Первый сеанс: Сбор информации о травмирующих событиях. Цели: получение наиболее полной картины психотравмы; правильная расстановка акцентов; предложение стратегии поведения. В ходе сеанса студенты-мигранты получают информацию о различных стрессовых факторах, которым подвергаются люди, пережившие травматические события различной природы и степени тяжести. Ведущий рассказывает о стратегиях поведения, которым можно следовать в той или иной ситуации. Задает вопросы, стимулируя и поддерживая обмен мнениями. В конце беседы участникам предлагается ответить на вопросы анкеты (Screening Form). Анкетирование позволяет построить профиль каждого студента, в котором освещаются следующие направления: физическое здоровье; эмоциональное состояние; стабильность, защищенность; благосостояние; зависимости; социальные роли; межличностные отношения.

Второй сеанс: Ознакомление с адаптационными механизмами. Цели: рассмотрение адаптационных механизмов и тактик поведения в посттравматический период. В ходе сеанса рассматриваются различные механизмы адаптации. Группе предстоит выбрать наиболее подходящую стратегию поведения в различных ситуациях. Предлагается четырехступенчатая модель разрешения конфликта: определение проблемы и выяснение собственного отношения к ней; установка целей; мозговой штурм; совместный выбор наиболее адекватного поведения. Каждая ступень модели рассматривается индивидуально, после чего ведущий просит участников группы записать свою проблему в специально разработанной для этого форме (Problem-Solving Worksheet). В дальнейшем каждая форма обрабатывается, а полученные результаты используются в построенном ранее профиле студента.

Третий сеанс: Направленность на позитивную деятельность. Цели: осмысление травматического события, его последствий и влияния на жизнь мигрантов; вовлечение группы в позитивную активность. В ходе сеанса рассматривается связь мыслей, чувств и поведения студентов в посттравматический период. Проводятся попытки переосмысления

произошедшей травмы, а затем изменение негативных мыслей и действий на позитивные. Таким образом, устанавливается связь мыслей и действий с изменением чувств и отношения к травматическим событиям. Затем группе предлагается список позитивных занятий (Positive Activity Worksheet) — групповых и индивидуальных, активных и пассивных, и т.д. Совместно с ведущим составляются индивидуальные планы работ, определяется частота и форма отчетности. Данные заносятся в профиль студента.

Четвертый сеанс: Управление реакциями. Цели: диагностирование психотравмы; овладение некоторыми методами восстановления психического здоровья. В ходе сеанса ведущий рассказывает о наиболее распространенных формах психических расстройств, возникающих в результате травматических событий, а также о видах психологической поддержки пострадавшим. Группе предлагаются различные модели поведения, проанализировав которые каждый студент может выбрать наиболее приемлемый для себя вариант. Для контроля текущего психологического состояния в группе, раздаются опросники (Posttraumatic Stress, Anger and Irritability, Sleep Difficulties, Depressed Mood, Drug and Alcohol Problems). Результаты обработки анкет также заносятся в профиль студента.

Пятый сеанс: Позитивные мысли. Цели: дифференциация чувств и мыслей, связанных с травматическим событием; умение изменять характер мыслей. В ходе сеанса ведущий рассказывает о влиянии негативных мыслей на психику. Группе предлагается список отрицательных суждений и их антонимы (Helpful Thinking Handout). Под руководством ведущего, студенты выбирают наиболее близкие для себя суждения и пробуют найти им замену из числа позитивных. Затем каждый участник описывает пережитый травматический опыт и связанные с ним ощущения, пытаясь извлечь из него положительный урок. Ведущий использует данные из построенного ранее профиля студента.

Шестой сеанс: Гармоничные социальные связи. Цель: умение налаживать и сохранять отношения с окружающими. В ходе сеанса ведущий рассказывает о пользе гармоничных отношений с родственниками, друзьями и знакомыми, и о той помощи, которую можно от них получить. Студентам предлагается заполнить список социальных связей (Social Connections List), для определения своего основного круга общения. Затем, под руководством ведущего, участники сами назначают роли, которые близкие люди играют в их жизни и разрабатывают план оказания ими социальной поддержки. Рассматриваются

различные варианты получения помощи. Ведущий использует данные из профиля студента.

В результате проведения предложенного тренинга группа должна овладеть определенными практическими навыками в области психосоциальной адаптации. С целью анализа эффективности данной программы, участников тестируют перед началом и после окончания тренинга, а также подвергают контрольному тестированию спустя 3 недели по завершении занятий.

Библиографический список

1. Донских Т.П. Социально-психологическая адаптация студента-мигранта в новых социокультурных условиях // Вестник ОГУ. Оренбург: №12 (118), 2010. – С.167-172.
2. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
3. Blanchard E.B., Jones-Alexander J., Buckley T.C., Forneris C.A. Psychometric properties of the PTSD checklist (PCL) // Behavioral Research & Therapy №34, 1996. – P.669-673.
4. Gray M.J., Litz B.T., Hsu J.L., Lombardo T.W. The psychometric properties of the Life Events Checklist // Assessment №11, 2004. – P.330-341.
5. Jackson C. The General Health Questionnaire / Occupational Medicine, 2007. – P.57-59.
6. Skills for Psychological Recovery: Field Operations Guide / National Center for PTSD, National Child Traumatic Stress Network, 2010.
7. Ward C., Kennedy A. Psychological and Socio-cultural Adjustment during Cross-cultural Transitions: A Comparison of Secondary Students Overseas and at Home // International Journal of Psychology №28 (2), 1993. – P.129-147.

Трудовые мигранты в Республике Татарстан: социальная интеграция или исключение?

Низамова Л. Р.(г. Казань, Россия)

Территориальные управления ФМС и государственной статистики России по Республике Татарстан (далее РТ) фиксируют увеличение миграционного притока в регион, хотя при этом не всегда точно может быть оценена численность трудовых мигрантов. В 2012 г. на миграционный учет, по данным УФМС по РТ, было поставлено 144 859 граждан, приехавших с разными

целями; из них заявили о намерении заниматься трудовой деятельностью – всего 21 425 человек; было оформлено 20 169 разрешений на работу и 26 004 патента (Катаргин, Мысько, 2013). Приведенные показатели свидетельствуют о том, что трудовая занятость приезжих зачастую связана с серым рынком труда, хотя существует высокий спрос на предлагаемую ими рабочую силу. Этот факт следует рассматривать в контексте данных о значительной доле официально неоформленных трудовых отношений в российской экономике; до сих пор многие граждане страны избегают уплаты налогов и получают зарплату «в конвертах».

В настоящее время Татарстан является регионом, имеющим одну из самых больших квот на выдачу приглашений на въезд и разрешений на работу в Приволжском федеральном округе. Количество разрешений на работу иностранцам в 2011 г. в РТ составило 27 299 человек из 121 112 по округу в целом и многократно превосходило квоты соседних территорий (2). В соответствии с официальными документами Федеральной службы по труду и занятости и Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, в 2012 году по заявкам работодателей было запланировано привлечение 26 621 работника, в 2013 г. – 23 007 (3; 4). На 2014 год от региона сформированы предложения на втрое большее число иностранных граждан – 76 349 человек (5). Однако можно уверенно предположить, что как и в случае с заявкой работодателей 2010 г. на 91,3 тыс. работников из-за границы (Минвалиев, 2010), она будет сокращена не менее чем втрое в интересах защиты трудовых гарантий для местного населения.

Услугами приезжих пользуются более трехсот фирм и организаций. Согласно заявке на 2013 г. среди них есть крупные с персоналом более 1 тыс. человек, но основную долю составляют малые и средние бизнесы с числом работников не более 50 человек. Среди них прежде всего – предприятия в сферах строительства, коммунальных и социальных услуг, общественного питания, транспорта и другие. Наиболее востребованы рабочие профессии, связанные с малоквалифицированным и квалифицированным физическим трудом: в строительстве – бетонщики, арматурщики, каменщики, плотники, маляры; в общественном питании – повара, пекари, официанты; а также водители транспорта, слесари по его ремонту, подсобные рабочие, грузчики, уборщики помещений.

Министерство труда занятости и социальной защиты республики отслеживает потребность в квалифицированных рабочих и специалистах. На

ближайшие годы потребность в профессиях начального профессионального образования оценивается как очень высокая. В их числе наиболее массовые – водители городского электротранспорта, мастера в строительстве, машинисты дорожных и строительных машин, продавцы, повара, слесари, сварщики, токари и электромонтеры. Так же требуются специалисты со средним профессиональным образованием и заметно меньше – с вузовскими дипломами. Сложившийся на региональном рынке труда дисбаланс спроса и предложения удовлетворяется за счет привлечения работников извне – преимущественно соседних государств, прежде всего Средней Азии. В 2011 году наибольший прирост иммигрантов в Татарстане дали Узбекистан (29,3% от общей величины учтенных иностранных граждан), Таджикистан (9%), Азербайджан (8,1%), Казахстан (7,9%), Кыргызстан (6,1%), Украина (4,2%) (Этничность..., 2013; с. 14).

В настоящее время большая ответственность за привлечение трудящихся-мигрантов возлагается на работодателей. В «Памятке для работодателей» ФМС России информирует, что в 2011 г. в стране было оштрафовано 18 240 должностных и 25 440 юридических лиц на общую сумму более 2 млрд. рублей, приостановлена деятельность тысяч организаций. Штраф за привлечение иностранных граждан без необходимых разрешений составляет от 250 до 800 тыс. рублей за каждого работника (ФМС). Подобные законодательные меры мотивируют работодателя к тому, чтобы официально оформить заявку, что сегодня возможно с помощью автоматизированного информационного комплекса (АИК) «Миграционные квоты», в том числе в режиме онлайн; собранные с его помощью сведения ложатся в основу предложений региона об имеющихся вакансиях и числе привлекаемых иностранцев.

В соответствии с Концепцией государственной миграционной политики РФ на период до 2025 года и Планом мероприятий по ее реализации в период 2012-2015 гг. ставится задача адаптации и интеграции мигрантов. Цели и ориентиры, обозначенные на федеральном уровне, находят отражение в нормативной базе регионов. В принятой летом 2013 г. Концепции государственной национальной политики РТ (9) отмечается нерешенность проблем незаконной миграции, угроз международного терроризма и религиозного экстремизма; в числе приоритетных направлений государственной национальной политики в РТ названо «создание условий для эффективной социально-правовой и культурной адаптации мигрантов к условиям проживания в республике с целью их оптимальной интеграции в

обществе». Однако есть целый ряд препятствий на пути реализации вышеуказанных планов. Среди них выделим два – это: 1) неготовность значительной части местного населения принять приезжих в качестве «новых россиян» и «земляков-татарстанцев»; 2) недостаточность мер и непроработанность планов по адаптации и интеграции мигрантов на местах.

Согласно опросу социологов Казанского (Приволжского) федерального университета в 2012 г. (выборка 1590 респондентов, ошибка выборки 3,3%), отношение татарстанцев к разным категориям прибывших в республику варьируется: местные относятся более терпимо к присутствию нерусских соотечественников из других регионов России, чем к приезжим из Средней Азии и государств Кавказа; чуть более спокойно и благожелательно воспринимают приехавших временно на заработки, а не для постоянного проживания. Установлено, что на средней дистанции социального общения с иностранцами (в качестве сослуживцев, соседей и друзей) уровень негативизма среди жителей республики ниже, чем для таких ролей, как «земляк-татарстанец» и «новый россиянин», предполагающих потенциальную возможность взаимодействия на дальней дистанции. Если в первом случае доли придерживающихся нейтралитета составляют 40-43%, а несогласных вступать в контакты – 40-42,5%, то во втором – число сторонников толерантной сдержанности снижается до 37-38%, а настроенных негативно возрастает до 47% (Этничность..., 2013; с. 254-256). Это значит, что многие жители республики готовы принять «чужих» лишь на время и в той степени, в какой они удобны и полезны для местных, а это делает интеграцию мигрантов проблематичной. По-прежнему в политическом и научном дискурсе нет консенсуса по вопросу об оптимальной модели адаптации и интеграции трудовых мигрантов в России. Существует возможность выбора между мультикультурной стратегией социального включения и ассимиляционным подходом, который предполагает растворение в принимающем обществе. Мультикультурализм как политика «интеграции без ассимиляции» все чаще подвергается критике со ссылкой на проблемный опыт стран Западной Европы; общественное мнение в нашей стране все сильнее склоняется в пользу освоения приезжими российской культуры как неперемного условия их пребывания в стране, соответственно, собственные язык, религия и традиции приезжих оказываются маргинальными. В поликультурных регионах это может создавать определенные сложности в силу того, что российские этнические диаспоры (узбекская, армянская, украинская и др.) заинтересованы в сохранении культурной самобытности, хотя не всегда обладают ресурсами для

поддержания прибывающих соотечественников и оказания им системной помощи.

В контексте ассимиляционного подхода одной из ведущих мер, обеспечивающих адаптацию и интеграцию мигрантов, считается введение обязательного экзамена по русскому языку, истории России, основам законодательства РФ для трудовых мигрантов (с исключением для высококвалифицированных специалистов). Во исполнение данной задачи обсуждаемая в настоящее время государственная программа «Реализация государственной национальной политики в Республике Татарстан на 2014-2020 гг.» (далее Программа РТ) предусматривает разработку учебно-методических пособий и организацию курсов по изучению истории России и законодательства РФ, организацию комплексных научных исследований этнических диаспор и сообществ мигрантов для выявления конфликтных факторов. Возникает вопрос, являются ли эти меры адекватными и достаточными? Планы по созданию к 2020 г. 9 учебно-методических комплектов и ежегодного обучения на курсах до 200 иностранцев (всего к 2020 г. – 1250 человек) при более чем 100 тыс. ежегодном миграционном притоке явно не могут обеспечить формирование работающей «системы адаптации / интеграции мигрантов», еще и при скудном финансировании из республиканского бюджета.

Меры ориентированы на тех относительно немногочисленных иностранных граждан, которые хотят получить вид на жительство или российское гражданство, не затрагивают основную массу постоянных и «циркулярных» мигрантов, т.е. периодически въезжающих в Россию, чтобы работать, и покидающих страну (Мукомель, 2012). Другие мероприятия Программы РТ, например, «профилактика этнополитического и религиозно-политического экстремизма, нетерпимости, в том числе в информационной среде», носят скорее контролирующий и репрессивный характер, не способствуют оздоровлению климата нетерпимости по отношению к приезжим в российском обществе. Примечательно, что меры по социальному включению мигрантов откладываются до 2017-2020 гг. – времени осуществления второго этапа госпрограммы; основными акторами в этом поле оказываются не органы государственной власти, а общественные организации и гражданское общество – Всемирный конгресс татар, Ассамблея народов Татарстана и Федеральная национально-культурная автономия татар, не ориентированные непосредственно и прямо на мигрантские сообщества. Очевидной причиной

неразработанности системы адаптации и интеграции в регионах выступает отсутствие нормативного правового обеспечения на федеральном уровне. Такие вопросы, как медицинское страхование студентов из-за рубежа, обеспечение доступа иностранных граждан к социальным, медицинским и образовательным услугам в зависимости от правового статуса пока откладывается на будущее. Тем временем острота проблем в этой сфере нарастает, а активность властей на местах носит скорее имитационный характер. Крайне важно, чтобы часто звучащее в СМИ и официальной риторике словосочетание, почти ставшее политической формулой, – «успешная социокультурная адаптация и интеграция мигрантов» – получило реальное научное, организационное и правовое содержание и было воплощено в российской социальной практике.

Библиографический список

1. Катаргин Д., Мысько В. Пришельцы в Казани: город в городе // Бизнес-Online. Деловая электронная газета Татарстана. 6 мая 2013 года. URL: <http://www.business-gazeta.ru/article/79716/> (дата обращения 23.01.2013).
2. Приложение к приказам Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 8 декабря 2010 г. № 1081Н и 1080Н Распределение по субъектам РФ на 2011 г. квоты на выдачу иностранным гражданам приглашения на въезд в РФ в целях осуществления трудовой деятельности и квоты на выдачу иностранным гражданам разрешений на работу // Сайт ФМС. URL: http://www.fms.gov.ru/law/868/?SECTION_ID=868&PAGEN_1=2 (дата обращения 1.10.2012).
3. Уточненные сведения о рабочих местах, на которые предполагается привлечение иностранных работников в 2012 году в Республике Татарстан (Татарстан). Приложение к приказу Федеральной службы по труду и занятости от 05 октября 2012 года № 218.
4. Уточнённые сведения о рабочих местах, на которые предполагается привлечение иностранных работников в 2013 году в Республике Татарстан. Приложение к приказу Федеральной службы по труду и занятости от 30 апреля 2013 года № 84. URL: http://mtsz.tatarstan.ru/rus/info.php?id=387687&pub_id=174814 (дата обращения 21.06.2013).
5. Предложение региона Республика Татарстан (Татарстан) о потребности в привлечении иностранных работников на 2014 год. URL: http://mtsz.tatarstan.ru/rus/info.php?id=387687&pub_id=177266 (дата обращения 21.06.2013).

6. Минвалиев А. Кто в Татарстане торгует мигрантами оптом // Бизнес-Online. Деловая электронная газета Татарстана. 31 мая 2010 года.
7. Этничность, религиозность и миграции в современном Татарстане / под ред. Р.Г.Минзарипова, С.А.Ахметовой, Л.Р.Низамовой. Казань: Казан. ун-т, 2013.
8. Концепция государственной национальной политики Республики Татарстан. URL: http://tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_182920.pdf (дата обращения 13.10.2013).
10. Мукомель В.И. Трансформация трудовой миграции: социальные аспекты // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Ин-т социологии РАН. М., 2012.

**Этнопсихологические аспекты адаптации мигрантов на территории
России: роль отечественных средств массовой информации
Осин Р. В., Константинов В. В. (г. Пенза, Россия)**

Миграционные процессы, активно происходящие в последние десятилетия не оставили неизменными количественный и качественный состав многих российских регионов. Как следствие, возникло множество проблем, связанных со спецификой миграционных процессов в российских регионах. К объективным проблемам можно отнести необходимость интеграции мигрантов в принимающее сообщество. К субъективным, чаще всего искусственно созданным, препятствиям, останавливающим интеграционные процессы и выталкивающим мигрантов в анклав.

В силу сложившихся в принимающем обществе традиций, представлений, и стереотипов отношение к приезжим очень ограничено в социокультурном плане. Еще более весомую роль в дистанцировании от «чужих» играет воздействие образов, символов и текстовых сообщений, формируемых средствами массовой информации. Можно смело говорить о том, что в современном мире масс-медиа оказывает огромное воздействие на общественное сознание.

Можно предположить, что масс-медийная среда с помощью создаваемых стереотипов, образов и рекламы делает реальный мир иллюзорным и ненадежным. Ж. Бодрийяр считает реальность, формирующуюся под воздействием СМИ, «гиперреальностью». В «гиперреальности» социокультурные факты утрачивают связь с объективным миром и становятся

автономными симулякрами, неимеющими ничего общего с реальным объектом или фактом (Бодрийяр, Ж., 2013 г.). Созданная современными масс-медиа знаково-образная символическая реальность выступает как самостоятельный мир, который чаще всего не отражает настоящий мир.

По своей сути масс-медийная продукция дифференцирована, рассчитана на разные категории населения и в большинстве своем направлена на создание именно образов и символов реальных событий, вещей и фактов, нежели на объективное отражение реальности. Основная проблема общества состоит в том, что направленная на него информация, выступающая в качестве знания, практически отчуждена от своих пользователей. Стоит особо обратить внимание и на то, что, информация совершенно не зависит от сознания человека, уровня его культуры и возможностей восприятия этого знания. Ж.-Ф. Лиотар отмечал, что в постсовременную эпоху будет происходить сильная «...экстериоризация знания относительно “знающего”, на какой бы ступени познания он не находился. Старый принцип, по которому получение знания неотделимо от формирования (building) разума и даже от самой личности, устаревает и будет выходить из употребления» (Лиотар Ж.-Ф., 1998 г.). Таким образом, отчужденная от своих субъектов масс-медийная информация становится самостоятельной независимой силой, но, тем не менее, она формирует общественное сознание и стереотипы, в которых это самое общество живет.

Можно предположить, что сегодня российские СМИ создают в обществе представления о мигрантах, которые очень далеки от реальности. Если следовать категориям Ж. Бодрийяра, можно назвать процесс создания образов мигрантов в нашей стране «симуляционным», т.е. основанным не на объективном анализе, а на эмпирическом материале, единичных зарисовках и поверхностном опыте взаимодействия с прибывшими в тот или иной регион людьми.

Масс-медийная сфера является одной из главных составляющих при формировании образа. В настоящее время миграция рассматривается в средствах массовой информации преимущественно как объективный и неизбежный процесс, но при этом она до сих пор нередко отождествляется с экспансией. Власть, через СМИ заявляя о важности миграции для России в связи с дефицитом трудовых ресурсов и уменьшением населения, одновременно актуализирует необходимость «охранной» стратегии и жесткого регулирования миграционных потоков (Осин, 2013 г.). СМИ формируют

образы и типажи мигрантов, как иноземцев, посягающих на обыденную жизнь и рынок труда коренного населения. Отличающиеся от принимающего населения своей этнической принадлежностью, мигранты чаще всего предстают в образе врага. Подобного рода дискурс постепенно формирует мигрантофобию в общественном сознании. Миграционные группы связывают с иноэтничным населением, что придает миграции этническую этиологию. (Обществом не принимается во внимание, что мигранты по своему составу не всегда отличаются от этнического населения принимающей территории).

Рост этнофобий, который фиксируется в большинстве регионов РФ, сопровождается антимигрантскими настроениями, несмотря на то, что существует экономическая необходимость привлечения рабочей силы из стран ближнего зарубежья. Особенно коренные жители негативно настроены по отношению к выходцам с Кавказа и Средней Азии. В российском обществе присутствуют тревожные настроения, ощущается интолерантность принимающего населения по отношению к прибывающим мигрантам. Такая напряженность создается по причине слабой включенности мигрантов в социокультурную жизнедеятельность принимающего общества, отсутствия потребности и желания следовать принятым культурным, бытовым, религиозным традициям и нормам местного населения.

Стоит также отметить, что принимающая сторона не способствует интеграции и адаптации прибывающего населения в новое общество. Местное население разграничивает представителей новых этнических диаспор и представителей этих же этнических групп, исторически укоренившихся на той или иной территории. Население и местные органы власти такое социальное явление, как миграция, воспринимают только в «черно-белом цвете»: необходимость мигрантов обсуждается либо как «зло», либо как «благо» для России. Через масс-медиа выступают политики с популистскими лозунгами (например, «Россия – для русских»), чиновники с не всегда продуманными и политкорректными заявлениями. Определенную роль в создании и поддержании нетолерантного отношения к мигрантам играют националистические и экстремистские организации.

В России этническая идентификация проявляется через противопоставление «свой – чужой». Многие проблемы в социальной, экономической и политической сферах рассматриваются сквозь призму указанной противопоставленности этносов. Миграционная политика не лишена давления со стороны общественного мнения и, кажется, также основана на

определениях «наши – не наши», «свои – чужие». По сути дела мигрантофобия в нашей стране приобретает черты «иноземофобии». Поскольку «не наши» - это все, кто недавно заселил исконные территории укорененных на них народов. Факт «иноземности», «пришлости», а не иной этнической или религиозной идентификации зачастую является фактором, провоцирующим конфликты на бытовом уровне между мигрантами и коренным населением. Другими словами, срабатывает стереотип смешения иноэтничности и иноземности. Через призму отношений «свои – чужие» и формируется ряд мифов, распространенных на повседневном, эмпирическом уровне.

Какие же именно существуют мифы об этнических мигрантах в общественном сознании россиян?

Во-первых, образы врагов, которые точно фиксируют их этнокультурную принадлежность, следствием этого является избирательная ксенофобия против определенных народностей. По сути, эти конструкты указывают, представители каких этносов «свои», а какие – «не свои» для принимающего общества. По данным Аналитического Центра Юрия Левады в июле 2005 г. крайне негативное отношение к этническим мигрантам было зафиксировано к приезжим с Северного Кавказа – дагестанцам, чеченцам, черкесам и др., а также к мигрантам из Закавказья – азербайджанцам, армянам, грузинам. Несколько ниже (в процентном отношении на 4-9 %) негативное отношение к приезду трудовых мигрантов из Средней Азии (узбекам, таджикам, киргизам) и Китая. По данным Левада-центра за 2012 год в процентном соотношении отношение к приезжим особо не изменилось (Данные «Левада-центр», 2012). Между тем лозунг «Россия – для русских» стало поддерживать большее число россиян. По последним данным ВЦИОМ (опрос проводился в июле 2013 года) три четверти россиян полагают, что большое количество приезжих из других государств – явление отрицательное. Каждый второй – за ужесточение иммиграционного законодательства (Данные ВЦИОМ, Пресс-выпуск №2366, 2013 г.).

Такие результаты исследований показывают, что российское общество подвержено влиянию националистических идей и не чувствует себя экономически и законодательно защищенным в родной стране. Поиск причин собственной неустроенности всегда заканчивается в так называемой проблеме мигрантов.

Во-вторых, общественное мнение нелояльно по отношению к мигрантам с точки зрения осмысления последствий их приезда в российские регионы. Один из мифов – возможность утраты ресурсов из-за того что «понаехали тут всякие». Угроза потери экономической и социальной конкурентоспособности на рынке труда из-за мигрантов. Но «ресурсное» обоснование неприятия мигрантов (мигранты занимают рабочие места, наживаются на местном населении, связаны с криминалом и др.) имеет и рациональные возможности упразднения подобного мифа. Здесь следует противопоставить логическую аргументацию, статистические данные, экономические выкладки. Например, выявлено, что наиболее позитивно к мигрантам относятся в обществах с плотным миграционным заселением и большим опытом общения с приезжими (Мукомель и Паин, 2006 г.). Возможно, длительность экономического и культурного взаимодействия с приезжими играет мифоразрушающую роль.

