

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Институт психологии и образования
Кафедра дошкольного и начального образования**

**В.Г.Закирова
Л.А.Камалова**

**ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Монография
Часть первая**

Казань – 2016

УДК 37.016:811.161.1-054

ББК 74.268.1 Рус

К 18

*Печатается по решению Учебно-методической комиссии Ученого совета
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета*

**Монография подготовлена в рамках исполнения САЕ
«Квадратура трансформации педагогического образования – 4Т»**

Авторы

доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой дошкольного и начального образования КФУ

В.Г.Закирова;

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования КФУ

Л.А. Камалова

К 18 Теории и технологии мультикультурного образования: монография. –
В 2 ч. Часть 1. - Казань: Отечество, 2016. – 132 с.

Данное исследование посвящено актуальной проблеме мультикультурализма в современной науке, теории и технологии мультикультурного образования, вопросам языковой, психологической и социокультурной адаптации иноэтничных детей, психолого-педагогическому сопровождению детей-мигрантов в многокультурной образовательной среде. В монографии раскрыты принципы мультикультурности в образовании, исследованы особенности профессиональной подготовки мультикультурного учителя для работы с иноэтничными детьми, разработаны научно-теоретические и практические аспекты организации учебно-воспитательной работы с учащимися-мигрантами в современной школе. В соответствии с принципами мультикультурности образования предлагается методика обучения русскому языку иноэтничных детей в современной начальной школе.

Монография адресована преподавателям высших учебных заведений, ученым, аспирантам и магистрантам педагогического образования, учителям общеобразовательной школы, студентам, широкому кругу научно-педагогической общественности.

УДК 37.016:811.161.1-054

ББК 74.268.1 Рус

ISBN 5-87730-132-8

© В.Г.Закирова, Л.А.Камалова, 2016

ВВЕДЕНИЕ.....	4-8
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
1.1. Проблема мультикультурализма в современной науке.....	9-14
1.2. Принципы мультикультурности в образовании.....	14-33
1.3. Развитие мультикультурного образовательного пространства в современной российской школе.....	33-43
ГЛАВА 2. ПОДГОТОВКА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО УЧИТЕЛЯ ДЛЯ РАБОТЫ С ИНОЭТНИЧНЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..	44
2.1. Иноэтничные дети в системе российского образования.....	44-47
2.2. Особенности подготовки мультикультурного учителя.....	47-59
ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ.....	59
3.1. Организация учебно-воспитательной работы с учащимися-мигрантами в современной общеобразовательной школе.....	59-70
3.2. Формы и методы психолого-педагогической поддержки детей мигрантов.....	70-92
3.3. Методика обучения иноэтничных детей русскому языку в современной общеобразовательной школе.....	92-104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	105-107
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	108-115
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	116-132

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия XX века и начале XXI столетия проблема подготовки людей к жизни в многонациональном обществе в условиях усиливающейся многонациональности и поликультурности находится в центре внимания педагогических исследований. Вызовы современного многонационального общества нашли своё отражение в идеях и практике мультикультурного образования (multicultural education), которое призвано готовить будущего гражданина к жизни и деятельности в современных условиях, предъявляющих требования воспитания мультикультурной личности.

Для России, одной из наиболее многоэтничных и многокультурных стран мира, где общество обеспокоено вопросами национальной идентификации, поиском путей гармоничного развития и мирного сосуществования культур, теория мультикультурного образования является вполне актуальной.

Потребность глубокого изучения и обобщения теории и технологии мультикультурного образования нарастает в силу того, что российская педагогика и школа остро нуждаются в разработке и внедрении оптимальной политики, теории и практики мультикультурного образования в условиях многоэтнического и многокультурного социума.

В современном глобализирующемся мире миграция становится одним из основных процессов. Изменение политических, экономических, социальных и технологических условий ведет к интенсивному росту мобильности населения: сегодня переезд в другой город или даже страну перестает быть чем-то особенным и становится распространенной повседневной практикой для многих людей.

Анализ педагогических исследований показал, что вопросы воспитания и образования в многокультурном и многоэтническом социуме издавна занимают значительное место в научных изысканиях отечественных и зарубежных учёных.

Теоретико-методологические основы мультикультурного образования обосновываются в работах отечественных ученых Д.М.Бондаренко, Л.Ф.Гайсиной, Е.Б. Деминцевой, О.И.Кавыкина, А.И.Куропятник, В.С. Малахова, М.П. Мчедловой, Л.Р.Низамовой, Г.В.Палаткиной, И.В. Следзневского, Д.А.Халтурина, Е.В. Хахалкиной, Е.В. Хлыщевой, К.В.Теркиной, В.А.Тишкова, Ф.А.Шебзуховой, в трудах зарубежных учёных Дж. Бэнкса, С. Нието и др. В их работах обосновывается тезис о том, что исторически сложившееся многообразие национальных и этнических культур

создает позитивные условия для развития поликультурного образования и педагогической поддержки детей-мигрантов в мультикультурном обществе.

Теоретические основы профессиональной подготовки учителя представлены в трудах О. В. Гукаленко, А.А.Джалаловой, А.Н. Джуриного, М. Кларина, Л.П.Коченковой, Л.Н.Куликовой, И.Я.Лернера, В.А.Сластенина. Ученые исследуют закономерности развития профессиональной готовности педагогов и студентов к деятельности в образовательной среде.

Проблему психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов изучают ученые Я.Э.Галоян, А.Н.Гуляева, С.А.Дудко, Т.Г.Стефаненко, О.Е. Хухлаев, И.В.Тихонова, Е.В.Куфтяк, Р.Чалдини. О необходимости социокультурной адаптации детей-мигрантов пишут Д.М. Бондаренко, Е.Б.Деминцева, С.К. Бондырева, А.Н. Джуриный, С.А.Дудко, О.И.Кавыкин, А.Я.Макаров, Т.А.Силантьева, И.В.Следзневский, Т.Г.Стефаненко, Д.А.Халтурина.

Основные идеи и принципы мигрантской педагогики раскрывают в своих трудах Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, Л. М. Сухорукова, И. В. Бабенко, М. Л. Геворкян. Принципы языковой адаптации и обучения русскому языку иноэтничных детей раскрывают ученые Т.М. Балыхина, Н.А.Бочарова, Е.А. Железнякова, И.П. Лысакова, Е.И.Негневицкая, О.Г.Розова, Р.Б.Сабаткоев, И.В. Ускова, Т.Ю.Уша, С.Н. Цейтлин.

Методику обучения иноэтничных детей русскому языку в современной начальной школе разрабатывают В.Г.Закирова, Л.А.Камалова, Л.Д.Митюшина, Т.В. Савченко, О.В.Синева, О.Е. Сергеева, Т.А. Шорина, И.А. Шерстобитова, Е.А.Хамраева.

Реалии педагогической и социокультурной ситуации, существование объективных противоречий подтверждают, что до настоящего времени существуют проблемы педагогической поддержки детей-мигрантов на региональном уровне. Так, существуют противоречия между существующей парадигмой детства как высшей ценности в обществе и реальным положением детей-мигрантов в регионе, конкретном образовательном учреждении; между объективной потребностью в создании поликультурного образовательного пространства, отражающего кросскультурный диалог и неразработанностью образовательных технологий, основывающихся на национальных и общечеловеческих ценностях, принципах глобализма и сохраняющейся ориентацией на соблюдение интересов определенной общности, группы, класса, нации.

Несмотря на то, что в российских школах накоплен определенный опыт работы с детьми-мигрантами, недостаточно широко изучена проблема педагогической поддержки и защиты личности учащегося-мигранта в мультикультурном образовательном пространстве; отсутствует комплексный

подход к языковой, социокультурной и психологической адаптации иноэтничных детей в современной школе; не определены технологии обучения иноэтничных детей русскому языку; недостаточно изучены технологии и методика подготовки мультикультурного педагога в современной общеобразовательной школе.

В настоящее время положение дел таково, что российские школы часто не готовы к систематической работе с детьми из семей, имеющих миграционную историю. Предлагаемые программы носят локальный характер и не учитывают всего многообразия вариантов адаптации в отдельных регионах России и конкретных школах. Отчасти это связано с тем, что дети мигрантов стали «видимой» категорией не так давно в России. Но главная проблема заключается в неготовности признать необходимость целенаправленной работы с детьми мигрантов и в отсутствии представлений о том, какие подходы и инструменты работы с ними будут наиболее эффективны. Существуют программы и проекты, нацеленные на повышение уровня владения русским языком, открываются школы русского языка, факультативные курсы, экспериментальные школы, обучение в которых основано на принципах «мигрантской педагогики», создаются центры дополнительного образования и повышения квалификации для педагогов, обучающих детей из иной культурной среды. Однако данные мероприятия характеризуются фрагментарностью, оторванностью от реальной региональной ситуации, отсутствием комплексного подхода, учитывающего особенности взаимосвязи родительской семьи, школы и локально-территориального пространства ребенка. Существующие методики носят в большей степени случайный характер и не могут быть в полной мере востребованы общеобразовательными учебными заведениями в том виде, в котором их предлагают к использованию. На наш взгляд, необходимо выработать более систематический и комплексный подход для решения задачи адаптации детей мигрантов к обучению и окружению в инокультурной среде.

Таким образом, очевидно противоречие: с одной стороны, государственная политика в сфере миграции объективно диктует императив конкретной регионализации на уровне субъектов Российской Федерации, поскольку каждому региону присуща своя, специфическая миграционная ситуация, а с другой стороны, на региональном уровне не отработаны механизмы успешной интеграции мигрантов, очевиден недостаток комплексных моделей исследования адаптации детей-мигрантов в современной школе, не созданы технологии и методики подготовки мультикультурного педагога для работы с иноэтничными детьми в современной российской школе. Этим объясняется **актуальность данного исследования.**

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы обусловили выбор **темы исследования:** «Теории и технологии мультикультурного образования».

Проблема исследования: объясняется кризисом образования в гетерогенной культурной среде, несоответствием потребностей и реальности образования в многокультурном и многоэтническом социуме, противоречием между необходимостью формулирования новой системы идей, воспитания и обучения с учетом многокультурности и многоэтничности состава социума и отсутствием соответствующего обобщённого педагогического знания и опыта.

Цель исследования: изучение теоретического, законодательного и практического уровней в развитии мультикультурного образования в России.

Объект исследования: педагогическая мысль, образовательная политика, теории и технологии мультикультурного образования в России.

Предмет исследования: мультикультурная составляющая педагогических идей и концепций, школьной политики, практики российского образования.

В соответствии с проблемой, целью и предметом исследования определены следующие **задачи:**

1. Исследовать философские, культурологические и социологические основы мультикультурного образования в России.
2. Определить особенности педагогической поддержки детей-мигрантов в мультикультурном образовательном пространстве.
3. Разработать методические рекомендации по обучению русскому языку иноэтничных детей в современной российской школе.
4. Выявить особенности профессиональной подготовки мультикультурного учителя для работы с детьми-мигрантами в современной общеобразовательной школе.

Теоретико-методологической основой исследования являются идеи поликультурного воспитания, идеи кросскультурализма и мультикультурализма, социокультурной обусловленности развития человека; философии гуманизма и педагогики личности как образовательных стратегий мирового педагогического сообщества; концепции личностно-ориентированного и поликультурного образования (М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская, Т. Вейт, Дж. Гилбарт, И.С.Якиманская и др.); основополагающие идеи гуманистической педагогики и психологии (Л.С.Выготский, П.И. Гальперин, К.Д. Ушинский и др.), что способствовало определению современных подходов к разработке теории и технологии мультикультурного образования.

Методы и база исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ историко-педагогических учений классиков философии, педагогики и психологии; междисциплинарное изучение исследуемой проблемы в философии, этике, культурологии, этнологии, этнографии, социологии, педагогике, правоведении; интегративный и дифференцированный терминологический анализ содержания и основных понятий исследования; методы сравнительно-сопоставительного анализа теоретического массива идей, концепций, гипотез развития мигрантской педагогики и мультикультурного образования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Проблема мультикультурализма в современной науке

Современное общество развивается в сложных геополитических условиях, характеризующихся процессами глобализации, этническими и религиозными конфликтами, вспышками ксенофобии и экстремизма, проявлениями различных форм насилия и террора. Усиливаются процессы миграции в современном мире, растет число беженцев, вынужденных вследствие национальных, этнических, религиозных конфликтов переселяться в другие страны. Продолжается процесс роста числа верующих в мире, идет расщепление религий на более мелкие единицы, создаются новые религиозные и конфессиональные группы и течения.

Результатом процессов глобализации является мультикультурализм «как один из альтернативных ответов на вызов глобализации по вопросу о судьбе национальных культур» [92,с.63-68].

Исследователи трактуют мультикультурализм как «практическую толерантность, компетентность в культурном и ином достоянии живущих рядом людей» [60,с.270-310].

Мультикультурализм «приветствует и стремится защищать культурное разнообразие, как, например, языки меньшинств, и в то же самое время обращает внимание на часто неравные отношения меньшинства с доминирующими культурами» [101].

В развитии теории мультикультурализма в мировой педагогической науке применяется ряд философских идей, не традиционных для российской педагогики. Существует два подхода к мультикультурализму: позитивистский и системный.

1. Первый подход основывается на философии позитивизма, изучает культурные ценности, нормы, вербальное и невербальное поведение, феномен культурного шока и межкультурные трансформации [121;124;126].

Позитивистский подход также называется аналитическим, редукционистским, механистическим, линейным. Ему следуют подавляющее большинство исследователей и преподавателей в области многокультурного образования [128].

Существуют две основные причины распространенности позитивистского подхода:

1) достижение культурного самоосознания и межкультурной компетенции "особенно трудно для американцев, т.к. они часто интерпретируют культурные факторы как характеристики отдельной личности» [128]. Эта модель, которой следуют также другие западные индивидуалистические общества, рассматривает культурные элементы индивидуально, изолированно друг от друга;

2) сегодня все больше отмечается влияние идей атомизма, дедуктивизма, тенденция представить реальность фрагментарно, разбив ее на отдельные части, которые можно легко изучить [123].

В настоящий момент многокультурное образование преподается, главным образом, в рамках позитивистского подхода. Даже когда главной целью провозглашается достижение культурной компетенции, «которая должна развиваться систематически» [130].

2. Системный подход в преподавании мультикультурализма.

Системный подход в многокультурном образовании возник как альтернатива традиционному позитивистскому подходу и основывается на холистических идеях теории систем [120, с.54]. В рамках данного подхода культура рассматривается не как некий набор отдельных элементов (ценностей, норм, обычаев и т.д.), но как интерактивный процесс коммуникации с другими культурами, понимаемый в своей целостности. Системный подход прослеживается в теориях межкультурной трансформации и конвергенции, разрабатывается в рамках многокультурного и глобального образования.

Основные положения системного подхода:

1. Мир является открытой системой, главный механизм ее существования и развития - взаимодействие между культурами, а также личностью и окружающей средой.

2. Поляризирующее, дихотомическое видение культур и межкультурного взаимодействия упрощает картину мира и приводит к возникновению стереотипов и предрассудков.

3. Межкультурная коммуникация представляет собой не прямую, а постоянно разворачивающуюся спираль, которая стремится к достижению коммуникативной дистанции равенства между культурами.

В рамках системного подхода акцент ставится на вопросах уважения культур, положительной оценки культурных различий, обосновывается недопустимость жесткого культурного разграничения на основании какого-либо признака, т.к. существование культурных различий обусловлено лишь степенью проявленности того или иного культурного свойства.

Системный подход возник как альтернатива позитивистскому в конце 60-х годов и основывается на холистических идеях теории систем [120,с.54] о природе человеческого поведения [131].

Данный подход подчеркивает постоянный обмен информацией между личностью и окружающей средой. Культура рассматривается не как некий набор отдельных элементов, но как интерактивный процесс коммуникации с другими культурами, понимаемый в своей целостности. Системный подход прослеживается в теории межкультурной трансформации [132;133].

В настоящее время в преподавании мультикультурализма превалирует позитивистский подход, который рассматривает культуры и культурные ценности изолированно, не обеспечивая холистического взгляда на многокультурное образование. Системный подход практически не используется в преподавании или ограничен «глобальным образованием».

Системный подход позволяет увидеть, что различные культуры взаимодействуют с миром как более или менее открытые или закрытые системы. Существуют множество классификаций культур по различным признакам: высокий и низкий контекст, индивидуализм-коллективизм, мужественность-женственность. Таким образом, культуры полностью разделены на основании какого-либо признака, по принципу или-или (позитивизм). К примеру, американская индивидуалистическая или японская коллективистская культура. Таким образом, мир разделяется на дихотомии. Подобный поляризующий взгляд упрощает картину мира и приводит к оцениванию и суждению методом сравнения. Подобные тенденции ведут к образованию стереотипов, предрассудков и культурных отношений, базирующихся на сверхобобщениях [9, с.32].

Системный подход представляет каждую сторону дихотомии имманентно присущей любой культуре, разница лишь в степени проявленности того или иного качества.

Существует пять коммуникативных дистанций: пренебрежение (disparagement), избегание (avoidance), безразличие (indifference), восприимчивость (sensitivity) и равенство (equality), которое отождествляется с концепцией многокультурной личности как модели человеческого поведения. Концепция равенства акцентирует аспекты уважения культур, положительной оценки культурных различий.

Принцип континуума имеет динамичную природу и рассматривает мир как открытую супра (сверх) систему, которая продолжает жить и расти благодаря взаимодействию между культурами. Данный подход вводит идею развития, которая необходима для мультикультурализма [9, с.35].

Основные положения принципа континуума:

- тенденция дихотомического видения мира упрощена и приводит к сверхобобщениям (стереотипам и предрассудкам);
- континуум культурных переменных имеет динамическую природу и включает множество «серых зон», т.е., культурные различия - дело степени;
- культуры могут существовать в мире только потому, что последний является открытой супрасистемой до тех пор, пока культуры взаимодействуют друг с другом, двигаясь к коммуникативной дистанции равенства. В этом смысле межкультурная коммуникация представляет собой не линию, а постоянно увеличивающуюся в размерах спираль [79].

Данный принцип учит ценить универсальный характер человеческой природы и динамику межкультурных контактов. Мир - открытая суперсистема, состоящая из взаимодействующих, обменивающихся информацией культур. Отсюда третий принцип - принцип разнообразия (The Principle of Diversity), который является политически-корректным и упоминается почти во всех учебниках многокультурного образования [9, с. 41].

Сегодня становится все более очевидным, что современное общество должно развиваться в рамках мультикультуры, когда признается равенство всех культур, воспитывается терпимое отношение к культурному многообразию и различиям, полностью исключается расизм, тоталитаризм, любая дискриминация по национальному, религиозному, половому и другим признакам.

Особую актуальность рассматриваемая проблема имеет для полиэтнической и многоконфессиональной России. По данным Всероссийской переписи населения 2010 года, на территории России проживают представители 193 национальностей и народностей, насчитывается свыше 70 религиозных течений, представители которых различаются по вероисповеданию, культуре, истории и обладают собственной системой ценностей. «В Российской Федерации используются 277 языков и диалектов, в государственной системе образования используются 89 языков, из них 30 - в качестве языка обучения, 59 - в качестве предмета изучения» [87]. Представители многочисленных этносов непрерывно контактируют друг с другом, что обусловлено их совместным проживанием в рамках единого социума.

Теоретико-методологические основы мультикультурного образования обосновываются в работах отечественных ученых Д.М.Бондаренко, Л.Ф.Гайсиной, Е.Б. Деминцевой, О.И.Кавыкина, А.И.Куропятник, В.С. Малахова, М.П. Мчедловой, Л.Р.Низамовой, Г.В.Палаткиной, И.В. Следзневского, Д.А.Халтурина, Е.В. Хахалкиной, Е.В. Хлыщевой, К.В.Теркиной, В.А.Тишкова, Ф.А.Шебзуховой, в трудах зарубежных учёных

Дж. Бэнкса, С. Нието. В их исследованиях определены сущность, функции, содержание и цели мультикультурного образования, подчеркнута важность в педагогике межэтнического диалога. В феномене мультикультурализма ученые видят «механизм» стабилизации общества, развития его этнического и культурного многообразия на основе равенства прав национального большинства, этнических и культурных меньшинств. Исследования ученых акцентируют внимание на необходимости учета взаимосвязей религиозного и этнического компонентов самосознания.

Теоретические основы профессиональной подготовки учителя представлены в трудах О. В. Гукаленко, А.А.Джалаловой, А.Н. Джуриного, М. Кларина, Л.П.Коченковой, Л.Н.Куликовой, И.Я.Лернера, В.А.Сластенина. Ученые исследуют закономерности развития профессиональной готовности педагогов и студентов к деятельности в образовательной среде.

Образование в современном мире является важнейшим культуuroобразующим фактором, поскольку выполняет роль воспитания и социализации новых поколений граждан – членов «формирующегося глобального сообщества» [14]. Ученые утверждают, что «требования современного мира определяют тенденцию к универсализации «учебных программ» – комплекса передаваемых «объективных» (научных, рациональных, секулярных) знаний» [14].

В мировом научном сообществе актуальной становится мысль о глобальных образовательных тенденциях в современном мире: 1) развитие массового образования и его непрерывность как новое качество образовательного процесса; 2) значимость образования как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм; 3) ориентация обучения на активное освоение человеком способов познавательной деятельности; адаптация всего образовательного процесса к запросам и потребностям личности; 4) ориентация обучения на обеспечение возможностей самораскрытия и самореализации человека, в том числе при помощи самообразования, домашнего обучения, использования информационных ресурсов Интернета [66,с.41-47].

Процессы глобализации требуют не только дальнейшего значительного повышения «общего уровня образованности населения и одновременно взращивания целого социального слоя людей, способных эффективно работать в наиболее современных науко- и информационно емких отраслях», но и «прочное внедрение в сознание учащихся принципов толерантности» [11,с.11-17]. Толерантность сегодня осознается ведущими учеными, как социальная и профессиональная ценность, которая является важным и неотъемлемым элементом социальных компетенций личности.

Как подчеркивают ученые, «стратегия формирования толерантности может быть эффективной только в том случае, если она охватывает основные сферы социализации человека и развития социальных компетенций, включает в себя целый комплекс разнообразных программных мероприятий» [14].

По мнению ученых, в «данную программу должны входить: 1) в социально-экономической сфере – развитие отношений социального партнерства как способа появления социальной инициативы и накопления опыта межкультурных коммуникаций; 2) в сфере работы с детьми и молодежью – развитие толерантности через организацию учебного процесса как дискуссии, межгруппового диалога, социально-проективной деятельности, решение вопросов охраны детского здоровья, организацию досуга, доступа молодежи к культуре, занятий спортом; 3) в сфере межэтнических отношений – содействие диалогу различных культурных традиций, деконструкция и демифологизация предвзятых образов Другого, противодействие распространению этно- и мигрантофобий; 3) в сфере коммуникационных технологий – ограничение распространения виртуального насилия в электронных СМИ, по каналам видео- и по каналам видео- и печатной информации» [14].

Мультикультурное (этноконфессиональное) образование – это «образование, создающее равные для всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающее молодежь к культурным и нравственным ценностям других стран и народов». Именно в мультикультурном образовании реализуется в полной мере принцип диалога и взаимодействия культур [14,с.41-47].

1.2. Принципы мультикультурности в образовании

В настоящее время все современные доктрины образования обращены к личности, к ее защите и поддержке.

Гуманизм - одна из фундаментальных характеристик общественного бытия и сознания, суть которого состоит в отношении человека к другим людям как к высшей ценности. Он проявляется в альтруизме, стремлении сеять добро, милосердии, сострадании, желании помогать окружающим. Определение гуманизма как совокупности взглядов, выражающих достоинство и ценность человека, его право на свободное развитие отражает только одну - субъективную сторону. Главное заключается в практическом гуманизме - обеспечении реальных, достойных человека материально-технических, экономических, политических и культурных условий его жизнедеятельности. Таким образом, сущность гуманизма сводится к совокупности объективных и субъективных отношений к каждому человеку как высшей самостоятельной ценности.

Педагогическая поддержка и помощь в контексте основ гуманизма должны быть направлены на многоаспектность саморазвития человека. Здесь важным является интегрированный подход, способствующий решению таких проблем индивида, как сохранение здоровья, успешность в обучении, общении. При этом одним из ключевых направлений интеграции интересов общества и человека, бесспорно, является образование.

Условиями педагогической поддержки и защиты личности в контексте философии гуманизма являются:

1. Отношение к человеку, ребенку как к самоценности;
2. Стремление учащегося к самоорганизации, самореализации, самоотдаче как к средству и способу выражения своего «я» в поликультурном пространстве;
3. Поддержку активного, творческого характера ребенка, потребность в позитивной свободе, открытости, способности к свободному самопроявлению в поликультурном социуме.

В связи с нарастанием миграционного процесса растет число людей, нуждающихся в поддержке и защите. Миграционные процессы, социально-политические изменения обусловили возникновение такого феномена, как личность учащегося-мигранта. В этой связи ООН разрабатываются особые меры по удовлетворению социальных потребностей мигрантов, провозглашаются положения о создании гуманного, стабильного, терпеливого и справедливого общества [113]. В этом ракурсе обосновывается значимость следующих положений, провозглашающих:

- заботу о благополучии друг друга и господство духа взаимной поддержки в контексте образования;
- доступ лиц, находящихся в неблагоприятном положении, к образованию и информации;
- признание необходимости уважения и защиты языков;
- расширение сферы образования путем разработки специальных мер по охвату обучением детей-мигрантов, создание систем образования, которые позволят удовлетворять специфические потребности, обусловленные культурой;
- обеспечение всем людям доступа к различным видам формального образования;
- преодоление языковых барьеров путем принятия мер в таких областях, как образование, обучение языку.

Данным положениям полностью отвечает технология личностно-ориентированного обучения.

В основе личностно-ориентированного обучения лежит «признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом» [17,с.9].

Модель личностно-ориентированного обучения отвечает принципам природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, а также реализует принципы гуманитарного образования, которое способствует развитию образного восприятия и творческого мышления, формированию эмоционально-личностного отношения к обучению.

Личностно - ориентированное образование характеризуется более широким взглядом на образование «как становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала» [18].

В личностно-ориентированном обучении в центре внимания оказывается не некий усредненный ученик, а каждый школьник как личность в своей самобытности, уникальности, непохожести. Изменяется характер усвоения знаний: не от педагогического воздействия к ученику, а от самого ученика, который избирательно относится к этим воздействиям. В основу учебных программ и методик должны быть «заложены необходимые условия для овладения теми видами деятельности, которые дают обучающемуся широкую ориентацию в системе субъектно-объектных отношений и субъектно-субъектных отношений», где ученик выступает как их активный творец [100,с.63].

Согласно концепции личностно-ориентированного обучения, каждый ученик – индивидуальность, активно действующий субъект образовательного пространства, со своими особенностями, ценностями, отношением к окружающему миру, субъектным опытом. В условиях личностно - ориентированного подхода каждый ученик для учителя предстает как уникальное явление. Учитель помогает каждому ученику реализовать свой потенциал, достичь своих учебных целей и развить личностные смыслы обучения [100].

Ценностное отношение к учащемуся как к субъекту образования позволило сформулировать цели личностно ориентированного образования – поддержать и развить в человеке его субъектность, духовность, сформировать механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания.

По мнению С.Л.Рубинштейн, становление субъектности происходит одновременно на разных уровнях:

- теоретическом уровне (что я знаю о мире, о себе);
- практическом уровне (как я проявляю себя по отношению к миру вещей и людей) [9].

Активность ребенка как выражение его субъектности идет в двух важных направлениях: адаптивности к требованиям взрослых, создающих для него нормативные ситуации, и креативности, позволяющей ученику постоянно искать и находить выход из ситуации, преодолевать ее, строить для себя новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания, способы действия [73,с.59].

Таким образом, на двух противоречащих основаниях строится индивидуальная траектория психического развития ребенка, которая проявляется, прежде всего, в познании.

Субъектный опыт ученика обогащается, углубляется новым содержанием, новыми понятиями, наполняется новым смыслом. Задача педагога состоит в том, чтобы следить за «содержанием формирующегося понятия, не допускать искажения его научного контекста, который ... может меняться по мере познания» [100,с.61]. «Нужна пирамида понятий, когда «движение» сверху вниз, от общего к частному, от вершины пирамиды к ее основанию является столь же характерным, как и обратный процесс восхождения к вершинам абстрактного мышления», - писал Л.С.Выготский [18,с.129].

Субъектный опыт, по мнению И.С. Якиманской, означает «опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей» » [100,с.10]. Субъектный опыт называют личным, собственным, индивидуальным. В рамках субъектного подхода ученик ценен воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта.

В содержание субъектного опыта обучающегося входят: 1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы). Структура субъектного опыта определяется соотношением входящих в него элементов, то есть их иерархией. Поэтому так важно выделять в структуре субъектного опыта ученика сильные и слабые его стороны. Функция субъектного опыта в усвоения и заключается в том, что с позиции конкретного индивидуального опыта «наводится порядок» в восприятии действительности через своеобразную избирательность, которая и обеспечивает индивидуальное видение бытия [100,с.65]. Субъектный опыт делает всех обучающихся разными, непохожими, неповторимыми. Цель личностно-ориентированного обучения – раскрыть в максимальном виде все различия обучающихся, не нивелировать их. Источники субъектного опыта могут быть различными: собственная биография ученика, результаты его повседневной жизнедеятельности; взаимоотношение с миром вещей и людей; итоги обучения (в том числе и предшествующего).

Наиболее полно сущность субъектно - деятельностного подхода в непрерывном педагогическом образовании в соответствии с гуманистической парадигмой раскрывается В.А. Сластениным. По мнению ученого, личность выступает как самоорганизующийся субъект, наделенный следующими характеристиками [77]:

- способность не только присвоить мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

- осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

- владение умениями, ориентировочными свойствами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми задачами;

- осознание собственной значимости для других людей, ответственных за результаты деятельности; причастности и ответственности за явления природной и социальной действительности, способности к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор своего «Я»;

- способность к рефлексии, потребность в ней как условии познавательного регулирования своего поведения, в деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, «осознанием пределов собственной несвободы»;

- «интегративная активность», предполагающая активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях личности, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности [55];

- стремление и способность инициативно критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

- направленность на реализацию «само...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и др.;

- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели;

- творческий потенциал, уникальность, неповторимость, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, взаимодействий, сотрудничества, общения [100,с.23].

Цель личностно- ориентированного образования - создание условий для полноценного развития следующих функций обучающегося:

- способность человека к выбору;

- умение рефлексировать, оценивать свою жизнь;

- поиск смысла жизни, творчество;

- формирование образа “Я”;
- ответственность (в соответствии с формулировкой “ Я отвечаю за всё”);
- автономность личности (по мере развития она всё больше освобождается от других факторов).

В личностно-ориентированном образовании ученик — главное действующее лицо всего образовательного процесса.

Личностно-ориентированное образование подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей:

- возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных;
- образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику;
- выделение групп учащихся по знаниям, способностям;
- распределение учащихся по однородным группам: способностям, профессиональной направленности;
- отношение к каждому ребёнку как к уникальной индивидуальности.

Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса.

Основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно - ориентированного образовательного процесса И.С.Якиманская определяет следующим образом [100,с.28-29]:

- учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого ученика;
- в ходе обучения необходимо постоянное согласование субъектного опыта учеников с научным содержанием задаваемых знаний;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ученику возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

- конструирование и организация учебного материала, предоставляющие ученику возможность выбирать его содержание, вид и форму при выполнении заданий, решении задач;
- выявление и оценка способов учебной работы, которыми пользуется ученик самостоятельно, устойчиво, продуктивно. Возможность выбора способа должна быть заложена в самом задании. Необходимо средствами учебника (учителя) стимулировать учащихся к выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;
- при введении метазнаний, знаний о приемах выполнения учебных действий, необходимо выделять общелогические и специфические предметные способы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;
- необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, тех трансформаций, которые выполняет ученик, усваивая учебный материал;
- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения, как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование в целях организации учения учителем на уроке, в индивидуальной работе (различные формы коррекции, репетиторства).

Таким образом, личностно - ориентированное образование приобрело за последние годы статус важнейшего методологического принципа, новой парадигмы образования. Личностно – ориентированное обучение должно обеспечить развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Образовательный процесс личностно-ориентированного обучения предоставляет каждому ученику, студенту, опираясь на его склонности, способности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении. Содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются таким образом, чтобы ученик и студент мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме [100].

Е.В. Бондаревская с позиций гуманизма исследует личностно-ориентированное образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность и неповторимость каждой детской личности и, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию, помогает самостоятельно решать свои жизненные проблемы. Философия гуманизма и личностно-ориентированная педагогика должны способствовать созданию такой системы социально-педагогической работы, через которую каждый учащийся-мигрант может реализовать себя как самоценность, раскрыть все свои потенциальные возможности в иной культурной среде [12,с. 37].

Условиями педагогической поддержки и защиты личности в контексте философии гуманизма являются:

1. отношение к человеку, ребенку как к самоценности;
4. стремление учащегося к самоорганизации, самореализации, самоотдаче как к средству и способу выражения своего «я» в поликультурном пространстве;
5. поддержку активного, творческого характера ребенка, потребность в позитивной свободе, открытости, способности к свободному самопроявлению в поликультурном социуме.

В связи с нарастанием миграционного процесса растет число людей, нуждающихся в поддержке и защите. В этой связи ООН разрабатываются особые меры по удовлетворению социальных потребностей мигрантов, провозглашаются положения о создании гуманного, стабильного, терпеливого и справедливого общества [113]. В этом ракурсе обосновывается значимость следующих положений, провозглашающих:

- заботу о благополучии друг друга и господство духа взаимной поддержки в контексте образования;

- доступ лиц, находящихся в неблагоприятном положении, к образованию и информации;

- признание необходимости уважения и защиты языков;

- расширение сферы образования путем разработки специальных мер по охвату обучением детей-мигрантов, создание систем образования, которые позволят удовлетворять специфические потребности, обусловленные культурой;

- обеспечение всем людям доступа к различным видам формального образования;

- преодоление языковых барьеров путем принятия мер в таких областях, как образование, обучение языку.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение отвечает целям и задачам интегрированного обучения детей – мигрантов в новой социокультурной среде.

Процесс гуманизации общества во многом определяет новую направленность социального отношения к мигрантам, в том числе к детям. Создание оптимальных условий для успешного социального развития, обучения, социальной адаптации и интеграции ребенка является сегодня приоритетной задачей во всех развитых странах. Социальный статус детей-мигрантов определяется рядом факторов, в том числе характером отношения к ним со стороны общества. Очевидно, что необходима организация процесса интегрированного обучения, с учетом всего социокультурного содержания проблем миграции. При этом комплексные образовательные программы и

интегрированное обучение детей-мигрантов затрагивают все уровни жизнедеятельности человека: от индивидуального до общегосударственного, в том числе такой аспект, как межведомственное взаимодействие в целях оптимизации процесса обучения. Однако до сих пор образовательные программы помощи детям-мигрантам сталкиваются с огромным числом организационных, материальных и методологических проблем. Усилия государственных и общественных организаций, родителей и специалистов разрознены, существующая система обучения недостаточно эффективна. Разработка образовательных программ интеграции мигрантов в общество должна осуществляться с учетом особенностей взаимоотношений с социальным окружением. Семья играет особую роль в передаче общественно - исторического опыта: планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение ребенка с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни.

На фоне социокультурных реалий возрастает значение социального образования, которое стратегически нацелено на формирование личности, развитие личностных ресурсов. Цель социального образования родителей мигрантов - приобретение навыков и умений в области воспитания, обучения, коррекции, в развитии новых практик и интервенций в семью, используя образовательные методы. Образовательная интервенция в семью означает программу, целью которой является передача знаний, умений, формирование ценностей [128, с.34].

Образовательные программы обеспечивают равные усилия для физического, интеллектуального, морального, социального развития детей, Интегрированное обучение выступает как институт просвещения, компонент системы массовой коммуникации, профессиональной ориентации и социальной адаптации посредников между семьей и обществом, между коренным населением и детьми-мигрантами, институт комплексного развития личности, агентство социализации.

Главной особенностью интегрированного обучения за рубежом является принцип равных возможностей для всех детей. Цель интегрированного обучения в данном комплексе - создать оптимальные условия социализации, воспитания и образования детей согласно их индивидуальным возможностям и потребностям.

Раскрытие оснований, сущности образовательного пространства в полиэтническом обществе связано с анализом соответствующих идей, теорий в области педагогики. Так, В.А. Сухомлинский своей практической деятельностью доказал, что учет социокультурных условий в воспитании не только возможен, но и необходим для полноценного развития личности. Он хорошо знал традиции, обычаи, культуру и быт русского и многих других народов. Обосновывая необходимость использования традиций

народной педагогики в практике школы, он отмечал, что духовное богатство личности является частью духовного богатства народа, к которому непременно принадлежит человек [30,с.6].

Большой интерес для понимания роли поликультурного образования в становлении личности представляют идеи П.Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, П.Ф. Каптерев относил язык, религию, быт. Усвоение родного языка он рассматривал как приобщение к национальным духовным ценностям и, вместе с тем, к общечеловеческим знаниям, формирующим научные воззрения на окружающий мир [30,с.9].

Таким образом, полиэтничность, многоязычие, поликультурность и полиментальность населения должны задавать общеобразовательной школе особый комплекс практических и теоретических педагогических проблем.

В ракурсе исследования педагогической поддержки учащихся-мигрантов необходимо определить само понятие «учащийся-мигрант» как феномен мирового образовательного пространства. Американский педагогический словарь дает следующее определение: «учащийся-мигрант — это ребенок - иностранец, который живет не на своей родной земле, перед которым стоят, прежде всего, воспитательные и образовательные проблемы, к которым сложно приспособляется сам учащийся или образовательное учреждение» [134,с.18].

Необходимо также обратиться к трактовкам таких понятий, как «педагогическая поддержка», «защита» детей-мигрантов в поликультурном образовании. Особый интерес в ракурсе современных концепций образования представляет понятие «педагогическая поддержка». О.С. Газман определяет предмет педагогической поддержки как «процесс совместной с ребенком реализации его собственных интересов и путей преодоления препятствий, мешающих ребенку сохранить свое человеческое достоинство» [30,с.22]. Педагогическая поддержка обязательно должна включать специальные меры, связанные с созданием и поддержанием педагогических условий для детей-мигрантов, испытывающих определенные затруднения.

Защита детей как социально-педагогическая категория предполагает применение основ педагогики к «личности ребенка в определенных социально-культурных условиях» [128,с.3]. В этой связи под защищенностью личности школьника мы понимаем относительно устойчивое чувство собственного достоинства, свободы, ощущение своей нужности и значимости в стенах школы. Педагогическую защиту мы определяем как систему мероприятий со стороны образования по обеспечению детей-мигрантов образовательными услугами.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы выявили тот факт, что содержание поликультурного образования ориентировано на создание

условий для социально-культурной идентификации личности, которая определяет ее статус при участии в межкультурном диалоге и обеспечивает ее первичным опытом изучения культуры; на формирование представлений о культурно-этническом многообразии мира как в пространстве, так и во времени; на воспитание терпимости и уважения права каждого народа сохранять свою культурную самобытность; на оснащение учащегося понятийным аппаратом, который обеспечивает возможность наиболее полного описания поликультурной среды; на обучение учащихся технологиям реконструкции ценностей культурных общностей, участвующих в диалоге, что является первым шагом к пониманию мотивов, установок и предубеждений участников диалога культур; на развитие у школьников способностей к критическому освоению поликультурной реальности [38,с. 12].

Мультикультурное образование в России является демократическим ответом на потребности многонационального населения. Россия является наиболее внушительным примером многонационального сообщества. В РФ насчитывается свыше 160 этнических групп, говорящих на собственных языках. Русские составляют 4/5 населения и являются абсолютным или относительным большинством. Проблема поликультурного воспитания обострилась в связи с демографическими изменениями последних лет. В 90-е гг. XX в. усилился поток мигрантов из ближнего и дальнего зарубежья, значительная часть русских возвратилась на историческую родину [34, с.216].

Специфика методов мультикультурного образования определяется диалоговым характером функционирования и развития культуры, уровнем этнокультурной идентификации школьника, уровнем знаний учащихся о поликультурной среде, их эмоциональной и поведенческой культурой, что требует использования активных методов: диалог, беседа, дискуссия, моделирование, проектирование, реконструкция, ролевые игры, рефлексивные методы.

Мультикультурное образование способствует снижению социальной напряженности в обществе, формирует индивида, готового к межкультурному диалогу, расширяет возможности освоения поликультурного пространства и создает условия развития личности.

Мультикультурное воспитание фокусируется на нескольких педагогических принципах:

- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание для осуществления деятельности с социальными группами различных рас, религий, этносов и пр.;
- воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству [127].

В России эти универсальные принципы могут быть определены как приобщение к малоэтнической, русской, общенациональной (русской) и мировой культурам во имя духовного обогащения, развития планетарного сознания и формирования умения жить в многокультурной среде. Подобные трактовки совпадают с общемировыми, так как предполагают, что воспитание черпает одновременно из культуры малого этноса, доминирующей нации и мировой культуры.

Ведущей функцией мультикультурного воспитания является устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой. Предполагаются взаимная адаптация национальных групп, отказ этнического большинства от культурного диктата. К числу других функций можно причислить формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; поощрение самореализации и самоуважения личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия.

Целями мультикультурного воспитания является одновременно приобретение знаний и соответствующее воспитание, которое представляет собой часть педагогических усилий, обеспечивающих социальную идентификацию личности, открытую иным культурам, национальностям, расам, верованиям. Преследуются три группы педагогических целей, которые можно обозначить понятиями плюрализм, равенство, объединение. В первом случае речь идёт об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором - о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем - о воспитании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей.

Ключевые цели - многоступенчаты. Так, при воспитании уважения к иным культурам, толерантность (терпимость) - лишь начало приобщения к иным культурам. За этим должны следовать понимание, уважение и, наконец, активная солидарность. Далее получают признание основанные на понимании особенностей различных культур такие понятия, как взаимодействие, взаимозависимость, взаимообмен [34, с.198].

В мультикультурном образовании происходит постоянное формирование индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований [135, с.10]. Достижение цели обеспечивается выполнением комплекса задач:

- создание условий социокультурной идентификации личности, что является условием вхождения в иную социокультурную общность с учетом опыта освоения своей этнической культуры;

- формирование представлений о культурно-этническом разнообразии мира, специфике поликультурной среды, верований, идеалов, быта различных народов, о важности многообразия культур для развития цивилизации;
- формирование умений и навыков жить в мире и согласии с другими народами, вступать в конструктивный диалог культур;
- развитие способностей к критическому освоению поликультурной реальности;
- воспитание терпимости и уважения права каждого народа сохранять свою культурную самобытность [135, с.13].

Определим задачи и функции мультикультурного образовательного пространства.

Существует 5 подходов к мультикультурному образованию:

1. Подход культурных различий - попытка обучать студентов этнических меньшинств при помощи сопоставления культур.
2. Подход человеческих взаимоотношений - обучение при помощи сопоставления социальных и культурных различий.
3. Подход обучения в отдельной группе - история давления на цветное население.
4. Подход поликультурного образования - трансформация образовательного процесса для отражения идеала демократии в плюралистическом обществе.
5. Социально-реконструкционный подход - объяснение причин давления и расовой дискриминации.

Теоретик американской педагогики Х. Жиру обосновал концепцию педагогики границ - такой образовательной политики, структура которой позволяет услышать голоса тех, кто был вытеснен за границы «общекультурного» пространства [113, с.21].

Высшей ценностью поликультурного образовательного пространства является человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования связаны с его развитием, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности. В этих условиях человек оказывается на рубеже культур, и перед ним возникают две важнейшие личностно-значимые проблемы сохранения своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде [113, с.23].

Целью поликультурного образования выступает формирование человека культуры, творческой личности, способной к активной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [113, с.24].

Задачами мультикультурного образования являются:

- 1) Глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, являющееся непременным условием интеграции в другие культуры;
- 2) Формирование у учащихся представлений о многообразии культур, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;
- 3) Создание предпосылок для интеграции учащихся в культуры других народов;
- 4) Развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур; воспитание учащихся в духе миролюбия, терпимости, гуманного межнационального общения [113, с.29].

Критерии содержания мультикультурного образования следующие:

- 1) Отражение в учебном материале гуманистических идей, идей свободы и ненасилия;
- 2) Характеристика уникальных этнических, самобытных национальных черт в культурах народов мира;
- 3) Раскрытие в культурах различных народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии;
- 4) Приобщение учащихся к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях;
- 5) Гуманизм, который выражает безусловную веру в добрые начала, заложенные в ребенке;
- 6) Демократизм, основанный на признании равных прав и обязанностей взрослых и детей, предоставлении последним свободы жизнедеятельности в семье, социальной среде;
- 7) Толерантность, терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам, к особенностям различных народов;
- 8) компетентность, т.е. необходимость формирования особых способностей учителя и учащегося по овладению знаниями воспитания интеллектуальной личности;
- 9) Базовое основание содержания поликультурного образования, в качестве которого призван выступить ценностно-культурологический, личностно-ориентированный подход.

Поликультурное образовательное пространство в своей сущности обращено к человеческой природе, демократичным ценностям и приоритетам общества. Оно призвано подвести к диалогу культур на основе гармонии, интеграции и человеческого единения [114, с. 22].

Реальными условиями развития мировой и федеральной доктрин мультикультурного образования являются:

- наличие мультикультурного пространства, что предполагает широкое использование разнообразных культурных ценностей, когда действует принцип национально-культурной сообразности, позволяющей создавать условия для формирования культурной идентичности детей;

- создание новой, гуманной, разнообразной культурной среды для развития личности;

- формирование планетарного мировоззрения и глобализма;

- освоение общечеловеческих ценностей мировой, национальной и этнической культур с использованием современных технологий межкультурного взаимодействия.

Именно благодаря новым изысканиям педагогической науки создаются и накапливаются традиции и технологии мультикультурного образовательного пространства, способного вывести общество и образование вперед.

Тенденции развития современного образования базируются на его фундаментальности и непрерывности в течение всей жизни индивида. В результате происходит приобщение человека к достижениям мировой культуры, овладение духовными ценностями современного общества. При этом актуализируется значимость поликультурного образовательного пространства как фактора формирования духовно-нравственного потенциала личности.

Функциями мультикультурного образовательного пространства, обеспечивающими развитие, воспитание и образование детей-мигрантов, выступают:

1. Гуманитарно-воспитательная;
2. Социально-адаптационная;
3. Культурологическая;
4. Образовательно-развивающая;
5. Коммуникативно-интеграционная.

Гуманитарно-воспитательная функция образовательного пространства.

В мультикультурном образовательном пространстве главным фактором выступает личностно-ориентированное воспитание гуманистического типа. Представители школы Е.В. Бондаревской рассматривают такое воспитание как педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого происходят вхождение ребенка в мир культуры, в жизнь общества [13].

Цель гуманистического личностно-ориентированного воспитания в мультикультурном образовании - воспитание Человека культуры, т.е. личности, ядром которой являются субъективные свойства, определяющие меру свободы, гуманности, духовности. Эта функция мультикультурного образовательного пространства способствует созданию нравственных качеств человека, независимо от его национальности и этнической принадлежности. При этом основу кросскультурной системы образования составляет историко-географическое происхождение, язык, культура, традиции, осознанность своей принадлежности к народу и обществу. Все это способствует созданию человека высокой культуры.

Учебные заведения должны обратиться к учащемуся, его личности. Необходимо создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей каждого человека, формирования гармоничной личности, обращенной к мировой культуре, обеспечения поддержки, защиты учащихся-мигрантов.

Социально-адаптационная функция образовательного пространства помогает мигрантам адаптироваться в инокультурной среде. Степень выраженности «культурного шока» у учащихся-мигрантов зависит и от индивидуально-личностных особенностей, от условий адаптации, знания языка, культуры, условий жизни, степени сходства и различия между культурами. Учебное заведение, принявшее мигрантов, должно быть готово к проявлению в их среде агрессии, отклоняющегося поведения, и, в этой связи, оно должно помочь снять «шок перехода» в новую культурную среду, адаптировать ребят к изменившимся условиям жизни, образования, социального окружения. Соотношение традиционных и этнонациональных средств наследования духовной культуры - важный вопрос в педагогике. Традиция - способ передачи старшими поколениями младшим определенных взглядов и идей, норм поведения, обычаев для обеспечения непрерывности процесса воспроизводства самой общественной жизни, социального опыта национальной культуры. Суть традиционных средств состоит в ориентации ребенка в окружающем мире, реализуемой через преемственность культур. Многие ученые отмечают, что духовная культура любого этноса живет, сохраняется, благодаря ее преемственности, выраженной в конкретных обычаях [113, с.31].

Для осуществления данной функции необходимо:

- 1) Утверждение социально-адаптационной политики как приоритетной в мультикультурном образовании;
- 2) Приобщение мигрантов к освоению культуры и духовного наследия народа в процессе создания новой этнической культуры;
- 3) Взаимодействие всех социальных служб в работе с мигрантами;
- 4) Искоренение причин негативных явлений в нравственном и духовном становлении личности учащихся-мигрантов;

5) Формирование национально-педагогических систем поддержки, защиты учащихся-мигрантов;

6) Утверждение толерантных отношений в системе мультикультурного образования, внедрение билингвизма, кросскультурализма.

Культурологическая функция образовательного пространства. Ее суть состоит в рассмотрении культуры межнационального взаимодействия. Эта функция позволяет рассматривать проблему педагогической защиты и поддержки учащихся в общекультурном контексте как интеграцию личности учащихся-мигрантов с общей культурой; она выступает как базовый компонент поддержки и защиты личности учащегося-мигранта в инокультурной образовательной среде.

Данная функция осуществляется в условиях:

- 1) Утверждения парадигмы культуросообразного личностно-ориентированного образования;
- 2) Выдвижение в качестве главной цели поликультурного личностно-ориентированного образования - воспитание человека культуры;
- 3) создание условий для развития и укрепления многообразности и вариативности в самой культуре.

Мультикультурное образовательное пространство обеспечивает образование учащихся-мигрантов и закладывает базовые, фундаментальные основы культуры личности: нравственную, экологическую, эстетическую, экономическую и др. [113, с. 33].

Образовательно-развивающая функция образовательного пространства призвана сохранить духовные качества, личностное, национальное, человеческое и культурное начала каждого учащегося. Процесс поликультурного образования должен быть непрерывным, реализуя свой основной принцип «Учить всех, всему» (Я. Каменский) без каких-либо дискриминационных ограничений.

Для реализации этой функции необходимо:

1. формировать личность учащегося интеллектуально и социально компетентной;
2. сформировать у учащихся определенные умения и навыки, необходимые в учебной деятельности;
3. научить мобилизовать свои внутренние ресурсы для изменения жизненных и личностных ориентаций [113, с.33].

Коммуникативно-интеграционная функция образовательного пространства определяет включение учащегося-мигранта в зону межнационального общения, способствуя формированию критерия социально-

этнической нормы поведения, культуры межэтнических отношений. Для межнационального интеркультурного общения важны степень владения этническими меньшинствами языком, знаниями о своих и других национальных обычаях, традициях. При этом общение учащихся служит основой овладения общечеловеческими ценностями. В процессе этого общения осуществляется взаимопонимание и взаимовлияние культур. Высокая культура межнационального общения заключается в гармоничном развитии отношений между различными этносами на принципах терпимости, взаимопонимания. Исходным, определяющим содержание и критерии культуры межнационального общения в поликультурном образовательном пространстве, является освоение личностью социально-этической, этнической и общечеловеческой культуры [13, с.179]. Эта функция обеспечивает объединение учащихся разных этнических, национальных групп посредством интеграции различных культур. При этом культурные, этнические различия учащихся затрудняют их общение, мешают взаимопониманию, порождают трудности для адаптации детей-мигрантов в поликультурную среду. Данная функция мультикультурного образования направлена не на стирание культурных различий детей-мигрантов, а на объединение их в рамках кросскультурной коммуникации.

Для реализации данной функции необходимо:

- 1) Интеграция культур в системе мультикультурного образовательного пространства;
- 2) Формирование у учащихся уверенности в своих силах;
- 3) Выработка умений вступать в диалог;
- 4) Воспитание в детях чувств толерантности, отзывчивости;
- 5) Внушение детям-мигрантам идей о важности самопринятия, о том, что они «хороши уже тем, что живут на свете».

В ходе исследования мы установили целесообразность наличия множества национальных школ, которые, с одной стороны, обеспечивают единый образовательный стандарт, а с другой - приобщают к национальной (этнической) культурной традиции, т. е. воспитывают личность, способную жить в поликультурном окружении. Такие условия предполагают обеспечить образование, начальная ступень которого погружает в стихию родной культуры и языка, а средняя и высшая ступени выводят на общероссийское и мировое культурное пространство. В итоге, воспитание оказывается следствием взаимодействия культур малого этноса, русского народа, многонациональной российской и мировой культуры.

Носителями мультикультурного воспитания предназначены быть все типы учебных заведений. В программах русскоязычных школ отсутствуют специальные курсы мультикультурного воспитания. Соответствующие вопросы рассматриваются при преподавании языков, истории, предметов естественнонаучного, художественно-эстетического циклов. Предполагается знакомить с самобытностью культур русского и малого этносов,

общероссийской и мировой культурой, обращая внимание на их общие и индивидуальные черты.

Важным эпицентром мультикультурного воспитания должны быть национальные школы, где федеральные стандарты заданы на русском языке и предназначены для вхождения в русскую, общенациональную и мировую культуру. В то же время в нерусских школах в качестве обязательного компонента введены программы языка, истории и культуры того или иного народа. Особое обучение представителей нерусских национальностей организуют не только в национальных республиках и образованиях, но и в местах их компактного проживания в других регионах [34, с.225]. Школа призвана сближать детей из разных социальных классов для формирования нравственных ценностей, характерных для российского общества. Мультикультурное образование России выступает за то, чтобы принципы равенства и справедливости находили отражение в содержании школьных учебников, планах школы, в методах и стратегиях обучения; чтобы выстраивались особые гуманные человеческие отношения к каждому учащемуся как к неповторимой личности, оказывалась поддержка и помощь учащимся-мигрантам в их культурной идентификации. В демократичном, поликультурном обществе ребята должны освоить прошлое страны и ее настоящее. Например, афроамериканские студенты должны знать о латинских и азиатских ребятах, о коренных американцах.

В целом мультикультурное образовательное пространство меняет наш взгляд на образование. Коренным образом меняется не только методика обучения, но и отношение студентов к разнообразным расам и этносам. Это своего рода путешествие человека к справедливости, заставляющее задавать вопросы и выявлять новые возможности человека в этом тысячелетии.

«Люди, пытающиеся быть более гуманными, не должны углубляться в критическое осмысление. Им необходимо придумать что-либо, исходя из своих надежд. Их тишина может быть преодолена поиском» [103, с.152].

В ходе исследования мы определили, что многокультурное образование сформировалось в отдельную область человеческого познания в последней четверти XX века. Многие рассматриваемые им вопросы: терпимость, дискриминация, экономическое и социальное неравенство, взаимоотношения между представителями различных этнических групп - всегда волновали человечество. В США, например, многокультурное образование получило мощный импульс в связи с требованиями населения воплотить в жизнь «американскую мечту» о равенстве и справедливости; с ростом выступлений афроамериканского населения и других этнических меньшинств против расизма и дискриминации.

Россия как многоэтническое государство всегда пыталась найти пути мирного взаимодействия и сосуществования различных этнических групп,

создавая атмосферу согласия, равенства и справедливости. В сегодняшних условиях необходимость многокультурного образования в России объясняется тяжелейшим поиском многими россиянами своей культурной идентичности, конфликтами, отсутствием толерантности и уважения друг к другу.

Вполне понятно, что школа не может разрешить политические, экономические, этнические и другие конфликты и проблемы, но она может внести существенный вклад в формирование многокультурного менталитета, в развитие толерантности и уважения к культурному плюрализму. Она может помочь школьникам понять, осознать и оценить их собственную культуру, культуру одноклассников, учителей, родителей, взрослых. При этом дети научатся видеть мирные пути решения проблем; приобретут навыки адекватной оценки как отдельных людей, так и социальных групп.

1.3. Развитие мультикультурного образовательного пространства в современной школе

Современное развитие мира, культуры, человеческих отношений выдвигает перед педагогической наукой новые задачи. Одним из стратегических направлений образования выступает передача из поколения в поколение и закрепление в каждом из них исторически сложившихся наиболее стабильных духовных, мировоззренческих и культурных ценностей соответствующего социума, предопределяющих глубинные основания его специфического менталитета.

Неминуемый процесс глобализации, а также включенность России в международные образовательные программы обуславливают новые качественные характеристики выпускника школы, сформулированные ЮНЕСКО: научить общаться, жить, жить вместе, приобретать знания. Сюда отнесены разные аспекты общенаучного знания о человеке как сложной социально-биологической системе, находящейся в процессе своего развития в сложных многоуровневых и многофакторных связях и отношениях с окружающими его системами разного рода и имеющими собственное системное строение и самоопределение.

Сегодня возникает социальная потребность в организации целенаправленной работы по формированию мультикультурной личности, сочетающей в себе системные знания в области этнокультуры, гармоничное национальное самосознание, ориентацию на духовные ценности, толерантность и способность к межэтническому диалогу. Это своеобразный социальный заказ эпохи, настоятельно требующий освоения подрастающим поколением общечеловеческих ценностей, приобщения к культуре других народов, сохранения многовековых традиций, создания необходимых условий для их дальнейшего развития [68].

В последнее десятилетие XXI века многие зарубежные и отечественные ученые разрабатывают теорию и технологии мультикультурного образования.