В-третьих, в российском обществе существует устойчивое неприятие приезжих из Центральной и Юго-Восточной Азии. В этом случае действует, так называемый миф возможности «утраты идентичности». Этот миф, по сути, иррационален и основывается не столько на медийных посланиях или политико-публичных заявлениях, сколько на поверхностном опыте личного взаимодействия с мигрантами. Миф «утраты идентичности» обосновывается опасностью вытеснения коренного населения с исконных мест проживания и исчезновения своей культуры, групповой закрытостью мигрантов и выстроенной деятельностью внутри этих сообществ по собственным правилам, агрессивным поведением, незнанием языка принимающего общества, расширением своих бытовых привычек и традиций, неприятием культуры принимающего общества. Вызывает страх асоциальное поведение и повышенная криминогенность среди этнических сообществ.

Невозможность (или собственное нежелание) интеграции мигрантов в принимающее сообщество запускает процесс анклавизации. Анклавы демонстрируют формы самоорганизации и проживания людей одной этнической идентификации по стандартам своей культуры внутри другой социально-культурной среды. Анклавы не тождественны этническим диаспорам и формируются в зависимости от целей прибытия мигрантов.

Если ориентированные на постоянное место жительства мигранты пытаются войти в новое общество, социально и психологически адаптироваться, то у мигрантов, прибывающих на временное жительство с экономической целью мотивация прямо противоположна. Приехавшие с целью

подзаработать не воспринимают окружающие социокультурные условия как постоянную среду обитания, к которой нужно адаптироваться, а тем более интегрироваться. Принимающее общество для них - временный экономический ресурс. В этом случае проживать выгоднее и психологически комфортнее в анклавах.

Именно образ жизни второй группы (безотносительно к конкретному этническому происхождению) в большей степени служит материалом для конструирования и поддержания стереотипов и образов мигрантов - врагов, несущих какую-либо угрозу местному населению. Яркий образец подобного масс-медийного, эмпирически - общественного и далее закрепляемого в официальных источниках фантома - «лицо кавказской национальности» и «азиат». Причем искусственная конструкция «лицо кавказской национальности» предполагает некую этническую категоризацию («этнический микс») и мигрантов из российского Кавказа, и закавказских государств, и представителей кавказских народов, давно укоренившихся на принимающей территории. Стереотип «азиат» объемлет собой и таджиков, и турок, и узбеков, и китайцев и т.д. Эти образы затем переносятся на все антропологически или культурно отличающиеся от основной массы населения группы: мигрантов, представителей этнических диаспор - как приезжих, так и автохтонных граждан России.

Медийные образы вызывают в общественном сознании в основном отрицательные эмоции, формируют образ «чужого», деструктивный тип этнического мигранта, который связан либо с нелегальными сферами экономики, либо с криминалом. «Объективно пресса способствует переводу неприятия иммигрантов с уровня бытовых неоформленных этностереотипов на уровень внешне аргументировано выстроенных обоснований мотивов поведения “иного”» (Мукомель и Паин, 2006 г.).

В дальнейшем такие стереотипы подхватываются массовой культурой, распространяются устной трансляцией, ширятся в сети Интернет. Конечно, существуют и глубокие публикации, отражающие понимание сложности проблем миграционных процессов. Все же гиперболизация и абсолютизация негативных последствий от притока мигрантов и иммигрантов вплоть до угроз национальной безопасности, повышения уровня преступности, терроризма, наркотрафика имеет место и вызывает массовые ксенофобные настроения.

Библиографический список

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция – Тула, 2013. – 204с.
2. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М., СПб., 1998.
3. Нужны ли мигранты российскому обществу? Под ред. В.И. Мукомеля и Э.А. Паина. – М.: Фонд «Либеральная миссия», 2006. – 168 с.
4. Осин Р.В.. Образ трудового мигранта в СМИ и его восприятие гражданами РФ // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Июнь 2013, ART 2010. - СПб., 2013 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2010.htm>, ISSN 1997-8588. – Объем 0.5 п.л.
5. <http://www.levada.ru/books/obshchestvennoe-mnenie-2012> Общественное мнение – 2012. М.: Левада-Центр, 2012. – 232 с. Дата обращения: 30.01.2014
6. <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114341> Пресс-выпуск №2366 ««Добро пожаловать» - или «посторонним вход воспрещен»?». Дата обращения: 30.01.2014.

К вопросу об этнографическом просвещении педагогов для успешной адаптации детей-мигрантов в школе Павлова О. С. (г. Москва, Россия)

Проблемы адаптации детей-мигрантов зачастую связаны с отсутствием у педагогов и психологов образовательных учреждений специальной готовности, связанной с работой с детьми, принадлежащими к культуре, отличной от культуры принимающей стороны. Нередко специалисты жалуются на растерянность в ходе работы с детьми-мигрантами, имея весьма приблизительные представления о тех условиях, в которых проходила социализация этих детей. В этой ситуации на помощь сотрудникам образовательных учреждений может прийти специальным образом подобранная информация из области этнографии.

Вступая в ходе работы в межкультурное взаимодействие с детьми мигрантов, сотрудники образовательных учреждений сталкиваются с различными барьерами: коммуникативными (языковыми, семантическими; барьерами, связанными с невербальным поведением); барьерами, вызванными отличиями в функционировании семей в различных культурах, с особенностями национального и этнического сознания (Хухлаева, Хакимов, Хухлаев, 2014; с. 147-150). Как показывает реальная педагогическая практика,

участники образовательного процесса находятся на уровне этноцентричных типов восприятия межкультурных различий по М. Беннету (Bennett, 1986; с. 179-196): их отрицании, минимализации или защиты собственного культурного превосходства. К примеру, часто встречается синдром евроцентризма: превосходства европейской цивилизационной модели над другими, в частности над восточными культурными моделями. Это также создает устойчивые барьеры в межкультурном взаимодействии.

Многие культурные феномены, например социальные нормы, правила, ценности, воспринимаются как совершенно естественные, когда речь идет о своей собственной культуре, но вызывают удивление или раздражение в отношении другой культуры (Хухлаева, Чибисова, 2011; с. 18). Кроме того, существует еще одна «ловушка» межкультурного взаимодействия: воспринимать культурные феномены как универсалии, хотя они таковыми не являются.

Ознакомление специалистов с тщательно подобранной этнографической информацией позволит решить целый ряд важнейших задач. Прежде всего, этнографическая информация сделает понятной картину мира ребенка другой культуры. По мнению М. Мид «именно культура является главным фактором, который учит детей, как думать, чувствовать и действовать в обществе» (Мид, 1988; с. 48-49). В разных культурах эта картина может сильно различаться. И она может быть непонятна субъектам межкультурного взаимодействия. Специалист сможет приблизиться к пониманию межкультурных различий, их объективным детерминантам, что позволит свести на нет необходимость ложного домисливания, возникающего, порой, при восприятии представителя незнакомой культуры. Это, в свою очередь, способствует снятию социальной напряженности в образовательном коллективе.

Овладение педагогами этнографической информацией создает общий контекст, который необходим при взаимодействии с представителями высококонтекстных культур, к которым относятся культуры народов России и стран Центральной Азии. Создание общего контекста способствует возникновению чувства взаимного доверия у всех участников общения.

В процесс психолого-педагогического межкультурного взаимодействия бывают вовлечены не только ученики, но и родители. Очень важно наладить взаимоотношения с родителями, понять и вычленив агентов влияния, которые имеют свою специфику в различных культурах. Так, для многих культур,

которые и в настоящее время сохранили черты традиционности, характерны большие неразделенные семьи, в которых, как, например, у чеченцев «существовали разные стили и методы воспитания. Одни воспитывали преимущественно словом, увещанием (бабушки, дедушки), другие – примером (родители), третьи, прибегая к жестким мерам (дяди), четвертые – к методам принуждения и т.п.» (Хасбулатова, 2007; с. 114). Понимание того, к кому из представителей семьи стоит обратиться по конкретной проблеме, позволит эффективнее осуществлять профессиональную деятельность.

Знакомство с культурой, к которой принадлежит семья ребенка-мигранта, позволит соблюдать границы в общении, а также интерпретировать различную информацию глазами мигрантов, что крайне важно, так как внешняя и внутренняя интерпретация очень часто не совпадает, особенно когда интерпретант принадлежит к иной культуре.

Оценке реальных возможностей и достижений, неудач и трудностей детей-мигрантов будет способствовать знание того, как, в каких социокультурных условиях, происходило их развитие. Содержание, методы и цели воспитания неразрывной нитью связаны с культурой. Так, например, чеченцы и ингуши придают самое большое значение воспитанию в детях морально-нравственных качеств, которые формируются в традиционных этических системах и в культуре ислама. Это подтвердил опрос, проведенный нами в Чеченской республике (508 респондентов) и Республике Ингушетия (478 респондентов). Отвечая на вопрос «Что самое главное в воспитании детей?» наши респонденты указывали: Воспитать в них нравственные, духовные ценности и культуру народа; воспитать в них духовные и культурные качества; не стараться воспитывать их в духе времени, а сеять в них любовь к Родине, к Всевышнему, к ближним (инг.); религия, и скорее дать понять, к какому народу они относятся; приверженность к религии, культуре, менталитету; воспитывать по исламским и чеченским законам; воспитать верующим, образованным, соблюдающим все нормы этикета; эстетическое, нравственное и духовное воспитание (чеч.) (Павлова, 2012, с. 251-253; 2013, с.230-231).

Знание объективных характеристик той или иной этнической группы будет способствовать критическому восприятию и осмыслению стереотипной, а зачастую и ложной информации, которую транслируют современные СМИ. Исходя из этого, более успешным будет и прогнозирование поведения представителей различных культур, которое будет основано не на страхах и

предубеждениях, этноцентризме и этностереотипах, а на позициях этнорелятивизма, т.е. принятии культурных различий, адаптации к ним, и, в конечном итоге, интеграции различных культур.

Все вышеизложенное, в конечном итоге, поможет признанию и принятию представителей разных культур, а также самоидентификации, ибо реальное познание себя и своей культуры достигается через призму восприятия другой культуры. В контексте обозначенных аспектов возникает следующий вопрос: какой должна быть этнографическая информация? Прежде всего, она должна быть актуальна для нынешнего этапа развития этнической группы. Важно понимать, что многие этнографические издания содержат информацию, описывающую историческое прошлое этнической группы. Эта, безусловно, интересная, и полезная информация может, тем не менее, создать ложные представления об особенностях культуры. Модернизационные процессы, глобализация оказывают существенное влияние на развитие всех без исключения культур. В связи с этим многие культурные реалии сегодняшнего дня существенно отличаются от дня вчерашнего. Так, к примеру, в культурах Северного Кавказа традиционные черты постепенно сменяются либо вестернизацией, либо усилением влияния ислама.

Трансформация и модернизация затрагивает социальные роли, нормы и правила поведения, ценности и взаимоотношения в семье. Исследователи обращают внимание на стремительную трансформацию гендерных ролей в традиционных культурах. В частности, в чеченской культуре Б.Б. Нанаева определяет следующие новые нормы регуляции семейно-брачных отношений: «экономическая самостоятельность женщины меняет мотивацию браков и принципы семейных устоев; переоценка ряда брачных запретов и ограничений; все меньше семей с 3–4-х поколенной структурой, что кардинально трансформировало воспитательные механизмы семьи; изменился характер внутрисемейных и личных отношений; сместился вектор семейной занятости женщины – на общественную активность; изменилась традиционная семейная и свадебная обрядность; снизилось значение и ценность кровнородственных отношений; наблюдается легкое отношение к разводам и установка на непрочность семейных уз» (Нанаева, 2009; с. 205-206). Наличие реальной, актуальной на сегодняшний день информации поможет составить реалистичный портрет представителя того или иного этноса. При этом необходимо общую информацию дополнять конкретной информацией о каждой семье, так как степень ее включенности в этнокультуру может быть

различной. К какой стратегии аккультурации: интеграции, ассимиляции, сепарации или маргинализации (Берри, Пуртинга, Сигал, Дасен, 2007; с. 382) прибегнет та или иная семья, имеет существенное значение для межкультурного взаимодействия. Этнографическая информация должна преподноситься как тенденция: выраженность культурных проявлений в различных семьях может быть разной. Известен еще и такой факт, что находясь в условиях проживания вне родины, семьи мигрантов подвержены двум тенденциям аккультурации: в одних случаях происходит стремительная модернизация семейных ценностей и отношений под воздействием культуры принимающего сообщества. При этом, стремясь вписаться в новый социум, родители недооценивают возможные риски, связанные с утратой родной этнокультуры. В других случаях в ответ на внедрение культуры принимающего сообщества в мир собственной этнокультуры, происходит архаизация культурных стереотипов поведения. При этом воспроизводятся такие архаичные традиционные черты этнокультуры, которые уже потеряли свою значимость и распространенность на родине. И в том, и в другом случае стратегия педагогов должна быть направлена на интеграцию двух культур, объяснение родителям преимуществ подобного подхода.

Кроме того, специалисты должны иметь в виду, что важно не переносить информацию об одной этнической группе на другие. Территориальная близость этнических групп рождает поверхностное представление о единстве культурного контекста. Так, в СМИ и обществе прочно закрепились такие обороты как «выходцы с Северного Кавказа», «лица кавказской национальности», «выходцы из Средней Азии». При этом употребляющие эти выражения абсолютно не имеют представлений или игнорируют информацию о том, что даже народы, живущие в соседних субъектах РФ, могут существенно отличаться друг от друга по культурным параметрам и степени их выраженности. Это, в частности, наблюдается в ходе многочисленных исследований автора в Чечне, Ингушетии, Дагестане, Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкесии, где принадлежность к общекавказской «горской» культуре сочетается с разной степенью включенности в европейскую, общероссийскую и исламскую культуру.

Итак, этнографическая информация должна быть современной, конкретной, изложенной в доступной и простой форме. При этом она должна максимально отражать необходимые сведения, такие например как ценности культуры, категории добра и зла (что такое хорошо и что такое плохо в каждой

конкретной культуре), отношение к активности и инициативности, гендерные нормы поведения, специфику взаимоотношений детей и родителей и многое другое. Здесь на помощь учителю могли бы прийти конкретные методички, содержащие сведения о той или иной этнокультуре. Замечено, что часто имея вполне наполненные представления о зарубежных странах, народах и культурах, педагоги демонстрируют низкий уровень общей осведомленности о народах России и стран ближнего зарубежья, с которыми им чаще всего приходится встречаться в ходе повседневной профессиональной деятельности: они очень поверхностно и приблизительно представляют этническую, культурную, религиозную специфику различных регионов России, не знают народов, населяющих наше многонациональное государство, не различают мигрантов внешних и внутренних. Кроме того, имеет место низкий уровень готовности воспринимать подобную информацию, в силу несформированности у педагогов толерантности, межкультурной сензитивности, этнокультурной компетентности. Поэтому овладение новой для педагога информацией в ходе знакомства с этнокультурным регионоведением должно проходить на фоне развития профессиональных компетенций, необходимых для работы с детьми мигрантов.

Библиографический список

1. Берри Дж.В., Пуртинга А.Х., Сигал М.Х., Дасен П.Р. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007.
2. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
3. Нанаева Б.Б. Политические традиции в социокультурном наследии чеченцев. Р.-н./Д., 2009.
4. Павлова О.С. Ингушский этнос на современном этапе: черты социально-психологического портрета. М., 2012.
5. Павлова О.С. Чеченский этнос сегодня: черты социально-психологического портрета. М., 2013.
6. Хасбулатова З.И. Воспитание детей у чеченцев: обычаи и традиции (XIX – начало XX вв.). М., 2007.
7. Хухлаева О.В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е., Поликультурное образование: учебник для бакалавров. М., 2014.
8. Хухлаева О.В., Чибисова М.Ю. Работа психолога в многонациональной школе. М., 2011.
9. Bennett M.J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity // International Journal of Intercultural Relations. 1986. 10 (2).

Проявления агрессии и содержание ауто-и гетеростереотипов у представителей разных этносов

Погорелова В. С., Константинов В. В. (г. Пенза, Россия)

На современном этапе развития общества все большее значение обретает адекватность представления и оценивания людей других этнических групп. Обоснованность гетеростереотипов и точность отражения в них национальных черт представителей разных этносов служит залогом их успешного взаимодействия и сотрудничества. Истинность же аутостереотипов способствует успешному прогнозированию хода межэтнических контактов и коррекции своего поведения для достижения нужных результатов коммуникации. Кроме того, интересна проблема отображения в содержании этнических стереотипов уровня агрессии, реально проявляемого или лишь предполагаемого.

В стереотипах поведения отчетливо выражается этническое своеобразие культуры. Набор стереотипов поведения, вырабатываемых в каждой общности, не ограничивается сферой обрядов и обычаев, но и характеризует многие другие сферы деятельности – общение, социализацию, труд, игру. Основными задачами изучения стереотипов поведения являются: выработка общих взглядов на природу и сущность стереотипизации поведения; определение места этого явления в общем механизме культуры; изучение шаблонов поведения.

Рассмотрение стереотипов поведения опирается на ряд предпосылок: во-первых, стереотипы поведения - это социальный феномен, обусловленный особенностями социальной организации и социокультурными факторами; во-вторых, поведение человека вариативно как в историческом, так и в этническом плане; в-третьих, стандарты поведения находятся в зависимости с присущим той или иной эпохе делением общества. Для каждого этноса характерны свои представления о значимости каких-либо аспектов поведения и свое определение границ между типизированными и индивидуальными формами поведения. Кроме того, регламентация контроля над соблюдением стандартов поведения прямопропорциональна значимости сферы поведения.

Механизм стереотипизации ориентирован на хранение, упорядочение, передачу информации и отбор наиболее значимых её фрагментов. Также стереотипизация позволяет сохранять рабочий объем информации при

постоянном ее обновлении служит средством борьбы с информационным хаосом. Этнические стереотипы в разных культурах проявляются в двух основных формах: когда одинаковым действиям приписывается различное содержание и когда одинаковое содержание по-разному выражается в поступках. Соотношение стереотипов и соответствующего им поведения неоднозначно. В теории каждому стереотипу должно соответствовать определенное поведение. Но на практике такое соотношение зависит от степени обязательности действующих в культуре норм, так как каждое общество имеет уникальные стандарты терпимости к нарушениям в каких-либо сферах поведения.

В процессе этногенеза у народа складывается определенный психологический тип, включающий совокупность особенностей общения и поведения людей, который называется национальной психологией. Национальная психология структурно более сложна и богата, чем психология отдельно взятого индивида, поскольку формируется в результате длительного исторического процесса и накапливает опыт многих поколений.

Идентичность как форма истории включает различные сцены, персонажи, сюжет и главные темы. Г. Херманс основной составляющей идентичности считает валюацию – приписывание ценности [3]. Валюации организованы во времени и составляют сюжет самости-нарратива. В целом, в нарративном подходе особое внимание уделяется контекстуальному процессу взаимодействия, образующим фактором которого является язык. Идентичность понимается как нарратив, история, рассказываемая о себе в процессе жизни. Человек заимствует бытующие в культуре повествовательные мотивы, ценности, нормативы, трансформируя их в свои жизненные истории, идентичность формируется из субъективно отобранных биографических фактов своей жизни. Согласно современным представлениям, нация не обладает единым коллективным сознанием, и, следовательно, ее идентичность – не проявление «чувства идентичности», но производная сложных процессов массовой коммуникации. Таким образом, наличие национальной идентичности соотносится с языковой компетентностью не только на уровне восприятия, но и на уровне наррации, то есть национальная идентичность – это, прежде всего, нарратив, который носитель идентичности рассказывает себе и другим, а не распространяемый СМИ.

Проблема отражения агрессивных тенденций в этнических стереотипах существует длительное время и особенно актуальна в последние годы, когда

межэтнические контакты становятся все напряженнее, а проявления агрессии все ярче.

Одним из основных направлений, делающих попытки раскрыть сущность агрессии, стало поведенческое направление. Известным его представителем является американский психолог А. Басс, чья безмотивационная концепция агрессии явилась одной из крайне узкоспециальных в области исследований агрессивных проявлений. Басс определял агрессию дескриптивным способом, не используя субъективные идеи, такие, как «намерение», указывая на то, что намерения агрессоров трудно точно определить как объективно, так и субъективно. С такой позиции агрессия рассматривается как причинение вреда другому человеку, что порождает очевидную проблему невозможности отрицания несинонимичности «причинения вреда другому» и «умышленной попытки причинить вред» [1]. Также А. Басс выделил ряд факторов, влияющих на силу агрессивных проявлений. Во-первых, это частота и интенсивность случаев, в которых индивид был подвергнут атаке, влиянию фрустрирующих факторов. Во-вторых, частое достижение успеха путем агрессии формирует атакующие привычки, вырабатываются тенденции к атаке, затрудняющие или делающие невозможным различение ситуаций, в которых агрессия необходима, а в которых - нет. В-третьих, облегчают развитие агрессивности усвоенные человеком культурные и субкультурные нормы.

В качестве образца исследований проявлений агрессии современного времени можно привести эксперимент А.А. Реан, который выявил высокий уровень агрессии в группе внешне благополучных старшеклассников [2]. Более половины испытуемых показали высокие результаты по параметру спонтанная агрессия, которая представляет собой подсознательную радость при наблюдении чужих трудностей. Чуть менее половины испытуемых имели высокие показатели по параметру реактивная агрессия, которая проявляется в недоверчивости, обидчивости и злопамятности.

Обозначенные аспекты разработанности проблемы отражения и закрепления уровня агрессивности в этностереотипах стали фундаментом для нашего исследования, целью которого явилось изучение связи между содержанием ауто- и гетеростереотипов и проявлениями агрессии. Объектом исследования выступило содержание ауто- и гетеростереотипов, предметом — взаимосвязь между содержанием ауто- и гетеростереотипов и проявлениями агрессии. В рамках исследования ставилась задача эмпирического обоснования гипотезы о том, что на проявления агрессии оказывают влияние

аутостереотипы, содержание которых отражает закрепленные этническими традициями особенности агрессивного поведения, что, в свою очередь, формирует гетеростереотип, содержащий сходное представление о проявлениях агрессии. Специфика формирования выборки заключалась в том, что признаком отбора респондентов являлась их этническая принадлежность. Всего в исследовании было задействовано 40 респондентов — студентов в возрасте от 19 до 22 лет, из них 20 человек – представители русского этноса, и 20 – мордовского. На первом этапе был выявлен уровень агрессии и выраженность отдельных ее форм с помощью опросника Басса – Дарки для диагностики состояния агрессии. Исследовались, в частности, полученные значения индекса агрессивности, представляющего собой суммарный показатель шкал физической, вербальной и косвенной агрессии. На втором этапе для выявления содержания аутостереотипов нами была разработана и использована анкета, в которой мы предложили испытуемым назвать по 10 качеств на каждый вопрос, которые бы отражали наиболее типичные характеристики этноса, к которому они принадлежат. На третьем этапе испытуемым была предложена анкета, для которой из названных в предыдущей анкете было отобрано 8 наиболее часто встречающихся характеристик, предложенных и русскими, и мордвой. Из этих характеристик было составлено 8 биполярных пятибалльных шкал, полюса которых заданы вербальными антонимами, выбранными из наиболее частотных прилагательных-качеств. Испытуемые оценивали и свой, и чужой этносы и заполняли два бланка ответов, обводя степень выраженности каждого качества, которая, по их мнению, соответствует действительности.

Анализ результатов исследования проявлений агрессии у русских и мордвы показал, что русским в наибольшей степени свойственны проявления физической агрессии и негативизма, а у мордвы наиболее часто встречаемы проявления вербальной агрессии и подозрительности. Выявление групповых индексов агрессивности показало, что и у русских, и у мордвы агрессия находится в пределах нормы и в целом проявляется примерно на одном уровне.

Анализ результатов анкетирования на выявление содержания аутостереотипов русских и мордвы проводился следующим образом: из шести предложенных групп признаков — «Общая характеристика», «Социальная характеристика», «Состояние», «Проявление агрессии», «Черты характера», «Причины возможного межэтнического конфликта», — в первую очередь учитывались качества, названные в группе «Проявление агрессии». Также

отмечались наиболее часто называемые характеристики во всех группах признаков.

Аутостереотипы русских имели в равной степени позитивную и негативную направленность. Высокая внутригрупповая согласованность наблюдалась в выделении положительных характеристик обычаев и традиций: «гостеприимство», «щедро угощают», «оказывают помощь». Больше половины испытуемых русской этнической группы выделили отрицательную характеристику «пьянство». Большую часть позитивных аутостереотипов составила группа черт характера, где были выделены «добродушие», «открытость», «простота». В качестве негативных черт характера чаще всего встречались «драчливость», «безбашенность», «дурнота». В группе «Проявление агрессии» доминировали такие характеристики, как «драчливость», «защита чести другого человека (матери, друга, жены)», «пьяные разборки», «матершинство», «враждебность».

Аутостереотипы мордвы отличались позитивной направленностью. Этнокультурные характеристики, относящиеся к традициям и обычаям, были отражены в таких названных качествах, как «наличие своего языка», «любовь к пению и пляскам», «верность традициям», «главенство старших в семье». Основными чертами характера были названы положительные «дружелюбие», «приспосабливаемость», «умение найти общий язык», «хитрость», «хорошая ориентация в незнакомых ситуациях» и отрицательные «внешняя непривлекательность», «способность идти по головам» и «враждебность к чужакам». В группе «Проявление агрессии» были названы следующие характеристики: «крики», «матершинство», «скандалы», «неприятие к чужакам», «сплетни».

Анализ всех названных русскими и мордвой качеств позволил выделить 8 из них, в состав которых вошли, во-первых, наиболее часто встречающиеся в аутостереотипах обеих этнических групп и, во-вторых, интегрированные характеристики, объединяющие по-разному сформулированные, но по значению схожие ответы испытуемых: «добрый», «дружелюбный», «работящий», «агрессивный», «драчливый», «хитрый», «неприхотливый» и «матерящийся».