Мультикультурное образование - образовательная стратегия, представляющая последовательные образовательные процессы (организация, реализация, результат), цель которых — решение образовательными средствами проблем, возникающих в обществе в ходе эволюции национальных государств и постколониальных миграционных процессов. Как мировоззренческая позиция мультикультурное образование представляет собой новейший образовательный институт идентичности современного человека [66].

Наиболее важными функциями мультикультурного образования являются:

- 1) создание новой образовательной среды как важного стабилизирующего фактора гражданского общества;
- 2) снижением межэтнической напряженности;
- 3) воспитание толерантности в отношениях между представителями различных культур [67].

Мультикультурное образование рассматривается современными исследователями как важная часть современного общего образования, способствующего усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения к инокультурным системам.

Среди ученых не существует единого мнения об определении термина «мультикультурное образование». А.Н. Джуринский дает следующее толкование этому понятию: «выбор интернационального воспитания, означающий интегративно- плюралистический ход с тремя главными источниками: русским, национальным и общечеловеческим» [35].

Согласно точке зрения Г.Д.Дмитриева, мультикультурное образование - способ противостоять расизму, предубеждениям, ксенофобии, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях [39].

По мнению В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супрунова, мультикультурное образование - формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения иных культур, умения существовать в мире и согласии с людьми разных национальностей [30].

Г.В.Палаткина считает, что мультикультурное образование - подготовка к жизни в полиэтническом социуме: овладение культурой своего народа, создание представлений о многообразии культур и воспитание этнотолерантности [66].

Грант дает следующее толкование: «Это образование, позволяющее лучше узнать политические, социальные, экономические отношения, которые личность черпает в различных культурах и с которыми сталкивается человечество» [113, с.23].

Фрезнер рассматривал поликультурный процесс через создание культурного, расового, полового, этнического, религиозного статуса участников этого процесса [113, с.25].

По мнению Гибсона, поликультурное образование - это процесс, в котором личность развивается в ходе восприятия, оценки и работы в системе культурных ценностей, отличных от ее собственных, т.е. педагогу необходимо учитывать, что ценности многообразия культур оказывают прямое или косвенное влияние на весь учебный процесс и через него - на личность [117,с.110].

Специфика поликультурного образования, как считает Сузуки, заключается в наличии многопредметных образовательных программ, которые позволяют снабжать учащихся многочисленными знаниями об окружающем мире, учитывать их познавательные, социальные и коммуникативные потребности [30, с.29].

Исследователь проблем мультикультурного образования Янг Пэй выделяет 4 подхода к практике и реформам в образовании. В первом из них - «благожелательном мультикультурализме» - акцент делается на обеспечении равных образовательных возможностей для детей с культурными различиями. Второй - «культурное понимание» - предполагает усиление акцента на культурных различиях в целом, так как они обогащают жизнь учащихся. Третий подход - «образование за культурный плюрализм» - предусматривает сохранение и расширение деятельности культурного плюрализма. Четвёртый - «бикультурное образование» - подход связан с разработкой и внедрением двуязычных обязательных программ.

Ученый Янг Пэй подчеркивает, что в педагогическом образовании нужно обратить внимание на то, как «противоположные ценностные системы влияют на модели научения»[117]. По мнению ученого, учебным заведениям необходимо создать разнообразную образовательную среду, разрабатывать множество планов и программ, в основе которых будет заложен принцип мультикультурализма.

По мнению Г.В.Палаткиной, Г.В.Мироновой, «мультикультурное образовательное пространство – такая форма жизнедеятельности, которая

выводит учебное заведение, а вместе с ним и студентов широкий мир этнической и мировой культуры, намного расширяет возможности личностного и профессионального саморазвития, самореализации и самоопределения [68].

Таким образом, образовательное пространство неотделимо от педагогических и философских представлений об образовательной инфраструктуре общества, его образовательном потенциале, об образовательных системах, учреждениях, стандартах.

К компонентам образовательного пространства относят «социальноконтактную часть среды», которая включает в себя личный пример окружающих, их культуру, образ жизни, взаимоотношения; учреждения, организации, группы их представителей; «устройство» коллективов, групп и группировок, уровень защищенности личности.

Назначение образовательного пространства заключается в соответствии потребностям культурного развития, социализации и образования детей и молодежи. В нем должны быть представлены разнообразные сферы и виды образовательных услуг, различные образовательные среды, обслуживающие инфраструктуру детей и молодежи: академическая, экологическая, досуговая, творческая и др.

Одним из важных направлений образовательной среды школы - формирование мультикультурного образовательного пространства для личностного самоопределения учащихся.

Мультикультурализм как широкое понятие, вслед за А. Н. Джуринским [36], определяется как целостный феномен, предполагающий модели конструктивного синтеза культуры и природы в различных этносоциальных комплексах, т. е. речь идет о сосуществовании многообразных социальных и политических систем.

Мультикультурное образование понимается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от единообразия или преобладания какой-либо одной точки зрения, что помогает учащемуся осознать себя личностью, принадлежащей к определенной культуре, познакомиться с другими культурами, научить понимать и ценить их, сформировать у учащихся терпимость (толерантность) и уважение к культуре других народов с проекцией на проявление этих качеств в будущей жизнедеятельности.

Как известно, в основе мультикультурного образования лежит осознание личностью своей культурной принадлежности. Лишь хорошо зная собственную культуру, человек может понять культуру других. С другой стороны, знакомство с другими культурами дает человеку возможность глубже понять собственную. Мультикультурное образование признает ценность и уникальность культуры каждого народа независимо от его

численности. Мультикультурное образование основано на духовно-нравственных ценностях и лежит в основе всей деятельности школы.

Мультикультурное образование и развитие мультикультурной образовательной среды школы связано с обучением в ней детей- мигрантов.

Условно детей-мигрантов можно разделить на три типа в зависимости от способов адаптации к новым жизненным установкам. Первый тип - дети русских, эмигрировавшие из горячих точек (способность к адаптации выражена лучше всего). Второй тип - дети других национальностей, хорошо владеющие русским языком. Третий тип - дети других национальностей, недостаточно хорошо владеющие русским языком (в основном дети мигрантов из Центральной Азии) [70].

Дети-мигранты находятся в особенно трудных условиях: ребенок отличен от среды своего нового местонахождения и своей культуры. Он является, как правило, выходцем из малообеспеченных слоев общества, социально не защищен, не знает или плохо знает язык школьной системы.

Все это существенно затрудняет процессы его обучения и воспитания, социализации и адаптации. Социокультурная адаптация детей – очень сложный процесс, требующий педагогической помощи и поддержки со стороны сверстников

Необходимо отметить, что одним из основных условий оптимального вхождения человека в новую социальную среду является процесс активного приспособления индивида к условиям изменяющейся среды, т.е. социально-психологическая адаптация. Адаптация выражает характер отношений между живыми организмами и средой. Под адаптацией можно также понимать приспособление человека к жизни в новой инонациональной среде. Процесс адаптации семей мигрантов к новым условиям осуществляется путем серьезных экономических, социокультурных, психологических изменений, что находит свое проявление в следующих процессах: изменение прежних этнических стереотипов, моделей поведения, восприятия, приобщение к новым доминирующим традициям, нормам, образу жизни, умение общаться и понимать людей в новой среде.

По мнению ученых, процесс адаптации личности в инокультурную среду включает начальный период - период «преадаптации» и переходный период - период «культурного шока» ("Culture Shock"). Исследователи выделяют 4 стадии «культурного шока»:

1. Стадия ожидания и надежд (Eager Expectation Stage). Планируя переселение, мигрант собирает информацию о новом месте жительства.
2. Стадия восхищения (Everything is Beautiful Stage) прибытия иммигранта в иную этнокультурную среду характеризуется эйфорией, которая длится от двух недель до шести месяцев.
3. Стадия страха и растерянности (Everything is Awful Stage) - самая

болезненная стадия культурного шока, когда мигрант сталкивается с серьезными проблемами.

4. Стадия равновесия (Everything is OK) - завершающая стадия процесса адаптации, когда мигрант пытается войти в диалог с коренным населением [119].

Учеба детей мигрантов осложняется частыми переездами, бедностью, пробелами в школьном образовании и языковым барьером. Они также сталкиваются с социальным институциональным барьером в результате этнических различий и общественной изоляции. Несмотря на эти препятствия, некоторым удается поступить в колледжи и университеты и успешно окончить их.

Парадигма мультикультурного образования и его роль сводится не к передаче знаний от преподавателя к учащемуся, а к тому, чтобы помочь учащимся сконструировать свое знание об обществе и человека. Профессор Гарвардского университета Г. Гарднер утверждает, что каждый учащийся должен самостоятельно приобретать знания [113].

Система образования является ключевым институтом адаптации подростков-мигрантов, снижения рисков социальной безопасности региона в целом. Эффективным инструментом содействия социально-психологической адаптации подростков - мигрантов является специально организованная толерантная развивающая образовательная среда, организованная с учетом специфики социальных проблем и психологического состояния подростков-мигрантов, способствующая нивелированию возникающих проблем социокультурной адаптации, интеграции подростков - мигрантов в принимающее сообщество, а также проблем, связанных с формированием идентичности в иной социокультурной среде. Образовательная среда, способствующая эффективной адаптации, должна строиться на комплексном, межкультурном, гуманистическом, личностно-ориентированном, деятельностном подходах.

В ней должны быть созданы психолого-педагогические условия: признание межкультурной толерантности как механизма психолого-социальной адаптации подростков-мигрантов и создана толерантная развивающая среда школы, где реализуются побуждающая, адаптационная, оценочно-прогностическая и интегрирующая функции толерантности.

Ученые отмечают, что для ассимиляции ребенка-мигранта в инокультурную среду необходимо сохранение этнической компоненты мультикультурного образовательного пространства, то есть сохранение и передача самоидентичности национальной общности. Этническая составляющая - это факты, сюжеты, характеризующие своеобразие исторического пути народа, совокупность культурных и материальных ценностей, лежащих в основе этнической идентификации.

Аккумулируемая этносоциальной памятью информация посредством института воспитания и образования, механизма социального наследования транслируется от одного поколения к другому, и именно это обеспечивает самоидентичность национальной общности [66].

Этническая компонента культурно-образовательного пространства представляет своего рода «национально-генетический код», хранящий информацию об истории, этапах развития, условиях существования и этническом потенциале нации. Кодирование культурного и социального опыта этноса в памяти - многоплановый процесс, протекающий как в сфере интеллектуально-духовной, так и в материально-производственной деятельности. Компоненты культуры, чтобы войти в состав ядра духовного облика нации - культурный генофонд народа, должны пройти проверку временем, стать ценностями для общности. В случае разрушения этого «национально-генетического» кода, подобно процессам нарушения наследственности человека, мы можем говорить об исчезновении этнической компоненты [22].

Мы считаем, что главной составной частью мультикультурного образовательного пространства должна выступать, прежде всего, национальная и двуязычная, билингвальная и мультикультурная школа и ее педагогическое сопровождение. Педагогическое наследие национальной школы не должно ограничиваться лишь специальной методикой обучения тех или иных предметов или этнопедагогикой, получившей в последнее время широкое внедрение.

Сегодня в мультикультурной образовательной среде необходимо сосредоточить внимание не на частных и фрагментарных вопросах дидактики или теории воспитания, а на целостном комплексе образовательных и интегративных этноязыковых и этнокультурных педагогических проблемах и путях их решения [44].

Отсюда одна из основных задач образовательной среды современной школы - оказать содействие ученику в утверждении культуры человеческих взаимоотношений, в формировании личности с высокой ответственной позицией. Формирование уважительного отношения между учащимися разных национальностей, терпимого отношения к носителям иных культур и традиций, создание дружественной обстановки в классе, школе – главные задачи педагогического коллектива каждой школы, где учатся дети-мигранты.

Наличие в поликультурном образовательном пространстве реальной связи между семьей и учебным заведением является важным условием интеграции мигранта в поликультурную среду. В последнее время значительно возросла роль родителей в учебном процессе. Помимо регулярного посещения учебного заведения, в котором обучается ребенок, на

них возложена подготовка детей к обучению в этом учебном заведении, а также активное участие в аудиторных и факультативных мероприятиях. Зачастую тяжелые жизненные условия мигрантов (отсутствие свободного от работы времени, собственная неграмотность) не позволяют родителям в должной мере участвовать в учебном процессе детей. Имея желание, они нередко не имеют возможности помочь детям при выполнении домашнего задания, встретиться с преподавателями. Основным тормозящим моментом в данном случае является незнание английского языка.

Степень вовлеченности родителей в учебный процесс мигрантов зависит от условий окружающей среды и эмоционально-мотивационных условий. К условиям окружающей среды Дельгадо-Гайтан [1, с.27] относит экономический фактор, уровень образованности, участие в общественной деятельности; т.е. это взаимосвязь экономических и образовательных предпосылок. Эмоционально-мотивационная сфера - это восприятие родителями образовательного процесса как способа социально-экономического успеха. Эмоциональная поддержка родителей заключается в беседе с детьми о важности образования. Таким образом, родители способны внести свой вклад в ту сферу жизнедеятельности ребенка, в которой преподаватель бессилён.

Работа преподавателя с родителями детей - мигрантов должна носить комплексный характер.

1. Преподавателям - билингвистам необходимо подготовить родителей к воспитательной работе с детьми.
2. Конференции, проходящие в режиме «Родитель - Преподаватель», являются отправным моментом в работе преподавателей с родителями.
3. Двухязычная литература, а также книги на родном языке в библиотеках того или иного учебного заведения, в котором обучаются мигранты, призывает к семейному чтению.
4. Внеаудиторные дополнительные занятия, предоставляющие возможность как студентам, так и родителям проявить свое мастерство, в значительной степени сближают родителей и детей, сплачивают семьи.

Проведенные с учащимися-мигрантами Центром Планирования Образования (ЦПО) в Санта-Кларе (Калифорния) исследования показали следующие результаты [93, с.150]. Одна группа мигрантов достигла высоких результатов в обучении, другая - нет. Причина заключалась в том, что родители детей первой группы были признательны учебным заведениям, в которых обучались их дети, проводили много времени со своими детьми, помогая с выполнением домашнего задания. Наблюдая за развитием индивидуальных черт ребенка - морали, уважения к старшим членам семьи, ответственности, хороших манер, родители осознавали всю эффективность образования. Родители участников второй группы отрицательно относились к учебному заведению, считая, что преподаватели недостаточно серьезно работают с детьми, они даже не пытались принять участие в учебной деятельности детей [120, с.586].

Таким образом, в свете проведенных исследований можно смело заявить о важности и необходимости родительского участия и внимания к детям-мигрантам.

Однако нельзя отрицать и тот факт, что существуют семьи, негативно относящиеся к образованию и выступающие против обучения своих детей. Находясь, как правило, в крайне бедственном положении, такие родители полагают, что ребенок обязан помогать материально, а не тратить время на учебу. В таких семьях контакт с детьми минимален, а свое вмешательство в учебный процесс родители считают лишним. В данном случае преподаватели должны найти контакт с родителями и разъяснить всю важность образования и необходимость родительского участия в нем [101].

Для успешной адаптации детей мигрантов и детей вынужденных переселенцев необходима систематическая работа всего педагогического коллектива образовательного учреждения с семьей, которая включает в себя:

- планирование содержания общения с каждой семьей, сочетание индивидуальных и групповых форм работы;

- обеспечение ежедневного информирования родителей о жизни ребенка в образовательном учреждении, а также передача каждому из родителей позитивной информации о его ребенке;

- определение «проблемных зон» развития ребенка и пути их решения;
- установление требования всестороннего обсуждения и коллегиальной выработки конструктивных предложений в создавшейся конфликтной ситуации;

- повышение психологической культуры взаимодействия всех участников педагогического процесса – педагогов, родителей, детей;

- совершенствование стиля общения с родителями, принятого в образовательном учреждении;

- обеспечение защиты прав детей в образовательном учреждении и семье [52].

Ведущими направлениями взаимодействия образовательного учреждения и семьи мигрантов и вынужденных переселенцев могут быть:

- изучение семьи, ее проблем и потребностей (анкетирование, мониторинг, собеседования и т. д.);

- информирование родителей (родительские собрания, дни открытых дверей, родительские конференции, дискуссии, родительские вечера и т. д.);

- психолого-педагогическое просвещение родителей (родительский лекторий, материнская школа, семейная гостиная, консультационная служба, проведение практикумов и тренингов с родителями);

- совместная деятельность родителей и детей (организация семейных конкурсов, рассказ о семейных традициях, увлечениях, проведение совместных мероприятий, праздников и дел, творческие встречи с родителями, презентация семейных династий, создание тематических фотоальбомов и т. д.).

Привлечение родителей к совместной деятельности решает ряд воспитательных задач:

- установление дружеских отношений, сотрудничества, формирование опыта творческой деятельности;- формирование межпоколенной трансмиссии, укрепление традиций, передача навыков и умений в разнообразных видах деятельности: интеллектуальной, общественно полезной, художественно-творческой, игровой, в свободном общении;

- налаживание теплых отношений между детьми, родителями и педагогами за счет совместного позитивного переживания. Воспитателям следует обратить внимание родителей, что адаптация их детей будет проходить успешно только в условиях тесного взаимодействия образовательного учреждения и семьи [52].

Как правило, одной из основных причин дезадаптации является языковой барьер. Если родители и дети плохо говорят по-русски, то проблемы обостряются многократно: потеря понимания, нарушение привычного уклада жизни, дефицит общения, возможная агрессия со стороны ровесников, социально-психологическое несоответствие сверстникам в группе, чреватое формированием комплекса неполноценности.

Для преодоления дезадаптации детей мигрантов и детей вынужденных переселенцев в образовательном учреждении округа должны быть подключены все педагоги, однако целесообразно выделить рабочую группу специалистов, в первую очередь ответственных за данное направление.

Можно условно обозначить следующий механизм построения конструктивного взаимодействия семьи и образовательного учреждения, направленного на успешную адаптацию детей мигрантов, детей вынужденных переселенцев:

1. Первоначальное скрининговое обследование поступающих в образовательное учреждение детей мигрантов, вынужденных переселенцев (социальное и материальное положение семьи; уровень владения русским языком – письменным и устным; психофизическое состояние ребенка).

2. При необходимости всестороннее обучение языку при использовании традиционных методов и интерактивных методик.

3. Разъяснение родителям необходимости обязательного участия их детей в дополнительных занятиях и культурных мероприятиях.

4. Создание оптимальной «принимающей среды» для включения детей мигрантов и вынужденных переселенцев в жизнь социума: максимальное использование мероприятий, где ребенок со слабым владением языком может применять свои ресурсы и умения, быть успешным наравне со сверстниками.

5. Включение в культурную среду региона совместными силами педагогических коллективов, учащихся и их семей семинаров, конференций, тематических занятий, посвященных истории и культуре региона.

Проведение совместной работы образовательного учреждения с семьями мигрантов и вынужденных переселенцев можно условно разделить на два направления:

- объединяющие мероприятия, способствующие сближению учащихся и становлению активной гражданской позиции (родительские клубы, семейные соревнования, проведение общегражданских праздников);
- мероприятия с этнокультурным компонентом, способствующие становлению и сохранению позитивной этнической идентичности и развивающие межкультурные контакты.

Данные мероприятия служат сохранению и развитию традиций многонационального общения. В их число входят многонациональные фестивали, выставки, презентации национальных костюмов, кухни, ремесел, фольклорные и театральные мероприятия, включая фестивали семейных театров и фольклорных групп.

Педагогам следует рекомендовать родителям особенно внимательно относиться к чувствам и поведению своих детей в период адаптации. Если родители замечают, что сын или дочь проявляют интолерантное поведение, то им следует узнать причину такого поведения ребенка, прямо и открыто обсудить с ним эту проблему[52].

Родители должны обязательно контролировать собственные высказывания. Пусть они знают и помнят, что дети всегда повторяют их мысли, взгляды, высказывания, точку зрения на ту или иную ситуацию.

Задача родителей не только знакомить ребенка с собственными традициями и семейным укладом, но и культурой округа, особенностями тех народов, с которыми ребенку предстоит взаимодействовать, ходить в музеи, театры, читать художественную литературу.

Мультикультурная образовательная среда призвана на основе формирования у граждан культурных и национальных ценностей и патриотических чувств и сознания обеспечивать решение задач по консолидации общества, упрочнению единства и дружбы народов России.

ГЛАВА 2. ПОДГОТОВКА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО УЧИТЕЛЯ ДЛЯ РАБОТЫ С ИНОЭТНИЧНЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Иноэтничные дети в системе российского образования

Современное российское общество нуждается в специалистах нового типа, владеющих культурой межнационального и межэтнического общения, обладающих способностью работать в меняющихся условиях, умеющих творчески применять знания и делать самостоятельный выбор, самостоятельно пополнять знания и реализовывать их. В этом проявляется влияние социально-педагогических факторов на процесс интеграции.

Влияние педагогических факторов на процесс интеграции детей-мигрантов (среди них можно назвать творческий потенциал сотрудников образовательного учреждения; взаимодействие всех субъектов образовательного процесса; взаимосвязь учебной, внеклассной общественно-полезной работы; систему мотивов и стимулов по достижению результатов; направленность на развитие и саморазвитие учащихся; ожидания учеников и учителей; наличие индивидуальных образовательных программ учащихся и др.) связано с эффективностью образовательной среды и подразумевают весь педагогический процесс с культурно-национальной направленностью, практическую общественно-полезную деятельность и исследовательскую работу, направленную на активное вовлечение учащихся в жизнь общества, изучение социальных процессов, включая и межэтнические отношения.

В целях позитивного социального созревания и приобретения навыков культуры межнационального и межэтнического общения педагогический процесс должен выполнять информационные, организационные, ориентировочные, коммуникативные функции, способствующие установлению дружественных отношений в школьном коллективе, становлению национального самосознания каждого учащегося. В настоящее время ставятся задачи изучения прав человека и воспитания у учащихся гражданского самосознания и уважения к правам и культурам других людей [40,с.757-761].

Для российского образования концептуальное значение имеет Указ Президента Российской Федерации «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [87], в котором обозначены принципы, цели и задачи деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, иных государственных органов и органов местного самоуправления в сфере государственной национальной политики Российской Федерации, обеспечения их взаимодействия с институтами гражданского общества. В документе определены основные задачи

«государственной национальной политики Российской Федерации в сфере образования, патриотического и гражданского воспитания подрастающего поколения заключаются в формировании у детей и молодежи общероссийского гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю нашей страны, в воспитании культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России, на всех этапах образовательного процесса» [87].

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» прогнозируется, что к 2015-2020 годам в России значительно снизится социальная поляризация. Это будет достигнуто за счет обеспечения равных возможностей для социальной мобильности талантливых представителей всех слоев общества, реализации социальной политики по поддержке уязвимых слоев населения и проведения политики, направленной на интеграцию мигрантов. В проекте «Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях» уточнено, что в соответствии с потребностями постиндустриальной экономики общества XXI века востребована социальная функция образования – обеспечение единства общества [53].

Толерантность к другим взглядам, обычаям, умение видеть особенности своей культуры в контексте культур других народов и мировой культуры, воспринимать мир как совокупность сложных взаимосвязей, когда нарушение одной из них может привести к глобальной катастрофе, - это характеристики глобального образования, свидетельствующие об актуальности этой педагогической концепции для современной России [35, с.176].

В образовательных учреждениях необходимо создавать условия для активного включения иноэтничных учащихся как в образовательный процесс, так и в общественно-полезную деятельность, что подразумевает обязательное самообразование и самовоспитание школьников. Исследовательская и общественно-практическая работа должна готовить учащихся к творческой, познавательной и управленческой деятельности. Она выступает как фактор развития творчества в познавательной деятельности, в выработке самостоятельных суждений по вопросам культуры межнационального общения.

Дети мигрантов испытывают определенные трудности в стране проживания. Важнейшими среди них являются:

- психологические стрессы, связанные с вынужденной сменой места жительства (подростки, в силу своей зависимости от взрослых, всегда являются вынужденными мигрантами) и нарушением структуры привычных культурно-коммуникативных, родственно-семейных, природно-территориальных и других связей;

- кризис идентичности, рассогласование в системе ценностей и социальных потребностей;
- общая неудовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности и самим собой;
- трудности вживания в новую для ребенка среду общения, и как следствие - нередко возникающие состояния отчужденности и отверженности, тревожности и психической напряженности, агрессивности и повышенной конфликтности и др.[34].

В числе проблем, с которыми сталкиваются педагоги в работе с иноэтничными детьми, следующие:

- дети мигрантов часто испытывают трудности в общении с одноклассниками; многие дети к моменту поступления в начальную школу не умеют знакомиться со сверстниками, не знают, как вежливо обратиться к другому ребенку, как вежливо отказать;
- дети мигрантов сталкиваются с проявлениями мигрантофобии как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых;
- детям мигрантов зачастую тяжело дается школьная программа, что снижает их самооценку, негативно сказывается на отношениях с окружающими, почти автоматически снижает социальный статус ребенка среди одноклассников. Обычные причины неуспеваемости детей мигрантов — плохое знание русского языка и слабая дошкольная подготовка;
- частая смена местожительства семьи мигрантов, даже в пределах одного региона, вызывает трудности социального и медицинского обслуживания, приводит к тому, что у ребенка затруднена адаптация к новым условиям пребывания в школе, для семьи мигрантов встает проблема организации досуга, включения ребенка в систему дополнительного образования [19].

Для успешной адаптации детей мигрантов необходима систематическая работа:

- планирование содержания общения с каждой семьей, сочетание индивидуальных и групповых форм работы;
- обеспечение ежедневного информирования родителей о жизни ребенка в образовательном учреждении, а также передачу каждому из родителей позитивной информации о его ребенке;
- определение «проблемных зон» развития ребенка и пути их решения;
- установление требования всестороннего обсуждения и коллегиальной выработки конструктивных предложений в создавшейся конфликтной ситуации;

- повышение психологической культуры взаимодействия всех участников педагогического процесса – педагогов, родителей, детей;
- совершенствование стиля общения с родителями, принятого в образовательном учреждении;
- обеспечение защиты прав детей в образовательном учреждении и семье.

Можно обозначить следующий механизм взаимодействия семьи и образовательного учреждения, направленного на успешную адаптацию детей-мигрантов:

1. Первоначальное обследование поступающих в образовательное учреждение детей мигрантов (социальное и материальное положение семьи; уровень владения русским языком – письменным и устным; психофизическое состояние ребенка).
2. При необходимости всестороннее обучение языку при использовании традиционных методов и интерактивных методик. Организация работы межвозрастных языковых классов и групп.
3. Разъяснение родителям необходимости обязательного участия их детей в дополнительных занятиях и культурных мероприятиях второй половины дня (просмотр фильмов, использование компьютерных, языковых и культурологических программ, участие в секциях, кружках).
4. Создание оптимальной «принимающей среды» для включения детей мигрантов в жизнь социума: максимальное использование мероприятий, где ребенок со слабым владением языком может применять свои ресурсы и умения, быть успешным наравне с одноклассниками.
5. Проведение совместными силами педагогических коллективов, учащихся и их семей семинаров, конференций, тематических уроков, посвященных истории и культуре России [72,с.109].

Таким образом, в системе современного российского образования ведущей становится идея мультикультурного (этноконфессионального) образования.

Мультикультурное (этноконфессиональное) образование – это «образование, создающее равные для всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающее молодежь к культурным и нравственным ценностям других стран и народов». Именно в мультикультурном образовании реализуется в полной мере принцип диалога и взаимодействия культур [66,с.41-47].

2.2. Особенности подготовки мультикультурного учителя

Проблемы мультикультурности обуславливают необходимость нового методологического подхода к подготовке педагогов в современном

российском вузе - подготовке мультикультурного учителя, который сможет успешно работать в современной образовательной этноконфессиональной среде.

По мнению С. Нието, современная мультикультурная образовательная среда обеспечивает культурное взаимообогащение всех субъектов образовательного процесса. Такая среда должна обладать такими характеристиками, как: 1) позитивное отношение ко всем культурам; 2) толерантность; 3) открытость для взаимопроникновения других культур; 4) готовность субъектов образовательного процесса к мультикультурному взаимодействию; 5) направленность на формирование знаний о многообразии культур, навыков взаимодействия с представителями другого этноса, чувствительности к культурным особенностям; 6) диалогичность; 7) равные условия существования и развития культур; 8) учёт мультикультурного состава общества [102].

Чтобы образовательная среда обладала всеми перечисленными характеристиками, необходимо, по мнению Е.А.Нечаевой, чтобы педагог как субъект мультикультурного образования принимал ценности данного типа образования и умел их «воплощать» в педагогическом процессе, что в свою очередь предполагает формирование мультикультурной компетентности педагога [63,с.157].

Мультикультурную компетентность педагога определяют как ключевую в структуре профессионально — педагогической компетентности. По мнению Г. В. Палаткиной, высококвалифицированный педагог в условиях мультикультурной образовательной среды должен быть компетентен в областях: 1) знать о разнообразии и динамике культур, их сущность и соотношение; 2) разбираться в особенностях мультикультурного образовательного пространства; 3) взаимопонимание культур; 4) разнообразие способов мышления, связанных с культурой; 5) культурные различия и становление психосоциальной идентификации [66, с.41-47].

Д. Бэнкс понимает под мультикультурной компетентностью педагога баланс между национальной и культурной идентификацией; богатейший багаж знаний в области различных культур, а также их взаимодействия; желание создать гуманную нацию [17,с.15-19].

Согласно точке зрения А.А.Джалаловой, мультикультурная компетентность педагога представляет собой сложный феномен, образованный гуманистическими ценностями, позитивной этнической самоидентификацией и толерантностью сознания личности, системой знаний в области культур и их взаимодействия, а также стратегий и методов обучения, наиболее подходящих для мультикультурной образовательной среды [20,с.23].

Л.П. Коченкова определяет следующее содержание основных компонентов мультикультурной компетентности педагога [54,с.16-20]:

1. Культурно-когнитивный компонент: знания о своей культуре; знания о культурах других национальностей; знание других языков; знания в области мультикультурной коммуникации; теоретическая и методическая подготовленность для работы в мультикультурной образовательной организации; знания о способах и принципах формирования мультикультурного содержания воспитания и обучения.

2. Ценностно-личностный компонент: развитая система гуманистических ценностей, которая отвечает за мультикультурность; развитая система общечеловеческих ценностей; развитая система профессиональных ценностей; мультикультурная толерантность; психологическая готовность работать в мультикультурной образовательной организации; этническая самоидентификация).

3. Мотивационно — деятельностный компонент: навыки межкультурного взаимодействия; владение формами, техниками, методами и приемами педагогической работы в мультикультурной образовательной организации; навыки обеспечения культурного содержания обучения; гуманистический стиль педагогического взаимодействия между субъектами образования [54,с.16-20].

Мультикультурная компетентность педагогов формируется в процессе обучения в вузе с помощью акцентуации на идеях мультикультурализма в учебно-воспитательном процессе, атмосферы толерантности, сохранения и развития этнической идентификации субъектов образовательного процесса, введения мультикультурных компонентов в содержание изучаемых дисциплин [54,с.16-20].

Мультикультурный учитель – это учитель, признающий культурный плюрализм и активно содействующий ему, стремящийся защищать национально-культурное многообразие. Мультикультурный учитель активно реализует цели и задачи мультикультурного образования, способствует формированию мультикультурной личности учащихся [63].

Перед мультикультурным учителем стоят следующие задачи:
- изучать психологию расизма, ксенофобии, дискриминации, механизмы создания стереотипов;

- понимать и принимать многокультурные идентичности школьников;

- изучать национально-культурную атмосферу в классе с целью определения уровня толерантности национально-культурных различий;

- создавать атмосферу толерантности, принятия, уважения и утверждения культурных различий в классе;

- понимать, что проблема дискриминации, ненависти, насилия и другие решаются только во взаимодействии с родителями, социальными работниками, широкой общественностью; анализировать свои собственные культурные предубеждения и стереотипы и избавляться от них;
- критически и рефлексивно мыслить; помогать школьникам определять свою культурную идентичность;
- строить взаимоотношения между детьми и их общение на основе уважения, взаимопонимания, вызывая взаимный интерес к национальной культуре другого народа;
- творчески, без применения насилия разрешать конфликты и учить этому школьников [63].

Таким образом, в исследованиях современных российских и зарубежных ученых, мультикультуральность рассматривается как интегративное личностно-профессиональное свойство учителя, отражающее его направленность на мультикультурализм, мультикультурное образование.

Этноконфессиональная подготовка учителя рассматривается в исследованиях ученых как составная часть профессионально-педагогической подготовки, представляющая совокупность целей, содержания, средств и методов образования, результатом которого является мультикультуральная готовность к работе в многонациональной среде.

Работа с детьми-мигрантами в современной школе имеет свои особенности. Двуязычие, а порой и просто незнание русского языка, психологический дискомфорт и социальная неустроенность таких детей усложняет их обучение и требует дополнительного внимания со стороны педагогов и психологов.

Формирование мультикультуральной личности педагога в высшем учебном заведении – это «учебно-воспитательный процесс, опирающийся на специфические содержание и технологии образования и направленный на приобретение студентами ценностей, знаний, умений и навыков мультикультурного образования, их творческое использование в своей деятельности и самовоспитание себя как личности, как педагога-профессионала» [76,с. 32].

В связи с отмеченным выше, мультикультуральная подготовка учителя в педагогическом смысле представляется как целенаправленный учебно-воспитательный процесс, процесс создания условий формирования мультикультуральности педагога как компонент процесса социализации личности студента – будущего учителя, при котором осуществляется его саморазвитие, самовоспитание.

Ученые выделяют три группы условий, влияющих на эффективность подготовки учителя к мультикультурному образованию [54,с.16-20]:

1. Социокультурные условия. Социокультурные условия – это условия в области геополитики, экономики; состояние религиозных, национальных и межнациональных отношений; развитие культуры на уровне страны, региона, республики, вуза, студенческого коллектива; материальное и духовное развитие общества; потребность общества в формировании и развитии мультикультуральной личности.

2. Педагогические условия. Педагогической основой мультикультуральной подготовки выступает содержание и технологии образования в вузе. Следовательно, основополагающим фактором мультикультуральной подготовки будущего учителя является учебно-воспитательный процесс, так как именно управляемый процесс создает условия для качественной подготовки учителя, обеспечивает регуляцию поведения человека, его отношений с другими людьми, в том числе и иной этнической культуры. Немалое значение имеет и научно-исследовательская работа, и организация педагогической практики. Педагогические условия включают в себя мультикультуральную направленность учебно-воспитательного процесса в вузе на систематическое и постепенное накопление студентами знаний в области мультикультурализма и мультикультурного образования; овладение умениями и навыками организации учебно-воспитательного процесса в мультикультурной среде, его рефлексии, потребности к самообразованию и саморазвитию в области мультикультурного образования.

3. Психологические условия – это внутреннее состояние студентов, их установки, потребности, интересы, мотивы. Интерес к предмету, явлению, потребность в деятельности возникают благодаря появлению эмоционального переживания, а тот или иной объект в соответствующий момент становится мотивом. И.Я.Лернер единственным способом и условием эмоционального отношения, восприятия объекта как ценности считал переживание. Поэтому переживание как способ и условие усвоения должны сопровождать каждый уровень усвоения и их сочетание. На основе чувственных переживаний формируются ценности-отношения (к миру, стране, людям различных национальностей и культур, к себе самому).

Система психолого-педагогических условий формирования мультикультуральности представляется следующим образом: целевое и критериальное обеспечение процесса подготовки мультикультурального учителя; его содержательное обеспечение, предполагающее отбор и структурирование соответствующих образовательных программ; процессуальное обеспечение, раскрывающее особенности проектирования и организации деятельности преподавателя и студентов; технологическое обеспечение; мотивационное обеспечение, способствующие развитию интереса, мотивов к деятельности в области мультикультурного образования;

рефлексивно-оценочное обеспечение, раскрывающее способы формирования рефлексивных знаний и умений, на основе которых формируются самооценка и оценка деятельности учащихся, родителей, школы и т.д.; личностно-ценностное обеспечение, направленное на развитие и саморазвитие личностно-значимых качеств и свойств мультикультурального учителя.

Перечисленные условия можно объединить в две группы: 1) внешние условия (социокультурные и педагогические); 2) внутренние условия (психологические).

Выделенные условия выступают во взаимодействии и определяют педагогический процесс подготовки мультикультурного учителя как целенаправленную целостную систему обновления педагогического образования в современной России.

Профессиональная педагогическая культура преподавателя предполагает сочетание высокого профессионализма, интеллигентности и социальной зрелости. Кроме того, следует отметить ряд личностных качеств педагога, необходимых для работы в поликультурном образовательном пространстве:

1. Владение толерантностью, коммуникабельность, умение погасить отрицательные эмоции, подавить агрессию, раздражение;

2. Умение решать личные и общественные споры с учащимися посредством диалога;

Демонстрация личной свободы, так как только свободный педагог может воспитать свободного человека [12].

С учетом всего вышеперечисленного определены требования к профессиональной подготовке преподавателя, ориентированного на работу с детьми-мигрантами:

1. Овладение несколькими языками и знаниями в области различных теорий поликультурного образования, понимание социально-психологических особенностей учащихся-мигрантов, использование современных педагогических технологий:

а) создание в аудитории положительной атмосферы. Необходимо учитывать, что студенты-мигранты оказываются в новой обстановке, все вокруг им кажется чужим и незнакомым, они чувствуют себя изолированными и одинокими. Преподавателю следует уделять им больше внимания, избегать угроз и порицаний. Всем своим видом внушая чувство безопасности и доверительных отношений, он должен вовлечь остальных учащихся в общение с мигрантами;

б) учитывать в учебном процессе жизненный опыт мигрантов, поскольку, как правило, им пришлось много путешествовать, обучаясь в

различных городах. В этой связи, преподаватель может опираться на богатство культуры и языка мигрантов, что поможет в утверждении и закреплении знаний мигрантов;

в) повышения уровня самооценки учащихся (мигранты привыкли рассчитывать только на свои силы);

г) интеграция преподавателем учебного материала - сходство учебного плана с элементами культуры мигрантов позволяет последним развивать в себе чувство гордости за свою культуру и облегчает процесс усвоения материала (например, чтение книг о приключениях детей, много путешествующих по стране). На основе прочитанного материала, педагог вводит беседу, дискуссию, а затем может предложить мигрантам написать эссе, осветив сходство и различия между персонажами и их собственной жизнью. Помимо чувства гордости за свой народ, такой вид работы развивает уважение к другим народам;

2. Проектирование кросскультурных интегрированных курсов, учет особенностей менталитета обучаемых, способность к диалогическому общению, знание педагогом задач, основных идей поликультурного образования;

3. Наличие культурологических, этнопсихологических знаний, позволяющих осознать многообразие современного мира, обеспечить понимание важностей культурного плюрализма для личности и общества;

4. Умение выделять или вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, этнической группы, организовать педагогический процесс, как диалог носителей различных культур во времени и пространстве [83, с.32].

Мы выделяем следующие важные критерии деятельности педагога - гуманистическая направленность, милосердие, личная и социальная ответственность, чувство добра и справедливости, уважение достоинств другого человека, умение отказаться от сложившихся стереотипов в методах обучения, обеспечить раскрепощение личности ребенка в учебном процессе, освободить его от страха перед преподавателем, создавая ситуацию свободного выбора, сотрудничество во всем.

Знакомство преподавателя с этнокультурными особенностями детей-мигрантов позволяет создавать благоприятные условия для индивидуального обучения детей-мигрантов с учетом уровня их образованности.

Система профессиональной подготовки учителя для работы с детьми мигрантами включает следующие компоненты:

- овладение студентом профессиональной культурой;
- подготовка учителя-исследователя;
- формирование личности учителя;

- фундаментализация образования;
- обеспечение широкого общегуманитарного образования;
- технизация гуманитарного образования;
- обеспечение высокого уровня практического владения профессиональным мастерством;
- интеграция курсов педагогики, психологии и методики иностранного языка;
- возможность индивидуальной самореализации;
- дифференцированная оценка не знаний, а профессиональных умений, профессионального мастерства.

Разработка содержания и методики реализации принципа культуросообразности в личностно-ориентированных системах, имеющих неоднородный по национальному составу контингент учащихся, выявила ряд требований к подготовке учителя для работы в таких системах. Разработка основ миграционной педагогики (под рук. Е.В.Бондаревской) в южно-российском регионе выявила образовательные и научно-педагогические проблемы, характерные для других регионов Российской Федерации, решение которых будет способствовать более успешной адаптации детей-мигрантов в культурной среде:

- развитие средствами образования коммуникации как нового уровня культуры в многонациональном сообществе;
- разработка адаптационно-образовательных программ;
- интеграция детей-мигрантов в общество посредством образования;
- обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой адаптации, необходимость обеспечения двуязычия и двукультурности в образовании детей-мигрантов;
- создание условий для сохранения ими собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой;
- учет "порога ментальности" при соприкосновении различных культур;
- подготовка учителей, ориентированных на работу с детьми-мигрантами, в аспекте овладения ими несколькими языками и культурами (воспитание личности на рубеже культур), способных к организации диалога культур. [12;13].

Таким образом, основными задачами учебно-воспитательной деятельности с детьми мигрантов в процессе обучения в школе становятся:

1.Выработка норм и навыков межкультурного общения, воспитание уважения к мировым культурам;

2. Формирование коммуникативных лингвистических (обычно билингвальных) способностей, согласно требованиям жизни в новом обществе;

3. Психологическая поддержка детей иммигрантов в новой социокультурной среде;

4. Объяснение ребёнку его прав и обязанностей;

5. Подготовка к будущей профессиональной жизни через получение общенаучных и профессиональных знаний [34, с.159].

Исходя из вышеизложенного, профессиональная подготовка будущего мультикультурного учителя в российском вузе, работающего с полиэтничными детьми, согласно нашей точке зрения, должна реализовываться по 4 основным блокам:

1. Психолого-педагогическая подготовка.

2. Специальная языковая подготовка.

3. Культурологическая подготовка.

4. Методическая подготовка.

Психолого-педагогическая подготовка мультикультурного учителя предполагает углубление знаний по психологической, социокультурной адаптации детей мигрантов, обучение навыкам проведения диагностических исследований поведения иноязычных детей, проведения различных тестов, определяющих уровень психологической и социальной адаптации ребенка к иной среде.

Специальная **языковая подготовка** будущего учителя включает в себя глубокое изучение русского языка, других иностранных языков: английского, арабского, турецкого, таджикского, узбекского, киргизского и др. (с учетом региональных условий, миграции населения, фактического преобладания в регионе детей мигрантов той или иной национальности)

Культурологическая подготовка мультикультурного учителя должна включать изучение истории, культуры, литературы, традиций, религий других народов, этносов, в том числе – русской истории и культуры, русской литературы, традиций русского народа.

Методическая подготовка основывается на овладении будущими специалистами- учителями методикой преподавания русского языка как иностранного, методикой преподавания русской и родной литератур в контексте диалога культур (сравнительное изучение), методикой оказания психолого-педагогической поддержки детям мигрантов, методикой преподавания лингвострановедения, методикой преподавания истории мировых религий и цивилизаций, методикой диагностирования поведения и психологического состояния детей мигрантов.

Как было отмечено выше, важнейшим условием этноконфессиональной подготовки современного учителя в российском вузе выступает необходимость изменения содержания образовательных программ и курсов.

По мнению В.А.Тишкова, следует «устранять из учебников этноцентристские версии истории и культуры, а также устаревшие

этнонационалистские и расистские интерпретации и взгляды» [84,с.245]. Необходимо, как пишет ученый, «вводить в систему образования всех уровней методические разработки, программы, формирующие у молодежи культуру межнационального общения, дружбу, веротерпимость» [85, с.331-350].

Возникает необходимость введения в учебно-воспитательный процесс современного вуза таких учебных дисциплин для подготовки учителей, как «Этнос и религия», который призван: 1) формировать понимание взаимосвязи религии и этноса в истории и современном мире; 2) формировать навыки анализа этнорелигиоведческого материала; курс «Диалог культур в мультикультурном мире», целью которого является изучение многообразия культур и религий в современном мире.

Острой необходимостью является введение курса «Этноконфессиональный мониторинг», с помощью которого студенты-будущие педагоги смогут оценивать социально-культурную ситуацию в классах с многоэтничным составом учащихся с целью сохранения и развития этнокультурного многообразия и определения существующей или потенциальной угрозы.

В соответствии с основными задачами по подготовке мультикультурного учителя в программу обучения студентов российских университетов и педагогических вузов необходимо ввести курс «Диагностика навыков общения в мультикультурной среде», что будет способствовать формированию умений, навыков, компетенций обучающихся в области межкультурного диалога.

С учетом современных реалий необходима корректировка таких гуманитарных дисциплин в педагогических вузах, как «Обществознание», «Всеобщая история», «Философия», «Социология», «Правоведение», «Культурология», «Политология», «Религиоведение».

В Указе Президента РФ [87] подчеркивается важность государственной поддержки и защиты культуры и языков народов Российской Федерации, сделан акцент на взаимном уважении традиций и обычаев народов Российской Федерации. Миграционные процессы в Российской Федерации, обучение в современных российских университетах и педагогических вузах студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья влекут за собой необходимость изменения содержания программ и курсов по языковой подготовке современного мультикультурного учителя. Обязательным требованием в современном высшем образовании становится владение не только русским языком, но и несколькими иностранными языками. Следовательно, обучение будущего мультикультурного педагога должно строиться на одновременном изучении нескольких языков с обязательным вхождением в культуру страны изучаемого языка.

Учителя начальных классов в начальной школе начинают обучать детей, для которых родным языком стал язык страны проживания, используя методику, по которой они работали с русскоязычными детьми, т.е. методику

преподавания русского языка как родного. Важнейшей проблемой становится овладение учителями начальных классов методикой преподавания русского языка как иностранного в обучении детей мигрантов.

По последним социологическим данным, в Российской Федерации проживают в основном мигранты – выходцы из Армении, Азербайджана, бывших республик Средней Азии, Молдовы, Таджикистана. Исходя из этого, как усиление гуманитарной составляющей современного образования, нацеленного на взаимодействие культур разных народов, является необходимость изучения русской литературы в сопоставлении с литературой народов других национальностей, населяющих территорию России, то есть в контексте диалога культур.

Диалог культур при изучении курса русской отечественной литературы «предполагает выявление общего в родной и неродной культурах и вхождение посредством этого в специфический национальный мир другой культуры. Происходит невидимый «диалог культур», помогающий определить своеобразие каждой из них путем сопоставления. С одной стороны, выявляется общечеловеческое содержание каждой национальной культуры, а с другой – характерные для каждой культуры особенности. Так происходит расширение духовного, нравственного, эстетического опыта носителя определенной национальной культуры при знакомстве с иной культурой» [47,с.92]. При изучении русской народной сказки на уроках литературного чтения в начальной школе в контексте «диалога культур» следует учитывать особенности восприятия художественного произведения иноэтничными учащимися, своеобразие их эстетических вкусов, национальных традиций, черт национального характера [47]. Например, в содержании русских и татарских народных сказок (а также сказок народов мира) прослеживаются важнейшие архетипические образы, отражающие, согласно точке зрения К.Г.Юнга, первоосновы бытия: "мать", "отец", "дитя", "тень", "анима", "мудрый старик" [50].

Мультикультурное образование в современном российском вузе будет эффективным при условии реализации эффективной системы духовно-нравственного воспитания обучающихся. Основными направлениями организации нравственного воспитания и социализации студентов-будущих специалистов начального образования, которые будут работать с иноэтничными детьми в школе XXI века, являются: гражданско-патриотическое; нравственное и духовное воспитание; воспитание положительного отношения к труду и творчеству; интеллектуальное воспитание; здоровьесберегающее воспитание; социокультурное и медиакультурное воспитание; культуротворческое и эстетическое воспитание; правовое воспитание и культура безопасности; воспитание семейных ценностей; формирование коммуникативной культуры; экологическое воспитание.

Таким образом, цель нравственного воспитания на современном этапе заключаются «в формировании у детей и молодежи общероссийского

гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю нашей страны, в воспитании культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России» [87].

Важным условием реализации этноконфессионального образования в вузе является развитие системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических и управленческих работников системы общего и дополнительного образования.

В современных социокультурных условиях как никогда актуальна мысль о том, что «в школе востребован тот учитель, который умеет от образования перейти к самообразованию, от развития – к саморазвитию, от воспитания – к самовоспитанию» [48, с.97]. Идея саморазвития, самоопределения личности человека, поиска им индивидуальной траектории развития является чрезвычайно значимой для современного российского образования.

По определению Л.Н.Куликовой, «саморазвитие личности - это процесс целенаправленного творческого изменения личностью собственных духовно-ценностных, нравственно-этических, деятельностно-практических, интеллектуальных, чувственных, характерологических особенностей для наиболее успешного достижения своих жизненных целей и более эффективного выполнения своего человеческого, социального предназначения» [55,с.90]. Самоактуализация личности – очень важное понятие для роста, развития личности, особенно для современного учителя, который должен учиться и самообучаться в течение всей жизни.

В Казанском (Приволжском) федеральном университете формируется совершенно новая парадигма образовательного процесса, связанная с многомерным подходом к профессиональной подготовке специалистов XXI века. С 2016 года в Казанском федеральном университете внедряется стратегический научно-образовательный проект «Учитель XXI века», получивший одобрение Международного совета «Проекта 5:100». Важной частью данной программы является подготовка педагога нового типа - мультикультурного педагога, призванного осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурного общества, обладающего системными этнокультурными знаниями, психолого-педагогическими технологиями, толерантностью, способностью к межэтническому и конфессиональному диалогу. Проект нацелен на создание целостной системы всех уровней подготовки мультикультурного учителя: бакалавриат, магистратура, дополнительное образование, курсы повышения квалификации.

Таким образом, в современных российских вузах необходимо формировать универсальную структурную модель подготовки (переподготовки) педагога по четырем основным направлениям (языковая,

психолого-педагогическая, культурологическая, методическая) на основе этноконфессионального подхода с учетом психофизиологических, социокультурных, языковых, личностных аспектов трансформации субъектов образовательного процесса.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

3.1. Организация учебно-воспитательной работы с учащимися-мигрантами в современной общеобразовательной школе

Усиливающаяся миграция в первом десятилетии XXI века привела к появлению большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих огромные материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре.

В миграционном потоке в Российской Федерации дети и подростки составляют более четверти всех прибывающих переселенцев. Миграционные процессы приводят к возникновению целого комплекса «детских» проблем, которые характеризуются определенной спецификой и которые требуют своего детального и безотлагательного решения.

В настоящее время в России одной из наиболее актуальных проблем является процесс адаптации иноэтничных детей в иную социокультурную среду.

Процесс адаптации детей мигрантов в современных российских условиях носит сложный многоуровневый характер. Он требует учета значительного количества факторов, на него влияющих: регионального компонента, социального статуса, миграционных траекторий семьи, межшкольной мобильности, возраста учащегося, адаптационных амбиций, кумулятивного эффекта конфликтов разного уровня, характера школьной культуры, внутришкольных и сетевых практик взаимодействия, в т. ч. и Интернет, этнической, гендерной и субкультурной специфики [29].

В связи с этим по-прежнему актуальным для школ остается получение корректного измерительного инструмента, позволяющего диагностировать инварианты учебной, социально-психологической, культурной адаптации детей мигрантов. В складывающихся условиях школам необходимо иметь возможность компактного использования модели исследования учебной и социально-психологической адаптации детей мигрантов в своей практике, так как для многих образовательных учреждений поиск путей гармоничного вхождения таких учащихся в новую социальную и образовательную среду – задача, с которой приходится сталкиваться ежедневно.

Проблему психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов изучают ученые Я.Э.Галоян, А.Н.Гуляева, С.А.Дудко, Т.Г.Стефаненко, О.Е. Хухлаев, И.В.Тихонова, Е.В.Куфтяк, Р.Чалдини. О необходимости социокультурной адаптации детей-мигрантов пишут Д.М. Бондаренко, Е.Б.Деминцева, С.К. Бондырева, А.Н. Джурицкий, С.А.Дудко, О.И.Кавыкин, А.Я.Макаров, Т.А.Силантьева, И.В.Следзневский, Т.Г.Стефаненко, Д.А.Халтурина.

Основные идеи и принципы мигрантской педагогики раскрывают в своих трудах Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, Л. М. Сухорукова, И. В. Бабенко, М. Л. Геворкян. Принципы языковой адаптации и обучения русскому языку иноэтничных детей раскрывают ученые Т.М. Балыхина, Н.А.Бочарова, Е.А. Железнякова, И.П. Лысакова, Е.И.Негневицкая, О.Г.Розова, Р.Б.Сабаткоев, И.В. Ускова, Т.Ю.Уша, С.Н. Цейтлин.

Методику обучения иноэтничных детей русскому языку в современной начальной школе разрабатывают В.Г.Закирова, Л.А.Камалова, Л.Д.Митюшина, Т.В. Савченко, О.В.Синева, О.Е. Сергеева, Т.А. Шорина, И.А. Шерстобитова, Е.А.Хамраева.

Одним из основных условий оптимального вхождения человека в новую социальную среду является процесс активного приспособления индивида к условиям изменяющейся среды, т. е. социально-психологическая, социокультурная адаптация. Адаптация как понятие выражает характер отношений между живыми организмами и средой. В целом она отражает основные закономерности, обеспечивающие существование различных систем при определенном взаимодействии внутренних и внешних условий их существования. Под адаптацией можно также понимать приспособление человека или группы к новой инонациональной среде, а отчасти и приспособление к ним этой среды с целью взаимного сосуществования и взаимодействия...[2] во всех сферах общественной жизни. Процесс адаптации семей вынужденных мигрантов к новым условиям осуществляется путем серьезных экономических, социокультурных, психологических изменений [79,с.219-221].

Иноэтничные дети в процессе переезда и адаптации на новом месте испытывают множество трудноразрешимых социальных, педагогических и психологических проблем и нуждаются в психолого-педагогической поддержке. В научной литературе иноэтничных детей называют мигрантами: «Мигрант – лицо, совершающее переселение, меняющее местожитительство внутри страны или переезжающее из одной страны в другую, чаще всего из-за экономической, политической, национально правовой нестабильности» [80].

Условно детей-мигрантов можно разделить на три типа в зависимости от способов адаптации к новым жизненным установкам:

Первый тип - дети русских, эмигрировавших из горячих точек.

Второй тип - дети других национальностей, хорошо владеющие русским языком.

Третий тип - дети других национальностей, не владеющие русским языком.

Каждому ребенку, мигранту в том числе, на протяжении всей его жизни приходится осваивать множество социальных ролей. Каждая социальная роль включает множество культурных норм, правил и стереотипов поведения [96, с.226]. Под освоением социальных ролей мы понимаем передачу культурной информации, в большей степени посредством семьи и школы, друзей, средств массовой информации.

На разных этапах жизненного пути эти факторы действуют на ребенка — мигранта по-разному. В раннем детстве ведущую роль играет семья и особенно забота матери о своем ребенке. Исследования умственных способностей детей - мигрантов, лишенных родительской любви, тесного контакта с матерью, показали, что они демонстрируют более низкие показатели интеллектуального развития, у них формируется менее устойчивая психика (вплоть до развития психических заболеваний) [69, с.40]. Различия познавательных способностей детей - мигрантов удалось выявить при помощи таблиц Шульте (Прил. 2). Данная диагностика проводилась в младших классах начальной школы. Детям была дана инструкция отыскать числа в таблицах по порядку (от 1 до 25), показав на них указкой и назвав вслух. Таблицы сменяли друг друга, секундомером нами отмечалось время, за которое ребенок находил каждые пять чисел. Результаты были неоднородны. Здоровые дети вели поиск чисел в таблицах равномерно, у них наблюдалось ускорение темпа. Если же поиск происходил неравномерно, это свидетельствовало об отставании в умственном развитии ребенка, а в некоторых случаях и о наличии некоторых психических заболеваний. Необходимо подчеркнуть, что число детей, затрудняющихся выполнить это задание, составило 25% от общего числа диагностируемых. Из них 18% - дети - мигранты. Так, вместо того, чтобы показать число 5, ребенок находил эту цифру в числах 15 или 65. При повторном диагностировании исследователи попытались определить причину ошибок детей - мигрантов. В некоторых случаях виной ошибки было плохое понимание инструкции на русском языке и после дополнительного объяснения задания им все же удавалось добиться ожидаемого результата. Некоторые мигранты даже при повторном разъяснении задавали вопрос: «А разве это не 5? Вы просили найти, я нашел!»

Проанализировав причину детских неудач, исследователи предложили учащимся-мигрантам, которым не удалось справиться с диагностикой по таблицам Шульте, ответить на ряд вопросов анкеты (Прил. 2). Результаты анкетирования позволили выявить тот факт, что к разряду неуспевающих, отстающих в учебе мигрантов, относятся дети, лишенные родительской любви и поддержки [22].

В младшем школьном возрасте на ребенка - мигранта оказывает влияние школа, общение со сверстниками, контакты с учителями. В этом возрасте у него формируется образ мира. На основе чувства удовлетворенности или неудовлетворенности развивается и эмоциональная сфера детей-мигрантов. Так, постепенно, окружающие ребенка общество и культура, становятся для него единственно возможным и существующим миром, с которым он себя полностью идентифицирует [96, с.248].

В процессе данного исследования определены основания для вычленения психологических особенностей учащихся-мигрантов:

1. Культурная дистанция, проявляющаяся между учащимися-мигрантами и местными детьми, определяет степень «родства» собственной и иной культуры;
2. Социальная адаптация - ввиду социальных и культурных отличий детям-мигрантам приходится нередко испытывать чувство униженности, ущемленности;
3. Настрой на миграцию - мотивы, причина миграции, базовые знания о принимающей стороне.

Как упоминалось ранее, многокультурное образование ставит своей целью изучение культуры детей - мигрантов и их родителей, оказавшихся в новых культурных условиях, с тем, чтобы помочь им интегрироваться в новую среду.