Данные характеристики легли в основу анкеты, созданной нами с целью уточнения аутостереотипов и выявления содержания гетеростереотипов и состоящей из 8 шкал: 1) «мирный - агрессивный»; 2) «добрый - злой»; 3)

«дружелюбный - враждебный»; 4) «миролюбивый драчливый»; 5) «несквернословящий - матерящийся»; 6) «работающий - ленивый»; 7) «простой - хитрый»; 8) «неприхотливый - привередливый». По первым четырем шкалам ауто- и гетеростереотипы совпадают по направленности, но различны по степени выраженности: русские считают себя более мирными, добрыми, дружелюбными и миролюбивыми, чем они предстают в глазах мордвы. Зато, если русские были единогласны по параметру сквернословия и присвоили ему низшую оценку, то мордва несколько позитивнее оценили употребление нецензурной лексики русскими. Кроме того, мордва считает русских более простыми, ленивыми и привередливыми, чем оценивают себя сами русские. По большинству шкал оценка русскими самих себя выше, чем оценка русских мордвой, что свидетельствует о положительных аутостереотипах и отрицательных гетеростереотипах. Восприятие мордвой самих себя и их восприятие русскими сильно различаются. Есть как точки полного совпадения, так и характеристики, противоположно оцененные разными этносами. Так, совпали мнения мордвы и русских о том, что мордва хитрые и редко матерятся. Позитивные аутостереотипы наблюдаются по параметрам мирности, дружелюбия, любви к работе и неприхотливости. Русские же считают, что мордва более ленивы, враждебны и привередливы.

Сравнив приведенные результаты, можно выявить общую для обоих этносов тенденцию приписывать своему народу максимальные оценки по качеству «работающий», которые категорически не согласуются с оценкой чужого этноса, представители которого больше склоняются к характеристике «ленивый». Анализ гетеростереотипов показал, что в них равно представлены как позитивные, так и негативные стереотипы отношения к другой этнической группе.

Затем с помощью метода ранговой корреляции Спирмена была определена сила и направление корреляционной связи между двумя иерархиями признаков — уровнем агрессивности, выявленным опросником Басса – Дарки, и процентной долей проявлений агрессии, содержащихся в ауто- и гетеростереотипах. Статистическая значимая корреляция между данными параметрами позволила подтвердить наличие связи между уровнем агрессии и содержанием ауто- и гетеростереотипов.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволяет сделать следующие выводы: 1) выявлено существование связи между содержанием ауто- и гетеростереотипов и проявлениями агрессии у представителей русского

и мордовского этносов; 2) отраженные в аутостереотипе, исторически сложившиеся и закреплённые традициями и обычаями формы проявления агрессии адекватно отображены в представлениях о них другой этнической группы; 3) в исследовании ауто- и гетеростереотипов была выявлена тенденция к позитивной направленности аутостереотипов и различная степень выраженности позитивных и негативных гетеростереотипов.

Библиографический список

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2001.
2. Реан А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – № 5.
3. Херманс Г. Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации // Постнеклассическая психология. – 2007. – № 1(3).

Социальная экспансивность и этническая идентичность турок, проживающих на территории Украины Погорильска Н. И., Иванюк М. А. (г. Киев, Украина)

Современный человек живет в условиях глобализации, требующей от него приспособления к стремительно изменяющимся условиям бытия. С каждым годом растет число международных контактов, становится актуальным владение несколькими языками, умение общаться с представителями разных культур. И одновременно встает вопрос о сохранении культурного и языкового наследия своего народа, формирования толерантного поведения в межкультурных и межнациональных контактах. В психологии для обозначения симбиоза двух характеристик личности используется понятие «позитивная этническая идентичность», что представляет собой осознание своей принадлежности и положительное отношение к определенной этнической общности, а также высокий уровень толерантности к другим этническим сообществам.

Этническая идентичность - результат процесса эмоционально-когнитивной идентичности субъекта со своей этнической группой, выражается в позиции принадлежности к сообществу, единства с членами этой группы и восприятие как ценности ее основных характеристик (Стефаненко, 2003; с. 128).

Выраженность и направленность социальных чувств представителей одного этноса по отношению к другому отражено в понятии социальной экспансивности. Чем сильнее выражены положительные чувства людей по отношению друг к другу, тем меньше между ними социальная дистанция, тем крепче их взаимодействие (Сонин, 2004; с. 216).

Начало фундаментальных разработок концепций этничности связывают с фамилиями американских социологов Н. Глейзера и Д. Мойтигена. Исследованием этой темы занималось много как зарубежных, так и украинских ученых, в частности, таких как Э. Эриксон, Ж. Пиаже, З. Фрейд, А.Г. Асмолов, А. С. Баронин, Г.В. Солдатова, П.И. Гнатенко, В.Н. Павленко и др.

Также, изучению особенностей этнической идентичности мигрантов в зависимости от длительности их пребывания в инокультурной среде и вовлеченности в деятельность национальной общины были посвящены работы российских психологов В.В. Константинова и М.В. Вершининой. По результатам их эмпирического исследования, этническая идентичность обладает особенностями в зависимости от разного опыта пребывания мигрантов в принимающем сообществе и вовлеченности в деятельность национальной общины (Константинов, 2007; с.165).

В Украине немало сообществ, длительное время проживающих, взаимодействующих, общающихся. Довольно многочисленным является турецкое, поэтому понимание проблем, связанных с их экспансивностью и идентичностью позволит преодолеть отчуждение между представителями украинского и турецкого этносов, избежать межэтнических столкновений и конфликтов.

Цель исследования заключается в установлении связи этнической идентичности турок с их социальной экспансивностью.

В соответствии с целью на данном этапе исследования были сформулированы следующие задачи:

- 1) Выявить особенности социальной экспансивности турок.
- 2) Определить особенности этнической идентичности турок.
- 3) Установить связь этнической идентичности турок с их социальной экспансивностью.

Достижение цели реализовывалось с помощью психодиагностических методик:

1) для выявления уровня выраженности социальной установки в отношении представителей различных рас и национальностей: стремление к взаимодействию и интеграции с другим этносом, направленность социальных чувств представителями одного этноса по отношению к другому - «Шкала Богардуса или шкала социальной дистанции» (Сонин, 2004; с. 216-218);

2) для диагностирования этнического самосознания и ее трансформации в условиях межэтнического напряжения (толерантность/интолерантность), а также для определения типов этнической идентичности - методика «Типы этнической идентичности» (Солдатова, 1998; с 71-77).

Выборка состояла из 24 человек турецкой национальности. Все исследуемые - мужчины. Средний возраст респондентов составляет 22 года. По национальности как сами респонденты, так и их родители являются турками. Срок проживания в Украине: минимальный - 1 год, максимальный - 7 лет. 14% исследуемый приехали в Украину по собственному желанию, 29% - по желанию родителей и 57% - через другие обстоятельства.

29% исследуемых считают Украину своим постоянным местом жительства, 71% исследуемых - временным. Проживая в Украине, 57% респондентов всегда придерживаются традиций своего народа; 29% - придерживаются традиций своего народа, однако не всегда, 14% респондентов редко придерживаются традиций своего народа.

Украинских традиций также всегда придерживается 57% испытуемых; 29% - редко и 14% респондентов, проживая в Украине, не соблюдает украинских традиций.

На основе выявленных количественных показателей шкал социальной приемлемости и социальной экспансивности установлен уровень выраженности этнических чувств респондентов (турок) по отношению к украинскому народу с помощью методики «Шкала Богардуса или шкала социальной дистанции».

В результате исследования уровня выраженности этнических чувств респондентов (турок) по отношению к украинскому народу было обнаружено, что 71% респондентов, представителей турецкого этноса стараются держаться обособленно по отношению к украинскому, то есть, между ними наблюдается максимальная социальная дистанция. Соответственно, можно предположить,

что большинство установленных коммуникаций между ними являются лишь формальными и психологической близости, которая способствует легкости взаимодействия между людьми, не наблюдается.

Для 29% исследуемых эта социальная дистанция значительно меньше, что указывает на то, что они способны принимать индивидуальность представителей украинского этноса, вступать с ними во взаимодействие, интересоваться ими и иметь определенное представление об их особенностях.

Полученные результаты шкалы приемлемости, свидетельствуют о том, что исследуемые стремятся полностью отделиться от представителей украинского этноса и поддерживать с ними по возможности только поверхностные, формальные контакты.

Показатель шкалы социальной экспансивности также указывает о глубокой психологической неприязни респондентов турецкой национальности к украинской в целом, но не к конкретным, тем, кто реально живет рядом и взаимодействует с ними.

Итак, с помощью методики «Шкала Богардуса или шкала социальной дистанции», установлен уровень выраженности этнических чувств респондентов (турок) по отношению к украинскому народу.

В результате обработки первичных данных были выявлены следующие особенности этнической идентичности испытуемых. С помощью методики «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) в исследуемой группе были определены доминирующие типы этнической идентичности. Установлено, что у подавляющего числа респондентов доминирующим типом этнической идентичности есть «позитивная этническая идентичность» (среднее арифметическое по группе 12,9), то есть позитивное отношение к собственному народу у них сочетается с положительным отношением к другим народам. Положительная этническая идентичность носит характер нормы. Она задает такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной турецкой и украинской этнических групп, позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой - как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире. Также, доминирующим типом этнической идентичности турок является «этноэгоизм» (среднее по группе 12). Данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через

призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

Наименее выраженным типом этнической идентичности турок является «этнонигилизм» (среднее по группе 8,1), что указывает на то, что туркам не свойственно отходить от своей этнической группы и искать другую группы для самовыражения уже не за этническим критерием, а по другим.

Так же следует обратить внимание на третий по выраженности показатель типов этнической идентичности – этноизоляция. Этот показатель раскрывает убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия. Таким образом, можно сделать выводы, что сложности внедрения, адаптации турок в украинское общество и культуру в первую очередь связана с культурными особенностями самих турок.

С помощью корреляционного анализа не было обнаружено связи между этнической идентичностью респондентов и их социальной экспансивностью. Объяснением этого явления может быть несколько: малое количество респондентов, и как следствие много однотипных ответов; страх респондентов о нарушении принципа конфиденциальности и как результат - получение социально желательных ответов; или же факт того, что между этнической идентичностью и социальной экспансивностью нет связи, однако, по нашему мнению, это стоит рассматривать только в привязке к определенному этносу.

Выводы: В результате исследования этнической идентичности и уровня выраженности этнических чувств респондентов (турок) по отношению к украинцам, было обнаружено, что исследуемые испытывают выраженную психологическую неприязнь к украинцам в целом и стремятся полностью отделиться от представителей украинского этноса и поддерживать с ними по возможности только поверхностные, формальные контакты. Однако, их положительная этническая идентичность, которая оказалась одним из доминирующих типов этнической идентичности, указывает на такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной турецкой и украинской этнических групп, позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической

группы, с другой стороны - как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире. Причиной же напряженности и раздражения в общении с представителями украинского этноса и желании отделиться и проявить независимость оказались «этноэгоизм» и «этноизоляция».

Библиографический список

1. Константинов В.В. Социально-психологические характеристики адаптации мигрантов в современных условиях // Пенза: ПГПУ, 2007 – 188с.
2. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. – 389 с.
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект пресс, 2003. – 367 с.
4. Шкала социальной дистанции (шкала Богардуса, вариант Л.Г.Почебут) / Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. – СПб., 2004. С.216-218.

Актуальные вопросы миграционной обстановки в Пензенской области

Салмин М. А. (г. Пенза, Россия)

На протяжении последних нескольких десятилетий наблюдается актуализация научного и практического интереса к проблемам, связанным с миграцией населения. В современной России процесс введения мигрантов в новую социо-культурную среду с последующей их интеграцией в принимающее сообщество связан с присутствием неизменного фактора/регулятора данного процесса в лице органов Федеральной Миграционной службы России.

Характеризуя основные тенденции развития миграционной обстановки в Пензенской области отметим, что в 2013 году сохранилась динамика роста числа прибывающих иностранных граждан и лиц без гражданства. Данная тенденция остается неизменной на протяжении последних лет.

Так в 2013 году на миграционный учет ФМС России по Пензенской области было поставлено 43022 человек, что на 13,5% больше, чем в 2012 году (2012 год – 37898 человек).

Мигранты, пребывавшие в Пензенскую область, ранее проживали на территории 109 государств дальнего и ближнего зарубежья. Традиционно в наш регион большинство мигрантов прибывает из среднеазиатских государств, среди которых на первом месте граждане Узбекистана – 16294 человек

(прирост составил +16,9%), на втором месте граждане Таджикистана -3652 (прирост + 42,3%), на третьем - Кыргызстана - 1070 (прирост +12,5%). В 2013 году наблюдался прирост количества мигрантов в наш регион, так же и из Азербайджана, Армении, Молдовы.

Возросло и количество граждан, прибывших из Китая (прирост +28,9%; с 2813 в 2012 году до 3626 человек в 2013), из Индии (прирост +315,4%; с 65 до 270), Италии (+45,6%; с 182 до 265), Франции (+12,4%; с 129 до 145).

На 29% увеличилось количество иностранных граждан и лиц без гражданства, прибывших в регион с целями: трудоустройства (с 15807 человек в 2012 году до 20393 человек в 2013 году). Однако, сократилось число иностранных мигрантов, прибывших с частными целями - на 14,2% (с 13276 до 11388), гуманитарными - на 29,4% (с 187 до 132); туристическими - на 1,6% (с 883 до 868).

В качестве тенденции просматривается в сравнении с 2012 годом сокращение на 12,3% количества оформленных иностранным гражданам разрешений на временное проживание в Российской Федерации.

В гражданство Российской Федерации принято 1323 человека, что на 1,1% больше, чем в 2012 году.

Число оформленных приглашений на право въезда иностранных граждан на территорию Российской Федерации возросло на 58,1%. Наибольшее количество приглашений оформлено гражданам Китая - 2650, Туркменистана – 211, Вьетнама - 148, Индии - 100, Германии - 90.

По состоянию на 31 декабря 2013 года в учебных заведениях г. Пензы обучалось 2726 (+29,37%; 2012 г - 2107) иностранных граждан и лиц без гражданства. Основное количество иностранных студентов в 2013 году прибыло из Туркменистана - 730 (26,7%), Казахстана - 139 (5%), Китая - 164 (6%), Таджикистана - 128 (4,6%), Сирии - 44 (1,6%), Турции - 30 (1,1%). Тенденция роста численности характерна для иностранных студентов, прибывающих из Туркменистана (+33,4%; с 547 до 730) и Индии (с 3 до 162).

Участие в долгосрочной целевой программе «Содействие добровольному переселению в Пензенскую область соотечественников, проживающих за рубежом, на 2013-2015 годы» (постановление Правительства Пензенской области от 26 июля 2013 г. № 534-пП) приняло 483 человека (265 участников и 218 членов семей). По состоянию на 01 января 2014 года состоит на учете лиц, прибывших в регион в рамках программы переселения соотечественников - 2454.

На 7,1% (с 4824 до 5165) увеличилось количество оформленных иностранным гражданам (лицам без гражданства) разрешений на работу, при этом объем реализации квоты на 2013 год составил 48,8% (размер квоты - 9439 разрешений, выдано в рамках квоты - 4606).

Из 2476 трудовых мигрантов, фактически осуществляющих трудовую деятельность в регионе на 1 января 2014 года, наибольшее количество занято в сферах: строительства - 1506 (60,9%); обрабатывающих производств - 495 (20%); оптово-розничной торговли - 261 (10,5%); сельского хозяйства - 151 (6,1%); услуг - 43 (1,7%); транспорта и связи - 20 (0,8%).

Удельный вес иностранной рабочей силы, привлеченной к трудовой деятельности работодателями - юридическими лицами, составил 78,1%, физическими - 21,9%.

Кроме того, в 2013 году иностранным гражданам и лицам без гражданства оформлено 6025 (+7,3%; 2012 год - 5613) патентов на право осуществления трудовой деятельности по найму у физических лиц. Размер налога на доходы физических лиц (взимаемого при оформлении патента), перечисленный в местные бюджеты, составил 33,57 (+23,9%; 2012 год - 27,1) миллиона рублей.

Однако, следует отметить еще одну тенденцию, в 2013 году миграционная обстановка характеризовалась ростом числа преступлений, совершенных как иностранными гражданами (лицами без гражданства), так и в их отношении. По состоянию на 31 декабря 2013 года окончено производством 134 уголовных дела, возбужденных по фактам преступлений, совершенных иностранными гражданами (лицами без гражданства), из них зарегистрированных непосредственно в 2013 году - 111 (+5,7%; 2012 год - 105).

Отмечается рост числа резонансных преступлений (совершенных иностранными гражданами и зарегистрированных в 2013 году. В отношении иностранных граждан зарегистрировано 32 преступления (прирост +14,3%; в 2012 году – 28 преступлений). В 2013 году на территории региона проведено 2603 оперативно-профилактических и проверочных мероприятий, из них, 1169 совместно с органами внутренних дел и 304 совместно с иными заинтересованными территориальными органами федеральных органов исполнительной власти. В том числе проведены совместные комплексные оперативно-профилактические мероприятия «Нелегальный мигрант», «Нелегал-2013», «Лизинг» и др.. Осуществлялись проверки объектов возможной трудовой деятельности иностранных граждан (лиц без гражданства) и мест их пребывания (проживания).

Отметим, что Управлением ФМС России по Пензенской области при содействии регионального Правительства обеспечивалась координация деятельности заинтересованных органов государственной и муниципальной власти, общественных организаций по вопросам реализации на территории региона государственной миграционной политики. Так, в частности, вопросы противодействия незаконной миграции, профилактики и пресечения иных правонарушений с участием иностранных граждан в 2013 году стали предметом серьезного обсуждения на заседаниях: 1) антинаркотической комиссии Пензенской области; 2) Межведомственной комиссии при Правительстве Пензенской области по профилактике правонарушений; 3) постоянно действующего Координационного совещания по обеспечению правопорядка в Пензенской области; 4) Координационного совещания руководителей правоохранительных органов Пензенской области и др. Отметим, что, на наш взгляд, именно совместная деятельность органов государственной и муниципальной власти позволяет обеспечить в Пензенской области стабильную миграционную обстановку.

**Теоретико-методические основания разработки программы
эмпирического исследования социально-психологической адаптации
семей трудовых мигрантов к условиям вынужденной разлуки
Смотрова Т. Н. (г. Балашов, Россия) Гриценко В. В. (г. Смоленск, Россия)**

Исследование ведется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Семьи трудовых мигрантов: социально-психологическая адаптация к трансформации супружеской и родительской подсистем в условиях вынужденной разлуки», проект № 12-06-0063.

Современная социальная и экономическая ситуация в стране характеризуется экономической нестабильностью, высоким уровнем безработицы в малых городах, низкими доходами многих семей. Эти и другие причины вовлекают людей в миграционные потоки, вынуждая их уезжать на заработки в более благополучные регионы страны. В условиях, когда вся семья не может переехать на новое место жительства для решения проблем трудоустройства и материального обеспечения, работа на выезде одного из супругов (чаще мужчины) закономерно приводит к трансформациям семейной ролевой структуры, нарушению привычного функционирования супружеской и

родительской подсистем, вызывая проблемы социально-психологической адаптации членов семьи к этим изменениям.

Однако на сегодняшний день можно констатировать недостаточность научного отражения описанных выше явлений. Их исследование необходимо не только для восполнения пробела в системе научного знания и прогнозирования изменений семьи, тенденций ее развития как социального института, но и для оказания научно-практической помощи в преодолении психологических трудностей супругам из семей трудовых мигрантов.

В данной статье представлены теоретико-методические основания построения программы эмпирического исследования социально-психологической адаптации семей трудовых мигрантов к условиям вынужденной разлуки.

Социально-психологический анализ отечественных и зарубежных научных источников по обозначенной проблеме позволил выявить структурно-содержательные и функционально-динамические аспекты адаптационного процесса применительно к семьям трудовых мигрантов, определить понятие «адаптация», обозначить основные подходы к изучению социально-психологической адаптации трудовых мигрантов, вычленить показатели успешности социально-психологической адаптации мигрантов к ситуации вынужденной разлуки.

Под адаптацией в широком смысле понимается взаимодействие индивида и среды, при котором происходит согласование их структур, функций и поведения. В узком, социально-психологическом значении, адаптация – это процесс вхождения личности в малую группу, усвоение ею сложившихся ценностей, норм и правил, занятие определенного места в структуре межличностных отношений.

Теоретическая основа исследования представлена гуманистическим, когнитивно-мотивационным и системным подходами. Гуманистический подход рассматривает миграцию как потенциальное условие для профессионального самоопределения, личностного роста, самоактуализации и тем самым для развития определенных личностных характеристик, способствующих адаптации членов семьи в условиях вынужденной разлуки. Согласно когнитивно-мотивационному подходу травмирующие личность ситуации подвергаются сначала эмоциональной, а затем когнитивной оценке, выделяются сильные и слабые стороны ситуации, ее смысл и значение.

Системный подход позволяет раскрыть диалектику взаимосвязи различных структурных компонентов адаптации, выполнения ими ведущей или подчиненной роли в зависимости от стадии протекания процесса адаптации и обосновать координирующую роль ценностно-смысловых характеристик личности в достижении значимых для субъекта целей.

На основе теоретического анализа литературы выделены показатели успешности социально-психологической адаптации мигрантов к ситуации вынужденной разлуки: уровень удовлетворенности браком, соответствие ролевых ожиданий реальному распределению семейных ролей, степень выраженности их эмоционального притяжения в виде симпатии или любви, а также уровень актуализации установок в различных сферах семейной жизни.

Для изучения особенностей социально-психологической адаптации супругов из семей мигрантов был разработан методический инструментарий, состоящий из четырех блоков.

Первый блок направлен на изучение особенностей супружеских взаимоотношений в семьях трудовых мигрантов. Изучение специфики супружеской подсистемы возможно на основе показателей любви и симпатии, удовлетворенности браком, выраженности тех или иных семейных установок и особенностей распределения семейных ролей между супругами. Данные показатели могут отражать уровень социально-психологической адаптации супружеской семейной подсистемы к условиям вынужденной разлуки.

Применительно к реализации первого исследовательского блока выдвигается гипотеза о том, что в семьях трудовых мигрантов по сравнению с семьями, в которых оба супруга работают по месту жительства, супружеская подсистема характеризуется своей спецификой. Она будет проявляться в актуализации тех или иных семейных установок, в особенностях распределения семейных ролей, в показателях любви, симпатии и удовлетворенности браком.

Диагностический комплекс блока 1 включает в себя следующие методики: тест-опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко (Олифинович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007; с. 179); опросник «Шкала любви и симпатии» З. Рубина в модификации Л.Я. Гозмана и Ю.Е. Алешинной (Олифинович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007; с. 197); методику изучения распределения семейных ролей Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской (Андреева, 2006; с. 427) и опросник «Измерение установок в

семейной паре» (Лидерс, 2006; с. 293); методику «Мое письмо о супруге» С.А.Белоусова (Олифинович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2007; с. 206);

Второй блок нацелен на выяснение особенностей функционирования родительской подсистемы в семьях трудовых мигрантов на основе анализа стиля семейного воспитания и особенностей детско-родительских отношений, а при наличии отклонений в системе воспитательных воздействий и нарушения детско-родительских отношений – определение их возможных причин.

В данном ключе гипотеза исследования строится на предположении о том, что в семьях трудовых мигрантов по сравнению с семьями, в которых оба супруга работают по месту жительства, родительская подсистема характеризуется своей спецификой, отражающей уровень ее социально-психологической адаптации к условиям вынужденной разлуки. Показателями дезадаптации, могут выступать психологические проблемы родителей, решаемые за счет ребенка: воспитательная неуверенность, расширение сферы родительских чувств или фобия утраты ребенка, а также неразвитость родительских чувств или вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Диагностический комплекс блока 2 включает в себя следующие методики: опросник стиля родительского воспитания АСВ Э.Г.Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса (Эйдемиллер, Юстицкис, 2001; с. 585) и проективную методику «Семейная социограмма» (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; с. 301) в авторской модификации (семья до отъезда на заработки одного из родителей, семья на текущий момент времени, желаемая модель семьи).

Третий блок – ценностно-мотивационный, направлен на исследование системы ценностных диспозиций и мотивационных оснований жизнедеятельности, их влияния на принятие семейного решения о работе на выезде и на успешность социально-психологической адаптации супругов в условиях вынужденной разлуки. В их числе могут выступать показатели степени удовлетворенности основными сферами жизни до принятия в семье такого решения, и после его реализации, выраженность тех или иных ценностных приоритетов, установок и смысложизненных ориентаций. Кроме того, особый интерес представляет отношение к деньгам в семьях трудовых мигрантов, так как их жизненные обстоятельства вынужденной семейной разлуки связаны, прежде всего, с проблемами материального порядка, обусловлены низкими доходами по месту жительства и необходимостью

материального обеспечения дальнейшего существования семьи. Поэтому часть заданий данного блока нацелена на изучение представлений о сущности денег и эмоционального отношения к ним и выявления взаимосвязи содержания этих представлений с показателями успешности адаптации.

Гипотеза исследования, сформулированная в рамках третьего исследовательского блока, гласит: по всем перечисленным параметрам – уровень удовлетворенности основными сферами жизни, иерархия ценностей, семейные установки и смысложизненные ориентации – будут обнаружены различия между семьями трудовых мигрантов и семьями, в которых оба супруга работают по месту жительства.

Диагностический комплекс блока 3 включает в себя следующие методики: методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана в модификации В. В. Бойко (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002; с. 18), опросник ценностей Ш. Шварца на индивидуально-реализуемом уровне в адаптации Н.М. Лебедевой (Лебедева, Татарко, 2009), тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 1992), опросник «Измерение установок в семейной паре» Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской (Лидерс, 2006; с. 293); шкалы, выявляющие отношение к деньгам и субъективную оценку уровня материального благосостояния.

И, наконец, четвертый блок предназначен для выявления предпочтительных стратегий совладающего с трудностями поведения: проблемно-разрешающих стратегий или стратегий совладания с отношением индивида к проблеме, а также изучение социально-психологических и индивидуально-личностных факторов, определяющих выбор супругами стратегий копинг-поведения.

В качестве гипотезы выносятся следующее предположение: степень успешности социально-психологической адаптации супругов к условиям вынужденной разлуки будет связана с предпочтением определенных копинг-стратегий. Их преимущественное использование, в свою очередь, обусловлено такими социально-психологическими и индивидуально-личностными факторами, как самоотношение личности, ее ценностно-смысловые характеристики, интернальность в направлении значимых для субъекта целей, удовлетворенность жизнью и т.д.

Базовой методикой данного блока будет выступать опросник копинг-стратегий Лазаруса (Lazarus, Folkman, 1984; p. 282).

Таким образом, разработанная программа позволит изучить особенности социально-психологической адаптации супругов из семей трудовых мигрантов к трансформации супружеской и родительской подсистем, а также выявить условия сохранения супружеского союза и успешного функционирования семьи в условиях вынужденной разлуки. Результаты, полученные в ходе реализации исследования, будут отражены в последующих публикациях.

Библиографический список

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. – СПб.: Речь, 2006, с.427-431.
2. Культура как фактор общественного прогресса / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009. – С. 377-380
3. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО).– М.: Смысл, 1992. – 16 с.
4. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
5. Олифиревич Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов – СПб. : Речь, 2007. – 360 с.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с.
7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Издательство "Питер", 1999. – С. 301 – 304.)
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – С. 585- 595.
9. Lazarus R.S., Folkman S., Coping and adaptation. The handbook of behavioral medicine. // W.D.Gentry (Eds. The handbook of behavioral medicine. – N.Y.: Guilford, 1984. - P. 282-325.

Механизмы оптимального развития личности вынужденных мигрантов зрелого возраста

Султанова Н. Д. (г. Набережные Челны, Россия)

На протяжении многих столетий мировое сообщество находится в эпицентре различных видов миграций. Увеличились миграционные перемещения и на территории России, значительную часть составляют вынужденные мигранты. Вхождение мигрантов в новую социальную ситуацию может происходить по трем направлениям. Первое направление связано с

восприятием мигрантов как людей, представляющих реальную угрозу для коренных жителей в профессиональной, экономической и других сферах жизнедеятельности. Этот путь блокирует психолого-акмеологическое развитие вынужденных переселенцев. Именно он нуждается в разработке определенных средств и методов работы с вынужденными переселенцами. Второе направление проявляется в демонстративном безразличии к данному процессу, игнорировании людей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации в результате вынужденного переселения. Подобный путь остается за границами гуманистической позиции по отношению к миграции и мигрантам. Процессы развития личности мигрантов в данном случае не рассматриваются. Третье направлено на включение мигрантов в новую социальную среду, раскрытие их интеллектуального, психолого-акмеологического, профессионального и физического потенциала на новом месте жительства. Такой путь обеспечивает оптимальное развитие личности мигрантов после переезда.

До конца XX столетия человеческая мысль в отношении миграции, конструирования процесса введения в жизнь на новом месте жительства эволюционировала стихийно. На современном уровне развития общества такое отношение к человеческим резервам становится слишком расточительным и неоправданным. Как показывает практика, существующая в настоящее время система работы с мигрантами в миграционных и других службах России, нуждается в преобразовании. Отметим, что преобладающий антиакмеологический подход в отношении мигрантов делает данную проблему достаточно острой, требующей своевременного оперативного решения. Для введения мигрантов в новую социальную среду и оптимального развития личности необходимо перейти от нерегулируемого к регулируемому процессу адаптации на начальном постмиграционном этапе, содержанием которой является организация неформального образовательного процесса в паспортно-визовом отделе и миграционной службе. Развитие личности мигрантов необходимо направить на формирование у мигрантов внутренней модели новой внешней среды; на овладение умениями и навыками поведения в ситуации вынужденной смены места жительства; на формирование смысло-жизненных ориентаций и осмысленно-продуктивных актуальных смысловых состояний, обеспечивающих оптимальное развитие личности.

В ходе исследования были определены психологические механизмы, обеспечивающие оптимальное развитие личности вынужденных мигрантов зрелого возраста в начальный постмиграционный период (далее – период

акклимационно-личностной интеграции): механизм перехода от обреченности к продуктивности актуальных смысловых состояний; механизм включения организованной системы сопровождения на всех временных этапах вхождения мигрантов в новую социальную среду; механизм акмеоподражания, направленный на поиск оптимальных образцов поведения в новой жизненной ситуации. Данные механизмы взаимосвязаны и образуют единство.

Неформальное образование взрослых вынужденных переселенцев, по сравнению с информальным, включает в себя целенаправленное, системное сообщение им знаний о вынужденной миграции; о медицинских, психологических и социальных реабилитационных мероприятиях; а также обеспечивает теоретическую и практическую подготовку людей, работающих с мигрантами. Неформальное образование информирует людей о воздействии миграции на личность человека, дает представление о способах оптимального развития личности в ситуации вынужденного переселения, удовлетворяет насущные образовательные потребности мигрантов по широкому кругу вопросов вынужденного переезда. Его результатом является приращение образовательного потенциала для решения проблем вхождения в новую среду. Выход за границы традиционных учебных заведений, образование в которых носит формальный характер, неформальное образование способно осуществить созидающие перемены в сознании мигрантов в период акклимационно-личностной интеграции.

Неформальное образование взрослых вынужденных переселенцев выгодно отличается от других способов организации жизнедеятельности мигрантов после переезда. Прежде всего, следует выделить гибкость, проявляющуюся в возможности достаточно быстро выяснить социально-образовательные потребности вынужденных переселенцев. Наиболее значимым в период акклимационно-личностной интеграции становится решение задачи, которая направлена на организацию психологами, социальными работниками данного процесса с мигрантами уже в паспортно-визовом отделе или миграционной службе, что предупредит необходимость организации и проведения лечебно-реабилитационных мероприятий на следующих этапах постмиграционного процесса (через пять и более лет).

Неформальное образование включает в себя подготовку специалистов, обладающих необходимыми знаниями и технологиями работы с данным контингентом. На современном этапе процесс подбора кадров проходит стихийно. Для организации их профессиональной деятельности необходимо

формировать теоретические знания и практические умения вести работу с мигрантами, использовать информацию о миграционном процессе из различных источников, в том числе из Интернета до начала профессиональной деятельности. Они должны быть сами хорошо информированы в области медицинских, социальных, психолого-акмеологических и юридических научных представлений в сфере миграционной службы и уметь информировать об этом вынужденных переселенцев. Неформальное образование вынужденных переселенцев, построенное на положениях, сформулированных представителями научной школы Л.С. Выготского, опирается на поддержку активности самих вынужденных переселенцев по выстраиванию ориентировки в новой социальной ситуации, на формирование поиска и открытия способов «вхождения» в новое жизненное пространство, на саморазвитие и самоактуализацию. Следует обратить внимание на то, что данная научная позиция не перечеркивает, а включает в себя и переосмысливает другие концепции, связанные с решением проблем вынужденного переселения и проблем оптимального развития личности после переезда. В смене парадигмы образования с информального на неформальное, смысловое, и проявляется значимость содержания психолого-акмеологического сопровождения в период акклимационно-личностной интеграции.

Авторская программа психолого-акмеологического сопровождения мигрантов состоит из нескольких этапов, которая выступает, в первую очередь, как механизм включения организованной системы сопровождения на начальном этапе вхождения мигрантов в новую социальную среду. Тем самым процесс вхождения становится социально регулируемым. Предполагаем, что период акклимационно-личностной интеграции может состоять из трех этапов.

На первом этапе «Психолого-акмеологическое погружение в ситуацию смены места жительства» (1-3 недели) осуществляется «погружение» мигрантов в мир миграционных перемещений: знакомство с местностью, климатическими и природными особенностями данного региона (экскурсия по городу, знакомство с флорой и фауной), посещение Центра занятости (знакомство с вакантными должностями, ведущими предприятиями и учреждениями данной местности). Мигранты определяют с языковыми курсами, устанавливают ориентиры для вхождения в новое жизненное пространство. Их информируют о правовых документах, правах и обязанностях. Демонстрируют примеры о негативном и позитивном влиянии постмиграционных проблем на психическое, физическое и экономическое

благополучие мигрантов. Значимым становится решение вопросов определения места работы, формирование направленности на профессиональные достижения, превышающие предыдущие результаты. Оказывается помощь в поиске места жительства, вопросах обучения детей, получении медицинской поддержки.

На этапе «Психолого-акмеологическое разъяснение» (4-9 недель) используются различные формы организации неформального образовательного процесса (беседа, самостоятельная работа, семинары-тренинги с использованием интерактивных методов обучения, конференции, консультации, организация активной социальной деятельности в новой среде, использование Интернет-ресурсов). Мигрант встраивается в жизнь, начинает проявлять себя как член общества, который проходит постмиграционную социализацию средствами неформального образования.

Третий этап «Креатив мигранта» (10-20 недель и далее) связан с созданием собственных проектов о миграционной жизни, постановкой задач интеллектуального, нравственного и художественно-эстетического развития. Обращаясь к национальному и общемировому опыту, мигрант выстраивает психолого-акмеологический план собственного продуктивного развития. Осваивая знания о миграционном процессе в общероссийском и общемировом масштабах, вынужденные мигранты овладевают новыми психолого-акмеологическими технологиями, формируют личный опыт по образцу других, например, великих мигрантов (Аристотель, К. Левин, Ж. Руссо, Ч. Чаплин, А. Шварценеггер, Ф. Шопен, Э. Эриксон и др.). На территории Татарстана для обсуждения включается анализ жизненного пути мигрантов татарской национальности (Г.Г. Баттал, М.Я. Бигиев, З.А. Валиди, А. Гайнуллин, Р.Г. Ибрагимов, Г.Г. Исхаки, У. Гиффат, Г. Карими, С.Н. Максудов, Р.Х. Нуреев, Г.Х. Терегулов, Ф.Ф. Туктаров, Л.А. Хамиди, С.Г. Чагатай, А. Ярулла и др.).

Неформальный образовательный процесс состоит из трех блоков с темами для обсуждения.

I. Естественнонаучный блок: «Роль питания и пищи в адаптации вынужденных переселенцев», «Физические упражнения в обеспечении оптимальной адаптации вынужденных мигрантов к новым условиям среды», «Смена климата», «Карта города, республики, страны», «Миграция животных»,

«Мир местных растений», «Внешний облик», «Промышленно-трудовые ресурсы края» и др.

II. Гуманитарно-эстетический блок: «От поговорок и пословиц о миграции – к культуре», «Образ мигранта в сказках», «Художественные, музыкальные произведения, скульптуры о миграции», «Язык и его роль в адаптации», «Юмор мигранта» и т.п.

III. Общеразвивающий блок: «Ты и твое имя», «Мигранты: русские, татары, грузины и т.д.», «Вклады мигрантов в достижения страны», «Великие переселенцы», «Миграционные процессы на территории Татарстана», «Юридическая среда как ресурс для социального развития мигранта», «Психологические особенности развития личности вынужденных мигрантов».

Психолого-акмеологическое сопровождение способствует формированию смысла жизни и смысложизненных ориентаций, направляет развитие личности вынужденных мигрантов по осмысленно-продуктивному пути, предотвращает появление безынициативно-обреченного, инертно-пессимистичного и поверхностно-приспосабливаемого актуальных смысловых состояний.

Психолого-акмеологическое сопровождение становится механизмом перехода от обреченности к продуктивности актуальных смысловых состояний; механизмом включения организованной системы сопровождения на начальном этапе вхождения мигрантов в новую социальную среду; механизмом акмеоподражания, направленным на поиск оптимальных образцов поведения в новой жизненной ситуации.

Культура, индивидуальный социальный капитал и предпринимательское поведение

Татарко А.Н. (г. Москва, Россия)

Данное исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2014 г.

В современных социальных науках все чаще обращается внимание на неэкономические факторы, способствующие экономическому прогрессу [2]. В существующих исследованиях показано, что одним из важнейших неэкономических факторов прогресса является социальный капитал [5; 12]. Другим важнейшим фактором экономического развития является предпринимательская активность населения [13; 15]. В настоящее время

обнаружена сопряженность между предпринимательской активностью населения, малым бизнесом и экономическим развитием государства [9; 19]. Таким образом, социальный капитал и предпринимательская активность населения являются двумя важными факторами, от которых зависит экономическое развитие. Показано, что на макро-уровне социальный капитал связан с предпринимательской активностью населения [6; 16]. В целом, в странах с высоким уровнем межличностного доверия граждан, более благоприятные условия для предпринимательства, и оно успешно развивается, повышая благосостояние всей нации [7]. Наличие социальных связей позволяет быстрее преодолевать бюрократические барьеры, делая бизнес более успешным [16]. Высокий уровень социального капитала (доверие в обществе и плотность социальных связей) повышает возможности доступа к информации, необходимой для развития бизнеса, что стимулирует предпринимательскую активность [6]. Тем не менее, механизм влияния социального капитала на предпринимательскую активность на индивидуальном уровне изучен недостаточно. Главная цель нашего исследования – рассмотрение взаимосвязи этих двух факторов на индивидуальном уровне. При рассмотрении обозначенной проблемы на индивидуальном уровне мы сталкиваемся с необходимостью использовать понятие «индивидуальный социальный капитал».

Социальный капитал может быть определен как явление группового уровня, которое может способствовать достижению индивидом или сообществом желаемых целей. Социальный капитал, с точки зрения одного из самых авторитетных специалистов в данной области, Р. Патнема, это - черты социальной организации, такие как доверие, нормы и сети, которые могут повышать эффективность общества путем координации действий [12].

По сути, социальный капитал – это ресурс отношений, содержащийся в социальной общности, когда ее члены имеют возможность воспользоваться этим ресурсом в случае надобности. Люди как бы «инвестируют» свои отношения в социальную общность (доверяют друг другу, помогают и т.д.), осознавая, что при определенных обстоятельствах сами смогут воспользоваться данным ресурсом отношений. С нашей точки зрения, весь круг социально-психологических явлений (доверие, идентичность, сплоченность, взаимопринятие), которые можно считать таким ресурсом, обозначается понятием «социальный капитал».

Социальный капитал снижает транзакционные издержки и тем самым делает рыночные отношения более эффективными. Также можно отметить, что социальный капитал, посредством доверия, способствует движению денег из настоящего в будущее (инвестиции) и из будущего в настоящее (кредиты), что позволяет более динамично развиваться экономике.

Однако существуют три уровня анализа социального капитала: макро-уровень (социетальный), мезо-уровень (групповой) и микро-уровень (индивидуальный) [10]. Важно заметить, что любым видом капитала кто-то обладает, то есть у социального капитала есть субъект (его держатель). Принадлежность кому-либо или чему-либо – неотъемлемое свойство любой формы капитала. На каждом уровне субъект социального капитала (его держатель) различен. На макро-уровне – это общество, на мезо-уровне – это социальная группа, организация, на микро-уровне – это индивид. Соответственно, когда мы говорим об индивидуальном социальном капитале, мы говорим о ресурсе отношений индивида.

Большинство исследователей, рассматривающих социальный капитал на уровне индивида, исходят из представлений о нем как о наборе социальных ресурсов, который позволяет эффективнее достигать индивиду своих целей. В частности, Н. Лин [7] рассматривает индивидуальный социальный капитал как ресурсы, принадлежащие социальной структуре, к которым у индивида есть доступ, и которые могут быть мобилизованы им для достижения различных целей. Существуют определения, в которых социальный капитал понимается как «набор ресурсов, принадлежащих членам социальной сети, в которую включен индивид, которые становятся доступными для индивида как результат истории его взаимоотношений с членами сети» [3, p. 20].

Мы обобщаем различные взгляды на природу индивидуального социального капитала и понимаем под ним социальные ресурсы индивида, к которым у него есть доступ, и которые могут быть мобилизованы им в ходе целенаправленных действий. К таким ресурсам относятся как ресурсы той социальной сети, в которую индивид включен (структурный компонент), так и характеристики самого индивида, благодаря которым выстраиваются его отношения с членами сети, и он получает доступ к ее ресурсам (отношенческий компонент).

С опорой на результаты существующих исследований нами было показано, что социальный капитал, с одной стороны, связан с экономическим развитием

обществ, с другой стороны, – влияет на экономическое поведение людей, их экономическую активность. Соответственно, мы можем предположить, что люди, имеющие значительные социальные ресурсы (друзей, родственников, а также включенные в различные организации), а также стремящиеся к созданию благоприятной социальной среды, будут характеризоваться более высокой предпринимательской активностью.

Поскольку индивидуальный социальный капитал является отношенческим ресурсом индивида, он может использовать его для достижения различных целей – в том числе и для открытия собственного бизнеса.

Существуют эмпирические исследования, дающие основания для выдвижения гипотезы о связи индивидуального социального капитала и предпринимательского поведения. Например, показано, что наличие партнеров по бизнесу важно для достижения успеха предпринимателей [14]. В данном случае наличие партнеров можно рассматривать как форму индивидуального социального капитала. Чаще всего партнерами становятся друзья, знакомые, родственники, наличие которых является одним из индикаторов индивидуального социального капитала. Эту идею подтверждает работа С. Тернер и А. Нгаен, которые провели исследование предпринимательского поведения на выборке вьетнамцев в Ханое. Исследователи заинтересовались возможностью молодых предпринимателей использовать сети социального капитала (связи и контакты) на пользу собственного бизнеса. Результаты показали, что наиболее используемыми являются семейные узы (являющиеся разновидностью т.н. «связывающего» социального капитала). Профессиональные контакты зачастую остаются незадействованными [17].

Соответственно, можно высказать гипотезу, что люди, имеющие намерение открыть собственный бизнес, характеризуются более высоким индивидуальным социальным капиталом.

Проведенный анализ литературы позволяет прийти к следующему теоретическому заключению. Индивидуальный социальный капитал является фактором, который в целом способствует предпринимательской активности. Вероятнее всего, у людей, намеревающихся открыть собственный бизнес, индивидуальный социальный капитал выше, чем у людей, не имеющих такого намерения. Также вероятно, что особенности индивидуального социального капитала могут быть связаны с намерением открыть собственный бизнес и предпринимательской активностью личности. Разные компоненты

индивидуального социального капитала могут по-разному влиять на предпринимательское поведение. Вероятно, что обширность и плотность семейных контактов, а также ресурсы, предоставляемые семьей, не влияют на намерение открыть частный бизнес. Влияние оказывают обширность дружеских связей, ресурсы, предоставляемые друзьями, и наличие социальных связей в формальных организациях. Однако все данные предположения еще нуждаются в эмпирической проверке.

Библиографический список

1. Agarwal S., Chomsisengphet S., Liu Ch. Consumer Bankruptcy and Default: the Role of Individual Social Capital // *Journal of Economic Psychology*. 2011. № 32. P. 632-650.
2. Altman M. Culture, Human Agency, and Economic Theory: Culture as a Determinant of Material Welfare // *Journal of Socio-Economics*. 2001. № 30. P. 379-391.
3. Gaag M. Measurement of Individual Social Capital [Электронный ресурс]: PhD thesis. URL: <http://irs.ub.rug.nl/ppn/275106985> (дата обращения: 12.05.2013).
4. Harrison L. E., Huntington S. P. *Culture Matters: How Values Shape Human Progress*. N. Y.: Basic Books, 2000.
5. Knack S., Keefer P. Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross-Country Investigation // *Quarterly Journal of Economics*. 1997. № 112 (4). P. 1251-1288.
6. Kwon S.-W., Arenius P. Nations of Entrepreneurs: a Social Capital Perspective // *Journal of Business Venturing*. 2010. № 25. P. 315-330.
7. Lin N. *Social Capital: a Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. Nahapiet J., Ghoshal S. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage // *Academy of Management Review*. 1998. V. 23. № 2. P. 242-266.
9. Naude W. Entrepreneurship, Developing Countries, and Development Economics: New Approaches and Insights // *Small Business Economics*. 2010. V. 34. Iss. 1. P. 1-12.
10. Paxton P. Is Social Capital Declining in the United States? A Multiple Indicator Assessment // *American Journal of Sociology*. 1999. № 105 (1). P. 88-127.
11. Portes A. Social Capital: Its Origins and Application in Modern Sociology // *Annual Review of Sociology*. 1998. Vol. 24. P. 1-24.
12. Putnam R. D. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1993.

13. Raposo M., Smallbone D., Balaton K., Hortovanyi L. Entrepreneurship, Growth and Economic Development: Frontiers in European Entrepreneurship Research. Cheltenham, U.K. – Northampton, Mass.: Elgar, 2011.
14. Read S., Song M., Smit W. A Meta-Analytic Review of Effectuation and Venture Performance // Journal of Business Venturing. 2009. № 24. P. 573-587.
15. Sanyang S. E., Huang W.-Ch. Entrepreneurship and Economic Development: the EMPRETEC Showcase // International Entrepreneurship and Management Journal. 2010. V. 6. Iss. 3. P. 317-329.
16. Smallbone D., Welter F. The Distinctiveness of Entrepreneurship in Transition Economies // Small Business Economics. 2001. Vol. 16. № 4. Special Issue on European Approaches to Small Business Research: Papers from the XIII European Research into Entrepreneurship (RENT) Workshop. P. 249-262.
17. Turner S., Nguyen A. P. Young Entrepreneurs, Social Capital and Doi Moi in Hanoi, Vietnam // Urban Studies. 2005. № 42 (10). P. 1-18.
18. Verhaeghe P., Tampubolon G. Individual Social Capital, Neighbourhood Deprivation, and Self-Rated Health in England // Social Science & Medicine. 2012. № 75. P. 349-357.
19. Wennekers S., Stel A. van, Carree M., Thurik R. The Relationship between Entrepreneurship and Economic Development: Is It U-Shaped? // Foundations and Trends in Entrepreneurship. 2010. V. 6. Iss. 3. P. 167-237.

Влияние билингвизма на развитие человека

Терлецкая Л. Г., (г. Киев, Украина)

Стремительно развивающиеся международные отношения ведут к тесному взаимодействию различных культур и цивилизаций. В мире осталось мало мест, где жители сталкиваются за свою жизнь всего лишь с одним – своим родным языком. Люди путешествуют, мигрируют, пытаются приспособиться к новой обстановке, понять особенности жизни в других местах, также иностранные языки входят во многих странах в образовательный минимум школьных и вузовских программ подготовки, и достаточно часто язык образования отличается от родного языка обучающихся. Развитие открытого информационно-коммуникативного пространства создает предпосылки и условия для распространения двуязычия или билингвизма как ведущей тенденции языкового развития современного общества (Ахунзянов, 1978).

На современном этапе развития психологии исследование билингвизма сосредоточивается в основном вокруг общетеоретических концепций, которые

разрабатываются в границах деятельностного и когнитивного подходов. С позиций деятельностного подхода проблематика двуязычия рассматривается в измерении функционирования речевой деятельности активного субъекта познания, постоянно привлеченного к взаимодействию с физическим и социальным миром. Со стороны когнитивного подхода двуязычие изучается в контексте репрезентации знаний человека, которая отображает особенности его индивидуальной картины мира. Считается, что деятельностный подход в исследовании двуязычия является ведущим, поскольку он охватывает как активного субъекта познания, так и репрезентацию действительности.

Вообще процесс овладения иностранным языком – это овладение речевой деятельностью. Поэтому проблема двуязычия, особенности его формирования должны отталкиваться от общих закономерностей речевой деятельности человека.

В исследовании продуктивного билингвизма важен тезис о том, что в основе билингвизма лежат те же самые речевые механизмы, при помощи которых происходит общение родным языком – только во время билингвизма они дают возможность индивиду иметь две языковых системы. Существует мнение, что переключение с одного языкового кода на другой, возможно, происходит в действительности именно поэтому, что в основе их структуры лежат одинаковые, общие принципы. Поэтому особое значение приобретает освещение двух аспектов. Во-первых, установление тех речевых механизмов и процессов, которые определяют процесс речевой деятельности человека безотносительно к тому языку, какой используется в определенном контексте. Во-вторых, определение особенностей овладения языками, которые являются универсальными как для родного языка, так и чужеземных языков.

Л. В. Щерба очерчивает три аспекта языковых явлений. К ним относятся процессы говорения и понимания, которые трактуются как речевая деятельность; языковые системы, которые охватывают результаты понимания в конкретную эпоху общественной жизни и которые зафиксированы в языковых словарях и грамматиках; языковой материал — совокупность всего, что говорится и понимается общественной группой. При этом акцент делается на том, что речевая деятельность обусловлена сложным речевым механизмом человека, который трактуется как речевая организация индивида. Таким образом, речевая организация рассматривается как ведущий фактор, который детерминирует речевую деятельность и ее проявления в языковом материале и языковых системах (Щерба, 1974).

В контексте билингвизма речевая организация может рассматриваться как универсальный механизм овладения языком, поскольку, в противоположность речевой деятельности, языковой системе и языковому материалу, не зависит от фонологических, лексических и грамматических особенностей языка, которым владеет индивид. Вследствие этого невозможно механическое перенесение результатов анализа языковой системы или языкового материала на описание закономерностей функционирования речевой организации индивида. Это описание должно базироваться на выявлении закономерностей функциональных систем, которые обеспечивают процесс речи и речевого восприятия.

В контексте продуктивного билингвизма, который имеет общие корни как в овладении как родным, так и иностранным языком, особую роль приобретают мотивы внутренней речи. Они освещают особенности функционирования механизмов речевой деятельности, которые автономны от лексического и грамматического строения языков, какими владеет субъект, и определяют его готовность к осуществлению рече-мыслительных операций.

Итак, мысль порождается не другой мыслью, а мотивированной сферой сознания человека, которая охватывает влечения, желания и интересы, аффекты и эмоции.

Внутренняя речь существенно отличается от внешней, прежде всего, по таким особенностям. Первая из них – это высокая степень предикативности, которая предоставляет этой речи фрагментарность и сжатость. Вторая особенность – это невербальный характер внутренней речи. Внутренняя речь почти всегда без слов, она оперирует семантическим планом, значением, которые оформляются в целостные семантические образы. Здесь разграничиваются понятие смысла и значения. Итак, смысл – это совокупность всех психологических фактов, которые возникают в сознании благодаря слову. Значение – это лишь одна зона того смысла, который приобретает слово в определенном контексте. Поэтому значение слова более стойкое и контрастное, тогда как смысл – это динамическое образование, которое видоизменяется соответственно контексту.

П.Я. Гальперин в своих исследованиях подчеркивает, что внутренняя речь – это этап, который предшествует любому акту говорения. Соответственно, без достаточно развитой внутренней речи ребенок не сможет разговаривать. Особенность внутренней речи состоит в том, что она есть

пусковым механизмом подготовки к внешней речи. Это обнаруживается на таких этапах: установка на речь; внутренняя речь, которая включает структуры потенциального подлежащего и сказуемого; определение пространства для полного оформления мысли в суждении.