Дети-мигранты — особая социальная группа, учителю важно понять культуру, проблемы, тревоги и психологическое состояние ее представителей. Многие из них испытали на себе дискриминацию и ненависть в местах прежнего проживания и их раны кровоточат до сих пор. Они привезли в себе культурный опыт (акцент, манеры, взгляды, привычки) той социальной среды, частью которой являлись сами. Сегодня им трудно не только экономически, но и психологически, ввиду необходимости перестраиваться, менять свою культуру, сравнивать ее с новой, незнакомой культурой, что приводит к отвержению некоторых ее форм: идут нелегкие поиски своей этнической идентичности: «Кто я - чех, русский, японец или итальянец?». Ведь, родившись и будучи воспитанным, скажем, в Японии, ребенок мог ассимилироваться в японскую культуру. Особенно трудно ответить на этот вопрос детям из семей, где мать и отец принадлежат к разным этническим группам [22].

Культурная дистанция между учащимися-мигрантами и местными детьми возникает в новой культурной среде, в некоторых случаях перерастая в культурный шок. Порой он имеет длительный характер, и его можно представить в виде затухающей кривой - то поднимающейся вверх (восторг, обожание новой этнической культуры, желание говорить на новом языке), то опускающейся вниз (отторжение новой этнической культуры, ностальгия по родине, культуре). Степень выраженности культурного шока и

продолжительность адаптации ребенка в поликультурное образовательное пространство зависят от очень многих факторов. Мы объединили их в две группы: внутренние (индивидуальные) и внешние (групповые). В первой группе факторов важнейшими являются возраст ребенка, его пол, черты характера. Возраст действительно, является главным элементом в процессе адаптации. Младшие школьники адаптируются быстрее и успешнее старшекласников.

Пол также влияет на процесс адаптации и продолжительность культурного шока. Девочки труднее приспосабливаются к новому окружению, чем мальчики.

Ученые выделяют некий универсальный набор личностных характеристик, которыми должен обладать ребенок, готовящийся к жизни в стране с чужой культурой. Обычно называют следующие черты личности: высокая самооценка, экстравертность, интерес к окружающим людям, склонность к сотрудничеству, внутренний самоконтроль, смелость и настойчивость [57, с.18]. Реальная жизненная практика показывает, что наличие этих качеств не всегда гарантирует успех. Если ценности чужой культуры слишком сильно отличаются от названных свойств личности, то есть культурная дистанция слишком велика, адаптация не будет протекать легче.

К внутренним факторам адаптации и преодоления культурного шока относятся также обстоятельства жизненного опыта ребенка. Здесь важнее всего - мотивы к адаптации. Самая сильная мотивация обычно у детей, чьи родители добровольно переехали на постоянное место жительства в другую страну. Хуже обстоит дело с вынужденными переселенцами, которые не хотели покидать своей родины и не желают привыкать к новым условиям жизни. От мотивации мигрантов зависит, насколько хорошо они знакомы с языком, историей и культурой той страны, куда они едут. Наличие этих знаний, безусловно, облегчает адаптацию иноэтничных детей [103, с.151].

Среди внешних факторов, влияющих на адаптацию и культурный шок, необходимо отметить также особенности культуры, к которой принадлежит ребенок-мигрант. Так, хуже адаптируются дети - представители великих держав, которые обычно считают, что приспосабливаться должны не они, а другие. Очень важны условия страны пребывания: насколько доброжелательны местные жители к приезжим, готовы ли помочь им, общаться с ними.

Исследователи отмечают случаи перехода культурного шока в проявление агрессии к одноклассникам и даже педагогам. В соответствии с опросником А. Басе и А. Дарки, Я.Э. Галоян выделяет следующие виды агрессии [22]:

1. Физическая агрессия - использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная - агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение - готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм - оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида - зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность - в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия - выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины - выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Опросник, по которому проводили исследование, состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает "да" или "нет" (Прил. 4). Результаты опроса показали, что детям - мигрантам свойственны раздражение, косвенная агрессия, а в некоторых случаях и негативизм (табл. 1).

Таблица 1. Результаты проверки состояния агрессии детей - мигрантов (в баллах)

Физическая агрессия	3-4
Косвенная агрессия	8
Раздражение	8-9
Негативизм	3
Обида	2
Подозрительность	5-6
Вербальная агрессия	9-10
Чувство вины	6-7

Так, проявление агрессии у мигрантов возможно до тех пор, пока индивид полностью не адаптируется к новой культуре, что может длиться от нескольких месяцев до нескольких лет. На начальном этапе рекомендуем занятия с логопедами, психологами, учитывающими индивидуальные особенности

учащихся, преподавателям и администрации школы необходимо, на наш взгляд, создавать в первое время обучения щадящий график работы.

Чувствительный к проблемам мигрантов, учитель понимает, что как культурная группа они далеко неоднородны. Многое зависит от того, к какой культурной группе принадлежал студент в стране исхода и в какую культурную среду попал [109]. Результатом может быть либо безболезненное вхождение в новую культурную группу, либо конфликт с ее носителями. У ребят из различных культурных групп несколько иной менталитет, социальные ориентации, жизненные привычки, манеры, взгляды на жизнь. Если преподаватель сумеет использовать культурный багаж иммигранта в своей работе (например, попросить его провести беседу с остальными ребятами о природе, традициях, жителях родной страны), а также поможет «принимающей стороне» попытаться поставить себя на место иммигранта, можно в этом случае гарантировать благополучную обстановку в группе, хорошие отношения между ребятами, что значительно облегчает адаптацию иммигранта в новой для него культурной среде.

Приходя в новое учебное заведение, мигрант не только сталкивается с необходимостью перестроить свою прежнюю культуру, привычки поведения, адаптироваться к новым требованиям, но и привносит зачастую культуру, которая может обогатить местных ребят. Социологи, изучающие проблемы мигрантов, отмечают у них гостеприимность, дипломатичность, воспитанность. Для привыкания и психологической перестройки, для преодоления культурного шока требуется время, поэтому преподавателю следует проявлять толерантность к культурным различиям в учебной группе, не осуществлять насильственную ассимиляцию в новую для мигранта культуру. Некоторые не хотят отказываться от своей прежней культуры и не могут приспособиться к новой среде обитания, отчего у них возникает «дезадаптационный синдром», который может послужить причиной культурного конфликта и огромного внутреннего напряжения.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что детей- мигрантов не следует определять в отдельные классы, т.к. учеба в одном классе с местными детьми имеет ряд положительных характеристик:

1. Снижение чувства одиночества у мигрантов;
2. Осуществление взаимодействия разных культур - реализация межкультурной коммуникации;
3. Ускорение процесса адаптации;
4. Быстрое овладение русским языком.

Для того, чтобы многокультурность стала реальностью жизни, учебное заведение должно быть моделью для выражения учащихся своих прав и уважения культурных различий. Если учебное заведение придерживается принципа: каждый учащийся и учитель имеют право голоса и участия в принятии решений, если в нем есть справедливость и взаимоуважение, то

ребенок-мигрант быстрее пройдет все этапы многокультурного становления. Учитель должен помнить, выявлять негативные явления и противостоять расизму, дискриминации, подавлению воли, неравенству, несправедливости, стереотипированию, нетолерантности, этноцентризму и ксенофобии в ученической среде.

Технологии мультикультурного образования и воспитания - это совокупность средств, методов и приемов обучения и воспитания, направленных на решение задач, связанных с культурным многообразием мира. В соответствии с задачами мультикультурного образования и воспитания все формы, методы и приемы можно представить как три основных типа технологий [71].

Первый тип - это технологии усвоения знаний о различных культурах и культурных процессах. К названному типу относятся такие методы и приемы организации познавательной деятельности учащихся, как рассказ, беседа, лекция, семинар, упражнение, самостоятельная работа и др.

Второй тип технологий - это формы, методы и приемы формирования культуры межличностного общения, позволяющие конструктивно взаимодействовать учителю и учащимся, а также самим учащимся с учетом их культурных особенностей. В технологиях межличностного общения особую значимость приобретают активное слушание (уточняющие вопросы, актуализация проблемы, сопереживание), рефлексия, диалог, дискуссия, приемы разрешения конфликтной ситуации, тренинги, проектные технологии, ролевые игры, коллективные творческие дела, интернет-технологии.

Третью группу технологий составляют формы, методы и приемы, отвечающие индивидуальным культурным запросам учащихся. Это работа по вариативным образовательным программам для тех, кто хочет изучать родной язык или культуру другого народа; участие в деятельности культурных обществ; учебно-исследовательские задания. Особую роль играют интерактивные и проблемно-поисковые образовательные технологии, в ходе которых учащиеся-мигранты приобретают опыт решения проблем, связанных с особенностями взаимодействия в поликультурной среде и которые направлены на формирование культуры общения. В этом случае учащийся становится субъектом педагогического процесса, который строится при конструировании его непосредственного опыта.

Формирование этнического и гражданского самосознания, культуры межнационального общения связано с осмыслением личностью своего места в мире, отношения к родной культуре, осознанием себя в качестве субъекта этноса, гражданина Российского государства и мира. Достижение

этого возможно лишь тогда, когда школьник активно включается в познавательную деятельность, вводится в ситуацию диалога с культурой, с самим собой, со сверстниками, с учителями. Важно, чтобы содержание диалога ставило его в ситуацию выбора и включало жизненно важные проблемы, в ходе разрешения которых он изучает себя и других, определяет свои предпочтения, симпатии и антипатии, приходит к определенным выводам и обобщениям, самостоятельно строит заключения. Например, при проведении ролевой игры «Моя многокультурная семья» школьники на примере близких, родственников приходят к осознанию того, что каждый человек является носителем нескольких субкультур (этнической, религиозной, половозрастной, социальной). Это обогащает их поликультурный кругозор. Создаются предпосылки для уяснения необходимости уважительного отношения друг к другу.

Важное значение для решения задач поликультурного образования и воспитания имеет организация коллективных творческих дел, в ходе которых понятия и убеждения становятся мотивом поведения, деятельности. Так, коллективные дела по сохранению памятников культуры, помощь инвалидам и престарелым, детям беженцев, участие в международных акциях и проектах помогают учащимся лучше понять проблемы других людей, способствуют развитию уважения к другим народам, странам, способствуют формированию качеств гражданина России.

Необходимым условием успешного решения задач поликультурного образования является педагогическая поддержка становления личности учащегося в образовательном пространстве. Педагогическая поддержка — это система педагогических действий, опосредованных личностными особенностями педагога, направленными на создание поликультурного пространства образовательного учреждения как среды, обеспечивающей образование на основе диалога культур, учета индивидуальных особенностей учащегося и актуализации механизмов самоопределения, самоорганизации и саморазвития.

Современная модернизация образования в России ориентирована на педагогическое сопровождение, поддержку личности. Сопровождение и поддержка в реализации мультикультурного образования и воспитания основываются на аксиологическом, культуросообразном, деятельностно-личностном подходах и предполагают [27]:

- осуществление связи изучаемых предметов с особенностями культуры, географии, истории региона;

- изменение программ обучения в соответствии с когнитивными стилями познавательной деятельности детей, их ментальностью, этнической принадлежностью;
- отражение идеи этнического плюрализма в школьных программах, учебниках;
- обеспечение поликультурной идентификации личности учащегося.

Технологии индивидуально-личностной поддержки в ходе дидактического процесса предусматривают [30]:

- диагностику индивидуального развития, выявление проблем и трудностей в обучении и воспитании учащихся, связанных с их культурными особенностями;
- выявление особенностей культуры семьи каждого ребенка;
- применение индивидуальных заданий по изучению культуры народов, живущих на планете;
- работу над ошибками в речи с учетом особенностей родного языка, общения в семье;
- интеркультурное педагогическое взаимодействие, позволяющее использовать современные процессы глобализации и интеграции в гармоничном становлении личности;
- самостоятельную работу над текстом, заданием с учетом умственных способностей, задатков и интересов; работу с компьютером.

Еще одним важным условием реализации педагогической поддержки в многокультурном образовательном пространстве является внедрение культуросообразного подхода, а также основ этнопедагогики в систему и содержание поликультурного образования. Культуросообразный подход - это методологическая основа образования, ориентированного на человека, это образование в контексте культуры, это видение образования через призму понятия «культура», т.е. его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде. Все компоненты этой среды наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей. Поддержка учащихся в многокультурном образовании предполагает [35].

- внедрение междисциплинарной интеграции;

- введение этнического компонента в содержание преподаваемого предмета на протяжении всего процесса обучения;
- создание атмосферы этнического плюрализма во внеурочной деятельности учащихся, в воспитательном процессе;
- наполнение содержания образования материалом, отражающим культурное достояние народа, направленным на пробуждение гуманных переживаний;
- обеспечение культурной самоидентификации учащихся (культуру нельзя сохранить иначе, как через человека);
- введение инновационных технологий, способствующих формированию таких качеств, как толерантность, веротерпимость, понимание и принятие другой культуры, национальное и гражданское сознание, эмпатия, интеркультурное мировосприятие и миропонимание.

Одним из условий реализации педагогической поддержки в мультикультурном образовательном пространстве является организация отношений личностно-ориентированного взаимодействия в целостном педагогическом процессе.

Ученые подтверждают значимость обеспечения педагогической поддержки личности учащегося в мультикультурном образовательном пространстве. При этом они подчеркивают, что при организации данного процесса учитель должен [31]:

- учитывать уникальность и самобытность учащегося и поддерживать ее посредством самоутверждения в культуре;
- проектировать педагогическое взаимодействие с учетом личностных возможностей и особенностей педагога и ученика исходя из «субъектного опыта» последнего;
- опираться на личностный подход в поликультурном образовании.

Оказывая педагогическую поддержку учащимся в мультикультурном образовании, педагог руководствуется следующими правилами:

- проявлять симпатию ко всем ученикам, независимо от их национальности и этнического происхождения;
- проявлять терпимость, гибкость, склонность к компромиссу, чаще прибегать к похвале, одобрению и помнить, что в одобрении учителя больше нуждаются слабые ученики;

- ограждать детей от стрессов, страха и унижения, строить диалог, побуждающий учащихся самостоятельно мыслить;
- знать историю, традиции, национальные особенности культуры народов, населяющих данный регион.

Реализация идей и технологий мультикультурного образования и воспитания в педагогическом процессе создает благоприятные условия для становления культурного, образованного и компетентного человека, для поднятия личности на новый, более высокий уровень культуры.

3.2. Формы и методы психолого-педагогической поддержки детей мигрантов

В 70-80-е годы XXI века в психологической науке возникло определение, которое ученые назвали «культурным шоком», связывая это явление с психическим потрясением, испытываемое человеком при контакте с чужеродной культурой. Культурный шок связан с неуверенностью в себе, тревожностью, раздражительностью, бессонницей, депрессией. В начале 90-х годов отечественные и зарубежные ученые дали этому феномену другое название - «стресс аккультурации». Психологическая аккультурация – феномен, появляющийся тогда, когда группа индивидов из разных культур вступают в непосредственный и продолжительный контакт, последствием которого являются изменение элементов оригинальной культуры одной или обеих групп [83, с.150-159].

Культурная дистанция между учащимися-мигрантами и местными детьми в некоторых случаях перерастает в культурный шок. Порой он имеет длительный характер, который можно представить в виде кривой – то поднимающейся вверх (восторг, обожание новой этнической культуры, желание говорить на новом языке), то опускающейся вниз (отторжение новой этнической культуры, ностальгия по своей родине, культуре).

Степень выраженности культурного шока и продолжительность адаптации ребёнка в поликультурное образовательное пространство зависят от многих факторов. Ученые объединили их в две группы: внутренние (индивидуальные) и внешние (групповые). В первой группе факторов важнейшим является возраст детей из семей мигрантов. Отмечено, что дошкольники адаптируются быстрее и успешнее школьников. Пол также влияет на процесс адаптации и продолжительность культурного шока: девочки труднее приспосабливаются к новому окружению, чем мальчики.

К внутренним факторам преодоления культурного шока относятся личностные характеристики детей. Если ребёнок обладает такими качествами; как высокая самооценка, экстравертность, интерес к окружающим людям, склонность к сотрудничеству, самоконтроль, смелость и настойчивость, то ему легче адаптироваться в новой среде [81;82].

Важной для современной отечественной педагогической науки явилась разработка в конце 90-х годов XX века мигрантской педагогики, осуществляемой Е. В. Бондаревской и её учениками в соответствии с региональной программой южного отделения РАО (Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, Л. М. Сухорукова, И. В. Бабенко, М. Л. Геворкян и др.). Ими было разработано содержание учебных курсов с учетом особенностей этнокультуры на основе реализации базовых идей этнопедагогики во взаимосвязи с мультикультурализмом. Под «мигрантской педагогией» понимается интегрированная область современной педагогики, изучающая процесс адаптации детей мигрантов и их семей в иноязычном культурном пространстве. Под руководством Е. В. Бондаревской были разработаны интегративные курсы «Поддержка и защита детства на материалах миграционной педагогики», «Подготовка учителя к осуществлению педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовании», «Основы межкультурного общения», что позволило обеспечить совершенствование подготовки преподавателей к организации и осуществлению педагогической поддержки учащихся в поликультурном образовательном пространстве [11;12].

Культура мигрантов развивается только на грани культур, в диалоге с другими культурами, когда одна актуализируется в ответ на вопрос другой, существуя лишь в их взаимных диалогах. Культура - это всегда проецирование собеседника в иной культурной среде. Адаптация к иной этнокультурной среде - сложный процесс и объясняется тем, что этническая культура является опытом выживания этноса, закрепленного в памяти традициями народа.

Для того чтобы социальные факторы в полной мере способствовали интеграции учащихся-мигрантов в жизнь общества и их самореализации, необходимы соответствующие условия, относящиеся к социально-экономической и национальной политике страны, деятельности педагогического и ученического коллектива, которые должны сочетаться с уважением к культуре, языку, традициям, обычаям всех народов [40,с.757-761].

Система образования является ключевым институтом адаптации подростков-мигрантов, снижения рисков социальной безопасности. Эффективным инструментом содействия социально-психологической адаптации подростков - мигрантов является специально организованная толерантная развивающая образовательная среда, организованная с учетом специфики социальных проблем и психологического состояния детей-мигрантов, способствующая нивелированию возникающих проблем социокультурной адаптации, интеграции детей - мигрантов в принимающее сообщество, а также проблем, связанных с формированием идентичности в иной социокультурной среде. Образовательная среда, способствующая эффективной адаптации, должна строиться на комплексном, межкультурном, гуманистическом, личностно-ориентированном, деятельностном подходах. В

ней должны быть созданы психолого-педагогические условия: признание межкультурной толерантности как механизма психолого-социальной адаптации подростков-мигрантов и создана толерантная развивающая среда школы, где реализуются побуждающая, адаптационная, оценочно-прогностическая и интегрирующая функции толерантности».

В современной науке принято выделять три вида адаптации: психологическую, языковую, межкультурную (социокультурную) [83,с.159].

Психологическая адаптация рассматривается как совокупность внутренних психологических последствий аккультурации, включающая в себя чувство личной или культурной идентичности, хорошее психологическое здоровье и достижение состояний психологической удовлетворенности в новом культурном контексте [83,с.159].

Социокультурная адаптация относится к числу совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социокультурные проблемы.

Языковая адаптация – усвоение норм и правил русского языка через речевое общение. Одним из главных препятствий на пути интеграции детей мигрантов в иноэтничную среду является слабое знание или незнание русского языка.

Целью языковой адаптации иноэтничных детей является достижение продуктивности владения языком. Продуктивным является осознанное владение языком во всех ситуациях и сферах общения. Важно правильно воспринимать речь собеседника, быстро и точно извлекать информацию из письменного источника, четко выражать свои мысли и чувства в устной и письменной формах, уместно использовать все ресурсы языка в речевой практике. Другими словами необходимо сформировать у субъекта обучения следующие виды компетенций: языковую (или/и лингвистическую), речевую и коммуникативную [29,с.158-166].

Одними из первых с проблемой обучения иноэтничных детей столкнулись такие современные крупные мегаполисы, как Москва и Санкт-Петербург. В Москве существуют школы, в которых учатся более 70% детей, приехавших из других государств. В Санкт-Петербурге за последние пять лет число детей-мигрантов выросло вдвое. Многие из них – выходцы из Северного Кавказа, Закавказья, азиатских стран СНГ почти не разговаривают по-русски, не знают русского языка. Следовательно, не могут полноценно учиться в общеобразовательных российских школах. Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед образовательными учреждениями, является качественное обучение детей мигрантов русскому языку.

В настоящее время существуют две модели обучения детей-инофонов в российской школе [41,с.774-778]:

1. Московская этношкола: обучение детей-мигрантов в специальных этношколах (предложено Московским институтом открытого

образования). В МИОО сложилась определенная концепция обучения детей мигрантов русскому языку, согласно которой на первом этапе инофонов следует обучать отдельно от русскоязычных детей в специально организованных классах. Опыт создания таких классов в московских школах подтверждает состоятельность концепции. В настоящее время в нескольких школах Москвы существуют классы, в которых детей-мигрантов обучают русскому языку. Издаются соответствующие специальные пособия для детей разных возрастов [46,с.40-42].

2. Петербургская этношкола: обучение в условиях общеобразовательной российской школы на основе коррективовочных курсов (разработано и предложено Центром языковой адаптации мигрантов РГПУ им. А.И.Герцена). Данная научная школа внедряет «Концепцию интегративного обучения русскому языку как неродному» и предлагает включение ребенка-мигранта в систему школьного обучения на русском языке и одновременную работу по совершенствованию речевой компетенции инофона в рамках коррективовочных курсов.

Структура и содержание коррективовочных курсов должны варьироваться в зависимости от этапа обучения и степени владения русским языком. Представители Петербургской этношколы при обучении иноэтничных детей рекомендуют реализовывать следующие аспекты обучения [41,с.774-778]:

1. Овладение русской грамотой.

Это необходимый начальный этап обучения русскому языку как неродному в ситуациях, когда ребенок не владеет русским языком. Целесообразно проводить соответствующую работу в подготовительных к школе группах или на дополнительных занятиях в начальной школе. Основой для подобных занятий может стать учебно-методический комплекс «Русский букварь для мигрантов» под ред. проф. И. П. Лысаковой. Этот комплекс предполагает не только изучение букв алфавита и формирование навыков чтения, но овладение фонетической и интонационной системой русской речи, формирование коммуникативной и лингвокультурологической компетенций, толерантного отношения к поликультурной ситуации в школе.

2. Функционально-коммуникативный курс русского языка.

Функционально-коммуникативный подход к языковым явлениям может стать основой коррективовочного курса в ситуациях, когда школьники-инофоны уже владеют русским языком на элементарном уровне. Этот подход предполагает, что обучение происходит в естественных для общения условиях или приближенных к ним, создаются или моделируются ситуации реального общения. Такой подход традиционно используется в обучении иностранным языкам, однако в школьной практике обучения русскому языку он не применялся, поскольку традиционно уроки русского языка в школе рассматриваются как уроки родного языка. Соответственно, школьные учителя-русисты обычно не владеют коммуникативными методами

обучения. В то же время, важно пробудить у учеников интерес к изучению русского языка, а для этого необходимо показать, для чего используются те или иные единицы, формы слов, синтаксические конструкции.

В рамках такого курса обязательно пристальное внимание к развитию умений и навыков различных видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования и, что особенно важно, – говорения. Высокий уровень владения умениями и навыками говорения, на наш взгляд, является целью обучения русскому языку на начальном этапе, поскольку это необходимое условие социализации в российском обществе, налаживания отношений с одноклассниками. Поэтому значительное место в корректировочном курсе по русскому языку занимают задания, развивающие умения вести диалог на бытовые, учебные, социальные, социокультурные темы, используя реплики переспроса, согласия, отрицания, утверждения и другие. Для успешного осуществления речевой коммуникации необходимо также научить детей мигрантов правильно произносить слова в соответствии с орфоэпическими нормами, правильно образовывать формы слов, правильно и уместно употреблять слова, фразеологизмы, предложения разных типов.

Все это свидетельствует о том, что преподавание русского языка как неродного требует специальной подготовки педагогов.

3. Формирование социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция «подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др.» [2]. Очевидно, что социокультурная компетенция – необходимое условие эффективной коммуникации в любом социуме. Напротив, невладение национальнокультурной спецификой речевого поведения приводит к непониманию и конфликтам. При этом затруднения могут быть вызваны не только невладением речеповеденческими нормами, но и интерферирующим влиянием норм родной культуры. Умение ориентироваться в основных ситуациях общения ежедневно необходимо детям, проживающим в России и посещающим или планирующим посещать российскую школу. При этом из многообразия ситуаций в целях обучения должны быть выбраны те, с которыми могут чаще сталкиваться дети дошкольного и младшего школьного возраста. Из формул, употребляющихся в конкретных ситуациях, должны быть отобраны уместные в детской речи.

Один из важнейших элементов всякой коммуникативной культуры – это речевой этикет, поэтому данному элементу социокультурной компетенции должно быть уделено особое внимание на корректировочных занятиях с инофонами. Незнание этикетных норм затрудняет межкультурную коммуникацию, а часто даже делает ее невозможной. Этикетные формулы, начиная с обращения и приветствия, становятся отправной точкой

практически каждого коммуникативного акта. Соответственно, невладение этими формулами и незнание соответствующих этикетных норм могут привести к тому, что коммуникация не состоится [41,с.774-778] .

4. Лингвокраеведение.

Для формирования гармоничной поликультурной среды необходимо, чтобы инофоны, приезжающие в Россию, обладали не только социокультурной, но и лингвокраеведческой компетенцией, то есть знаниями о культуре конкретного региона и умениями, позволяющими осуществлять речевую деятельность на русском языке применительно к культурному пространству этого региона. В связи с этим лингвокраеведение как одно из направлений обучения русскому языку как неродному приобретает большое значение. Сегодня лингвокраеведение в обучении русскому языку используется крайне мало. Вероятно, для русскоязычных школьников это оправданно, однако дети-мигранты должны иметь возможность познакомиться с регионом, в котором они живут, на дополнительных занятиях по русскому языку. Использование лингвокраеведческой информации в работе с иноязычными учащимися имеет целью вызвать, а затем и усилить у учащихся интерес к стране и городу, где они обучаются, желание самостоятельно приобщиться к историко-культурным ценностям.

Приемы введения лингвокраеведческого материала разнообразны: это организация специальных учебных экскурсий, использование местного краеведческого материала для создания учебно-речевых ситуаций и многие другие.

5.Формирование орфографической и пунктуационной грамотности.

Внимание к развитию речевых умений не снимает вопроса о формировании орфографической и пунктуационной грамотности, что, безусловно, также волнует учителей русского языка и литературы, ведь дети мигрантов, окончивая школу, должны сдать Единый государственный экзамен наравне со своими русскоязычными одноклассниками. Это одно из самых сложных направлений работы с инофонами, которое требует отдельного глубокого и всестороннего изучения. На наш взгляд, в некоторой степени решению этой проблемы может способствовать широкое использование алгоритмов вместо традиционных орфографических и пунктуационных правил. Запоминание и использование алгоритма предполагает следование определенной цепочке рассуждений, что не только облегчает усвоение соответствующих норм, но и способствует развитию интеллектуальных способностей школьников [33,с.774-778] .

6.Овладение учебно-научным подстилем научного стиля речи.

Обучение в школе предполагает владение учебно-научным подстилем научного стиля речи, что необходимо для адекватного восприятия текстов учебника речи учителя на уроке. Безусловно, для инофонов овладение учебно-научным подстилем научного стиля речи представляет еще большую проблему. В связи с этим одним из направлений корректировочных занятий с инофонами должно стать формирование речевых умений и навыков,

необходимых для включения школьников в процесс обучения предметам естественнонаучного и гуманитарного циклов.

Такая работа, прежде всего, должна быть рассчитана на школьников от 10 лет, которые уже овладели навыками говорения, чтения, слушания и письма, достаточными для общения в рамках тем бытового характера. На наш взгляд, можно выделить три блока обучения учебно-научному подстилю в зависимости от задач, которые решаются на конкретном этапе обучения.

Первый блок обучения предполагает овладение лексикой, как общенаучной, так и специальной. Конкретное наполнение этого блока должно быть осуществлено путем составления терминологических словарей к учебникам по разным предметам.

Второй блок предусматривает обучение школьников логико-смысловым отношениям в учебно-научном тексте. Работа над этим блоком предполагает, прежде всего, знакомство с различными способами изложения материала, применяющимися в этой сфере общения: описанием, повествованием, доказательством и рассуждением.

Наконец, материал третьего блока должен быть направлен на развитие умений вести диалог на учебно-научную тему, конспектировать материалы учебников и учебных пособий, записывать сведения со слов учителя.

По мнению А.Н.Гуляевой, первым этапом языковой работы является введение ребенка в школьную микросреду, а затем постепенное расширение ее рамок для введения субъекта обучения в русскоязычную культурную среду, во все сферы и ситуации общения. Выделяют следующие задачи обучения мигрантов русскому языку [29, с.158-166]:

- 1) в учебном аспекте – достижение овладения русским языком как средством межличностного общения;
- 2) в познавательном плане – приобретение знаний о культуре страны пребывания;
- 3) в развивающем аспекте – работа по становлению и формированию : речевых способностей (фонематического слуха, способности к догадке, к имитации, к различению, к логическому изложению); психических функций, связанных с речевой деятельностью (речевое мышление, память, внимание, воображение, восприятие) [29, с.158-166].