Существует и другой взгляд на природу внутренней речи. Л.С. Рубинштейн делает акцент на вторичности внутренней речи, ее происхождении от внешней. Аргументом выступает социальность внутренней речи. Так, внутренняя речь, содержит словесное, дискурсивное мышление, отображает структуру речи, сформированную в процессе общения.

Социальность внутренней речи обнаруживается и в ее содержании. С.Л. Рубинштейн делает акцент на том, что внутренняя речь имеет не только интеллектуальную природу, а и эмоциональный характер, она часто бывает эмоционально насыщенной.

И.Н. Горелов выдвинул две гипотезы в исследовании природы билингвизма: гипотезу раздельности и гипотезу смежности. Гипотеза раздельности предусматривает, что существуют две отдельных системы ассоциаций, которые образуют две автономных сферы мышления, сформированные у билингва. Гипотеза смежности вместе с тем предусматривает существование единой концептуальной базы как для родного, так и иностранного языка, что включает общие механизмы речевой деятельности в контексте любого языка. Правомерность второй гипотезы состоит в том, что: во-первых, концептуальная база мышления формируется вследствие активной практической деятельности субъекта. Эта база охватывает субъективные впечатления о мире, личностный опыт, приобретенный на протяжении общественно-исторического развития человечества.

Национальный язык впрыскивается в психику индивида с целью организации коммуникативных возможностей и понимания другого человека. Но этот язык может рассматриваться как важное прибавление к универсальным и независимым от языковой специфики картины мира компонентам, подчиненным опыту и объективным законам физического мира. Лишь через эту концептуальную базу возникает, развивается и осмысливается система любого языка.

Во-вторых, при продуктивном билингвизме на основе концептуальной базы формируется две равноправных языковых системы. В случае, если язык является ведущим (что присуще искусственному билингвизму), языковая

система иностранного языка определенной мерой тормозится, вследствие чего его использование соотносится с единицами родного языка.

Итак, результаты теоретического анализа разных этапов речевой деятельности делают возможным определение корней продуктивного билингвизма, общих для процесса овладения любым языком.

Изучение природы билингвизма и сопоставление процессов овладения родным и иностранным языками может проводиться в соответствии с операциями, которые осуществляются на разных этапах формирования речи, анализом психофизической природы этих операций. Затем, вопрос продуктивного билингвизма и особенности его формирования должен рассматриваться в контексте рече-мыслительной деятельности.

Анализ психических особенностей формирования речевой деятельности в контексте продуктивного билингвизма дает возможность сделать такие теоретические обобщения:

- любая речь и речевые акты как её составные части стимулируются мотивами деятельности субъекта, формируя готовность к порождению речи в конкретной ситуации. Мотивы определяются не только границами ситуационного контекста, а и целостной предметно-практической деятельностью в физическом и социальном мире человека как активного субъекта жизнедеятельности;

- основой, концептуальной базой овладения языком и формирования речи есть представление и знание человека об окружающей деятельности, которые предопределяют особенности понимания мира и определяются внутренним строением личности;

- важной составной частью концептуальной базы есть наглядно-образное мышление субъекта, которое дает возможность создавать ментальные репрезентации окружающей действительности на основе ее внешних и внутренних признаков и свойств;

- наглядно-образные особенности мыслительных процессов, которые предшествуют рождению речи, определяют слитый, диффузный, образный, краткий характер концептуальной базы субъекта как основы для вербального мышления и речевой деятельности вообще;

- особенности рождения речи, определение этапов речевой деятельности в виде мотива – внутренней речи – семантического замысла – порождения речи – дают право рассматривать их как общие, универсальные основания овладения любым языком, и составляют психологические основы продуктивного билингвизма.

Следующий вопрос, связанный с природой продуктивного билингвизма и психологическими условиями его существования, касается отличий в овладении родным и иностранным языками. Проблемы обучения иностранному языку широко освещены в психолого-педагогической литературе. Однако акцент в этих исследованиях большей частью ставится на процессе обучения, а не на процессе овладения.

Процесс обучение языку предусматривает составление концептуальных основ, психологической структуры этой деятельности, соответствующих психотехнологий для усовершенствования иноязычных коммуникативных умений и автоматизации привычек субъектов обучения. Процесс овладения языком предусматривает поиск психологических предпосылок для повышения активности субъекта учебной деятельности, активизации врожденных психических механизмов и структур для формирования готовности к речевой деятельности.

С развитием когнитивной науки и перенесением акцента из синтаксиса на лексикон исследователи двуязычия основное внимание уделяют слову в контексте ситуации и дискурса. При этом различают понятие «знать слова» и «использовать слова». На основе совокупности этих понятий происходит активизация исследований коммуникативной компетенции, которая трактуется как готовность свободно и адекватно понимать и порождать речевые сообщения на языке, который изучается. В связи с этим необходимо привести субъекта к такому уровню овладения языком, который даст ему возможность применять это владение в новой коммуникативной ситуации в иноязычной среде и успешно решать информационные и речевые задачи.

Известно, что зарубежные и отечественные методические школы и направления различаются, прежде всего, структурой и результатом процесса овладения иностранным языком. Для отечественных педагогов присущий аналитический подход, для зарубежных – приоритетом есть формирование языковой активности, то есть использование языка.

В изучении и овладении иностранным языком чрезвычайно большую роль играют разнообразные нейро-психолингвистические аспекты. Нет сомнения, каждый человек рождается с определенными задатками, и от того, насколько человек активен в той или другой сфере своей деятельности, зависит и развитие его способностей. Речь идет не о врожденных способностях, поскольку способности, как известно, не наследуются, а о врожденных задатках человека, которые при условии его активной жизнедеятельности в той или другой сфере, превращаются в приобретенные способности. Способности человека есть результатом ее развития. Поэтому задатки можно рассмотреть как врожденный «языковой ген», от наличия и функционирования которого, по мнению Н. Хомского, зависит дальнейшее развитие языковых способностей человека.

Итак, изучение иностранного языка, в частности, и овладения родным языком, в целом, зависит от функционирования мозговых механизмов речевой деятельности в коре головного мозга человека. Степень владения родным языком (лексико-грамматическая конкретность речи, её стилистическое богатство) создает предпосылки для успешного овладения иностранным языком. Здесь на первый план выступает проблема билингвизма, которая с развитием психолингвистики приобрела особое значение. Сравнительное изучение двух (родного и иностранного) языков помогает познавать общее и отличное в их функционировании.

Библиографический список

1. Ахунзянов Э.М. Двужычье и лексико-семантическая интерференция. – Казань, 1978.
2. Белянин В. И. Психолингвистика. М.: Флинта. 2008. - С. 69-85.
3. Засекіна Л. В., Засекін С. В. Вступ до психолінгвістики. - Острог: Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія ". - 2002. - С. 87-92.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во МГУ, 1973.
5. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. – Алма-Ата: Гылым, 1990.
6. Щерба Л. В. О понятии смешения языков // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 60-74.

Социально-психологическая адаптация немцев Казахстана в Германии Тыртышникова В. Ф. (г. Кокшетау, Казахстан)

Адаптация немцев, выехавших на постоянное место жительства в Германию – на сегодняшний день это актуальное явление, на протяжении уже нескольких десятков лет интерес к которому не ослабевает. Проблемы миграции и адаптации не перестают волновать исследователей-социологов, психологов, социальных работников.

Полиэтнический состав населения Республики Казахстан сформировался в течение XIX-XX веков.

В середине XIX века в России произошли буржуазные реформы. Завоевание земель Казахстана совпало с этими событиями. Аграрный вопрос не разрешился в связи с отменой крепостного права. Вследствие этого в середине 60-х годов XIX в. царское правительство перешло от военно-казачьей колонизации к массовой. Интенсивное переселение в Сибирь и Казахстан началось с середины 90-х годов XIX в.

Для освоения необжитых окраин Российским правительством более двух веков назад были приглашены предки российских немцев. В условиях внутреннего самоуправления и компактного проживания российские немцы сложились как народ со своими традициями, обычаями и культурой.

Необоснованные обвинения в шпионаже и измене впервые посыпались на российских немцев во время Первой мировой войны. В связи с этим стали разрабатывать планы высылки и интернирования в Сибирь и прочие отдаленные районы страны немецкого населения царские власти, а потом и Временное правительство.

Ухудшалось отношение к советским немцам в связи с обострением отношений между СССР и Германией. Более десяти тысяч немцев в 1935—1936 годах было выселено из приграничной зоны в Казахстан.

Российские немцы, необоснованно обвиненные в пособничестве германскому фашизму, были депортированы из Поволжья и других европейских регионов страны в Казахстан и Сибирь в 1941 году. Многие эвакуированные после окончания войны не вернулись домой, а остались жить

на новых местах. В Казахстане насчитывалось немцев всего лишь 51 102 чел по данным переписи 1926 г. Их численность выросла к 1970 г до 858 077 чел., к 1979 г. -до 900 207 чел. и до 946 855 чел. к 1989 г. - (Савоскул М.С.,2001). Среди других этнических групп, таким образом, третье место занимали немцы по своей численности. Необходимо отметить, по данным переписи 1989 года в СССР проживало более двух миллионов немцев, и около 47 % из них составляли немцы Казахстана.(Кадацкая Н., 2008)

К тотальной трансформации этнодемографической ситуации в стране привел суверенитет Казахстана (1991), через широкомасштабные миграционные процессы из Казахстана в другие страны. Казахстана в период 90-х покидало каждый год в среднем около 100 тыс.немцев, в частности 114 тыс. - в 1992 г., 113 тыс.- в 1993 г., 121 тыс. в 1994 г., а в 1995 г.-177 тыс. человек. В миграционном потоке в 1992-1996 гг. этнических немцев с постсоветского пространства более 50% составляли немцы Казахстана (Полян П.,2002; С. 36-37). По причине массового выезда в Германию в течение 15 лет численность немцев сократилось с 946,8 тыс. чел. (5,8 %) до 222,7 тыс. чел. (1,46 %) к началу 2006 года.(Султанов Б., 2006; С.23-30)

Для своих зарубежных соплеменников в девяностые годы открыла границу историческая родина – двести тысяч человек составляла ежегодная квота на въезд немцев бывшего СССР в Германию, а условия признания фатерландом своих зарубежных дочерей и сыновей немцами были совершенно либеральными – достаточно было доказать немецкую национальность одного из своих бабушек или дедушек.

В ФРГ основной закон, регулирующий возвращение немецких репатриантов был принят в 1953г. «Федеральный закон об изгнанных». По старой версии закона репатрианты назывались переселенцами. В 1991 году в Германии вступает в силу новая версия закона, согласно которой, переселенцы стали именоваться «поздними переселенцами», также ужесточена процедура их приема (Веприцкая Е., 2011; С. 166)

Масанов Н., в своем исследовании «Эмиграция из Казахстана» (Масанов Н. 2001), считает, что наряду с экономическим кризисом, немаловажной причиной выезда неказахского населения из Казахстана являются политические причины, такие как кадровый и языковой национализм казахстанских властей (после того, как Казахстан стал независимым).

Существует и такое мнение, что для более глубокого осмысления данной миграции следует исследовать индивидуальные стратегии мигрантов. Анализ миграционного поведения немцев в обмене между Казахстаном и Германией показывает, что для немцев-мигрантов очень важным является восстановление и поиск разорванных связей соответственной социальной сети. Так, например, такие существующие социальные группы как семья, соседи, родственники, круг друзей в результате миграционных процессов на постсоветском пространстве начали распадаться. Многие десятилетия немцы, переселенные (или добровольно переселившиеся) в Казахстан, выживали за счет взаимопомощи и сплоченности. С открытием границ в Германию и «развалом» Советского Союза, эти социальные конструкты стали распадаться. Первые потоки эмиграции повлекли за собой последующие. Немцы называли одним из мотивов отъезда в Германию стремление воссоединиться с детьми, родителями, родственниками и др.

Нами были разосланы интернет - анкеты эмигрантам, живущим в Германии. В анкету были включены вопросы, касающиеся мотивов принятия решения о переезде, первичной адаптации, трудностей, испытываемых в настоящее время и планов на будущее.

В опросе приняло участие пятьдесят человек и члены их семей, из них 33% женщины и 77% мужчины.

В своем исследовании мы рассматривали два вида адаптации к условиям проживания в новой, малознакомой для переселенцев стране – это социальная и психологическая адаптация.

Адаптация – (с латинского слова *adaptacio*- прилаживание) приспособление организмов к условиям существования.

Социальная адаптация:

- восприятие социальной ситуации (адаптируется к ситуации быстро — медленно, в действиях преобладает логичность — нелогичность, исходит из реальной обстановки);

- социальное окружение (степень связи с друзьями и знакомыми, степень признания со стороны окружающих, взаимоотношения с родственниками);

- самооценка (уровень притязаний; отношение к мнению других о своих возможностях реальная или нереальная оценка своей социальной роли, уверенность или неуверенность в себе).

В несколько этапов проходит психологическая адаптация иммигрантов (с определенной долей условности):

- эйфорический: обычно, полностью сопровождается положительными эмоциями, вызванными тем, что свершилось долгожданное событие – иммиграция. Этот период может длиться от нескольких дней до нескольких недель, а затем подсоединяются мозги, и начинается следующий этап;

- туристический: происходит встраивание себя в окружающую среду, знакомство с этой средой, моделирование своей будущей жизни;

- депрессивный: взаимодействие с местными бюрократическими аппаратами, необходимость вхождения во внутреннее устройство нового общества, первые разочарования, поиски работы, накапливающаяся усталость – все приводит к появлению растерянности, неуверенности в своих силах и чувству одиночества. Этот период самый сложный и он может длиться около полугода (у отдельных иммигрантов может даже дольше);

- активный: осознание, реализация своих потребностей и полная адаптация в социуме.

Как отмечают респонденты, принятие решения о переезде вызвало у них немало переживаний. Из числа опрошенных 44,5% ответили, что главной причиной переезда явились надежды на более благоприятные условия жизни, 33,3% – надежда на лучшее будущее своих детей и 22,2% - воссоединение с родственниками. Следовательно, можно сделать вывод, что одним из ведущих мотивов принятия такого решения связан с беспокойством о будущем своих детей и с лучшими жизненными и профессиональными перспективами. Такой мотив, как воссоединение семьи, играет второстепенную роль.

Для того чтобы переселенцы могли успешно интегрироваться не только в немецкое общество, но и экономику они должны иметь достаточно высокий уровень образования и профессиональной квалификации. Так, из числа опрошенных, 73% имеют высшее образование и 27% - среднее специальное, из них 30% занимаются частным бизнесом. Все они трудоустроены и лишь 13% занимаются домашним хозяйством. Надо отметить, что все они проживают в Германии более пятнадцати лет.

Дети переселенцев успешно адаптировались в новых условиях, их социально-психологическая адаптация прошла намного быстрее, чем у их родителей. Они чувствуют себя немцами и уже полностью интегрированы в принимающее общество. 38% молодого поколения получили высшее образование, и все дети участников исследования имеют работу.

В начальный период своего пребывания в Германии 50% переселенцев испытывали положительные эмоции и 50% ощущали страх и тревогу. Основные трудности они связывают с плохими знанием немецкого языка, трудностями с оформлением документов в различных госучреждениях и как многие из них отмечают, что очень трудно все начинать с «нуля».

Справиться с этими проблемами в первую очередь помогли родственники – 57 %, местные жители – 43%.

Переселенцы, прожившие в Германии более двадцати лет (таких в нашем исследовании 80%), практически чувствуют себя немцами и уже успешно приобщились к немецкой культуре и традициям, но как они отмечают не забывают и о «старых». Общение с местными жителями происходит по необходимости или же на бытовом уровне, друзей же они имеют из числа русскоговорящего населения. Возможно, причиной этого является то, что современные переселенцы по прошествии стольких лет проживания вне родины, существенно отдалились от своих этнических родственников и ментально являются уже представителями другой культуры, той, где они воспитывались. Среда, в которой рос человек, влияет на него гораздо больше, чем его национальность.

В своих планах на будущее они мечтают доработать до пенсии, наслаждаться жизнью, ездить в отпуск и большей стабильности.

На вопрос «Что бы Вы посоветовали вновь прибывающим в Германию?» наши участники исследования отвечают, что прежде всего, решить действительно ли они хотят сменить место жительства, измениться самим и что для этого приезжающие готовы сделать, необходимо знать немецкий язык, наладить контакт с местными жителями и в первое время не поддаваться панике и действовать по обстановке.

Из всего сказанного можно сделать следующий вывод, что в процессе адаптации людей к другой культурной и социальной среде к числу главных факторов, способствующих ускорению этого процесса, относятся: образование

и профессия мигранта; его уровень культуры; высокая коммуникабельность; позитивная мотивация на жизнь в новых условиях и, наконец, возраст: молодые успешнее осваивают новую среду своей жизни.

Библиографический список

1. Веприцкая Е., Сравнительный анализ этнической политики иммиграции в ФРГ и Республике Казахстан, Алматы, «Поиск»2011г. С 166.
2. Демографический ежегодник регионов Казахстана 2006г. Стат. сб. / под ред. Б. Султанова Алматы, 2006. С.23-30.
3. Кадацкая Н., Немцы в миграционном обмене между Казахстаном и Германией: Тенденции и перспективы, SAMMIS Working Papers No.5, Center for Far Eastern Studies, University of Toyama, 2008
4. Масанов Н., Эмиграция из Казахстана, Форум демократических сил Казахстана, специально для Международного евразийского института, IEI, 26 октября 2001 г. http://www.iicas.org/articles/anv_25_10_01.htm
5. Полян П. Опыт иммиграционной политики государства и положение иностранцев в Германии // Иммиграционная политика западных стран: Альтернатива для России.- М., 2002. С.36-37
6. Савоскул М.С. Российские немцы в Германии: интеграция и типы этнической самоидентификации / demoscope.ru, из Масанов Н., Эмиграция из Казахстана, Форум демократических сил Казахстана, специально для Международного евразийского института, IEI, 26 октября 2001 г.

Особенности адаптации к новой социокультурной среде вьетнамских студентов

Хо Во Кье Ти, Маслова О. В. (г. Москва, Россия)

Россия вошла в международное образовательное пространство и сегодня особенно актуальны исследования межкультурной адаптации разных групп иностранных студентов. Знание особенностей межкультурной адаптации необходимо для разработки различных адаптационных программ, способствующих оптимизации межкультурного взаимодействия и сотрудничества (Маслова О.В, 2008).

Одной из целей нашего эмпирического исследования было выявление особенностей межкультурной адаптации вьетнамских студентов и аспирантов в России. Нами были исследованы 72 вьетнамских студентов и аспирантов,

среди них было 36 девушек и 36 юношей в возрасте от 20 до 37 лет. Их срок пребывания в России составил от 1.5 до 3.5 лет.

В качестве инструмента исследования был применен «Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде», предложенный Л.В.Янковским и модифицированный Т.Г. Стефаненко и М.С.Пановым. Предварительно методика была переведена на вьетнамский язык. Опросник включает 6 шкал: удовлетворенность, интерактивность, конформность, депрессивность, ностальгия и отчужденность. Именно значения этих шкал мы использовали как основные показатели адаптации. Полученные данные позволяют говорить о том, что у вьетнамских учащихся достаточно низкие показатели депрессивности и отчужденности от нового общества: 1.93 балла и 1.28 балла соответственно. Однако, несмотря на малую отчужденность от нового социума у вьетнамских студентов сильны переживания разъединенности с традиционными ценностями и нормами. Показатель шкалы ностальгии достаточно высок: 6.64 балла из 10 возможных. Несмотря на настроенность респондентов на взаимодействие, на расширение социальных связей, а также на ориентацию на социальное одобрение (показатели интерактивности и конформности равны 5.42 балла и 5.00 баллов соответственно), личная удовлетворенность от взаимодействия с окружающим - всего 3.08 балла из 10. Вьетнамские студенты не отчуждены от новой культуры, но и не сопричастны с ней.

Нас интересовало, связан ли уровень межкультурной адаптации с полом, возрастом и местом проживания респондентов до учебы. Для этого мы сравнили показатели межкультурной адаптации в соответствующих группах. Для сравнения применялся U- критерий Манна-Уитни. Далее, при сравнении групп, мы будем приводить только статистически значимые различия.

В таблице 1 представлены результаты сравнения показателей адаптации юношей и девушек. Видим, что статистически значимое различие только одно, оно касается показателя депрессивности. Девушки значимо чаще испытывают тревогу, чувство подавленности, беспомощности перед жизненными трудностями, чем юноши. Другие различия можно рассматривать как приближающиеся к тенденции. Девушки более конформны, чем юноши, больше стремятся соответствовать новым нормам и правилам, более настроены на взаимодействие с новой культурой. Однако, их личная удовлетворенность ниже, чем у юношей, они в большей степени чувствуют себя беспомощными. Т.е. эмоциональное самочувствие девушек хуже, чем юношей.

Сравнение показателей адаптации юношей и девушек

Пол Показатели адаптации	Девушки (n=36)	Юноши (n=36)	U – критерий Манна Уитни	P - level
Удовлетворенность (max = 10)	2.81	3.36	789.50	0.104
Конформность (max = 10)	5.31	4.69	509	0.111
Интерактивность (max = 10)	5.75	5.08	520.50	0.145
Депрессивность (max = 10)	2.33	1.53	440	0.017
Ностальгия (max = 10)	6.64	6.19	531	0.179
Отчужденность (max = 10)	1.47	1.08	511.50	0.108

В таблице 2 представлены результаты сравнения показателей адаптации студентов разного возраста. Примененив U – критерий Манна Уитни, мы выявили, что вьетнамские молодые люди менее конформны (на уровне тенденции) и больше настроены на расширение социальных связей, чем респонденты зрелого возраста. С точки зрения вьетнамцев, зрелый возраст (30-37 лет) - возраст вступления в брак и выполнения дела. Поэтому люди этого возраста не стремятся к большому количеству знакомств, им нужны серьезные стабильные отношения. Молодые люди более склонны к расширению социальных связей, они могут позволить себе делать то, что хочется. В таблице 3 представлены результаты сравнения показателей адаптации студентов, приехавших из города и из села. Как видно из таблицы 3, приехавшие учиться

в Россию городские вьетнамские студенты, менее отчуждены от новой культуры, чем студенты, приехавшие из сельской местности. Город является местом развития культуры, экономики и т.д. Люди, которые живут в городе, чаще встречаются с представителями других культур. Поэтому они легче могут войти в новую среду.

Таблица 2

Сравнение показателей адаптации респондентов разного возраста

Возраст Показатели адаптации	Молодые (20-29) (n=39)	Зрелые (30-37) (n=33)	U – критерий Манна Уитни	P - level
Удовлетворенность (мах = 10)	2.97	3.21	659	0.858
Конформность (мах = 10)	5.0	5.91	802	0.069
Интерактивность (мах = 10)	5.31	4.64	479.50	0.059
Депрессивность (мах = 10)	2.15	1.67	557	0.318
Ностальгия (мах = 10)	6.36	6.48	675.50	0.712
Отчужденность (мах = 10)	1.51	1.0	509	0.112

Таблица 3

Сравнение показателей адаптации студентов, приехавших из города и села.

Место - проживания Показатели адаптации	Городские (n=43)	Сельские (n=29)	U – критерий Манна Уитни	P - level
Удовлетворенность (мах = 10)	3.23	2.86	559.50	0.454
Конформность (мах = 10)	5.07	4.90	589.50	0.691
Интерактивность (мах = 10)	5.44	5.38	586.00	0.662
Депрессивность (мах = 10)	1.67	2.31	723.50	0.241
Ностальгия (мах = 10)	6.37	6.48	657.00	0.695
Отчужденность (мах = 10)	1.05	1.62	795.50	0.039

Таким образом, проведенное исследование показало, что адаптация вьетнамских студентов к новой культуре связана с полом, возрастом, а также местом проживания студентов до учебы.

Библиографический список

1. Маслова О.В. Различия в межкультурной адаптации студентов из Африки, Латинской Америки и Китая // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии. Материалы Международной научной конференции 29-30 мая 2008 г., Смоленск, 2008, С.399-405.

Инклюзивный подход в интеграции мигрантов: от признания «особости» к анализу образовательных ресурсов
Хухлаев О. Е. (г. Москва, Россия)

Мультикультурализм, несмотря на свою очевидную «непонятость» [2] пользуется в настоящее время популярностью в общественном сознании. Зачастую критика межкультурного образования тесно сопряжена или основана на критическом анализе мультикультуральной парадигмы. Однако в Великобритании модель образования мигрантов строилась на идеях мультикультурализма и антирасизма более 30 лет назад. В последнее десятилетие на первый план выходят принципы инклюзивного образования [4], которые несут в себе иные практики анализа социокультурной реальности. В настоящее время широко распространено использование инклюзивной методологии для построения модели адаптации мигрантов в образовательной среде. Так, в бюллетене Организации экономического сотрудничества и развития за январь 2008 года опубликована статья «Десять шагов к равенству в образовании», где подчеркивается, что включающее (инклюзивное) образование для мигрантов и этнических меньшинств - ключевой фактор в ответ на те вызовы, которые встают перед школой в поликультурном социуме [7]. При поддержке Британского совета реализуется проект «Инклюзия и разнообразие в образовании», где используются такие термины как «культурно инклюзивная школа» и «культурно инклюзивный учебный план» [3].

А.Ю. Шеманов подчеркивает, что задача инклюзивного образования — обеспечить право на отличия, что предполагает их выражение и принятие, тогда как изменение навстречу другим опирается на выбор и активное участие (по: (1)). Инклюзивная школа способна принять любого ребенка с учетом его особых образовательных потребностей. Таким образом на первый план выходит анализ особых образовательных потребностей ребенка-мигранта [1].

Однако по нашему мнению это только первый шаг. После учета особенностей ребенка-мигранта нам необходимо обратить внимание на ресурсы, развитие которых может способствовать не только его личному прогрессу, но и принести определенную пользу образовательному учреждению в целом. Как отмечают Tange H., Kastberg P. [6] «по-настоящему» межкультурное обучение должно быть построено на использовании ресурсов учащихся из разных культур. «Традиционный» подход, в рамках которого культурное разнообразие рассматривается только как «проблема» требующая

«решения» не может быть эффективен, особенно в контексте идей инклюзивного подхода, в центре которого плюралистический подход к знаниям. С этой точки зрения учащиеся из разных культур имеют доступ ко множеству систем знаний, взаимное сочетание которых в свою очередь влияют на результаты обучения. По сути дела в мультикультурном классе одновременно со-существуют различные культурно-обусловленные системы знаний. При этом, как отмечают авторы модели «двойного знания» ('double knowing') Singh, M., and M. Shrestha [5] учащиеся «соединяют» данные системы знаний внутри себя. Соответственно, задача инклюзивного подхода в том, чтобы установить взаимосвязи между информацией которую учащийся приносит из своей культуры и новыми знаниями, которые он получает в процессе обучения.

Это достаточно абстрактное методологическое положение конкретизируется в 4 группах педагогических практик: 1. Обеспечение глобального видения. 2. Многомерная перспектива. 3. Сравнительный (компаративистский) подход. 4. Формирование навыков совместной деятельности (синергия). Данные практики, или педагогические технологии, описаны Tange H., Kastberg P. [6] относительно высшего образования. Мы предполагаем, что в среднем образовании такой подход тоже возможен, и поэтому опишем каждый из указанных пунктов в контексте школьного обучения.

1. Обеспечение глобального видения. Основной механизм – помочь инокультурным учащимся определить, какую информацию из их культуры они могут использовать для освоения концепций, изучаемых в процессе школьного обучения. По сути дела это введение «местного» (local) знания в глобальный контекст.

2. Многомерная перспектива. Здесь основная цель – донести до учащихся реальность одновременного существования в глобальном образовательном пространстве множества равноценных нарративов. В противоположность предыдущему подходу здесь учитель не пытается «применить» специфические знания инокультурного ученика, а наоборот, пробует показать всему классу возможности иной точки зрения на казалось бы «очевидные» задачи.

3. Сравнительный (компаративистский) подход. Это в некотором смысле результат эффективной реализации 1 и 2 подходов. Здесь учитель фокусируется на одновременном анализе сходств и различий во взглядах, подходах к анализу ситуаций, мнениях и пр. в разных культурах.

4. Формирование навыков совместной деятельности (синергия). Эти практики относятся только к групповой деятельности (например проектной) и не имеют отношение к классическому «фронтальному» стилю ведения урока.

Кроме содержания учитель должен обращать внимание на компетенции ученика, связанные с самим процессом обучения. В российских стандартах это названо «универсальные учебные действия» (УУД). При обучении инокультурных мигрантов задача учителя- идентифицировать специфику УУД каждого из учеников (при этом может быть необходимо выйти за рамки традиционных формулировок, понимая УУД более широко как все универсальные умения, необходимые для учебы). После этого групповая работа организуется по принципу комплементарности УУД и иных специфических ресурсов каждого ученика, так чтобы уникальные ресурсы каждого были востребованы и задействованы.

Библиографический список

1. Розенблум С. А., Чибисова М. Ю. Инклюзивный подход в разработке индивидуальной образовательной траектории ребенка-мигранта// Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: Учебно-методическое пособие для педагогов-психологов. [Электронный ресурс] / под ред. О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова. М.: МГППУ. 2013 с. 133-140
2. Щедрина О.В. Возможна ли мультикультурная модель интеграции мигрантов в России? // Социологические исследования. 2004 № 11.
3. Rashid N., Tikly L. Inclusion and Diversity in Education. Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools Madrid, LERKO PRINT, S.A. 2010
4. Reynolds G. The Impacts and Experiences of Migrant Children in UK Secondary Schools. University of Sussex. Sussex Centre for Migration Research. Working Paper No 47. February 2008
5. Singh, M., and M. Shrestha. International pedagogical structures: Admittance into the community of scholars via double knowing // Researching international pedagogies, ed.M. Hellste´n and A. Reid, 65 – 82. Dordrecht: Springer, 2008.
6. Tange H., Kastberg P. Coming to terms with ‘double knowing’: an inclusive approach to international education // International Journal of Inclusive Education, 2013 Vol. 17, No. 1, 1 – 14.
7. Ten steps to equity in education // Policy brief, January 2008, OECD.

Стили межкультурной адаптации иностранных студентов в России **Чеботарева Е. Ю. (г. Москва, Россия)**

В вопросе адаптации мигрантов к новому социокультурному окружению одним из наиболее существенных аспектов является стиль поведения мигрантов, их способ взаимодействия с новым социокультурным окружением. С одной стороны, исследователи ведут поиск наиболее оптимального стиля. С другой стороны, активно осуждаются стилевые особенности адаптации мигрантов разных категорий.

В частности, студенты являются, хотя и весьма распространенной, но специфической категорией мигрантов, имеющей определенные цели и, соответственно использующей специфические стратегии.

Целью нашего эмпирического исследования было выявление стилевых характеристик межкультурной адаптации иностранных студентов в России, а также анализ связей этих стилей с успешностью адаптации.

В эмпирическом исследовании принял участие 351 студент из 5 регионов мира: Латинской Америки, Азии, Арабских стран, Африки, СНГ (на примере стран Среднеазиатского региона). Все испытуемые – студенты РУДН 1- 2 курсов 9 разных факультетов. Среди испытуемых 189 юношей и 162 девушки в возрасте от 17 до 25 лет, средний возраст – 21.3 года.

Для диагностики стилей межкультурной адаптации мы использовали методики «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой и «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского. Для изучения параметров межкультурной адаптации использовались Методика «Адаптация» А.И. Крупнова и опросник АЛКСС Л.В. Янковского в модифицированной версии Т.Г. Стефаненко, М.С. Панова.

Общий анализ стратегий, используемых иностранными студентами в процессе межкультурной адаптации, показывает, что, хотя большинство студентов позитивно воспринимают свою и чужую этническую идентичность, а при возникновении проблем принимают конструктивные усилия по их разрешению, либо обращаются за помощью к окружению. Но в то же время имеются и значительные группы студентов, которые либо избегают вопросов этничности, либо склоняются к экстремистским формам межкультурного

взаимодействия; а в стрессовых ситуациях «уходят от проблем», игнорируют их (Чеботарева, 2012).

Как сказываются такие стили адаптации на ее успешности? Обобщая результаты, полученные с помощью двух методик, мы можем сказать, что, в общем, у иностранных студентов РУДН отмечается (нормальный) уровень межкультурной адаптации. В целом, они удовлетворены своим пребыванием в России, позитивно относятся к окружающим, испытывают чувство социальной защищенности и принадлежности к новому обществу. Они настроены на расширение социальных связей, уверены в своих возможностях, ориентированы на сотрудничество с другими и соблюдение социальных норм нынешнего окружения.

Показатели отчужденности и конформности позволяют предположить, что такое принятие нового окружения определяется не внутренними изменениями, а внешним приспособлением. Но, может быть, для студентов, которым через некоторое время предстоит вернуться на родину, такая стратегия оптимальна. Также обращает на себя внимание большой разброс данных, говорящий о том, что за благоприятными в целом показателями стоят как студенты, адаптировавшиеся очень хорошо, так и студенты с неблагоприятным уровнем адаптации. А значит, необходим более детальный анализ выборки.

Теперь рассмотрим результаты корреляционного анализа выраженности разных стилей межкультурной адаптации и показателей ее успешности.

Как видно из таблицы 1, имеются многочисленные значимые связи стилевых характеристик с успешностью адаптации. В частности, степень выраженности позитивной этнической идентичности связана почти со всеми шкалами тестов, измеряющими успешность адаптации: с позитивными шкалами – прямо, с большинством негативных – обратно.

Таблица 1

Корреляции типов этнической идентичности с успешностью межкультурной адаптации студентов (n=351)

Аспекты адаптации	«Адаптация»						АЛКСС					
	Коммуникативность	Уверенность	Эмоциональность	Ностальгия	Отчужденность	Адаптивность	Удовлетворенность	Интерактивность	Конформность	Депрессивность	Ностальгия	Отчужденность
Этнонигилизм	0,13	0,22	0,17	-0,09	0,19	-0,14	-0,22	-0,16	-0,23	0,10	-0,19	0,18
этноиндифф-ть	0,05	-0,08	-0,05	-0,04	-0,01	0,12	0,09	-0,06	0,05	-0,21	-0,03	-0,20
позит.этноид-ть	0,16	-0,20	-0,18	0,12	-0,13	0,15	0,14	0,11	0,15	-0,13	0,12	-0,22
Этноэгоизм	0,06	0,17	0,12	-0,04	0,14	-0,15	-0,16	-0,09	-0,23	0,13	-0,15	0,19
этноизоляция-м	0,09	0,20	0,14	-0,08	0,10	-0,15	-0,17	-0,07	-0,19	0,11	-0,19	0,15
Этнофанатизм	0,07	0,01	0,01	-0,01	0,15	0,01	-0,08	-0,08	-0,11	-0,03	-0,06	0,04

Два показателя гипоиентичности (этнонигилизм и этноиндифферентность) по-разному связаны с успешностью адаптации. Этнонигилизм прямо связан с отчужденностью в отношениях с представителями других культур, и обратно с ностальгией по своей Родине. Таким образом, студенты, выбравшие такой тип идентичности, с одной стороны, отходят от своих соотечественников, но и их попытки войти в социальные группы, формирующиеся по другим (не этническим) основаниям также оказываются не вполне успешными. Это подтверждается и прямыми связями уровня трудностей в межкультурном взаимодействии. Видимо, игнорирование факта собственного отличия от окружающих, связанного с

принадлежностью к другой культуре, не способствует преодолению неизбежно имеющихся барьеров, а лишь усугубляет связанные с этим проблемы. Также этот тип идентичности обратно связан с адаптивностью, удовлетворенностью адаптацией, интерактивностью и конформностью, что вполне согласуется с вышеизложенным.

Этническая индифферентность обнаруживает гораздо меньше значимых связей с успешностью адаптации. Видимо, это подтверждает высказанное ранее предположение о том, что такой тип идентичности может быть косвенным подтверждением благополучия в межкультурных отношениях. Этот показатель прямо связан с адаптивностью, и обратно – с депрессивностью и отчужденностью. Показатели гиперидентичности, такие как этноэгоизм и этноизоляция обнаруживают схожие связи с эффективностью адаптации. Они обратно связаны с конформностью, готовностью к адаптации, удовлетворенностью ею. Прямо связаны с трудностями в проявлении уверенного поведения, в саморегуляции негативных эмоций, депрессивностью и отчужденностью. Таким образом, данные типы этнической идентичности явно не способствуют успешности межкультурной адаптации. Показатели этнофанатизма обнаружили единственную значимую связь – с отчужденностью (по методике «Адаптация»). Естественно, что человек, фанатично отстаивающий интересы своего этноса, чувствует себя «чужим» среди представителей других культур. Отсутствие же значимых связей с другими показателями успешности адаптации позволяет предположить, что данный тип идентичности связан не столько с отношением к другим этносам и опытом взаимодействия с ними, сколько с некоторыми другими личностными характеристиками; и возможно, он проявляется в любых взаимоотношениях, а не только в межкультурном взаимодействии.

Если рассмотреть матрицу корреляций с точки зрения успешности адаптации, мы видим, что меньше всего стилевые характеристики адаптации связаны с ностальгией по методике Крупнова. Различие связей одноименных шкал двух разных методик объясняется тем, что в шкалы заложен несколько разный смысл. В методике АЛКСС, по сравнению с методикой Крупнова, ностальгия включает не только тоску по родине, но и негативные эмоции в отношении нынешнего социального окружения, напряженность, эмоциональный дискомфорт. Но следует отметить, что целый ряд исследований межкультурной адаптации студентов, проводившихся в РУДН (Маслова, 2011; Новикова, 2010; Чеботарева, 2011а, б), показал, что высокий уровень

ностальгии как тоски по родине, нельзя считать признаком дезадаптации, напротив, он обычно прямо связан с показателями успешности межкультурной адаптации, по крайней мере, для временных мигрантов.

Возможно, снижение общего уровня психической напряженности в связи с пребыванием в новой культуре снимает некоторые психологические барьеры, повышает уровень рефлексивности и позволяет студентам лучше осознавать свои внутренние состояния. Видимо, этим объясняется и то, что ностальгия слабо связана со стилем межэтнического взаимодействия. Также успешность адаптации слабо связана с коммуникативностью по одной методике и интерактивностью по другой. То есть, активность в общении студента мало говорит об успешности его адаптации, хотя часто преподаватели и администрация именно этот показатель рассматривают в качестве основного критерия.

Таблица 2

Корреляции стратегий преодоления стресса с успешностью межкультурной адаптации студентов (n=351)

Аспекты адаптации	«Адаптация»						АЛКСС					
	Коммуникативность	Уверенность	Эмоциональность	Ностальгия	Отчужденность	Адаптивность	Удовлетворенность	Интерактивность	Конформность	Депрессивность	Ностальгия	Отчужденность
Разрешение проблем	-0,10	-0,18	-0,11	0,12	-0,04	0,26	0,22	0,18	0,26	-0,12	0,15	-0,16
Поиск соц. поддержки	-0,07	-0,08	-0,01	0,05	-0,01	0,03	0,11	0,05	0,11	-0,09	0,16	-0,13
Избегание проблем	-0,01	0,03	-0,04	-0,06	-0,04	-0,08	-0,07	-0,08	-0,12	0,00	-0,16	0,01

Среди стратегий преодоления стресса стратегия разрешения проблем обнаружила, практически, те же связи, что и тактика позитивной этнической идентичности. Это позволяет нам предположить, что конструктивные стратегии

адаптации (как общей, так и межкультурной) приводят к одинаковым, вполне благоприятным последствиям. Стратегия поиска социальной поддержки, в принципе, связана с показателями адаптации аналогичным образом. Но здесь обратные связи с готовностью к адаптации и с трудностями не достигают уровня значимости. Стратегия избегания проблем обратно связана с конформностью и ностальгией. Видимо, такие результаты объясняются вытеснением любой тревожной информации из сознания студентов, предпочитающих данную стратегию, нежеланием их осознавать происходящие процессы.

Таким образом, конструктивные стратегии адаптации (как общей, так и межкультурной) способствуют успешной адаптации, помогают преодолевать связанные с этим процессом трудности и негативные эмоциональные состояния, но не помогают справиться с ностальгией. Неконструктивные стратегии осложняют ход адаптации, хотя и снижают негативные ностальгические переживания

Мы также рассматривали межкультурные различия стратегий межкультурной адаптации.

Позитивная этническая идентичность ярче всего выражена у студентов из Средней Азии и Африки. Этнонигилизм ярче всего представлен у латиноамериканских и арабских студентов. Этно-индифферентность развита у большинства иностранных студентов примерно на одном, среднем, уровне, за исключением китайцев. Для китайцев больше характерно проявление этноэгоизма и других форм гиперидентичности. У китайских, латиноамериканских и среднеазиатских девушек позитивная стратегия встречается чаще, чем у юношей, а у африканских и арабских – реже. В общем, в большинстве регионов девушкам присущи более конструктивные стратегии этноидентичности, хотя у китайских девушек этнофанатизм встречается чаще, чем у юношей. В отношении стратегий преодоления стресса, можно сказать, что к активному разрешению проблем чаще всего прибегают среднеазиатские и африканские студенты. Африканские и латиноамериканские студенты чаще других, особенно в сравнении с китайскими студентами, игнорируют проблемы и скрывают их от окружающих.

На уровне тенденции отмечается, что среднеазиатские девушки гораздо активнее используют конструктивные стратегии преодоления стресса, чем

юноши, а китайские девушки чаще юношей обращаются за поддержкой и реже избегают проблемы.

Библиографический список

1. Маслова О.В. Русские и латиноамериканцы: особенности взаимного восприятия // Образование для XXI века: VIII международная научная конференция. Москва, 17—19 ноября 2011 г.: Доклады и материалы. Секция 4. Психологические проблемы образования в XXI веке. — М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011. — С. 32—37.
2. Новикова И.А. Соотношение толерантности и параметров межкультурной адаптации студентов из разных регионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». — 2010. — № 4. — С. 24—28.
3. Чеботарёва Е.Ю. Межкультурная адаптация к России студентов из Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». — 2011. — № 3. — С. 6—11.
4. Чеботарёва Е.Ю. Межкультурная адаптация иностранных студентов в России в связи с установками российских студентов в отношении иностранцев // Толерантность — стратегия развития человеческой организации: Материалы II международной научно-практической конференции; 16—17 ноября 2010 г. — М.: Изд-во РУДН., 2011. — С. 98—102.
5. Чеботарёва Е.Ю. Стратегии преодоления аккультурационного стресса у студентов из разных регионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 42-49

Взаимосвязь социально-психологического капитала и эмиграционных намерений

Чувашов С. В., Татарко А. Н. (г. Москва, Россия)

Проблеме миграции в настоящее время уделяется много внимания в социальных науках. Однако, интерес социологов и психологов в большой степени сконцентрирован на мигрантах, их адаптации, аккультурации и т.д. Исследований, посвященных мотивации эмиграции крайне мало. Еще меньше исследований посвящено социально-психологическим причинам эмиграции, отношению к эмиграции. Отметим, что в этих исследованиях уделялось внимание лишь отдельным, достаточно узким факторам, влияющим на

эмиграционные установки (Морозова, 1996; Ахиезер, 1999; Платонов, 2000). Теоретики и исследователи в социальной психологии многие годы пытались выяснить природу мотивации эмиграции (Berry, Kim, Minde, Mok, 1987; Eisenstadt, 1954; Winter-Ebmer, 1994). Предполагается, что эмиграционные установки детерминируются неудовлетворенными социальными потребностями, особенно в условиях экономического спада, высокого уровня безработицы и т.д. Необходимо отметить, что попыток изучения других социально-психологических факторов, влияющих на миграционные установки, практически не предпринималось. Мы приходим к выводу о важности изучения роли именно социально-психологических факторов, а не мотивационных, в формировании установок на эмиграцию. Особенно в современной России, т.к., несмотря на снижение уровня эмиграции, по данным различных опросов от 40 до 60% среди молодого поколения желают уехать из страны.

В целом данную область исследований можно обозначить, как эмиграционные установки и их психологическая природа. Стоит отметить, что помимо прямого значения эмиграционных установок, мы полагаем, что они являются индикатором отношения к государству и месту проживания. Другими словами, если человек хочет и стремится эмигрировать, вероятной причиной является невозможность удовлетворения некоторых потребностей в данной обстановке. Мы предполагаем, что одну из ключевых ролей играют социальные потребности. Эта идея является одной из ключевых в данной работе, а также является обоснованием предположения о возможном влиянии социально-психологического капитала (ресурс отношений) на эмиграционные установки.

Социально-психологический капитал является основой капитала социального (Татарко А.Н., 2012). Социальная общность как некоторая целостная система, обладает социальным капиталом в виде некоего набора инструментов для достижения своих целей. К таким инструментам можно отнести соблюдение социальных норм, самоорганизация (сплоченность), политическая активность. Но основой этого социального капитала выступают отношения людей: отношение к представителям группы (доверие, толерантность), отношение к группе (сообществу) в целом (воспринимаемый социальный капитал, социальное доверие) и отношение к принадлежности к данной группе (идентичность) (Татарко А.Н., 2013). Перечисленные выше различные виды отношений выступают как социально-психологический капитал группы. Несмотря на то, что они привносятся каждым отдельным членом группы, принадлежат они ей в целом.

Итак, в данной работе мы придерживаемся следующего определения социально-психологического капитала – это ресурс психологических отношений, содержащийся в группах и доступный включенным в них индивидам, который включает в себя три типа доверия (генерализованное, социальное, институциональное), гражданскую идентичность и этническую толерантность (Татарко А.Н., 2013). В данной работе мы рассматривали только те компоненты социально-психологического капитала, которые выполняют функцию интеграции в группе.

В последнее время одним из наиболее распространенных и разработанных подходов к изучению аттитюда в социальной психологии является рассмотрение установки как намерения и поведения. Наиболее подробно система «аттитюд – намерение – поведение» была рассмотрена в теории когнитивного опосредования действия, разработанной М. Фишбайном и А. Айзенем (M. Fishbein, A. Ajzen, 1977). Несколько позже авторами была создана наиболее целостная и законченная теоретическая модель опосредования установками поведения, которая получила название «теории планируемого поведения (the Theory of Planned Behavior) (Ajzen, 1991). Данная теория является не только одной из наиболее часто тестируемых в последнее время в социальной психологии, но также она была успешно применена для объяснения различных видов поведения (Allen, Davis & Soskin, 1993; Bagozzi & Dabholkar, 1994; Goldenhar & Connell, 1992-1993; Jones, 1990).

Теория планируемого поведения (в дальнейшем ТПП) является расширением теории рационального действия (ТРД) и полагает, что человек в ситуации принятия решения рассматривает и оценивает вероятные последствия имеющихся альтернатив (так называемые, поведенческие убеждения); он взвешивает нормативные ожидания значимых близких индивидов или групп (нормативные убеждения); он рассматривает необходимые ресурсы для осуществления действия, а также потенциальные помехи и препятствия (так называемые, контролирующие убеждения). Эти соображения или убеждения приводят, соответственно, к формированию отношения к интересующему поведению (установка), субъективных норм в отношении данного поведения и воспринимаемого поведенческого контроля (ВПК). Предполагается, что люди формируют поведенческие намерения, основанные на их установках, субъективных нормах и восприятии поведенческого контроля, и что эти намерения совместно с поведенческим контролем, являются прямыми детерминантами поведения.

Цель исследования – определить взаимосвязь показателей социально-психологического капитала и базовых ценностей с эмиграционными намерениями у молодого поколения России, а также уточнить характер данной взаимосвязи. Предмет исследования – ценности и социально-психологический капитал как факторы эмиграционных намерений. Гипотезы исследования: 1. существует взаимосвязь социально-психологического капитала и эмиграционных намерений, причем эта связь является отрицательной. 2. рост уровня социально-психологического капитала может вызывать снижений эмиграционных намерений.

Социально-психологический опрос проводился на территории России. Всего в ходе исследования было опрошено 203 человека, 59 мужчин и 144 женщины, средний возраст которых составил 20 лет. Для проверки гипотезы о взаимосвязи социально-психологического капитала и эмиграционных намерений использовался конфирматорный факторный анализ и моделирование структурными уравнениями в статистическом пакете AMOS v.20.0. В качестве показателей социально-психологического капитала измерялись: три вида доверия (генерализованное, социальное, институциональное), этническая толерантность, гражданская идентичность. В качестве компонентов планируемого эмиграционного поведения оценивались: установка по отношению к эмиграции, субъективные социальные нормы, воспринимаемый поведенческий контроль, намерение эмигрировать, действия, выполняемые для осуществления эмиграции.

В результате конфирматорного факторного анализа, некоторые вопросы из шкал были исключены из дальнейшего анализа. Всего нами было построено пять моделей. В данной работе мы не будем подробно рассматривать все модели, а лишь обсудим общую модель исследования.

Таблица 1. Индексы качества структурных моделей, связи ценностей, социально-психологического капитала и субъективного благополучия с эмиграционными намерениями молодежи (N=203)

	Prob. level	CMIN/DF	CFI	RMSEA A	PCLOS E	χ^2	df	Об. дисп. осуществления эмиграции
Общая модель	.0 40	1.311	.990	.0 39	.7 90	9 4.4	9 2	.70

На рис. 1 изображена общая структурная модель исследования, предсказывающая влияние социально-психологического капитала на эмиграционные намерения молодежи. В ходе использования индексов модификации модели другие компоненты социально-психологического капитала были исключены из модели. На рис. 1 видно, что гражданская идентичность и институциональное доверие оказывают влияние лишь на эмиграционную установку, прямого влияния на намерение эмигрировать обнаружено не было. Стоит отметить, что, гражданская идентичность и институциональное доверие негативно влияют на эмиграционную установку.



Рис. 1. Общая модель исследования, предсказывающая влияние социально-психологического капитала на эмиграционные намерения молодежи

Что касается результатов, мы подтвердили предположение нашего исследования о влиянии социально-психологического капитала индивида на его эмиграционные намерения. В частности, мы обнаружили довольно сильное негативное влияние компонентов социально психологического капитала,

выполняющих интеграционную функцию в группе (гражданская идентичность и институциональное доверие) на установку по отношению к эмиграции. Можно сделать вывод, о том, что именно социально-психологический ресурс отношений влияет на эмиграционное намерение по средствам отношения к эмиграции. Наибольшую роль играет ощущение принадлежности к группе и отношение к данной принадлежности. Так, мы можем заключить, что одним из основных факторов, влияющих на намерение эмигрировать в настоящее время среди молодежи, является социальная потребность в принадлежности и безопасности. Человек перестает ощущать себя членом общества и стремится покинуть страну, чтобы восполнить свою потребность в принадлежности, а также обрести новую группу, в развитие которой он будет готов вкладываться, при этом улучшая свое собственное положение.

Библиографический список

1. Ахиезер А.С. Эмиграция как индикатор состояния российского общества. Мир России. 1999. №4. 163
2. Морозова Г.Ф. Эмиграция - реальная угроза будущему страны. / Г. Ф. Морозова . – 1996 // Общественные науки и современность (ОНС) / . – 03/1996 . – N3 . – с.30-36
3. Платонов Ю.П. Народы мира в зеркале геополитики (структура, динамика, поведение): Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 432 с.
4. Татарко А.Н. Индивидуальные ценности и социально-психологический капитал: кросс-культурный анализ // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. Т. 9. № 2. с. 71-88.
5. Татарко А.Н. Социально-психологический капитал личности как фактор успеха в открытии нового бизнеса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 4
6. Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
7. Ajzen, I (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
8. Allen, J., Davis, D., & Soskin, M. (1993). Using coupon incentives in recycling aluminum: A market approach to energy conservation policy. *Journal of Consumer Affairs*, 27, 300-318.
9. Bagozzi, R. P., & Dabholkar, P. A. (1994). Consumer recycling goals and their effect on decisions to recycle: A means-end chain analysis. *Psychology and Marketing*, 11, 313-340.