Педагоги, работающие в современных школах, указывают на целый спектр вопросов, связанных с языковой адаптацией детей мигрантов: отсутствие специально подготовленных кадров для осуществления языковой подготовки учащихся, потребность в организации методической помощи школам по реализации языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов, недостаточное количество часов, выделяемых на занятия по русскому языку, необходимость проводить дополнительные занятия с детьми внеурочно, за счет личного времени учителя, непроработанность нормативно-правовой базы для решения задач обучения мигрантов.

Другими важными проблемами, с которыми сталкиваются мигранты на новом месте жительства, это - проблема психологической и социокультурной адаптации, представляющая собой сложный, многоаспектный и длительный процесс, связанный с переменами культурных различий и в некоторой степени изоляции от общества.

В отечественной психологии социальная адаптация понимается как итог процесса изменений социальных, социально-психологических, морально-психологических и демографических отношений между людьми, приспособления к социальной среде. Как отмечают А.Н.Джурицкий [33], социальная адаптация относится к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности, являясь показателем её зрелости. По мнению А.Н.Джурицкого, «социальная адаптация - активное освоение личностью новой для неё социальной среды. Адаптационные процессы происходят постоянно, так как постоянно происходят изменения и в социальных условиях нашего существования, и в нас самих» [35, с.144].

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 в целом.

Для детей-мигрантов необходим межкультурный контакт – интеграция, т.е. сохранение мигрантом своей культурной идентичности при объединении в единое сообщество на новом значимом основании [22, с.31].

Социокультурная адаптация иноэтничных детей в современной российской школе должна носить характер межкультурного диалога.

Теоретико-методологические аспекты межкультурного диалога разработаны М.М. Бахтиным, В.С. Библером, Г.Д. Гачевым, В.М.Жирмунским, Ю.М.Лотманом, Ю.Г.Нигматуллиной, М.Г.Ахметзяновым, Р.Ф. Мухаметшиной, М.В.Черкезовой.

Теория «диалога культур» В.С. Библера объясняет взаимопроникновение культур как «общение культур», которое подразумевает «общение разных разумов, то есть общение через пропасть целого непонимания и - в насущности - истинного взаимопонимания» [8, с.296].

По мнению Библера, художественные произведения путешествуют в веках и втягивают, преобразуют в своих личностных средоточиях целостные, потенциально всеобщие исторические культуры. Таким образом, происходит взаимовлияние и взаимопроникновение разных художественных смыслов двух культур, «как бесконечное развертывание и формирование все новых смыслов каждого - вступающего в диалог - феномена культуры, образа культуры, произведений культуры...» [8, с.297].

«Диалог культур» понимался М.М. Бахтиным как диалогическая встреча «чужой культуры» и родной, когда «они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность» [6, с.332]. Инструментом познания себя, а значит, и другого народа Г.Д. Гачев считает «столкновение» национальных миров, в результате которого возникают искры взаимоудивления» [23, с.45]. Это тот «свет», что проливается на объект исследования - национальную культуру данного народа. Каждый новый изученный национальный тип культуры становится, по Гачеву, своеобразным «прожектором - объяснителем» всех предыдущих. Он вносит поправки к предыдущим мыслям, «бросает на них новый свет и добавляет им в доказательности» [23, с.45], т.е. открывает то новое в национальном мирозерцании данного народа, что прежде было сокрыто от глаз исследователя. Самый верный способ глубоко изучить культуру своего народа - это войти в национальный образ мира другого народа. Чтобы «увидеть наше не только изнутри, но и со стороны, надо отдаляться, отстраняться и делать заходы в иные народы и мировоззрения» [47, с.44].

Идея «диалога культур» позволяет учитывать особенности каждой национальной культуры и характерные для нее «национальные картины мира» [47]. Через «диалог культур» происходит взаимопроникновение культур русского и других народов и взгляд на чужую культуру как свою, родную.

Для эффективной социокультурной адаптации необходимо вводить детей мигрантов в мир русской культуры, русского языка, русской литературы, изучать историю и традиции русского народа через сопоставление с произведениями литературы и культуры иноэтничных детей. Чтобы «чужая культура» отвечала интересам учащихся, чтобы она открыла им свои новые стороны, «новые смысловые глубины» [28], необходимо строить преподавание русской литературы, русского устного народного творчества (и фольклорной сказки в том числе) на основном методическом приеме – приеме сопоставления [4;47;49;50].

Прием сопоставления предполагает выявление общего в родной и неродной культурах и вхождение посредством этого в специфический национальный мир другой культуры. Происходит невидимый «диалог культур», помогающий определить своеобразие каждой из них путем сопоставления. С одной стороны, выявляется общечеловеческое содержание каждой национальной культуры, а с другой – характерные для каждой культуры особенности. Так происходит расширение духовного, нравственного, эстетического опыта носителя определенной национальной культуры при знакомстве с иной культурой [47,с.94].

Для более успешной адаптации иноэтничных детей в образовательном пространстве школы необходимо проводить комплекс диагностических

методик. Ученые выделяют основополагающие требования к диагностике ребенка-мигранта:

1. Направленность на выявление особенностей социокультурной адаптации.
2. Оценка результатов в сопоставлении прошлых и сегодняшних диагностик.
3. Исследование — в течение всего периода адаптации ребёнка.
4. Выявление потенциальных возможностей по более короткому адаптационному периоду.
5. Направленность на решение социальной задачи.
6. Педагогический оптимизм.
7. Учет возрастных особенностей школьников.
8. Охват исследованием всех учащихся.
9. Систематичность и комплексность [22].

Для диагностики уровня адаптации представляется необходимым выделение доминирующих факторов. Исходя из анализа теоретических источников, И.В.Тихонова, Е.В.Куфтяк определяют четыре доминирующих параметра уровня социокультурной адаптации:

- а) ценностные ориентации учащихся, выраженные в интересах к различным сферам деятельности, общения и т. д.;
- б) коммуникативная культура;
- в) направленность личности;
- г) операциональные умения (организаторские качества личности) [83,с.150-159].

Как подчеркивают специалисты, в работе с мигрантами необходимо учитывать уровень знаний, динамику представлений в зависимости от этапа обучения, национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу [15,с.19-23]. Воспитание и образование проходит через воздействие этнических процессов, национальной культуры и межкультурных процессов. Межэтническое общение выступает как сложный и противоречивый процесс. В процессе межэтнического общения посредством воспитания и обучения создаются условия для всестороннего развития личности. Становление поликультурного образования меняет положение и подходы в воспитании и обучении с учетом этнопедагогики, этнопсихологии и инновационных процессов. Сложность процесса адаптации к иной этнокультурной среде объясняется тем, что этническая культура является опытом выживания этнической общности, закреплённой в памяти традициями. В новой социокультурной и языковой среде мигранты испытывают процессы

культурной дезадаптации, потери языкового пространства, поэтому важнейшим направлением сохранения родного языка, традиций является образование и воспитание мигрантов, беженцев и их детей. Решение проблем образования детей мигрантов и беженцев на современном этапе обусловлено рядом объективных и субъективных факторов: противоборством мотивов, потребностей, интересов человека, этногрупп, этнообщности, несовместимостью целей и ценностей и норм, конфликтов между этногруппами и этнообщностями, преследующими несовместимые цели и препятствующими друг другу [15,с.19-23].

Для детей - мигрантов или представителей национальных меньшинств межкультурное образование дает возможность равного жизненного старта, в то же время оставляя возможность возврата на историческую родину открытой. Общие цели межкультурного образования ведут личность через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции "как чужой", через преодоление этноцентрической установки к толерантности, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению - и этим к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество. Ребенок - мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации: независимо от того, решила ли (и имеет ли возможность) его семья окончательно поселиться в этой стране, является ли он вторым и даже третьим поколением иностранцев, для здорового развития его личности необходимо достижение им позитивной этноидентичности и на этом фоне становление этнотолерантности. Здесь огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и религией, включения в содержание образования в детском саду и школе культурных архетипов (сказок, песен, игр). Все это способствует развитию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру, в то же время предотвращая опасность деэтнизации и маргинализации [15,с.19-23].

О.Е.Хухлаев предлагает систему психолого-педагогических занятий с иноэтничными детьми в начальной школе, способствующие наиболее быстрой социализации ребенка в образовательной среде школы [94]. Задачи, которые стоят перед образовательным учреждением [94,с.35-38]:

4. Осознание своей этнической уникальности в контексте целостного культурного контекста.
5. Развитие культурной сензитивности, чувствительности и уважения к культурным различиям.
6. Обучение базовым навыкам этнокультурной компетентности [94,с.35-38].

Таким образом, сущностью адаптации является сочетание устойчивости (сохранение идентичности, тождественности организма самому себе) с

изменчивостью (развитием, достижением новых состояний), которое осуществляется на уровне способов его взаимодействия со средой и на уровне адаптивных механизмов.

С психолого-педагогической точки зрения, адаптация и интеграция детей мигрантов означает необходимость учета в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся, их потребности, интересы, когнитивное развитие каждого ребёнка, связанные с культурной, социальной, этнической принадлежностью и включает организацию специализированного сопровождения, формирование толерантного сознания [40,с.757-761].

При исследовании многообразия проблем учащихся-мигрантов возрастает значимость мониторинга, так как основная политика в отношении детей-мигрантов направлена на борьбу с имеющимися проблемами. Чтобы приступить к решению данных проблем, необходимо иметь точную информацию о вызвавших их причинах.

Целью мониторинга детей-мигрантов являются:

- организация непрерывного и систематического наблюдения за положением детей-мигрантов
- изучение факторов и условий влияния на состояние здоровья детей-мигрантов
- исследование жизненных условий детей-мигрантов.

Анализ результатов проведенного нами анкетирования привел к необходимости определения педагогических условий, которые соответствовали бы детям-мигрантам с проблемами в обучении.

Цель программы - определение общей стратегии организации учебно-воспитательной работы с детьми-мигрантами с учётом социально-экономической и образовательной ситуации.

Программа работы с учащимися-мигрантами должна опираться на следующие психолого-педагогические принципы:

- введение в содержание обучения разделов по восполнению пробелов в знаниях;
- коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса;
- коррекция познавательной деятельности.

Так, О.В. Гукаленко выделяет ряд специфических признаков, которыми обладает педагогика работы с учащимися-мигрантами:

- сущностные ее характеристики базируются на национальных категориях (язык, история, искусство) в сочетании с общенациональными;- в формировании ее сущности определяющим является принцип глобализма;

- ее функционирование проходит в рамках мультикультурного общества и поликультурного образовательного пространства [30,с.51].

В мультикультурном обществе закладываются основания необходимости воспитания детей для жизни в современном обществе и с учетом его разнородности.

Одной из базовых посылок педагогики работы с детьми-мигрантами выступает постоянное выражение опыта миграции - основной принцип равноценности культур. Теория и практика поликультурного воспитания требуют от учебного заведения, чтобы оно стало местом культурной дискуссии для того, чтобы позволить ребятам не одним, а с их сверстниками пережить личностные различия, научиться решать проблемы межкультурного взаимодействия путем диалога и сотрудничества [30, с.190].

В процессе работы с мигрантами необходимо опираться на главную цель педагогики - формирование человека культуры, обладающего человеческим достоинством, поиск условий гармоничного сосуществования различных этнических и расовых групп. Для достижения выдвинутой цели необходимо решать следующие задачи:

1. воспитание бережного отношения к людям различных национальностей, проживающих в стране, к их языку, социальным ценностям;
2. воспитание веротерпимости и толерантности, обеспечение мирного разрешения возникающих конфликтов культур;
3. воспитание глубокого уважения к народам, населяющим общую Родину;
4. обоснование и реализация социально-образовательной технологии помощи и поддержки детям-мигрантам [30, с.190].

С учетом учебно-воспитательных задач программа поддержки и адаптации учащегося-мигранта в поликультурном образовании включает в себя и изучение таких характеристик мигранта, как:

1. стартовый уровень знаний о принимаемой стороне в зависимости от культурного уровня и этапа обучения личности;
2. национальные и социально-психологические особенности учащегося-мигранта, его интересов;
3. потребностно - мотивационная сфера, социальный и материальный статус семьи мигранта.

О.В.Гукаленко [30, с.100] были предложены определенные методы и формы педагогики работы с мигрантами, сочетание общепедагогических со специфическими (мониторинг, диагностика, педагогические

моделирование, стимулирование интереса и приобщение к деятельности, содействие и творчество). При разработке содержательной характеристики специфических методов ею учитываются:

- возрастные и индивидуальные особенности учащегося;
- специфика межкультурного общения ребят мигрантов со сверстниками и взрослыми;
- возможности учебного заведения, педагога оказать конкретную помощь мигрантам по их поддержке в интеркультурной адаптации [30, с.102].

В процессе разработки программы учебно-воспитательной работы с детьми-мигрантами в общеобразовательной школе ученые основывались на положениях Государственного образовательного стандарта; на концепциях личностно-ориентированного образования, рассматриваемого с позиций гуманизма (Е.В. Бондаревская); на научно-исследовательских работах известных специалистов в области поликультурного образования: М.Л. Воловиковой, О.В. Гукаленко, В. Книпа, М. Люстига, С. Ньютона, Л.М. Сухоруковой, П. Фрэра, Н.П. Цыбанева.

Данные общие положения позволили нам определить особенности и условия развития педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве, которые включают следующие компоненты:

- методологический;
- содержательный;
- практический.

Методологический компонент предполагает определение форм и методов учебно-воспитательной работы с детьми-мигрантами; составление педагогом психологического портрета учащегося-мигранта и определение межкультурного взаимодействия между учащимися (просвещение, ориентирование, инструктаж, тренинг).

Содержательный компонент предусматривает определение структуры учебно-воспитательной работы, основные подходы и условия ее организации; уточнение направления деятельности и задач образовательного учреждения в области поликультурного образовательного пространства.

Практический компонент подразумевает организацию службы помощи учащимся-мигрантам, включающей административный, коррекционно-педагогический, психологический и воспитательный блок; разработку основных условий обеспечения эффективности учебно-воспитательной работы (научно-исследовательская и инновационная деятельность педагога, кадровое обеспечение).

Реализация учебно-воспитательной работы с учащимися-мигрантами требует применения следующих педагогических **форм и методов**:

1. **Метод мониторинга и диагностики** - наиболее прогрессивен в педагогике работы с учащимися-мигрантами; дает возможность оценить состояние детей, перспективу их адаптации в инокультурное общество, выявить потенциал школы, ВУЗа, семьи в совокупности по защите личности,

2. **Метод педагогического моделирования** позволил нам разработать и обосновать конкретные направления поиска в создании условий для педагогической поддержки учащихся-мигрантов. Наиболее актуальными в рамках нашей программы являлись следующие методы: убеждение, демонстрация положительного примера, создание проблемных ситуаций, введение ролевых игр, использование средств массовой коммуникации.

Мы разделяем мнение Г. Триандиса [30, с.68] о том, что практическая направленность этих методов реализуется посредством следующих задач:

- познакомить учащихся с межкультурными различиями в межличностных отношениях;
- интегрировать элементы культуры детей-мигрантов в учебный материал;
- осуществить возможный перенос полученных знаний на новые ситуации.

3. **Метод стимулирования** интереса к учебной деятельности дает установку на интеркультурную деятельность. В этой связи нами регулярно проводились такие этнокультурные мероприятия, как празднование национальных праздников и памятных для детей-мигрантов дат. Одним из основных педагогических принципов проведения перечисленных мероприятий является принцип участия в них каждого ребенка, в том числе и мигранта. Так, в общеобразовательной школе №3 нами был организован «Круглый стол» на тему «Знаем ли мы обычаи соседних народов», целью которого являлось стимулирование у учащихся интереса к межкультурному общению и учебной деятельности, повышение уровня владения учащимися-мигрантами русским языком, что в большинстве случаев является тормозящим моментом в учебном процессе. При подготовке этих мероприятий нами были учтены не только индивидуально-психологические особенности учащихся-мигрантов, но и особенности их национальной культуры.

Итак, в педагогике работы с детьми-мигрантами целесообразно применение общепедагогических методов, приемов, средств. Наиболее актуальными в мультикультурном пространстве являются:

- убеждение, разъяснение;
- положительный пример и демонстрация;
- создание проблемных ситуаций;
- ролевые игры;

- использование средств массовой коммуникации.

Апробация форм и методов мультикультурного образования, проведенная Я.Э.Галоян, выявила ряд трудностей, заключающихся в обеспечении педагогического процесса кадрами, владеющими технологиями поликультурного образования. В этой связи все более актуализируется профессиональная подготовка учителя, ориентированного на работу с детьми-мигрантами [22].

Проведение анкетирования помогло Я.Э.Галоян выявить наиболее типичные трудности, связанные с изменением программ обучения, языковым барьером, перерывом в обучении.

Учащимся была предложена анкета со следующими незаконченными предложениями, которые они должны были дописать самостоятельно:

1. В данный момент меня беспокоит...
2. Я не перестаю думать о...
3. Я чувствую одиночество в классе, если..., и др.

Результаты анкетирования позволили выявить ряд трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся-мигранты (таблица 2).

Таблица 2. Наиболее типичные трудности, возникающие у детей-мигрантов в процессе обучения

Языковой барьер	60% опрошенных
Не находят понимания в семье	10% опрошенных
Сложные отношения со сверстниками	20% опрошенных
Трудности в обучении	10% опрошенных

Существенные отличия детей от новой среды пребывания, социальная незащищенность, незнание языка - все это существенно затрудняет процесс обучения и требует педагогической помощи и поддержки. По этой причине приходится часто наблюдать недовольство учащегося-мигранта самим собой, внутреннюю борьбу и двойство выбора - принимать иную, «чужую» культуру, традиции или нет. С целью отслеживания внутриличностных изменений, происходящих постоянно в детях-мигрантах, исследователем был внедрен комплекс измерителей самочувствия, активности, настроения (методика тестов САН). Тест, названный по первым буквам слов «Самочувствие», «Активность», «Настроение», представляет собой бланк, на который нанесены 30 пар слов противоположного значения, отражающих различные стороны самочувствия, активности и настроения (Прил. 5). Детям было предложено

поставить оценку своему состоянию (оценить степень выраженности каждого признака).

С целью эффективной адаптации учащихся-мигрантов, более быстрого вхождения в инокультурную среду специалисты рекомендуют систематически проводить тренинги с иноэтничными детьми, позволяющие выявить и корректировать уровень психоэмоционального состояния детей, их отношение к окружающим, к обучению в школе, к самим себе (Прил 6.).

Построение содержания мультикультурного образования основывается на общедидактической теории четырехкомпонентного состава общего образования (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин). Исходя из этой теории, строится четырехкомпонентная структура содержания мультикультурного образования:

- развитие социокультурной идентификации учащегося как условие понимания и вхождения в мультикультурную среду;
- овладение основными понятиями, определяющими разнообразие мира;
- воспитание эмоционально положительного отношения к разнообразию культур;
- формирование умений, составляющих поведенческую культуру мира.

При отборе содержания важно учитывать:

- социокультурное окружение учащихся (этнический и конфессиональный состав, установки и предубеждения, господствующие в окружении); индивидуальные интересы школьников к проблемам поликультурного общества в целом или отдельных социокультурных групп;
- этнические, социально-экономические особенности региона (причины компактного проживания этносов, ведущие формы их хозяйственной деятельности);
- изменяющуюся социокультурную ситуацию в регионе, стране, мире (процессы сближения стран, этнических и конфессиональных групп, развитие конфликтов и их причины, культурную экспансию и формирование национализма и т.д.);
- методологические, методические и личностные возможности как отдельного педагога, так и всего педагогического коллектива образовательного учреждения [107].

Предпочтение отдается формам учебной деятельности, обеспечивающим не только проявление или актуализацию личностных смыслов, но и возможность организации работы с ними. Учитель должен опираться на обратную связь в работе с учащимися, которая может быть организована через диалоговые формы работы - семинары, конференции, коллоквиумы, пресс-конференции и

т.д. Практические формы деятельности также обеспечивают «проявление» смыслов учащихся (ролевые игры, уроки-экскурсии, уроки-концерты и т.д.), что может стать основой для организации диалога. Одно из главных требований при этом - создание комфортных условий, исключающих недоверие и эмоционально-нравственную напряженность, а также использование образовательных возможностей социальной среды [115, с.10].

Согласно целям и задачам мультикультурной образовательной деятельности такие авторы инновационных концепций воспитания, как О.С. Газман, Л.И. Новикова, сводят все многообразие методов к четырем группам:

- методы актуализации социокультурной идентификации и целеполагания;
- методы получения новых знаний и практических умений и навыков;
- рефлексивные методы;
- методы моделирования, проектирования и перепроектирования деятельности [31].

Задачи актуализации социокультурной идентификации учащихся-мигрантов достигаются методами исторических рассказов, бесед, дискуссий, драматизации, изучения местных обычаев, этикета, рассказов о предках. С их помощью повышается уровень национально-культурной идентификации учащихся. Названные методы должны обеспечить положительное самоопределение иноэтничных школьников к поликультурной образовательной деятельности, подготовить учащихся к межкультурному диалогу.

Ведущими методами, которые могут быть использованы при выполнении задач формирования системы знаний о мультикультурной реальности и опыта практической деятельности в многокультурной среде, основанной на уважении культурных особенностей участников диалога культур, являются словесные методы (объяснение, эвристическая беседа, дискуссия, лекция); методы работы с текстом (интерпретация, рецензирование); практические методы (моделирование, проектирование, перепроектирование, упражнение, тренинг); рефлексивные методы (анализ, проблематизация, депроблематизация).

Значительную роль играет диалог как метод, который предполагает активную позицию его участников, прежде всего учащихся, метод, с помощью которого учитель демонстрирует модельное поведение, предполагающее уважение участников диалога, внимание к их мнению, стремление найти компромисс.

В процессе учебно-воспитательной работы с учащимися-мигрантами в рамках поликультурного образования значительную роль играют методы диагностики и контроля готовности учащихся к активной и адекватной деятельности в поликультурной среде. Отслеживание изменений,

происходящих с учащимися, следует проводить по трем основным направлениям:

- усвоение знаний о поликультурной реальности;
- развитие практических навыков и умений деятельности личности в процессе диалога культур;
- формирование эмоциональной и рефлексивной культуры.

Уровень знаний о поликультурном обществе И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предлагают оценивать как высокий, средний и низкий, исходя из следующих критериев:

• высокий уровень - знания носят глубокий характер, учащийся знаком с проблемами поликультурного пространства, диалога культур и свободно оперирует фактами, а также свободно ориентируется в информационном пространстве поликультурного общества и критически относится к получаемой информации;

• средний уровень - знания носят бытовой характер и не опираются на фундаментальные представления о сути современного поликультурного общества и процессах его становления; самостоятельную активность для получения информации о поликультурной среде учащийся не проявляет и не видит в этом необходимости;

• низкий уровень - знания о поликультурности современного мира отсутствуют и не имеют актуальности для учащегося, отсутствует и критический подход к получаемой информации, относящейся к особенностям поликультурного пространства [7, с.181].

Эмоциональное отношение к представителям иных культурно-этнических общностей, согласно теории И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, оценивается по уровням: высокий, средний, низкий по следующим параметрам:

• высокий уровень - критическое осмысление иной культуры, эмоциональная оценка которой имеет рациональные основы и определяется уверенностью в том, что все социокультурные общности имеют право на существование во всех их проявлениях, причем личностно значимым является сохранение своей социокультурной идентичности;

• средний уровень - эмоционально-положительное принятие иных культурно-этнических ценностей и их проявлений без критического анализа и в ущерб своей личной социокультурной идентичности, что приводит к потере личной социокультурной идентичности и, как следствие, уменьшает потенциальные возможности понимания ценностных оснований иных социокультурных общностей;

• низкий уровень - преимущественное эмоционально-отрицательное восприятие иных социокультурных общностей, подчеркивание особой роли своей социокультурной группы, что сводит к минимуму мотивацию к знакомству и

изучению иных культур, а следовательно, для индивида теряется роль многообразия культур в развитии цивилизации [10, 180].

Уровень сформированности норм поведения, адекватных поликультурному обществу: высокий, средний и низкий - оценивается по следующим критериям:

- высокий уровень - нормы поведения основываются на ценностях взаимного уважения представителей различных социокультурных общностей и терпимости, что обеспечивает возможности бесконфликтной продуктивной деятельности в поликультурном обществе и создает предпосылки для развития личности;

- средний уровень - в поведении личности проявляется уважение к представителям одних культур и негативное отношение к другим, что определяет выборочное положительное и отрицательное отношение к поликультурной среде и становится условием развития конфликтов;

- низкий уровень - в поведении проявляются националистические тенденции, учащийся склоняется к ценностям шовинизма, фашизма, национализма, что блокирует сотрудничество с представителями различных социокультурных общностей и создает предпосылки к развитию конфликтов.

Таким образом, особое значение имеют рефлексивные способности учеников-мигрантов, предполагающие:

- умение анализировать социокультурную ситуацию и деятельность, осуществляемую в ней;

- способность фиксировать личные затруднения в деятельности и выявлять проблемы личного развития;

- способность определять пути выхода из затруднений и преодоления проблем с помощью имеющегося социального опыта и разработки новых технологий деятельности [126].

Пути выхода из выявленных затруднений и преодоление актуализированных проблем определяются уровнем развития навыков деятельности личности и ее отношением к поликультурной реальности. Поликультурное образование знакомит учащихся с различными видами и технологиями деятельности, имеющимися в социальном опыте, и формирует положительное отношение к поликультурной среде. Немаловажное значение имеет опыт творческой деятельности, что позволяет учащимся самостоятельно разрабатывать различные виды и способы деятельности.

Наиболее эффективными при отслеживании индивидуальных изменений являются методы, связанные с интерпретационной деятельностью учащихся: эссе, сочинения, проективные методики, закрытые опросники и анкеты, лабораторное проектирование, методы «недописанный тезис», «альтернативный тезис», «тезис и мнение по поводу тезиса», «недописанный рассказ», «ассоциация» и т.д. Определение общих тенденций происходящих изменений эффективно при использовании открытого анкетирования и опросов.

Содержательный подход к оцениванию уровня адаптации предлагает С.Д. Поляков. Он справедливо считает, что сначала необходимо определить само понятие адаптации. По его мнению, предметом диагностики социокультурной адаптации детей-мигрантов можно считать включенность их в ситуации (специально организуемую адаптационную деятельность и общение) и отношение к реалиям школьной жизни (школе, учителю, классу, совместным делам и праздникам). С.Д. Поляков даёт следующую версию конкретной методики диагностики адаптации, содержащую три критерия [70]:

1. Факт участия. Оценки: не участвовал, участвовал, участвовал в активной роли, участвовал в роли организатора (градация исходит из положения о влиянии деятельности на личность в зависимости от полноты включённости человека).

2. Отношение. Первый параметр — эмоциональное отношение к школьным или классным делам (мероприятиям, событиям). Школьники и учителя оценивают их по семибалльной шкале (от «очень понравилось» до «очень не понравилось»). Второй параметр — качество отношений в группе, классе, школе, качество психологического климата, атмосферы школьной жизни. Возможная методика — школьники и учителя оценивают по той же семибалльной шкале характеристики атмосферы, предъявляемые полярными парами: доброжелательность — недоброжелательность, организованность — неорганизованность и т.д. В эту процедуру можно заложить любые цели школы.

3. В отношениях, кроме эмоциональной, есть и другая составляющая — осознание человеком причин принятия-непринятия данного события (**смысловая сторона отношений**). Простейший способ её изучения: добавить к заданию «Оцени прошедшее общее дело» вопрос: «Почему тебе понравилось или не понравилось это событие?»

Ответы делятся на три группы:

- первая — называемые смыслы близки к задуманным целям педагогов;
- вторая — ответы далеки от целей адаптации;
- третья — отказ от ответа.

В итоге составляется таблица, в которой сводятся итоги по графам «Участие», «Отношение», «Смысл» и даётся интерпретация их сочетаний. Можно также сравнить ответы педагогов и школьников, чтобы определить показатель единства ученического и педагогического сообществ, которые ведут к положительной социокультурной адаптации детей-мигрантов.

Ещё один вариант диагностики адаптации предлагает И.П. Подласый [71]: определить следующие наиболее информативные показатели адаптации ребёнка (они были предложены американскими исследователями Дж. Хемфилдом и С. Висти). Выделим наиболее значимые, с нашей точки зрения, показатели:

- самостоятельность ребёнка;
- гибкость (конформность) как показатель положительной адаптации ребёнка;
- удовлетворённость от пребывания в классе;
- сплочённость;
- открытость ребёнка;
- поляризация — показатель стремления группы достичь какой-либо принятой всеми цели;
- стратификация — показатель, характеризующий распределение ролей в структуре класса, позицию отдельных школьников, целостность, указывающая на единство и прочность объединения, и др.