10. Berry, J.W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987a). Comparative studies of acculturative stress, *International Migration Review*, 21, 491-511.
11. Boneva B., Frieze I.H. Toward a concept if a migrant personality. *Journal of Social Issues*, 57(3), 477-491.
12. Eisenstadt, S.N. *The absorption of immigrants.* London: Routledge & Kegan Paul. 1954.
13. Frieze I. H. et al. Psychological differences in stayers and leavers: Emigration desires in central and eastern European university students. *European Psychologist*, 9, 15-23.
14. Goldenhar, L. M., & Connell, C. M. Understanding and predicting recycling behavior: An application of the theory of reasoned action. *Journal of Environmental Systems*, 1992, 22, p. 91-103.
15. Jones, R. E. Understanding paper recycling in an institutionally supportive setting: An application of the theory of reasoned action. *Journal of Environmental Systems*, 1990, 19, p.307-321.
16. Tartakovsky E., Schwartz S. H. Motivation for emigration, values, wellbeing, and identification among young Russian Jews. *International Journal of Psychology*, 36(2), 88-99.
17. Winter-Ebmer, R. (1994). Motivation for migration and economic success. *Journal of Economic Psychology*, 15, 269-284

Характеристики субъективного благополучия личности в условиях миграции

Шамяонов Р. М. (г. Саратов, Россия)

В современную эпоху развития общества, открывшихся возможностей преодоления расстояний, границ - физических и ментальных, нехватки трудовых ресурсов проблема добровольной миграции становится весьма актуальной. Соответственно усиливается значение проблемы адаптации и интеграции как прибывающих, так и принимающего сообщества. В последние десятилетия в психологии, социологии и других областях научного знания развернулись дискуссии, подкрепляемые эмпирическими исследованиями, направленные на выяснение как причин миграционного поведения, так и психологических (социально-психологических) характеристик адаптации мигрантов к новым условиям бытия, а также прогнозирование последствий «мультикультурализма» как новой реальности в различных сообществах.

Одной из наиболее важных психологических проблем, в связи с этим, является определение психологических механизмов этого поведения, условий конструктивной социальной активности мигрантов и представителей принимающего сообщества, а также тех психологических эффектов, которые достигаются в результате включения личности в общественные процессы в условиях миграции. Соответственно актуализируется проблема субъективного благополучия мигрантов как индикатора адаптации и включенности в различные системы отношений и взаимоотношений в новых условиях.

В результате исследований V. Linneweber пришел к выводу о том, что личность имеет психологические взаимоотношения со средой своего сообщества, которая влияет на ее идентичность и благополучие, поскольку она создает контекст социальной деятельности [1]. В этом смысле преднамеренное изменение места жительства (даже временное) отражается на системе отношений и переживаний личности. Поэтому изучение субъективного благополучия во взаимосвязи с фактором преднамеренной миграции позволит выявить его механизмы и выработать ряд мер для социально-психологической адаптации личности. Между тем, немаловажным фактором субъективного благополучия мигранта выступают взаимоотношения с принимающим населением. Так, в исследованиях Берри показано, что адаптация в принимающей среде связана с ожиданием принимающего населения относительно того, как должны вести себя мигранты с точки зрения интеграции/автономии [2]. Кроме того, большое значение имеет ряд обстоятельств, связанных с наличием у принимающего населения опыта взаимодействия с мигрантами в первом или втором поколении.

Масштабные исследования социально-психологической адаптации переселенцев в России, предпринятые В.В. Гриценко, позволили выявить ряд факторов удовлетворенности различными сторонами жизнедеятельности мигрантов: позитивная идентичность, важность установления отношений с окружением, готовность к сотрудничеству, самоуважение и ряд других [3. С.130-145]. Вместе с тем, особое значение для субъективного благополучия добровольных мигрантов принадлежит имеющимся социальным связям (в том числе и профессиональным, дружеско-приятельским и т.п.). В результате эмпирических исследований, В.В. Гриценко удалось обнаружить очень немаловажный факт, заключающийся в том, что у вынужденных переселенцев уменьшению стресса аккультурации в новых условиях способствует сохранение этно- и социокультурных заимствований от культуры тех народов,

в среде которых они пребывали до переезда на историческую родину. Иначе говоря, сохранение характеристик, отличающих мигрантов от коренного (принимающего) сообщества, выступает позитивным фактором их адаптации в новых условиях. Аналогичные результаты были обнаружены и Н.В.Усовой, изучавшей адаптацию и субъективное благополучие мигрировавших в Европу россиян. В частности, ею было показано, что 79,2% мигрантов пытаются совместить образ жизни россиян и принимающего населения; соответственно, была получена корреляционная связь между степенью этого совмещения и субъективного благополучия ($r=0,37$ при $p<0,05$), а также между культурной осведомленностью и субъективным благополучием ($r=0,37$ при $p<0,05$) [4. С.94]. Кроме того, в исследовании отмечено, что у русских мигрантов обостряется национальная идентичность, усиливается приверженность к своей национальной культуре. Иначе говоря, вне зависимости от мотивации миграции (вынужденная или добровольная), сохранение определенных культурных связей с общностью, в которой происходила этническая социализация личности, возможность, принимая культурную среду пребывания, соблюдать традиции, характерные для прежней среды, является одним из условий сохранения субъективного благополучия в новой ситуации. Это согласуется с теоретическими воззрениями Дж. Берри, согласно которым стратегия интеграции выступает наиболее эффективной (в отличие от других стратегий – ассимиляции, сепарации и маргинализации) с точки зрения адаптации мигранта [5]. Однако, необходимо оговорить, что стратегия интеграции может быть применима лишь в мультикультурных обществах с характерными для нее психологическими предпосылками (принятие культурного многообразия, относительно низкий уровень предубеждений, приоритет гражданской идентичности и т.д.).

Включение личности в новую среду запускает процессы социализации-ресоциализации. Они распространяются на различные подструктуры социального опыта. Соответственно, от степени согласования с имеющимися (ранее усвоенными) нормами, установками, ролевыми позициями зависит степень напряжения этих процессов. Этот «запуск» связан с неудовлетворенностью определенными сегментами отношений. В результате адаптации соответствующие инстанции приходят к согласованию, тем самым формируя основу для субъективного благополучия мигранта. Однако существуют внешние обстоятельства, которые ускоряют, либо замедляют этот процесс. Так, В.В. Константиновым было показано, что в зависимости от типа поселения мигрантов – диффузного или компактного в отношении

принимающего населения, адаптация может происходить по-разному – достаточно быстрая и содержательно глубокая в первом случае и медленная, с существенными проблемами – во втором [6].

Имеются и внутренние личностные характеристики, которые в значительной степени обуславливают субъективное благополучие. По нашему предположению, они выступают в двойственной роли – с одной стороны позитивным фактором отношений с другими, с другой, - самоотношения. Так, В.В. Гриценко в упомянутом исследовании отмечала значимость фактора самоактуализации личности. Исследования, выполненные Н.В. Усовой, показывают, что мигранты из России, оказавшись в условиях иной культуры, демонстрируют различные уровни субъективного благополучия в зависимости от ряда факторов, которыми, среди прочего, являются творчество, автономность (Испания), аутосимпатия (США), ценности, характерные для самоактуализирующейся личности (Германия) и др. [7].

Миграционное поведение предполагает не только стремление к целям, но и приложение усилий для их достижений. Отметим, что добровольные мигранты характеризуются более выраженной активной позицией, мотивацией к адаптации и в целом, к достижениям, а наличие у личности ряда убеждений, отношений, относящихся к ее социальной активности, могут способствовать более эффективному преодолению трудностей, связанных с миграцией. В наших исследованиях было показано, что субъектная позиция личности в большей степени способствует формированию субъективного благополучия; ограничение субъектной позиции ведет к двум следствиям, касающимся субъективного благополучия: снижению субъективного благополучия от сознания (рефлексии) неспособности проявления активности в широком контексте и неудовлетворенности результатами своей деятельности, отношений и т.п. [8]. Можно предположить, что субъективное благополучие мигрантов может быть обеспечено за счет своеобразного сочетания различных отношений, а также компонентов благополучия.

Финские исследователи Т.А. Мехёнен и И. Ясинская-Лахти провели изучение влияния ожидаемых социально-культурных трудностей социально-психологической адаптации, ожидаемой дискриминации русских мигрантов на психологическое благополучие в постмиграционный период с использованием регрессионного анализа. В результате двух срезов непосредственно до и после миграции (в 2008 и 2010 годах) они выяснили, что ожидаемые социально-культурные трудности психологической адаптации опосредуют

воспринимаемые социокультурные трудности и стресс аккультурации в постмиграционный период; имеется влияние преакультурационного стресса и предполагаемой дискриминации на последующий постмиграционный опыт (стресс и дискриминации, соответственно), которые являются в дальнейшем связанными с постмиграционным благополучием. Вместе с тем, было показано, что адаптация мигрантов оказывается более благополучной, если имеется соответствие ожидаемых и реальных социокультурных трудностей на низком уровне, стресс аккультурации является более низким, чем преакультурационный стресс, если они предвидят и воспринимают низкий уровень дискриминации. Авторы также не обнаружили усиления благополучия в том случае, если высокие ожидания трудностей не соответствовали реальным низким трудностям в постмиграционный период. Кроме того, выяснилось, что психологическое благополучие не определяется только постмиграционным опытом, независимо от ожиданий [9]. Это исследование особенно значимо с точки зрения осуществления миграционной политики, одно из главных направлений которой должно быть связано с психологической подготовкой мигранта. Кроме того, результаты свидетельствуют в пользу того, что готовность к культурной адаптации оказывается заметным фактором как отношений с принимающим населением, так и испытываемым постмиграционным стрессом.

Наконец, важнейшим аспектом социально-психологической является культурная адаптация мигранта, включая не только ее этнические, но и гражданские, профессиональные (организационные) и даже урбанистические характеристики, поскольку их различия с представленными в прежних местах пребывания также требуют согласования. Поэтому субъективное благополучие оказывается под действием ряда переменных, обусловленных не только статусом самого мигранта, но и тех сообществ, в жизнь которых он включается. Это значит, что для качественного определения субъективного благополучия требуется выяснение вопроса о его составляющих и их «вклада» в целостное переживание, включая изучение различных отношений с культурными феноменами в постмиграционный период. В.В.Сухарев подчеркивает, что ментальность современной личности и общества можно характеризовать как неоднородную по всем этническим признакам [10. С.127]; любой элемент этносреды можно характеризовать как этноинтегрирующий или этнодифференцирующий человека с этнической системой [10. С.128]. С точки зрения автора, личность обладает определенной системой образной сферы, в которой интегрированы различные представления, сформированные на разных

уровнях социализации. В соответствии с этим возникает предположение о том, что субъективное благополучие личности в значительной степени определяется соответствием (согласованностью) ряда секторов представлений (образной сферы личности) и соответствующей этнофункциональной среды. Речь не идет о коренной ломке образной сферы, а, скорее, об организации внешней информации таким образом, чтобы она не разрушала целостность имеющихся представлений. Заметим также и то, что у лиц, имеющих эмиграционные намерения, обнаружен дефицит восприятия и переживания образов культуры своего народа на ранних этапах социализации [11]. Это говорит о том, что в действительности у мигрантов могут обнаруживаться обеспеченные эффектами социализации личности культурные (этнокультурные) предпосылки для «встречи» с другой (и не только этнической) культурой. Соответственно, такое положение создает условия для более эффективной адаптации и формирования субъективного благополучия добровольных мигрантов, в отличие от вынужденных. Однако позитивная этническая идентичность связана с согласованным формированием образов культуры (по А.В. Сухареву). Поэтому, очевидно снижение напряжения адаптационных процессов в одних сферах может соответственно усиливать его в других, что требует детального эмпирического анализа.

Таким образом, субъективное благополучие личности в условиях миграции опосредовано рядом важных факторов, главными из которых являются характеристики принимающего сообщества, включая настроенность на принятие мигрантов с их социально-психологическими и культурными характеристиками, стратегии аккультурации, включая такие переменные как позитивность отношения к группе большинства и своим прежним культурным связям и отношениям, отношениями к миграции и ожиданиям будущих трудностей и знаний о культурной специфичности принимающего сообщества. Между тем, важнейшей характеристикой адаптации мигрантов является соотношенность представляемых и воспринимаемых культурных и отношенческих феноменов в условиях миграции, а также опыта и предпринимаемой активности в интеграции в него.

Библиографический список

1. Linneweber V. Post-occupancy evaluation in a master planet community // Wissenschaftliche Zetschrift der Predrich-Schiller-Universitat Jena, Gesellschaftswissenschaftliche Reihe, 37. 1988. p. 733-746.

2. Berry J.W. Acculturative Stress // *Psychology and Culture* / ed. by W. J. Lonner, R. S. Malpass. New York, 1994.
3. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М., 2002. 252 с.
4. Усова Н.В. Субъективное благополучие и отношение российских мигрантов к некоторым аспектам проживания за границей // *Проблемы социальной психологии личности*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2010. С.91-98.
5. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // *Applied Psychology: An International Review*. 1997. Vol. 46(1). P. 5–34.
6. Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов в условиях диффузного или компактного проживания // *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 2. С. 16-21.
7. Усова Н.В. Самоактуализация личности и субъективное благополучие российских мигрантов // *Известия Саратов. ун-та*. 2010. Т.10. №2. С.84-87.
8. Шамионов Р.М. Психологические характеристики социальной активности личности // *Мир психологии*, 2012. №3. 145-154.
9. Mähönen T.A., Jasinskaja-Lahti I. Acculturation Expectations and Experiences as Predictors of Ethnic Migrants' Psychological Well-Being // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2013. Vol. 44 (5). P. 786-806.
10. Сухарев А.В. Опыт преодоления методологического кризиса: принцип исторической актуальности и этнофункциональная парадигма в психологии // *Мир психологии*. 2009. №3(59). С.123-132.
11. Фролова С.В., Сухарев А.В., Петрухина В.А. Архигения и этнофункциональность как базовые принципы в исследовании эмиграционных намерений российских студентов // *Вестник славянских культур*. 2013. Т. 29. № 3. С. 97-103.

Den trojanske hest af kulturel assimilation

Horst C. E. (Århus, Dansk)

Denne historiske forhandling af lighed og uddannelse er en uafsluttet udvikling/fortælling, der i dag også i en dansk kontekst udfordres med krav om stillingtagen til en ny kompleksitet baseret på etniske og religiøse tilhørsforhold, dvs. inklusion af nye sociale kategorier.

Dette er karakteriseret af den sociale synliggørelse af såvel oprindelige, regionale etniske minoriteter som af etableringen af nye etniske minoriteter og deres

italesættelse i det retlige og retspolitiske felt og i uddannelsesfeltet. Set i et tilbageblik var den grundlæggende udfordring for de ny demokratiske nationalstater at sikre nationalstaten mod etnisk og social fragmentering gennem kulturelle dannelsesprocesser. Indlejringen af fælles normative grundlag, kulturelt (ethnos-aspektet, den nationalt kulturelle dimension) og politisk (demokratisk bevidsthed, medborgerskab, politisk myndighed), foregik via obligatoriske uddannelsessystemer, hvor de faglige narrativer blev formidlet i kanoniseret form, dvs. skolens og uddannelsernes identitetspolitiske sigte (Hamilton, 1990). Det kulturbegreb, der anvendes her – også som grundlag for forståelse af det multi- eller interkulturelle – er socialkonstruktivistisk, med stærke relationer til Bourdieu's kultur- og habitusbegreb, der forlener et dynamisk kulturbegreb med en plasticitet, der tilstræber at navigere mellem determinisme og voluntarisme (Bourdieu, 2005).

Uden at gå ind på en historisk redegørelse for udviklingen af minoritetsrettigheder (May 2001; Siesbye 1993), vil jeg præsentere en diskursiv position til forståelse af nationalstatens reaktion på etnisk kompleksitet, som vil danne udgangspunkt for min fortsatte præsentation af lighed og uddannelse i relation til etniske minoriteter.

Den nationale kultur i de forskellige nationalstater udviklede sig ved, at én etnisk gruppe etablerede sig i en hegemonisk position i relation til statsapparatet, hvor den blev understøttet af og indlejret i rets- og forvaltningskulturen og blev bærer af uddannelseskulturens kollektive identitetsfortællinger. Men den parafrasering af Weinreich kan man sige, at forskellen mellem en etnisk gruppe og en national kultur er, at den nationale kultur har en hær og et forvaltningsapparat i ryggen til at forsvare sig og afgrænse et territorium, hvor den suverænt begrebsliggør og konstituerer den normalitet, der regulerer fællesskabet og dets grænser og forholdene for de personer, der lever inden for disse grænser.

Den nationale kultur bliver dermed en socialt konstrueret kulturel normalitet, der sætter rammerne for udviklingen af individualitet; en kulturel konstruktion der 'universaliseres' gennem individuel tilegnelse. Det vil sige, at den nationale kultur udvikler sig til at blive den naturliggjorte kulturelle identitets- og fortolkningsposition. Inden for disse rammer udvikles de individuelle liberale friheds- og lighedsværdier. Med denne positionering af den nationale kultur som et universaliseret kulturelt fortolkningsgrundlag opstår der en 'blindhed' for denne positions kollektive og kulturelt normative særposition.

Denne særposition bliver synlig i konfrontation med den faktiske etniske kompleksitet, der eksisterer inden for de enkelte nationalstater, når denne kompleksitet artikulerer sig som etniske minoriteter, der anfægter den nationale kulturs hegemoniske position. Når etniske minoriteter organiserer sig mod nationalstatens assimilatoriske krav, der opfattes som både kollektivt og individuelt oplevet diskrimination, og kræver ligestilling og ligebehandling i forskellige nationalstatslige institutioner (fx skoler), mødes de med en kritik fra nationalstatens forsvarere, der især går på, at de liberale friheds- og lighedsværdier er individuelle. Dermed konstrueres relationen mellem etniske minoriteter og den nationale majoritet i en principiel modstilling af kollektive og individuelle rettigheder, hvor de nationale majoriteter placeres (placerer sig selv i) i et forsvar for individuelle rettigheder (borgerlige friheds- og lighedsværdier), og de etniske minoriteter placeres i et forsvar for kollektive rettigheder og kulturelle værdier ('Vi' har individualitet og demokrati; 'De' har kollektive bindinger og kultur). Denne asymmetriske positionering interPELLERER et dannelsesprojekt, hvor uddannelse i medborgerskab (forskellige versioner af citizenship-undervisning) ikke blot får et demokratisk almindende perspektiv, men bliver en trojansk hest for den kulturelle assimilation.

References

1. Bourdieu, P. Udkast til en praksisteori. Gyldendal. 2005
2. Hamilton, D. Learning about education. An unfinished curriculum. Milton Keynes, Open University Press. – 1990/
3. May, S. Language and Minority Rights. Longman. (307-15). - 2001
4. Siesby, E. Mindretalspolitik og mindretalsjura. I Krag, H & Warburg, M. Minoriteter. Spektrum. - 1992

Троянский конь культурной ассимиляции

Хорст К. Э. (г. Орхус, Дания)

Историческая полемика о равенстве и образовании не окончена и сегодня, в том числе и в Дании, где эта тема имеет острый общественно-политический резонанс в связи с появлением проблемы межэтнической и религиозной совместимости, то есть постановкой вопроса о разнообразии новых социальных категорий. Это обусловлено необходимостью найти согласование в социальном со-существовании различных общественных групп – как между 1. коренным населением, 2. исконно проживающим вместе с ним, на одной территории, так называемым 3. региональным, этническим меньшинством и

новыми этническими группами мигрантов, их политических и социальных прав, в том числе права на образование.

В начале появления этого вопроса на исторической арене перед демократическими, но монокультурными, государствами встала задача сохранения единства нации от размывания ее этнических, культурных и социальных ценностей из-за соприкосновения, сопряжения с другими культурами. Обеспечение этого единства происходит за счет присвоения единой для всех граждан государства нормативно-правовой базы, культурно-исторических знаний, ценностей и политических достижений (например, демократическое мышление, права и обязанности гражданина страны, осведомленность о политическом устройстве общества и функционировании местной власти). Такого плана «стандартизация» общества наилучшим образом реализуется через образовательные институты, в которых знания передаются в канонизированной форме, с имманентно присутствующей в ней школьной и образовательной идентичностью (Гамильтон, 1990).

Не затрагивая подробно вопроса о том, какого прогресса достиг процесс развития прав национальных меньшинств в мире (May 2001; Siesbye 1993), коснусь лишь некоторых моментов относительно ответной реакции государства на проблемные вопросы межэтнических отношений, которые будут отправными точками в моих дальнейших рассуждениях о равноправии и образовании этнических меньшинств.

Национальная культура страны формируется вокруг определенной этнической группы, которая имеет положение гегемона по отношению к государственному аппарату и соответственно имеет возможность выстраивать административную, правовую культуру, привнося ее затем в образовательную культуру посредством коллективной идентификации.

Перефразируя известное выражение Вайнрайха можно сказать, что различие между этнической группой и национальной культурой состоит в том, что национальная культура имеет армию и государственный аппарат чтобы защищать границы своей территории, на которой суверенитет концептуализируют и конституируют нормы, которые в свою очередь регулируют общественные отношения и их границы и определяют отношения конкретной личности, которая в этих границах проживает.

Национальная культура становится таким социально сконструированной нормой, которая определяет контекст развития индивида; получается некая

культурная конструкция, которая универсализируется посредством присвоения ее конкретным индивидуумом. То есть, национальная культура развиваясь превращается в естественным образом сложившуюся культурную идентичность, с высоты которой интерпретируется бытие конкретной личности. В этих заданных рамках и формируются ценности, имеющие особую ценность для каждого индивида – свобода личности и равноправие. Позиционирование национальной культуры как универсализированной культурной интерпретации приводит к появлению коллективной «слепоты» и ощущению «быть вправе занимать особое положение».

Это «особое положение» становится особенно заметным в конфронтации с этническими группами национальных меньшинств, существующей в любом национальном государстве, когда эти группы формализуют себя и начинают оспаривать гегемонию национального большинства. Когда этнические меньшинства объединяются против засилия ассимиляции, которая воспринимается как конкретной личностью, так и этнической группой в целом, как дискриминация гражданских прав, и предъявляют права на равную социальную позицию в различных государственных институтах (например, в отношении школы), то они встречаются с жесткой критикой со стороны защитников государственности, отстаивающий либеральные ценности, такие личностная свобода и равенство. Конструируемая таким образом система отношений между этническим меньшинством и национальным большинством имеет в своем основании фундаментальное противостояние между коллективными и индивидуальными правами, в котором национальное большинство позиционирует себя как защищающие общественные права и свободы, а этнические меньшинства представляются как защищающие интересы отдельной группы и «местечковую культуру» («Мы» - за права личности и демократию; «Они» - за свои собственные интересы и ценности). Такое асимметричное позиционирование «себя» и «других» интерпеллирует процесс развития гражданского правосознания, в котором образование в области гражданского права (при любых видах обучения граждановедению) утрачивает демократическую перспективу, и превращает его в троянского коня культурной ассимиляции.

Библиографический список

1. Bourdieu, P. Udkast til en praksisteori. Gyldendal. – 2005
2. Hamilton, D. Learning about education. An unfinished curriculum. Milton Keynes, Open University Press. – 1990.

3. May, S. Language and Minority Rights. Longman. (307-15). – 2001.
4. Siesby, E. Mindretalspolitik og mindretalsjura. I Krag, H & Warburg, M. Minoriteter. Spektrum. – 1992.

How Young Bilingual Children Learn to Separate Their Two Languages Ringblom N. (Stockholm, Sweden)

1. Introduction

There are two points of disagreement about the way simultaneous bilingual children acquire their two languages: (a) whether they are able to separate them from the onset of acquisition or (b) whether a one-language phase precedes the acquisition of both languages as separate systems. This article takes a different approach and looks at the nature of interaction between the languages, which automatically discards the two-system theory (cf Deuchar & Quay (2000)).

We discuss how and when differentiation occurs in the child's language and argue that a simple association and imitation work together in the child's development until the two language systems are differentiated. Yet, the child's understanding that there are two languages in his/her linguistic environment does not mean that the two languages developed totally independently of each other.

The subject of the study is the child Julia, who was born and raised in Stockholm, Sweden, to a Russian mother and a Swedish father and is the third child in the family. Since birth, she has been addressed in either Russian or Swedish. The parents tried to follow the one – person –one – language strategy (Ronjat 1913). However, after the child entered a Swedish day care at the age of 2 year 7 months, she gradually became Swedish dominant since the amount of Swedish input she received was much greater than Russian. The data (80 audio and video tapes both in Swedish and Russian contexts, 6 diaries) were collected between the ages of 1 year 4 months and 5 years in different socio-linguistic settings and transcribed at regular intervals.

According to Deuchar & Quay (2000), there is no reason to argue that there is any system at all before the bilingual child has acquired translation equivalents¹ and can respond differently to his/her interlocutors. Lexical differentiation is often believed to take place before pragmatic differentiation (that is, using the appropriate

¹ Words denoting the same meaning but in a different language.

language according to the interlocutor; in our case, using more Russian with the mother and more Swedish with the father). However, researchers do not always use measures of pragmatic differentiation that are independent of translation equivalents (see discussion in Nicoladis 1998). Nicoladis' subject showed evidence of pragmatic differentiation before lexical differentiation took place, which suggests that the child's ability of pragmatic differentiation may lead to the beginning of the creation of two lexicons.

Arnberg (1992) doubted that language mixing on different levels (lexical and grammatical) has different reasons. She believes that two mechanisms are involved in the process of language separation: one includes what is called the elementary mental function (see Vygotsky 1978) and the other the higher mental function. If the mother speaks Russian and the father Swedish, the child will learn to associate these languages with these contexts. Julia and her siblings would often switch to Russian when their mother entered the room. When the higher mental function is involved, it is not the situation, but the child that controls the situation. The stimulation comes from the individual him/herself. Thus, the child is conscious of what is going on around him/her. When the elementary mental function is involved, the child receives stimulation from the environment.

Applying Vygotsky's higher and elementary mental functioning to the bilingual child, Arnberg (1992:479) argued that a child is also conscious of the language presentation and is able to reflect on the languages and even control his/her language production. Already at the age of 2;3–2;5, Julia was able to consciously correct herself when the "wrong" language had been used. However, the process itself started before that age, and Julia – to be understood properly – applied various strategies available to her, both linguistic and paralinguistic ones. She learned to separate the two languages gradually, in the process of communication, according to the patterns and feedback signals she found in the input.

The child plays an active role in the process of separation and learns to distinguish between the linguistic varieties by associating words with different people and by repeating them after her caregivers, both occasionally and on purpose, just as she repeated everything else. Two kinds of strategies will thus be looked at in order to determine how the child learns to understand that she is dealing with two different linguistic varieties:

- (1) those that focus on the active role of the child and
- (2) those that focus on the active role of the adult.

2. At what age do children distinguish between the two languages?

Young children are also said to be able to distinguish between two languages from very early on in their development (Nicoladis 1998; Genesee et al. 1996). As early as ten to fourteen months old, bilingual babies have shown that they can babble in different patterns with their English-speaking mother and French-speaking father (Maneva & Genesee 2002). However, this may be due to children adapting to the language of their interlocutor from an early age, not necessarily because they have developed two completely separate linguistic systems, as has often been claimed.

I believe that the child may be able to distinguish between different varieties from very early on, but only when they are spoken with native-like or natural proficiency. Since the form of the word is arbitrary, it is almost impossible for the child to know what word belongs to which language when pronunciation is almost the same.

Many forms were learned in a context and were thus always used correctly from the very beginning: упалъ! ‘fell down’. Julia was used to saying the Russian words пить (‘drink’) and дай (‘give’) even to her father, and he seemed to understand her and never protested or forced her to say dricka (‘drink’ in Sw) to him. Thus, it was not easy for Julia to understand which language went with which person since everyone seemed to understand everything.

However, in that period Julia started to become increasingly aware that there were two different linguistic varieties, and at 1;9, her preschool teachers noted that she had stopped using Russian words like на ‘take’, нельзя ‘not allowed’, никак ‘doesn’t work’, не могу ‘I can’t’, пить ‘to drink’ etc. in a Swedish context (which she occasionally did before). Thus, by the age of 1;9 Julia was capable of carrying a conversation at least with Swedish speakers without using any Russian elements. However, having separated the languages does not mean that a child has stopped mixing them. On the contrary, conscious mixing begins with language separation. At home Julia would still occasionally use Russian words with her monolingual father and with her sisters as well as many Swedish words with her mother and Russian-speaking relatives and friends when they came to visit.

Sometimes Julia used Swedish when she talked to her mother even after the age of 1;9 either to achieve a special pragmatic effect or simply because she had a unified system of negation elements for both languages. The child would often use all possible means available to her in order to be understood.

3. Associating words with different people

When a child acquires a language, he/she tries to combine the world of things around him/her with the world of words (Cejtlin 1997:23). The child tries to combine the world of people with the names they use for the things around them. Just as the child discovers that different words can be used for the same object, she had to understand that some of these Russian words were only used by certain people, while others were not even understood by them. Julia associated different words with different people. Some gestures were also associated with certain people. The words were learned in a specific context and the child separated them by function, not linguistically; still, what exactly happened in her brain will remain a mystery. When the Russian word was unknown, the child would say the one she knew, without reflecting much on adjusting the language to her interlocutor. As Julia started to spend more time in a Swedish-speaking environment, she became even more dominant in Swedish. In this period, it was crucial to continue speaking Russian to the child. Perhaps, after having separated the languages, she wanted to choose one of them.

However, despite Julia's strong preference for Swedish, when she was alone with her mother, she would always switch to Russian. That was perhaps the only domain where she remained consistent. Yet, the time spent alone with her mother was not enough to sustain a good command of Russian. By the time Julia was 1;11 she was so good at associating different words with different people that she was also able to reflect on it:

Julia climbed into her parents' bed and said: Pappa sover 'Dad is sleeping' (Sw).
Мама спит 'Mom is sleeping' (Rus). (1;11)

By around 2;1–2;2), Julia would simply pick the words from her lexicon that fit best in a given situation (a strategy that resembles code-switching). However, she still associated some phrases with certain situations.

4. Learning by imitation and repetition

Learning by imitation plays a substantial role in learning any language (see Cejtlin 2000, Eliseeva 2008:49). Bandura (1977) argued that it is always important to take into consideration the child's ability and desire to imitate adults – as well as his/her desire to carefully observe what is going on. Still, language acquisition is more a matter of maturation than imitation.

However, imitation is a very important strategy in language acquisition, especially during the earliest stages; and even linguists who do not account for language acquisition in behavioristic terms must admit that a young child often wants to adjust to the language spoken by the interlocutor. Adults and siblings engage the child in different activities to develop his/her ability to imitate, which is also believed to be one of the main pre-conditions for developing speech (Cejtlin 2000).

Julia loved to imitate both the words and actions of her caregivers. She started consciously repeating words after her caregivers from approximately 1;9–1;10, showing a clear preference for shorter and simpler words with respect to phonotactics. However, by the end of 1;11, Julia had learned to pronounce even difficult words in Russian,² but she often made a recast of the syllables. She repeated all the words with great pleasure, both in Russian and Swedish, no matter how difficult they were. By two years old, the child had also learned to closely imitate intonation. She was taught not only to repeat different words, but also in what situations these words should be used (and by whom).

When the child understood that the two words meaning the same thing belonged to two different people, she used this newly acquired knowledge all the time. At the time Julia started repeating words and phrases after her caregivers, she also started to repeat everything else they were doing. Tomasello (2003) also noted that for the child it is important to have someone she/he would like to imitate. Strong emotional bonds are necessary here. This desire to make her mother happy was very important to Julia, which was especially apparent in the child's desire to repeat the correct form "for her." These early repetitions also helped the child form her first syntax and morphology. In the majority of cases, the child also received feedback for having repeated the "correct" word, which illustrates the importance of caregivers in bilingual development.

5. Repair strategies and translation

I operate from the assumption that the main communicative intention of the child is to be understood (cf. Bloom & Tinker 2001). When the child wants something, she can express herself very clearly. If understood, she makes no attempt to change her linguistic behavior.³ If not, she applies all the strategies available to her (even para- or non-linguistic ones) to get satisfactory feedback from her caregivers.

² Usually, pronunciation difficulties no longer play a role after the vocabulary spurt (cf. also Eliseeva 2008:92).

³ That is why many parents may feel they should pretend they do not understand when the child speaks the "wrong" language (cf. Döpke 1992).

When children use a language that their interlocutors obviously do not understand, they may respond in a variety of ways indicating that a repair or a reformulation of the utterance is needed (Genesee et. al. 1995:624). These ways may be either linguistic or non-linguistic (such as gestures, pointing or crying) and more or less successful. Most often Julia used a combination of strategies, for instance translating the word and pointing or repeating the word in the same language and pointing (which was more common). The child often tried out what might work in the situation:

COM: Julia is sitting at the table eating. Her father is sitting beside her. Julia's sock falls off her foot

JUL: паль!

'fell' (Rus; fell down 3p.sg.)

COM: Dad goes on reading his paper without paying attention to what the child said.

JUL: Упаль!

'fell down' (Rus; fell down 3p.sg.)

COM: but Dad does not react anyway.

JUL: Упала!

'It fell down' (fem, Rus; fell down 3p.sg. FEM.)

COM: Dad just looks at her and does nothing. Julia starts to cry and uses the last alternative she can think of.

JUL: raml! (sc. ramlade)

'fell down' (Sw)

COM: Dad finally reacts and helps her. (1;9)

Communication was always purpose-oriented. The strategy of "translation" (or rather speaking both languages simultaneously usually in order to emphasize or clarify something), was used by the entire family, and the child most likely simply

picked it up from them.⁴ Translation was used both for emphasis and to ensure that the child would understand, sometimes for both purposes at the same time:

DAD: Vill du ha mjölk? (Sw)

‘Do you want [some] milk?’

COM: no reaction

COM: Father asks the same question again.

COM: No reaction

DAD: хочет? (Rus 3p.sg.)

‘She wants?’ (wrong grammar but the meaning is clear; Dad has also learned this form)

COM: Julia reacts. She does want some milk. (1;6)

It is scarcely possible for the child to distinguish what is right and what is wrong in speaking since there is nothing right and nothing wrong for her when it comes to language choice, just the desire to make herself understood. At 2;1 the child had so much linguistic awareness that she was also able to translate from one language to another. One of the first examples of translation was noted at 2;1: Julia was going around singing *Blinka lilla stjärna där* ‘Twinkle twinkle little star’. When her mother asked her: what are you singing? The child answered: *Blinka звёздочка маленькая!* (‘Twinkle (Sw.) little star (Rus.).’⁵ This also shows that Julia was not only able to use the right language in the right circumstances but also understood that she was using two different linguistic varieties. After 2;0 such examples became very frequent in the data.

When not heard or understood, the child would easily switch between the two varieties. She would also translate easily when asked to. Repair strategies, like the child’s ability to translate, were the main indicators of her awareness of the presence of the two varieties in her environment. The strategy of translation may just as well have been borrowed from the input, but in order to use it, the child needs to have developed a great deal of language awareness and bilingual competence.

⁴ These strategies will be discussed in more detail in chapter 10.

⁵ Julia had no way of knowing the word “twinkle” in Russian, but it is sufficient to note that she was trying to help her mother understand what she was singing in Swedish by translating it into Russian as well as she could.

By 2;5 the child has become somewhat of a language purist who would not allow any “wrong” person to use the “wrong” language variety anymore. This was especially apparent with her Russian grandmother, who was trying to learn some Swedish and was looking for an opportunity to practice it:

Julia sees a little boat and says:

JUL: Liten båt!

‘Little boat’

GRANDMA: Liten båt!

COM: She hears how the child says it and repeats it after her

JUL: (very angry) Это не по-русски! По-русски «лодка»! (with emphasis)

‘This [is] not Russian! In Russian [it is] лодка!’ (2;6)

6. Discussion

When it comes to acquiring two mother tongues, the process of separation still seems to be intensely debated. The question itself may seem unnecessary if we assume that children do not even have such a process but develop two linguistic systems in parallel, independently of each other, which is known as the two-system model.

Arnberg (1981, 1987) had an interesting theory about the ways the child adjusts his/her speech to the surroundings. She argued that children separate the languages because they strictly associate each of them with a specific person, i.e. they use elementary mental functioning. Thus, the strategy at home for raising bilingual children may increase their attention to dual language presentation in their environment. We know from the literature that children who appear to mix languages minimally or not at all have nearly always been raised based on a one-person-one language strategy. Arnberg considered language awareness to be the main factor in early language separation. There are also other factors as well that are important in the issue of language separation: imitation and observational learning (see Bandura 1977). De Houwer has emphasized that the Separate Development Hypothesis she proposed (De Houwer 1990) is only valid when children were brought up according to the one person-one language system, which brings us back to Arnberg’s argument about elementary and higher mental functions. Still, the relevant question to ask is what happens when the parents mix their languages? Will this be fatal for De

Houwer's theory? I believe this dilemma can only be avoided when the data rule the theory and not vice versa. Besides, how can we, as noted above, actually know that the child knows that Russian and Swedish are two different languages? How can Julia know then that Russian marks for case and Swedish does not? Why would she even be looking for a case in Russian then, especially after 1;10, when Swedish clearly becomes her dominant language?

Julia started to use the right language with the right interlocutor at 1;9 and give correct answers, at least in Swedish. Thus, it can be said that by 1;9 the child developed an ability to adapt her language to the situation and the interlocutor. Mixing still occurred in communication in the family and in situations where Julia had to communicate in Russian. Before 1;9 the "separation" was perhaps due to Julia acquiring different words in a specific context and associating them with a particular person. In her very first months, the child learned to associate Russian with Russian speakers and Swedish with Swedish ones. As noted, she also associated particular gestures with a particular speaker. Thus, it seems possible that a simple association between a word and a person, imitation and autonomous speech work together in development. Language differentiation is clearly more than a simple association; however, children may start with a simple association, then imitation, then autonomous speech until the "real" language systems have been differentiated as a result of exposure to two different varieties.

The child's motivation is another factor that has proved to be important in language separation. However, no matter how motivated the child is, it is still the parents' responsibility to provide equal development opportunities and more or less equal input in both languages before the critical period is over. The circumstances may change, and the child may later want to make more use of his/her weaker language in everyday communication, but the clear dominance of one language in his/her early childhood may have negative consequences for the development of the weaker language later on and require additional input and time to develop proficiency in that language. Parents should create meaningful situations so that the child wants to use both languages; it is important for them to create situations that will motivate the child to speak the language that does not develop according to age-relevant norms. The best motivation is a real need to talk, to express one's wishes and desires. Nonetheless, more case studies are needed that focus on the process of separation per se to understand this very intriguing issue.

References

1. Arnberg, L. (1987): Raising children bilingually: the pre-school years. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
2. Arnberg, L. (1981): Early childhood bilingualism in the mixed-lingual family. Linköping Studies in Education. Dissertations N 14, Linköping University, Dept. of Education.
3. Arnberg, L. & Arnberg, P. W. (1992): "Language awareness and language separation in the young bilingual child." In: R. J. Harris (ed.): Cognitive processes in bilinguals. Oxford etc.: Elsevier, 475-500.
4. Bandura, A. (1977): Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
5. Bertoncini J., Mehler, J. (1981): "Syllables as units in infant speech perception." In: Infant behavior and development 4, 247-260.
6. Bloom, L. & Tinker, E. (2001): The Intentionality Model and language acquisition. Monographs of the Society for research in child development. Serial No 267, Vol. 66, N. 4.
7. Cejtin, S. - Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. Санкт Петербург. 1997
8. Cejtin (2000) Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. Москва. Владос. 2000.
9. Deuchar, M. & Quay, S. (2000): Bilingual acquisition: theoretical implications of a case study. Oxford: Oxford University Press.
10. De Houwer, A. (1990): The acquisition of two languages: a case study. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Dieser, E. (2007): "Early language separation. A longitudinal study of a Russian-German bilingual child." In: Featherston, S., Sternefeld, W. (eds.): Roots. Linguistics in search of its evidential base. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 133-160.
12. Dieser, E. (2009): Genuserwerb im Russischen und Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein-und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen. München: Kubon & Sagner. Slavolinguistika.
13. Eliseeva (2008) - Елисеева, М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребёнка раннего возраста. 2008
14. Gagarina (2005) - Гагарина, Н. В. (2005). Мяч или ball? Выбор первых слов русско-немецким билингвом. // Цейтлин, С. Н., Протасова, Е.Ю. (ред.). Детское двуязычие. Материалы международной научно-практической конференции. С.13 – 15. Санкт-Петербург.

15. Genesee, F. (2003): "Rethinking bilingual acquisition." In: J. M. deWaele (ed.): *Bilingualism: challenges and directions for future research*. Clevedon: Multilingual Matters, 158-182.
16. Genesee, F., Nicoladis, E., Paradis, M. (1995): "Language differentiation in early bilingual development." In: *Journal of child language* 22: 611-631.
17. Genesee, F., Boivin, I. & Nicoladis, E. (1996): "Bilingual children talking with monolingual adults: a study of bilingual communicative competence." In: *Applied psycholinguistics* 17: 427-442.
18. Döpke, S. (1992): *One parent, one language. An interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins.
19. Maneva, B. & Genesee, F. (2002): "Bilingual babbling: Evidence for language differentiation in dual language acquisition." In: B. Skarbela et al. (eds.): *Boston University Conference on Language Development 26, Proceedings*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 383-392.
20. Ronjat, J. (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
21. Nicoladis, E. & Genesee, F. (1998): "Parental discourse and code-mixing in bilingual children." In: *International journal of bilingualism* 2: 85-100.
22. Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
23. Tomasello, M. (2003): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Сведения об авторах

Алиева Тарлан Икрам кызы, магистрант ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец, Россия)

Блинова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Херсонского государственного университета (г. Херсон, Украина)

Богатенкова Наталья Владимировна, заведующая центром международных и региональных проектов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург, Россия)

Бузыкина Юлия Сергеевна, аспирант кафедры «Общая психология» Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия)

Бучилова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец, Россия)

Вершинина Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология» Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия)

Волкова Татьяна Валерьевна, консультант стажировочной площадки ГБОУ г. Москвы детский сад № 2280, психолог центра психологического сопровождения образования «Точка ПСИ» (г. Москва, Россия)

Габбасов Рафис Фанисович, аспирант кафедры социальной психологии и конфликтологии Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, Россия)

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии НУ ВПО «Смоленский гуманитарный университет» (г. Смоленск, Россия)

Жуина Диана Валериевна, кандидат психологических наук, доцент Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск, Россия)

Зеленин Александр Васильевич, доктор филологических наук, Университет Тампере, (г. Тампере, Финляндия)

Иванюк Марина Александровна, преподаватель Национального авиационного университета (г. Киев, Украина)

Ионова Мария Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева (г. Саранск, Россия)

Кирдяшова Евгения Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва» (г. Саранск, Россия)

Кирдяшов Василий Филиппович, кандидат философских наук, профессор кафедры регионоведения и политологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва» (г. Саранск, Россия)

Ковалева Наталья Александровна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского гос. педагогического института имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск, Россия)

Кожевникова Оксана Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, Россия)

Козин Владимир Васильевич, кандидат социологических наук, доцент, заместитель директора по науке НИИ регионологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва» (г. Саранск, Россия)

Константинов Всеволод Валентинович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Общая психология» Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия)

Коповой Андрей Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики профессионального образования Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Балашов, Россия)

Коповая Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики профессионального образования Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Балашов, Россия)

Косенок Алина Игоревна, соискатель кафедры «Общая психология» Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия)

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда (г. Грайфсвальд, ФРГ)

Кулебякина Ульяна Николаевна, ассистент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный лингвистический университет» (г. Иркутск, Россия)

Куприянова Вера Николаевна, учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 393 г. Москва (г. Москва, Россия)

Курков Владимир Михайлович, кандидат философских наук, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва» (г. Саранск, Россия)

Ласонен Йоханна, преподаватель Университета Южной Флориды (г. Тампа, США)

Леонов Николай Ильич, доктор психологических наук, профессор, вице-президент Российского психологического общества, заведующий кафедрой

социальной психологии и конфликтологии Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, Россия)

Маликова Наиля Рамазановна, доктор социологических наук, профессор Высшей школы современных социальных наук (факультета) Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (г. Москва, Россия)

Маслова Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)

Мельничук Марина Геннадиевна, старший преподаватель кафедры философии Харьковского национального университета радиоэлектроники (г. Харьков, Украина)

Низамова Лилия Равильевна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии Института массовых коммуникаций и социальных наук Казанского (Приволжского) федерального университета.(г. Казань, Россия)

Осин Роман Викторович, аспирант кафедры «Общая психология» Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия)

Павлова Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета (г. Москва, Россия)

Погорелова Вероника Сергеевна, студентка 5-го курса факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия)

Погорильска Наталия Ивановна, кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (г. Киев, Украина)

Попова Маргарита Владимировна, кандидат педагогических наук, Институт психологии и образования Университета Роскильде (г. Роскильде, Дания)

Салмин Михаил Алексеевич, начальник управления Федеральной миграционной службы по Пензенской области (г. Пенза, Россия)

Смотрова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики профессионального образования Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Балашов, Россия)

Султанова Наиля Даутовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии НФ ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Набережные Челны, Россия)

Татрко Александр Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва, Россия)

Терлецкая Лариса Гарриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (г. Киев, Украина)

Тыртышникова Валентина Федоровна, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, (г. Кокшетау, Казахстан)

Хакимов Эдуард Рафаилович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, Россия)

Хо Во Кве Ти, магистрант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)

Хухлаев Олег Евгеньевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета (г. Москва, Россия)

Чеботарева Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии, директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)

Чувашов Сергей Викторович, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва, Россия)

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психологических наук, профессор декан факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (г. Саратов, Россия)

Horst Christian Edvard, associate professor Dansk Pædagogisk Universitet, Århus Universitet (Århus, Dansk)

Ringblom Natalia, PhD Stockholm University (Stockholm, Sweden)

Оглавление

Предисловие Константинов В.В.	3
Трудовые мигранты Украины: проблемы психологической адаптации в инокультурной среде Блинова Е. В. (г. Херсон, Украина)	4
Идеи социокультурного многообразия в образовательной системе Санкт-Петербурга Богатенкова Н. В. (г. Санкт-Петербург, Россия)	10
Мигрантофобия, как источник экстремизма Бузыкина Ю. С. (г. Пенза, Россия)	16
Диагностические аспекты языковой и социокультурной адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста Бучилова И. А., Алиева Т. И. (г. Череповец, Россия)	20
Рассмотрение особенностей этнической идентичности подростков-мигрантов, участвующих в деятельности местной национально-культурной автономии Вершинина М. В. (г. Пенза, Россия)	24
Социально-психологические причины экстремизма Габбасов Р. Ф., Леонов Н. И. (г. Ижевск, Россия)	27
Социально-психологическое сопровождение адаптации мигрантов: из опыта работы Акмеологического центра Жуина Д. В. (г. Саранск, Россия)	29
Законодательная база в отношении обучения «материнским» языкам детей мигрантов в Финляндии и Дании Зеленин А. В. (г. Тампере, Финляндия), Попова М. В. (г. Роскильде, Дания)	33
Проблемы социально-психологической адаптации детей и молодежи в условиях Российского зарубежья Кирдяшова Е. В. (г. Саранск, Россия)	47
Адаптация трудовых мигрантов в многонациональной России: региональный аспект Кирдяшов В. Ф., Курков В. М., (г. Саранск, Россия)	52

Взаимоотношения трудовых мигрантов и местного населения региона Козин В. В. (г. Саранск, Россия).....	58
Взаимосвязь социальной адаптации с личностными особенностями студентов-первокурсников Кожевникова О. В. (г. Ижевск, Россия)	64
Взаимосвязь особенностей прогнозирования и показателей социально-психологической адаптации мигрантов Ковалева Н. А, Ионова М. С. (г. Саранск, Россия)	69
Роль образовательных учреждений в трансформации отношения коренного населения к мигрантам Коповой А. С., Коповая О. В. (г. Балашов, Россия).....	73
Социально-психологическая адаптация студентов из Индии в Пензенском государственном университете Косенок А. И., Константинов В. В.(г. Пенза, Россия).....	77
«Дорожная карта билингва» - инструмент психолого-педагогического и социального сопровождения семей мигрантов в интеграционно-образовательном процессе Кудрявцева Е. Л.(г. Грайфсвальд, Германия), Волкова Т. В.(г. Москва, Россия).....	80
Лингводидактические особенности обучения русскому языку как неродному детей мигрантов дошкольного возраста Кулебякина У. Н. (г. Иркутск, Россия)	89
Из опыта педагогического сопровождения адаптации учащихся начальной школы из семей мигрантов дальнего зарубежья Куприянова В. Н. (г. Москва, Россия).....	91
Миграционные конфликты в социально-психологическом измерении Леонов Н. И. (г. Ижевск, Россия).....	97
Социально - психологические феномены и ресурсы адаптации иммигрантов в условиях глобализации Маликова Н. Р. (г. Москва, Россия).....	101

Психосоциальная адаптация студентов-мигрантов в образовательной среде: структура и содержание тренинг-программы Мельничук М. Г. (г. Харьков, Украина)	109
Трудовые мигранты в Республике Татарстан: социальная интеграция или исключение? Низамова Л. Р.(г. Казань, Россия).....	114
Этнопсихологические аспекты адаптации мигрантов на территории России: роль отечественных средств массовой информации Осин Р. В., Константинов В. В. (г. Пенза, Россия)	120
К вопросу об этнографическом просвещении педагогов для успешной адаптации детей-мигрантов в школе Павлова О. С. (г. Москва, Россия)	126
Проявления агрессии и содержание ауто-и гетеростереотипов у представителей разных этносов Погорелова В. С., Константинов В. В. (г. Пенза, Россия).....	132
Социальная экспансивность и этническая идентичность турок, проживающих на территории Украины Погорильска Н. И., Иванюк М. А. (г. Киев, Украина)	138
Актуальные вопросы миграционной обстановки в Пензенской области Салмин М. А. (г. Пенза, Россия)	143
Теоретико-методические основания разработки программы эмпирического исследования социально-психологической адаптации семей трудовых мигрантов к условиям вынужденной разлуки Смотрова Т. Н. (г. Балашов, Россия) Гриценко В. В. (г. Смоленск, Россия)	146
Механизмы оптимального развития личности вынужденных мигрантов зрелого возраста Султанова Н. Д. (г. Набережные Челны, Россия)	151
Культура, индивидуальный социальный капитал и предпринимательское поведение Татарко А.Н. (г. Москва, Россия)	156

Влияние билингвизма на развитие человека Терлецкая Л. Г., (г. Киев, Украина).....	161
Социально-психологическая адаптация немцев Казахстана в Германии Тыртышникова В. Ф. (г. Кокшетау, Казахстан).....	168
Особенности адаптации к новой социокультурной среде вьетнамских студентов Хо Во Кье Ти, Маслова О. В. (г. Москва, Россия).....	173
Инклюзивный подход в интеграции мигрантов: от признания «особости» к анализу образовательных ресурсов Хухлаев О. Е. (г. Москва, Россия)	178
Стили межкультурной адаптации иностранных студентов в России Чеботарева Е. Ю. (г. Москва, Россия).....	181
Взаимосвязь социально-психологического капитала и эмиграционных намерений Чувашов С. В., Татарко А. Н. (г. Москва, Россия).....	187
Характеристики субъективного благополучия личности в условиях миграции Шамионов Р. М. (г. Саратов, Россия).....	193
Den trojanske hest af kulturel assimilation Horst С. Е. (Århus, Dansk)	199
How Young Bilingual Children Learn to Separate Their Two Languages Ringblom N. (Stockholm, Sweden)	204
Сведения об авторах.....	215

**Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире:
материалы 2-й Международной научно-практической конференции
27-28 февраля 2014 года**

**Ответственный редактор
Всеволод Валентинович Константинов**

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 07.02.2014. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13,25 . Тираж 300 экз. Заказ 024.