Анкетирование родителей детей-мигрантов дает возможность учителю начальных классов и социальному педагогу оценить и спроектировать работу с детьми.

На основе этих стержневых (опорных) характеристик разрабатывается диагностический анализатор, который заполняют и учителя, и школьники. Это система конкретных утверждений, предлагаемых детям для анализа и оценки. В результате компьютерной диагностики составляется диагностическая карта адаптации. Далее сопоставляются два взгляда на одну проблему: изнутри — как её видят ребята, и извне — как её видят педагоги, родители.

Предлагаются также тесты как один из вариантов социальной технологии, позволяющий осуществлять личностный подход к социокультурной адаптации ребенка-мигранта привлекающий внимание детей к самосоциализации. Компьютерная диагностика включена в адаптационный процесс — игры, беседы, консультирование, классные часы. Воспитательные дела, направленные на социокультурную адаптацию детей-мигрантов, на диагностической основе с применением воспитательных тестов чередуются с традиционными практическими (примерно в одинаковой пропорции). В то же время процедура диагностики представляется излишне сухой и заформализованной (при живом интересе детей к компьютерным

играм), лишённой живого, непосредственного контакта взрослого с ребёнком, поскольку посредником в общении становится компьютер [61].

Разработанная в отечественной педагогике теоретическая конструкция, включающая содержание, формы и методы, может быть рассмотрена как один из вариантов, способных внести изменения в знания, ценности отношений, поведение учащихся.

3.3. Методика обучения иноэтничных детей русскому языку в современной общеобразовательной школе

Развитие процессов миграции, появление вынужденных переселенцев, детей мигрантов, беженцев, обострили проблемы их языковой адаптации в инокультурной среде. В связи с этим возникает потребность обучения детей-мигрантов русскому языку, созданием новых моделей преподавания русского языка учащимся-мигрантам.

Проблему обучения полиэтничных детей русскому языку в начальной школе исследуют Т.Б.Михеева, Р.Б.Сабаткоев, С.Н.Цейтлин, И.А.Шерстобитова, Т.М.Балыхина, О.Е. Сергеева, Т.Б.Михеева, Т.Ю. Уша.

О различных формах обучения учащихся в общеобразовательной школе пишут В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов, И.В.Ускова, Е. И. Негневицкая, Л.Д.Митюшкина.

Выделяют три основные категории детей мигрантов. К первой из них относятся учащиеся, которые в совершенстве владеют русским языком и не владеют родным языком; ко второй — те, кто в совершенстве владеют родным и не владеют русским (инофоны); к третьей — те, кто одновременно владеют родным и русским (билингвы). Детей-мигрантов называют также инофонами:

«Инофон -это носитель иностранного языка и соответствующей языковой картины мира» [80]. В последнее время наблюдается тенденция в увеличении числа инофонов, которые владеют языком на пороговом уровне, на уровне городской коммуникации. Этого недостаточно для адаптации ребенка к дальнейшей жизни в обществе.

С.Н. Цейтлин рассматривает проблему детей-мигрантов в русскоязычной школе. Обучение в такой школе является для ребенка-инофона проблемным, т.к. учебники, учебные пособия, традиционные методики написаны на русском языке и рассчитаны на полное понимание обучающимися текстовой информации. Автор говорит о необходимости лингвометодического сопровождения детей-инофонов, которое могло бы помочь школьникам освоить языковой материал на уровне школьной программы [95]. Р.Б. Сабаткоев является автором комплекта учебников для

8 - 11 классов школ с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения. В основу данного комплекта положен функционально-коммуникативный принцип подачи языкового материала, при котором лексика, фонетика, словообразование, морфология изучаются на синтаксической основе. Теоретический материал дается сжато, компактно, иллюстрирован доступными для учащихся данного возраста примерами. Особое место в учебнике уделено работе с текстом, заданиям творческого характера [74]. Т.Ю.Уша называет в качестве основной методической проблемы обучения русскому языку в полиэтнических классах проблему противоречия между ориентированностью системы обучения на носителей русского языка и ситуацией, когда более 15% школьников не владеют русским языком в степени достаточной, чтобы он был для них языком обучения. Ученый предлагает определить правильность использования понятий применительно к обучению детей-инофонов: «русский язык как неродной» или «русский язык как иностранный» [89]. Т.Ю.Уша указывает на необходимость разработки интегрированной методики обучения инофонов русскому языку как школьному предмет [89].

Т.Б. Михеева исследует методы обучения русскому языку в полиэтнических классах. На уроке русского языка в полиэтническом классе автор предлагает использовать коммуникативный и интенсивный методы обучения. Результатом усвоения учащимися русского языка являются сформированная языковая и коммуникативная компетенции учащихся [59]. Наиболее эффективными методическими приемами, по мнению Т.Б. Михеевой, являются: 1. Упражнения на основе образцов (чтение и запись образцов, анализ их смысла и формы, оценка предложения, выбор слов, выразительное чтение; составление предложений по вопросам, как простейший приём, так как вопрос подсказывает структуру ответа; составление предложений, аналогичных данному). 2. Приемы организации диалоговых форм общения (работа в паре, в группе). Следует также сказать, что сотрудничество детей друг с другом является основой для организации коллективной формы обучения в полиэтническом классе [59]. Е.А.Хамраева является основателем научной школы «Методика формирования коммуникативной компетенции у детей-билингвов при обучении русскому языку» [90]. В методическом пособии «Русский язык для детей-билингвов: теория и практика» ученый предлагает методику, основывающуюся на онтологическом подходе. Особое внимание уделяется сфере когнитивистики и организации билингвальных моделей изучения русского языка [90]. Исследование Гайнбихнер Т.Н. посвящено обогащению словарного запаса младших школьников на уроках русского языка в полиэтнических условиях Севера. Для обучения русскому языку детей-инофонов ученый предлагает систему лексической работы над формированием словарного запаса младших школьников посредством использования ономастического материала [20]. Автор подчеркивает, что «важнейшими принципами отбора ономастической лексики при

формировании словарного запаса младшего школьника являются принципы филологической и этнокультурной ценности слова, принцип методической целесообразности» [20]. При этом внимание акцентируется на использовании ономастической лексики в учебном процессе, что обеспечивает активизацию и расширение словаря младшего школьника, а также повышение уровня их грамотности. Этническая ономастика обладает значительным воспитательным потенциалом, развивает личность ребенка и укрепляет связи с родной культурой [20].

Н.П. Чаптыкова рассматривает проблему развития речи учащихся полиэтнических классов на основе имитационного метода обучения с учетом типичных речевых ошибок. Автор предлагает при подготовке к написанию мини-изложения применять следующие задания: лексические, грамматические, морфемно-словообразовательные [97]. Целесообразной будет организация дифференцированной работы учащихся. Дети – инофоны в классе поделены на 4 творческие группы: художественную, литературную, информационную, исследовательскую. Это поможет учителю выбрать наиболее эффективные приемы предупреждения речевых ошибок, методически грамотно строить работу по предупреждению речевых ошибок учащихся-билингвов при подготовке к изложению [97].

Таким образом, ученые акцентируют внимание на том, что обучение детей-мигрантов русскому языку имеет свою специфику, связанную с проблемами двуязычия (билингвизма), этнической идентификацией личности, недостаточным знанием русского языка, слабыми процессами социализации и адаптации детей-инофонов в другой иноязычной среде. Возникает необходимость выработки новых подходов к обучению русскому языку детей-инофонов, созданием эффективных методов и методических приемов обучения языку.

Специфика обучения русскому языку в Российской Федерации заключается в том, что русский язык для трудовых мигрантов из бывших республик Советского Союза является основным посредником в изучении мировой культуры, поэтому билингвальное и поликультурное образование в России означает интегративный процесс с тремя главными источниками: русским, национальным (нерусским) и общечеловеческим [41].

Государственный язык Российской Федерации изучается в школах как предмет «русский язык»: 1) в русскоязычной школе (в русской языковой среде); 2) как предмет «русский язык как неродной» в школе с русским языком как неродным и как родным нерусским; 3) как иностранный – иностранными учащимися (курсовое обучение, подготовительный факультет) [89, с.133-136].

Методика обучения русскому языку учащихся-инофонов строится на определенных принципах. Главная цель обучения – приобретение коммуникативных умений и навыков, способствующих формированию речевой деятельности на русском языке в разных ее проявлениях.

Методические принципы обучения русскому языку в мультикультурной школе следующие:

- 1) принцип коммуникативной направленности обучения;
- 2) принцип единства аспектного и комплексного подходов к изучению языковых уровней и категорий;
- 3) принцип единства структуры, семантики, функции языковых единиц;
- 4) принцип практической направленности обучения русскому языку;
- 5) принцип комплексного обучения разным видам речевой деятельности;
- 6) принцип опоры на родной язык учащихся;
- 7) диалогичность обучения.

Традиционная методика преподавания русского языка в школе основным предметом изучения полагает логико-грамматическую систему языка. То есть в центре внимания учителя и учащихся оказываются готовые знания о языке, предъявляемые для запоминания в виде правил, объяснений этих правил, схем, моделей, таблиц и т.п. Основной же целью изучения русского языка как иностранного является не знакомство с ним как с лингвистическим феноменом, а утилитарное его усвоение в качестве орудия общения и выражения мысли. Иноэтничных детей следует обучать языку по специальной методике «русский как иностранный» (РКИ).

Учащиеся-инофоны владеют иными фоновыми знаниями, нежели билингвы. Русским языком они владеют лишь на начальном, пороговом уровне. Учащиеся-инофоны характеризуются тем, что плохо читают, у них бедный словарь, они не воспринимают переносное значение слов, не могут своими словами пересказать текст учебника, текст прочитанного произведения. Учащиеся, для которых русский язык является неродным, не владеют общеучебными умениями в силу слабого владения русским языком. Особую трудность для них представляют категория рода, категория одушевлённости-неодушевлённости, русская предложно-падежная и видовременная системы [58].

Учащиеся-инофоны испытывают затруднения в оформлении связного высказывания на русском языке. Они не умеют связывать по смыслу и грамматически компоненты связного высказывания – простые и сложные предложения. Нарушают логическую связь между предложениями, что приводит к искажению мысли. Не умеют правильно пользоваться средствами межфразовой связи. Компоненты устной связной речи при говорении не связываются в единство. Не соблюдаются паузы, логические ударения. В письменной речи дети-мигранты допускают большое количество орфографических, грамматических и пунктуационных ошибок. Лексический состав и синтаксический строй письменной речи беден и однообразен. Подобные ошибки мешают учащимся-инофонам в речетворчестве, затрудняют работу на уроках русского языка и литературы, так как русский

язык является языком обучения в национальных школах Российской Федерации.

Учитель начальных классов должен понимать специфику обучения детей-инофонов: законы русского языка такие учащиеся воспринимают через призму родного.

Изучение русского языка на ступени начального общего образования направлено на достижение следующих целей: 1) Развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и «чувства языка»; 2) Освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка; овладение элементарными способами анализа изучаемых явлений языка; 3) Овладение умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания; 4) Воспитание эмоционально-ценностного отношения к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты, пробуждение познавательного интереса к родному слову [59].

Ученые и учителя-практики подчеркивают, что решающую роль в пробуждении мотивации к урокам русского языка в классе, где обучаются дети-мигранты, играет продуманный отбор дидактического материала и система речевых заданий, ориентированных на воспитательно-коммуникативный результат. Необходима постоянная работа над расширением и уточнением словарного запаса учащихся. Словарная работа должна проводиться на любом этапе урока (объяснение значений слов, этимология слова, отработка произношения в ходе написания, словарно-грамматическая работа, подбор синонимов и антонимов – т.е. постоянная лексико-семантическая, грамматическая, орфографическая, словообразовательная работа).

Учащимся-инофонам необходимы упражнения для развития артикуляционной базы: скороговорки, чистоговорки, потешки, речевые разминки, заучивание небольших стихотворений. Такие виды работы не только стимулируют познавательную активность всех учащихся, но и развивают навыки восприятия русской речи на слух, помогают улучшать произношение и вырабатывать навыки беглого проговаривания словосочетаний и предложений, облегчают запоминание лексико-грамматического материала. На уроке русского языка требуется активное использование правил-инструкций (алгоритмов), разъясняющих детям-инофонам закономерности русского языка, поскольку им в силу возрастных особенностей трудно удержать в памяти сразу несколько действий, которых надо выполнить в определённой последовательности.

Не менее важна детям-инофонам на уроках постоянная работа с речевыми моделями и образцами. При необходимости с такими учащимися можно вести индивидуальные справочники. Основной принцип обучения –

от речевого опыта к правилу. В таком случае речевой образец не просто заучивается, а происходит естественное овладение в ходе повторения, проигрывания различных коммуникативных ситуаций. [61,с.56].

Большую помощь всем детям в обучении русскому языку оказывают словари. Учителю начальных классов важно научить каждого ребёнка работать не только с толковым словарём, где он может найти лексическое значение незнакомого для него слова, но и с другими видами словарей. Важна и работа со словарями синонимов, антонимов, фразеологизмов и грамматическими словарями.

Интересной и важной формой лексической работы с детьми-мигрантами являются языковые игры, загадки с любым лексическим наполнением в исполнении детей, в которых нужно отгадать человека, животного, игрушку по описанию размера и цвета, того, что он умеет делать, что он любит. Например: «Я серого цвета, пушистая, умею мяукать. Люблю ловить мышей и пить молоко». Учителю важно помнить, что учащиеся 7-10 лет лучше усваивают лексические и грамматические явления, если работа сопровождается кинестетическими ощущениями (увидеть что-то конкретное, почувствовать, услышать, подержать в руках) [75,с.63-66].

Обучение детей-инофонов русскому языку должно носить практическую направленность: слияние обучения, развития и воспитания младших школьников в единый органичный процесс. Прежде всего, формирование на основе лингвистических знаний осознанных, а потому контролируемых языковых и речевых умений. Во-первых, это формирование лингвистического мышления, т.е. способности осознавать язык как предмет наблюдения, выполнять с языковым материалом операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения. Во-вторых, это совершенствование чувства слова, языковой интуиции детей. Важным компонентом развития школьников считается и становление у них основ учебной самостоятельности, в том числе — потребности и умения пользоваться учебной книгой как источником информации, различными словарями как средством решения возникающих языковых вопросов. Воспитание связывается, прежде всего, с привлечением внимания, интереса и уважения к русскому языку, уважения к себе как его носителю, с формированием культуры речевого поведения и заботливого отношения к качеству своей речи [95,с.79-85].

Таким образом, основными особенностями обучения русскому языку детей-инофонов в начальной школе являются:

1) Обучение русскому языку направлено на развитие способности детей к общению.

Основу такого общения составляют коммуникативные умения: лишь научив ребенка говорить, слушать, читать и писать на русском языке (в

определенных рамках), можно добиться качественного достижения основной цели обучения. Необходимо прививать школьникам не только практические умения, но и формировать определенные качества личности: общительность, раскованность, желание вступать в контакт, умение взаимодействовать в коллективе. Для этого важно, чтобы ребенок был главным действующим лицом на уроке, чувствовал себя свободно и комфортно, принимая активное участие в обсуждении темы урока, выстраивая его сюжет.

Чрезмерное увлечение фронтальными формами работ создает лишь иллюзию активности каждого ученика и мало способствует его творческому развитию.

Важно, чтобы дети «творили» урок вместе с учителем. Не только и не столько знания и владение школьниками языковым и речевым материалом определяет эффективность процесса обучения иностранному языку в младшем школьном возрасте, сколько готовность и желание детей участвовать в межкультурном общении, что возможно, если основной формой учебной деятельности школьников будет не слушание, говорение или чтение, а живое активное общение.

Комфортность общения зависит от того, как учитель реагирует на ошибки детей. Маленькому ученику нужна вера в его способности и радость за его успехи, он нуждается в помощи учителя и его положительной оценке.

Главное, чтобы ученик-мигрант при изучении русского языка, вступая в общение, не испытывал страха допустить ошибку и стремился всеми силами и средствами реализовать свое коммуникативное намерение.

Комфортность взаимодействия детей во время общения во многом зависит от того, как используются различные организационные формы обучения. Наряду с широко применяемой формой фронтальной и индивидуальной работы необходимо более активно внедрять в учебный процесс и другие формы обучения: групповые, коллективные, проектные [95,с.79-85].

2) Язык усваивается детьми-мигрантами как средство общения.

Дети изучают язык в процессе заинтересованного общения и взаимодействия друг с другом, учителем, куклами, персонажами любимых сказок и мультфильмов. Любое общение начинается с мотива и цели, то есть того, ради чего что-то говорится, воспринимается на слух, читается, пишется. Ученик должен четко представлять себе цель своего речевого действия и его конечный результат.

В основе обучения детей устному общению в начальной школе – игра, которая «является психологическим оправданием для перехода на новый язык обучения» [65]. Использование игры как способа обучения устной речи в начальной школе позволяет учителю формулировать такие речевые задачи, в которых есть и мотив, и цель речевого действия, и которые диктуют употребление необходимых образцов общения [61,с.27-32]. Использование различных игр, включая разгадывание загадок, кроссвордов, инсценирование песен, стихов, сказок, обеспечивает постоянный интерес детей к иноязычной

речевой деятельности, к предмету «русский язык» (как иностранный) и позволяет подчинить процесс овладения иноязычным материалом решению внеязыковых задач общения. При этом важно не только, как говорит ученик на русском языке, но и что он говорит, имеет ли для него высказываемая или воспринимаемая на слух информация личную значимость. Если при обучении устной речи ведущая мотивация игровая, то при обучении чтению и письму – познавательная. При чтении важно обращать большее внимание ученика на содержательно-смысловую сторону читаемого. Текст для учащегося – источник экстралингвистической информации, а не образец возможного использования лексико-грамматических форм и средств, которые обязательно нужно выучить. Например: «Прочитай (цель) и скажи, что подарили Маше на день рождения ее друга (мотив)».

3) Учащиеся должны видеть практическое применение изучаемого языка.

Традиционно считается, что на уроке иностранного языка дети упражняются в письме, чтении, аудировании, говорении, но в реальной жизни эти виды деятельности в качестве самостоятельных встречаются довольно редко – обычно они комбинируются друг с другом для решения определенной задачи. Для ученика же подчас содержание деятельности (основная цель) остается за кадром, а изучение русского языка носит формальный характер (надо знать); учащийся не видит реальной возможности воспользоваться своими знаниями. Устранить этот недостаток можно с помощью приемов проектной методики [61, с.27-32].

4) Дети изучают русский язык как иностранный не только как средство общения, но и как средство приобщения к другой культуре.

Важно ввести детей в мир культуры русского языка в ее соотношении с родной культурой. Обучение младших школьников-инофонов строится как диалог культур. Для этого необходимо следующее: а) последовательной лингвострановедческой направленностью в обучении предмету, а именно: обучать школьников лексике и фразеологии с учетом национально-культурной специфики этих грамматических единиц; б) познакомив со специально отобранным страноведческим материалом (праздники, традиции, игры).

5) Дети-инофоны овладевают языком осознанно, а не на основе имитации.

Нужно воспитывать у школьников положительное отношение к получаемым знаниям, к организуемой деятельности в целом. Изучение языка будет осознанным, когда дети увидят смысл того, что они делают. Осознание значимости приобретаемых знаний и умений должно осуществляться как на перспективу, так и на данный конкретный период (урок, этап урока, упражнение), поэтому важно создавать условия, в которых изучаемый материал приобретет для учащихся смысл. В таком только случае предъявляемые упражнения и задания принимаются учеником, а все его

психофизические процессы активизируются (мышление, восприятие, внимание, память), и обучение оказывает развивающее действие на личность.

6) Необходимо учитывать специфику родного языка инофонов.

При обучении, например, произношению важно показать общее и различное в изучаемом и родном языках. Учитель может «экономить время» на обучении тем звукам русского языка, которые соответствуют звукам родного. Тогда как при обучении графике и орфографии не следует тратить время на обучение написанию букв, сходных с буквами родного языка. В случае обучения диалогической и монологической речи важно опираться на уже сформированные умения в родном языке: описывать, рассказывать, рассуждать, доказывать. Родной язык учащихся может и должен присутствовать на уроках русского языка, но по мере овладения русским языком доля родного языка должна сокращаться.

7) Дифференцированный и интегрированный подходы в обучении иноэтничных детей русскому языку.

На начальном этапе дифференцированный подход необходим при формировании как устной, так и опосредованной (через книгу, учебник) форм общения.

При обучении устным формам общения важно помнить, что от уровня сформированности умения понимать речь на слух зависит успех овладения языком в целом. С первых уроков следует приучать детей воспринимать кукол или сказочных персонажей как «носителей» языка, как участников коммуникации, не способных говорить на родном для учащихся языке и понимающих только русскую речь. С первых шагов обучения рекомендуется использовать звукопись. Ученику также следует разъяснить отличие диалогической речи от монологической. При обучении связному высказыванию поощряются логичность, развернутость, обращенность и эмоциональность речи. В диалогическом общении дети учатся пользоваться минимальными языковыми средствами в соответствии с литературно-разговорными нормами изучаемого языка. При обучении опосредованной форме общения (через книгу, чтение) дифференцируются приемы работы при обучении чтению вслух и «про себя». Обучение русскому языку в национальной школе в первом классе проводится на устной основе, а в следующих классах к устно-речевым умениям школьников добавляется владение чтением и письмом. К четвертому же году обучения соотношение этих видов деятельности становится приблизительно равным.

8) Индивидуальный подход в условиях коллективных форм обучения.

Изучать личность каждого ученика и коллектив в целом нужно путем наблюдения на уроке и вне его, путем обмена мнениями с коллективом, коллегами, бесед с родителями.

При организации общения использовать по возможности такие ситуации и задания, которые затрагивают интересы ученика, предлагать задачи, побуждающие школьника использовать осваиваемый материал для выражения своих мыслей в соответствии с ситуацией общения. При

организации парной или групповой форм работы – поддерживать интерес к учащимся с низким речевым статусом и с низким статусом «популярности» в классе. Систематически обращать внимание коллектива на успехи отдельных учащихся, причем так, чтобы они чувствовали движение вперед; стараться при этом обеспечивать коллективные переживания при общих и личных удачах и неудачах детей. Следует также создавать ситуации коллективной речевой активности, порождающие у говорящего мотив высказывания, а у остальных – мотив активного восприятия этого высказывания.

9) Использование наглядности в обучении младших школьников иностранному языку.

Наглядность на начальном этапе выполняет стимулирующую функцию, причем в двух планах. В первом случае мы говорим о внутренней (языковой) наглядности, стимулирующей восприятие звучащей русской речи с присущей ей грамматической и интонационной оформленностью, - ученик «ощущает» собеседника (не только слышу, но и вижу). Во втором случае наглядность стимулирует создание смысловых образов, присущих носителям языка. Все средства наглядности (вербальные, невербальные, иллюстративные) создают эффект «присутствия» в конкретной ситуации общения и помогают сохранить в памяти детей тот смысл, который им нужно передать или воспринять.

В одном случае наглядность обеспечивает правильное осмысление материала, в другом - служит опорой в понимании материала на слух, а в третьем – создает условия для практического применения этого материала (показывать игрушки или картинки). Предполагается обеспечивать речевую инициативу детей через вербальные и иллюстративные опоры, подсказывая, как и о чем говорить, слушать, читать и писать.

Положения эти направлены на достижение целей и задач обучения и обеспечивают, при правильной их реализации, основное условие успешности учения и обучения – интерес и внутреннюю мотивацию деятельности [41, с.774-778].

10) Использование групповых, парных, индивидуальных форм работы с иноэтничными детьми на уроках русского языка.

В различных исследованиях подтверждается мысль о необходимости использования разных форм работы с учащимися-мигрантами на уроках русского языка. Среди разнообразных форм ученые выделяют следующие: фронтальные, коллективные, групповые, парные, индивидуальные. Фронтальная форма организации учебной деятельности - такой вид деятельности учителя и учащихся на уроке, когда все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, всем классом обсуждают, сравнивают и обобщают её результаты. Достоинство коллективной формы работы состоит в том, что она значительно увеличивает объем речевой деятельности на уроках: хоровые ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку, а это самое главное в работе с учениками-

инофонами. Данная форма работы удобна для разыгрывания предлагаемых речевых ситуаций, которые побуждают учащихся спросить или сказать что-либо на русском языке. Они помогают создать у детей запас наиболее употребительных русских слов и фраз для использования их в разговорной речи. Особенности групповой работы учащихся на уроке являются: класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач; каждая группа получает определенное задание и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя; задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы [76].

Работа в парах помогает исправлять речевые ошибки учеников путем составления диалога по заданной ситуации. Учащиеся-мигранты оказывают друг другу помощь в правильном и четком произношении неродной речи. Работу по цепочке можно использовать при отработке техники чтения, при закреплении знаний грамматических форм и структур со зрительной опорой и без нее, при составлении рассказов по сюжетным картинкам, при пересказе. Е.И. Негневицкая, рассматривая игру как ведущий вид деятельности младшего школьника, считает необходимым применение игры в обучении [61, с.27-32].

Ученый объясняет это тем, что игра способна сделать практически любую языковую единицу (звук, слог, слово) доступным для ученика, так как, играя, дети могут учиться артикулировать звуки, воспринимать звуковые различия, понимать слова, составлять фразу по модели и т. д. С другой стороны, для ребенка игра – интересное, увлекательное взаимодействие с педагогом и сверстниками, в котором создание высказывания диктуется внутренними потребностями играющих. Однако Е.И. Негневицкая отмечает, что игра становится эффективным средством обучения только при соблюдении следующих требований [61, с.27-32]:

1) Необходимо точно знать, какой навык, умение тренируется в данной игре, что ученик не умел делать до проведения игры и чему он научится в ее результате.

2) Игра должна вызывать у ребенка мыслительную активность.

3) Речь педагога должна быть образцом для творчества детей, а не механического подражания, должна побуждать детей быть оригинальными.

4) Речевая деятельность учащихся не должна прямо оцениваться педагогом, поэтому правила игры следует продумывать так, чтобы ошибки не приводили бы к выигрышу в игре.

При этом осознанность, внутренняя активность в использовании новых языковых средств считается необходимым условием достижения эффективных результатов обучения иноэтничных школьников.

Дидактические игры, используемые на уроках русского языка, могут быть наглядными и словесными. С помощью наглядных игр расширяется словарный запас учащихся-инофонов. Словесные игры строятся без опоры на предметную наглядность. Их цель – закрепление уже известной лексики и развитие умственной деятельности, формирование навыков говорения в соответствии с поставленной перед учащимися игровой задачей. Воспроизведение слов в словесных дидактических играх может осуществляться наряду с решением других мыслительных задач: заменой одного слова синонимичным ему, названием предмета или действующего лица по его признакам или действиям, группировкой предметов по сходству и различию.

Индивидуальная форма организации работы учащихся на уроке предполагает, что каждый ученик получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями.

11) Организация внеучебных мероприятий по русскому языку: конкурсов, праздников, национальных фестивалей, дней национальных культур.

С иноэтничными детьми необходимо проводить различные внеучебные мероприятия по русскому языку. Фестивали русского и родного языков, день русской и национальной культуры, день славянской письменности, день детской книги, праздники русской культуры, русского языка не только знакомят учащихся с культурой других народов, но и дают возможность увидеть ее проявления в одноклассниках, людях, которые их окружают ежедневно.

Таким образом, построение поликультурного образовательного процесса с учетом специфики языковых и речевых особенностей детей-мигрантов предполагает:

- воспитание у учащихся уважения и способности толерантно относиться ко всем языковым и речевым проявлениям;
- вовлечение детей-мигрантов на занятиях в работу малых групп, что позволяет им преодолеть дистанцию в общении с остальными учащимися, возникшую в результате наличия акцента или незнания русского языка;
- понимание коммуникационных особенностей детей-мигрантов, предотвращение конфликтов, связанных с ними и формирование в учебной группе корректных отношений.

При обучении русскому языку детей-инофонов необходимо использовать современные педагогические технологии, активные методы обучения русскому языку. Для эффективного усвоения русского языка необходимы технологии работы в группах (парная, групповая, бригадная формы работы, сменный состав групп). Такие технологии обучения позволяют создавать определенные речевые ситуации, активно общаться, взаимодействовать, привлекать к работе внутри групп сильных учащихся, хорошо владеющих русским языком.

Эффективной формой организации урока русского языка в поликультурном классе является использование приема сопоставления. Сопоставительный лингвистический анализ текстового материала на русском и родном языках при изучении фонетики, лексики, грамматики, при редактировании собственных текстов активизирует мыслительную деятельность учащихся, помогает установлению взаимосвязи между русским и родным языком, лучшему усвоению теоретико-лингвистических понятий, развитию ассоциативного мышления, более глубокому постижению русского языка. При обучении детей-мигрантов русскому языку необходимо использовать произведения русского фольклора, тексты русских народных сказок, малых жанров фольклора.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях экономической и политической интеграции все большее значение в отечественной и зарубежной педагогике придается сохранению национальной специфики. Мультикультурное образование призвано поддерживать многообразие больших и малых наций в условиях глобализации современного мира. Оно оказывается средством сохранения и развития этнических культур, включения их ценностей в практику воспитания и обучения и тем самым решения актуальных проблем педагогики.

Интерес к мультикультурному образованию обусловлен расширением международного сотрудничества, усилением борьбы этнических и расовых меньшинств за свои права в сообществах с полиэтничным составом.

В течение последних двух десятилетий мировая педагогическая мысль разрабатывает общую стратегию мультикультурного образования и воспитания. В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО в 1997 году было провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам. В документе подчеркнута двуединая задача: освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей.

Ученые отождествляют мультикультурное воспитание с формированием личности человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий.

В основу мультикультурного образования заложено формирование четырех базовых компетентностей:

- социальная компетентность: способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, толерантность, способность ненасильственно разрешать конфликты, участвовать в развитии демократических основ жизнедеятельности;
- коммуникативная компетентность, относящаяся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни;
- информационная компетентность, связанная с возрастанием информатизации общества, владением информационными технологиями, массмедийными средствами и рекламой;

· образовательная компетентность, способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» и др.

Мультикультурное образование, отвечающее современным требованиям и перспективам развития российского общества и государства, - это образовательная система, которая в рамках единого государственного образовательного стандарта формирует содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, то есть руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации.

Мультикультурное образование является неотъемлемой, органической частью единой системы образования и строится на основе общих принципов государственной политики в области образования, которые закреплены в законодательстве Российской Федерации.

Мультикультурное (этноконфессиональное) образование определяется учеными как «образование, создающее равные для всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающее молодежь к культурным и нравственным ценностям других стран и народов». Именно в мультикультурном образовании реализуется в полной мере принцип диалога и взаимодействия культур.

Учащийся-мигрант — это ребенок - иностранец, который живет не на своей родной земле, перед которым стоят, прежде всего, воспитательные и образовательные проблемы, к которым сложно приспособляется сам учащийся или образовательное учреждение.

В современной науке принято выделять три вида адаптации детей - мигрантов: психологическую, языковую, межкультурную (социокультурную)

В настоящее время существуют две модели обучения детей-инофонов в российской школе: 1) Московская этношкола: обучение детей-мигрантов в специальных этношколах (предложено Московским институтом открытого образования).; 2) Петербургская этношкола: обучение в условиях общеобразовательной российской школы на основе корректировочных курсов (разработано и предложено Центром языковой адаптации мигрантов РГПУ им. А.И.Герцена).

Проблемы мультикультурного образования иноэтничных детей обуславливают необходимость нового методологического подхода к подготовке педагогов в современном российском вузе - подготовке мультикультурного учителя, который сможет успешно работать в современной образовательной этноконфессиональной среде.

В процессе работы с детьми-мигрантами необходимо опираться на главную цель педагогики - формирование человека культуры, обладающего человеческим достоинством, поиск условий гармоничного сосуществования различных этнических и расовых групп. Для достижения выдвинутой цели необходимо решать следующие задачи:

1. воспитание бережного отношения к людям различных национальностей, проживающих в стране, к их языку, социальным ценностям;

2. воспитание веротерпимости и толерантности, обеспечение мирного разрешения возникающих конфликтов культур;

5. воспитание глубокого уважения к народам, населяющим общую Родину;

6. обоснование и реализация социально-образовательной технологии помощи и поддержки детям-мигрантам.

Мультикультурную компетентность педагога определяют как ключевую в структуре профессионально — педагогической компетентности. Высоквалифицированный педагог в условиях мультикультурной образовательной среды должен быть компетентен в областях: 1) знать о разнообразии и динамике культур, их сущность и соотношение; 2) разбираться в особенностях мультикультурного образовательного пространства; 3) взаимопонимание культур; 4) разнообразие способов мышления, связанных с культурой; 5) культурные различия и становление психосоциальной идентификации.

Профессиональная подготовка будущего мультикультурного учителя в российском вузе, работающего с полиэтничными детьми должна реализовываться по четырем основным блокам:

1. Психолого-педагогическая подготовка.
2. Специальная языковая подготовка.
3. Культурологическая подготовка.
4. Методическая подготовка.

Мультикультурный учитель – это учитель, признающий культурный плюрализм и активно содействующий ему, стремящийся защищать национально-культурное многообразие. Мультикультурный учитель активно реализует цели и задачи мультикультурного образования, способствует формированию мультикультурной личности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. - М.: Изд-во МГУ, 1983.-144 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. - 472 с.
3. Андрияхина Н. В. Семинар-тренинг «Толерантность учителя» / Н. В. Андрияхина // Классный руководитель. – 2010. – № 4. – С. 20–34.
4. Ахметзянов М.Г. Изучение литературных взаимосвязей в татарской школе: Пособие для учителя. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1979. – 129 с.
5. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового.- М., 2007.: Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.– С.245.
6. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худ. лит., 1975.–502 с.
7. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. - М.:Академия, 2000.-192 с.
8. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М., Изд-во полит. литер., 1991. – 413 с.
9. Библер В.С. Диалог культур. Опыт определения//Вопросы философии. 1989. №6.-с. 31-42.
- 10.Бобинова С. В. Воспитание культуры толерантности / С. В. Бобинова // Начальная школа. – 2012. – № 8. – С. 76.
- 11.Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. –1997. – № 4. – С. 11–17.
- 12.Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов- на-Дону, 1999. – 560 с.
- 13.Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В. Подготовка учащихся к осуществлению педагогической поддержки детям мигрантам в поликультурном социуме. РГПУ, 2000.- 186 с.
- 14.Бондаренко Д. М., Деминцева Е. Б., Кавыкин О. И., Следзевский И. В., Халтурина Д. А.Образование как фактор утверждения в обществе норм этноконфессиональной толерантности в условиях глобализации (на примере России, Франции и Танзании) /История и современность. Выпуск №2, 2007.
- 15.Бондырева С. К. Иное в этническом самоопределении и общекультурном определении (Различие и разделение. Идентичность и толерантность. Разделение как условие объединения) // Мир психологии. -2004.- № 3. - С. 19–23.
- 16.Бочарова Н. А., Лысакова И. П., Розова О. Г. Русский букварь для мигрантов. М.: КНОРУС, 2011.- 80 с.
- 17.Бэнкс Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения/Джеймс Бэнкс //Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. Вып. 4. – М.:Инноватор,1996. – С.15-19.

18. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991. - 480с.
19. Габуня Г.Г. Социокультурная адаптация детей мигрантов в иноэтничной среде, М.,2007.
20. Гайнбихнер Т.Н. Обогащение словаря младших школьников на уроках русского языка в многонациональной среде Севера М.: Инноватор,2003. - С. 250.
21. Гайсина Л.Ф. Готовность студентов вузов к общению в мультикультурной среде и ее формирование: монография/Л.Ф.Гайсина. Оренбург: РИК ГОУОГУ,2004. – 113 с.
22. Галоян Я.Э. Педагогическая поддержка детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Ростовский государственный педагогический университет.-2004. Ростов-на Дону. – 159 с.
23. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Курс лекций. – М., Academia, 1998. – 432 с.
24. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызов XXI века// Педагогика. 2001. №10. - С. 3-12.
25. Гогун Е. А., Савельева Л. Н., Щеголева Г. С. Букварь как средство организации обучения русской грамоте в полиэтнической образовательной среде // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. СПб.: Северная звезда, 2010.- Выпуск XI.- С. 372–380.
26. Гревцева И. В. Классный час «Что такое толерантность» / И. В. Гревцева // Классный руководитель. – 2011. – № 4. – С. 81–88.
27. Громова Е. Развитие этнической толерантности в школе / Е. Громова // Воспитание школьников. – 2011. – № 1. – С. 13–18.
28. Григорьев В.П. Культура языка и языковая политика//ОНС. - 2003 - №1 - С.143-157.
29. Гуляева А.Н.Социокультурная адаптация детей мигрантов. Электронный журнал. Психологическая наука и образование, 2010.- №5.- С.158-166.
30. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве, РГПУ, 2000.- 288 с.
31. Джалалова А.А. Основы развития мультикультурной компетентности учителей : учеб. материал для студ. и учителей. – Нарва, 2009. – 40 с.
32. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения. Поликультурное воспитание в России и за рубежом : учеб. пос. для вузов. – М.: Сфера, 2007. – 224 с.
33. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 1998.- С. 93.
34. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.- 200 с.

35. Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. - М.: ТЦ Сфера, 2007. - С.224.
36. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: Монография. - М.: Прометей, 2008.
37. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. - М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2004. - 240 с.
38. Дилигенский Г.Р. Глобализация в человеческом измерении//МЭ и МО. - 2002-№7-С. 4-16.
39. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М., Народное Образование, 1999 - 208 с.
40. Дудко С. А. К проблеме социально-педагогической интеграции детей мигрантов в России // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012.- № 28.- С. 757–761.
41. Железнякова Е. А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. - № 28. - С. 774–778.
42. Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение. Восток и Запад. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1979. – С.492.
43. Еременко О. И. Воспитание толерантного сознания в процессе обучения русскому языку / О. И. Еременко, Т. В. Яковлева // Начальная школа. – 2011. – № 3. – С. 28.
44. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащегося//Педагогика. 2001. №2. - С. 32-37.
45. Ильченко Л. П. Уроки эстетического цикла как средство воспитания младших школьников в духе толерантности / Л. П. Ильченко // Начальная школа. – 2010. – № 5. – С. 25.
46. Каленкова О. Н. Московская этношкола // Русский язык за рубежом. 2001. № 1. С. 40–42.
47. Камалова Л.А. Изучение русских народных сказок в контексте диалога культур в школах Республики Татарстан.- Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 148 с.
48. Камалова Л.А. Личностно-ориентированный подход к подготовке специалистов профиля «Начальное образование» /Л.А.Камалова //Образование саморазвитие.- 2014. -№1(39). – С. 97-103.
49. Камалова Л.А. Изучение русских народных сказок в контексте диалога культур в школах с родным (нерусским) языком обучения. Review of European Studies; Vol. 7, No. 4; 2015.
50. Камалова Л.А., Закирова В.Г. Методика сравнительного изучения русских и татарских народных сказок в современной начальной школе в контексте диалога культур. Middle-East Journal of Scientific Research 21 (1): 33-37, 2014.
51. Кларин М. В. 1998. Инновации в мировой педагогике. М.; Рига: Эксперимент. – 176 с.
52. Ковалев Е. Уроки толерантности в многонациональной школе / Е. Ковалев

- // Директор школы. – 2010. – № 1. – С. 76.
53. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. <http://www.rusnanonet.ru/docs/17779>
 54. Коченкова Л. П. Мультикультурная модель современного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S11. – С. 16–20.
 55. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. — Хабаровск: ХГТТУ, 1997.
 56. Куропятник А.И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ / А.И.Куропятник. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.- 208 с.
 57. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов / Под ред. А. Л. Бердичевского. – М.: Русский язык, 2011.
 58. Митюшина Л.Д. Аудирование на уроках русского языка в начальных классах школ с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения.- М.: Дрофа, 2006. – 112 с.
 59. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку учащихся многонациональных классов. - Ростов-на - Дону: Феникс, 2007. - 362 с.
 60. Мчедлова М.П. Толерантность / общ. ред. М.П. Мчедлова. М., 2004. С. 270-310.
 61. Негневицкая Е.И. Иностраный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра. // Иностранные языки в школе. 1987.- №6.- С.27- 32.
 62. Нейсбит Дж. Мегатренды. М.:Изд-во АСТ, 2003. – 380 с.
 63. Нечаева Е.А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся // Автореферат дисс. на соиск уч. степ. канд. пед. наук. – Калининград, 2008. – 215 с.
 64. Низамова Л.Р. Российские и западные трактовки мультикультурализма // Социологические исследования. 2009.- № 10.- С. 80-89.
 65. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2012.
 66. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г.В.Палаткина // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41-47.
 67. Палаткина Г. В. Проблемы мультикультурного образовательного пространства // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сборник научных и методических трудов. - Волгоград: 2001 - С. 22–26.
 68. Палаткина Г. В., Миронова Г.В.. Сущностные характеристики мультикультурного образовательного пространства. Вестник АРГУ, 2006.
 69. Петерина С.В. Педагогика и психология межнационального общения. -

Ростов-на-Дону, 2003. - 140 с.

70. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С.Д. Поляков – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 176 с.
71. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М.; Владос, 2008. – 474 с.
72. Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах: монография / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – Ханты-Мансийск: Новости Югры, 2012.
73. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. 1986. - № 4. - С. 32-38.
74. Сабаткоев Р.Б. Обучение русскому языку в полиэтнических классах. 5-9 классы. Руководство для учителя. Москва: Образование, 2009. – 360 с.
75. Савченко Т.В., Синева О.В., Шорина Т.А. (2009). Русский язык: от ступени к ступени: комплект учеб. пособий для детей мл. и сред. шк. возраста, не владеющих или слабо владеющих рус. яз.- М.: Этносфера, 2009.- 215 с.
76. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А.Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
77. Сластенин В.А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. – М.: Избранное, 2000.- 448 с.
78. Сергеева О.Е. Веселые шаги: обучаем русскому языку как иностранному. - М.: Русский язык, 2005.- 184 с.
79. Силантьева Т.А.. Социокультурная адаптация детей мигрантов. Вестник АГТУ, Астраханский гос. университет, 2007. - №1.- С.219-221.
80. Словарь иностранных слов русского языка. <http://www.onlinedics.ru/slovar/in yaz.html>
81. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации. М., 1999.
82. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект-Пресс, 2006.
83. Тихонова И.В., Куфтяк Е.В. Психологический анализ условий адаптации детей мигрантов. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007, №3. Т. 13. С.150-159.
84. Тишков В.А. Реквием по этносу. Исследования по социально-культурной антропологии / В.А. Тишков М.: Наука, 2003. - 544 с.
85. Тишков В.А. Теория и практика многокультурности // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. - М., 2002. - С. 331-350.
86. Трасберг К. Мультикультурное образование: развитие идей и поиски путей их реализации в современном мире // Мультикультурное образование: ключевые вопросы современности и поиск решений / Сборник под ред. Л.Васильченко. – Тарту: 2004 – 115 с.

87. Указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года.
88. Ускова И. В. Самостоятельная работа по русскому языку и её функции в современном образовательном процессе // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 234-236.
89. Уша Т.Ю. Интегративные методы преподавания русского языка в современной поликультурной школе: к этой проблеме. Мир науки, культуры, образования, 2014. 3 (46).- С.133-136.
90. Хамраева Е.А. Русский язык в пространстве многонациональной российской школы: обучение модели организации. Русский язык в школе. 2010.- № 11.- С.34.
91. Хахалкина Е.В., Теркина К.В. Кризис политики мультикультурализма сквозь призму проблем национальной идентичности на примере Швеции // Культурология и искусствоведение. – 2001.- № 3.
92. Хлыщева Е.В. Мультикультурализм – глобальный вызов для Европы // Известия ВГПУ. Серия «Социально-экономические науки и искусство». – 2009. – № 3. – С. 63–68.
93. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. - М.: Педагогика, 1989. - 154 с.
94. Хухлаев О.Е. Не такой как все: психологическая адаптация детей-мигрантов из инокультурной среды в начальной школе (материалы к тренингу) // Школьный психолог №18 (352) 16-30.09.2005. – с.35-38.
95. Цейтлин С. Н. Иноязычный ребенок в русскоязычной школе // Журнал РГПУ им. А.И.Герцена. 1,2010.- С.79-85.
96. Чалдини Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя Пер. с итал./Под ред. А.Л. Свенцицкого. - СПб.: ЕВРОЗНАК, 2002. -336 с. -248 с.
97. Чаптыкова Н.П. Предупреждение речевых ошибок иноэтничных школьников в процессе обучения написанию изложения // Педагогическое образование в России, 2014. 12.- С.195-199.
98. Шебзухова Ф.А. Ментальные основания толерантности в полиэтничном обществе: дис. ... д-ра философ. наук. Ростов н/Д., 2005.- С. 314.
99. Шерстобитова И. А. Методические аспекты работы с учащимися-инофонами/ И.А.Шерстобитова [Электронный ресурс] <https://infourok.ru/statya-metodicheskie-osnovi-raboti-s-uchaschimisyainofonami-v-nachalnoy-shkole-752434.html>
100. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996.
101. Multiculturalism: New policy Responses to Diversity [Electronic resource]. Режим доступа: por-tal.unesco.org.
102. Nieto S. Affirming Diversity. White Plains, NY: Longman Publishers, 1996.

103. Abramson H.J. Assimilation and pluralism // Harvard encyclopedia of American ethnic groups - 1980 - p. 150-160.
104. Carter T. Effective bilingual schools//American Journal on Education, 1995, №1, pp.1-9.
105. Claridge M. Migrant Youth - the Way they are being taught. - The Center of Ethnic Research, California, 2002, 112 p.
106. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. - EDO RC, 1999, Dec, 54 p.
107. Clearinghouse on rural education and small schools/ - №2, 2000, pp. 2-17.
108. Collins T., Hagerman R. Cultural resources for Mexican American education/ZERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. -EDO RC, 1999, №4, pp. 12-19.
109. David Stoll. In Focus: The Immigration Debate. - A Project of the Institute for Policy Studies and the Interhemispheric Resource Center. - Washington, DC, volume 2, №31, 2001, pp. 65-66.
110. Delgado-Gaitan. The Role of Parents in Children's Education. - The Falmer Press, №3, 1999, New York, p. 29.
111. Haferd L. Just what is goal of multicultural teaching? II The Beacon journal -1991-Aug.16,p.8.
112. Hanley M The Scope of Multicultural Education// Multicultural Education, Antioch University, Seattle, 2003, №3, pp.44-49.
113. Jefferson N. Migrant Report Office - Multicultural Education, US Dpt of Education, April, 2002, p. 16-24.
114. Kindler A. Education of Migrant Children in the US//National Clearinghouse of Bilingual Education, 2001, №8, pp. 19-23.
115. Marcelo M. Suarez-Orosco. Globalization, Immigration and Education: The Research Agenda. - Harvard University - volume 71, №71, 2000, p. 23.
116. Mary Stone Hanley. The Diversity of Ethnic and Racial Relations in the colleges and Universities of the USA - ERIC Clearinghouse on rural education and small schools/ - №5, 2000, pp. 33-36.
117. Mary Stone Hanley. The Scope of Multicultural Education. - ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. - EDO RC, 2002, Oct., pp. 24-29.
118. Migrant Student Education - Research//Santa Clara County Office of Education, 2000, №2, pp.32-35.
119. Ogbu J/ Minority education in comparative perspective//Journal of Negro Education, 1990,№1,pp.45-55.
119. Suarez - Orozco, C. Afterwards: understanding and serving the children of immigrants//Harvard Education Review, 2001, №3, pp.579-589.
120. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. -Strasbourg: 1997.
121. Banks James A. Allyn & Bacon. Multiethnic education: Theory and practice (2nd ed.). Newton, MA: Banks, James A. Allyn & Bacon, 1988. –p. 312 – ISBN 0-205-11169-6.

122. Hapgood K. & Fennes H. Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders / H. Fennes, K. Hapgood – London: Council of Europe, 1997. – p. 312 - ISBN 0304326852.
123. Lynch J. Multicultural education in a global society / J. Lynch - London: The Falmer Press, 1989. – ISBN 0850005582.
124. Ryan J. Race and ethnicity in multi-ethnic schools / J. Ryan - Multilingual Matters LTD, Clevedon-Philadelphia-Toronto-Sydney: 1999. – 218 p. – ISBN 1-85359-446-6.
125. Sleeter C.E. Making choices for multicultural education / C.E. Sleeter, C.A. Grant - 5th ed. Hoboken (N.J.): WILEY, 2007. – 238 p. – ISBN - 9780471746584.
126. Tied P.L. & Tiedt I.M. Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources / P.L. Tied, I.M. Tied - 7th ed. – Boston [etc.]: Pearson/A&B, 2005. – 406 p. – ISBN 0205451179.
127. Carter T Effective bilingual schools//American Journal on Education, 1995, №1, pp.1-9
128. Delgado-Gaitan. The Role of Parents in Children's Education. - The Falmer Press, №3, 1999, New York, p. 29
129. Hammer P. Migrant Students Attending College: facilitating their success//ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. - EDO RC, 1999, Sept.10, pp. 39-49
130. We the American ... First Americans - US Dpt of Commerce, Economics and Statistics Administration, Bureau of Census - 1993 -17 p.
131. KIM, Y. Y., & RUBEN, B. D. (1988) Intercultural transformation: A systems theory, in: Y. Y. KIM & W. B. GUDYKUNST (Eds) Theories in intercultural communication (pp. 299-321) (Beverly Hills, CA: Sage Publications), или теории конвергенции
132. KINCAID, D. L. (1983). Communication technology and cultural diversity, Informatologia Yugoslavica, 15 (1-2), pp. 71-82.).
133. We the American ... Foreign Born - US Dpt of Commerce, Economics and Statistics Administration, Bureau of Census - 1993 -17 p.
134. Haferd L. Just what is goal of multicultural teaching? II The Beacon journal -1991-Aug.16,p.8

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Факторы, влияющие на информационные потребности этнических меньшинств (%)

Факторы	Выходцы из Азии	Афро-американцы	Испано-говорящие
Социо-экономический статус	63	68	68
Возраст	31	28	32
Пол	0	0	4
Культура	52	23	54
Грамотность	56	15	70
Образование	48	45	40
Знание языка страны	52	0	66
Другие факторы	31	28	22

Источник: A Drift in a Sea of Change. California's Public Libraries to meet the information needs of multicultural communities. - Sacramento, 1990.

Психологическая диагностика по таблицам Шульте

И	5	2	20	9
И	7	Б	2	24
1	2	4	9	10
б	3	25	8	22
1	3	8	8	6

Вопросы анкеты, предложенной детям - мигрантам с целью выявления причины отставания в учебном процессе

1. Много ли у тебя друзей?

а) да

б) нет

в) другой вариант ответа

2. Твоя мама уделяет тебе

а) много времени

б) мало времени

в) другой вариант ответа

3. Тебе кажется, что

а) твои одноклассники тебя уважают

б) твои одноклассники тебя презирают

в) другой вариант ответа

4. Твои родители относятся к тебе

а) с пониманием

б) не хотят понимать

в) другой вариант ответа

5. Учеба тебе дается

а) легко

б) тяжело

в) другой вариант ответа

6. Твои отношения с учителем
- а) теплые
 - б) натянутые
 - в) другой вариант ответа
7. Где ты чувствуешь себя более защищенным
- а) в школе
 - б) в семье
 - в) другой вариант ответа
8. Что тебя тревожит в большей степени
- а) низкая заработная плата родителей
 - б) отсутствие друзей
 - в) другой вариант ответа
9. Что мешает тебе чувствовать себя свободным
- а) школа
 - б) родители
 - в) другой вариант ответа
10. Каким бы ты хотел видеть своего учителя
- а) другом
 - б) моделью для подражания
 - в) другой вариант ответа

Диагностика состояния агрессии по опроснику Баса-Дарки

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим	да	нет
2. Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю	да	нет
3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь	да	нет
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню	да	нет
5. Я не всегда получаю то, что мне положено	да	нет
6. Я не знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной	да	нет
7. Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать	да	нет
8. Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал	да	нет
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека	да	нет
10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами	да	нет
11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам	да	нет
12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется его	да	нет
13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами	да	нет
14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне	да	нет
15. Я часто бываю не согласен с людьми	да	нет
16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь	да	нет
17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему	да	нет
18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверями	да	нет
19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется	да	нет
20. Если кто-то воображает себя начальником, я всегда уступаю ему	да	нет
21. Меня немного огорчает моя судьба	да	нет
22. Я думаю, что многие люди не любят меня	да	нет
23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной	да	нет
24. Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины	да	нет
25. Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку	да	нет
26. Я не способен на грубые шутки	да	нет
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются	да	нет
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не	да	нет
29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится	да	нет
30. Довольно многие люди завидуют мне	да	нет
31. Я требую, чтобы люди уважали меня	да	нет
32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей	да	нет
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их "шелкнули по носу"	да	нет
34. Я никогда не бываю мрачен от злости	да	нет
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не	да	нет
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания	да	нет
37. Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть	да	нет
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются	да	нет
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к "сильным" выражениям	да	нет
40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены	да	нет
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня	да	нет
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь	да	нет

43. Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием	да	нет
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел	да	нет
45. Мой принцип: "Никогда не доверять "чужакам"	да	нет
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать, что я о нем думаю	да	нет
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею	да	нет
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь	да	нет
49. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева	да	нет
50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться	да	нет
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с	да	нет
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей	да	нет
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ	да	нет
54. Неудачи огорчают меня	да	нет
55. Я дерусь не реже и не чаще чем другие	да	нет
56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал	да	нет
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку	да	нет
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо	да	нет
59. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я	да	нет
60. Я ругаюсь только со злости	да	нет
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть	да	нет
62. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу,	да	нет
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу	да	нет
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся	да	нет
65. У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить	да	нет
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того	да	нет
67. Я часто думаю, что жил неправильно	да	нет
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки	да	нет
69. Я не огорчаюсь из-за мелочей	да	нет
70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить	да	нет
71. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить	да	нет
72. В последнее время я стал занудой	да	нет
73. В споре я часто повышаю голос	да	нет
74. Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям	да	нет
75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану споить	да	нет

Ответы оцениваются по восьми шкалам следующим образом:

1. Физическая агрессия:

"да" = 1, "нет"-0: 1,25,31,41,48,55,62,68, "нет" =1, "да" = 0:9,7

2. Косвенная агрессия:

"да" - 1, "нет" = 0:2, 10,18,34,42,56,63, "нет" = 1, "да" - 0: 26,49

3. Раздражение:

"да"=1, "нет"=0: 3,19,27,43, 50, 57,64,72, "нет" = 1, "да" =0:11,35,69

4. Негативизм:

"да" = 1, "нет" = 0: 4,12, 20,28, "нет" -1, "да" = 0:36

5. Обида:

"да"= 1,"нет" - 0: 5, 13,21,29,37,44,51,58

6. Подозрительность:

"да"=1, "нет"=0: 6,14,22,30,38,45,52,59, "нет" = 1, "да" = 0: 33,66, 74,75

7. Вербальная агрессия:

"да" = 1, "нет" = 0: 7,15,23, 31,46, 53, 60,71,73, "нет" -1, "да"= 0: 33,66,74,75

8. Чувство вины: "да"-1, "нет"=0: 8,16,24,32,40,47,54,61,67

Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалу, а индекс агрессивности (как прямой, так и мотивационной) включает в себя шкалы 1, 3, 7. Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 плюс-минус 4, а враждебности - 6,5-7 плюс-минус 3. При этом обращается внимание на возможность достижения определенной величины, показывающей степень проявления агрессивности.

Бланк теста дифференциальной самооценки функционального состояния (САН)

1	САМОЧУВСТВИЕ ХОРОШЕЕ	3 2 10 12 3	САМОЧУВСТВИЕ ПЛОХОЕ
2	ЧУВСТВУЮ СЕБЯ СИЛЬНЫМ	3 2 10 12 3	ЧУВСТВУЮ СЕБЯ СЛАБЫМ
3	ПАССИВНЫЙ	3 2 10 12 3	АКТИВНЫЙ
4	МАЛОПОДВИЖНЫЙ	3 2 10 12 3	подвижный
5	ВЕСЕЛЫЙ	3 2 10 12 3	ГРУСТНЫЙ
6	ХОРОШЕЕ НАСТРОЕНИЕ	3 2 10 12 3	ПЛОХОЕ НАСТРОЕНИЕ
7	РАБОТОСПОСОБНЫЙ	3 2 10 12 3	РАЗБИТЫЙ
8	ПОЛНЫЙ СИЛ	3 2 10 12 3	ОБЕССИЛЕННЫЙ
9	МЕДЛЕННЫЙ	3 2 10 12 3	БЫСТРЫЙ
10	БЕЗДЕЯТЕЛЬНЫЙ	3 2 10 12 3	ДЕЯТЕЛЬНЫЙ
11	СЧАСТЛИВЫЙ	3 2 10 12 3	НЕСЧАСТНЫЙ
12	ЖИЗНЕРАДОСТНЫЙ	3 2 10 12 3	МРАЧНЫЙ
13	НАПРЯЖЕННЫЙ	3 2 10 12 3	РАССЛАБЛЕННЫЙ
14	ЗДОРОВЫЙ	3 2 10 12 3	БОЛЬНОЙ
15	БЕЗУЧАСТНЫЙ	3 2 10 12 3	УВЛЕЧЕННЫЙ
16	РАВНОДУШНЫЙ	3 2 10 12 3	ВЗВОЛНОВАННЫЙ
17	ВОСТОРЖЕННЫЙ	3 2 10 12 3	УНЫЛЫЙ
18	РАДОСТНЫЙ	3 2 10 12 3	ПЕЧАЛЬНЫЙ
19	ОТДОХНУВШИЙ	3 2 10 12 3	УСТАЛЫЙ
20	СВЕЖИЙ	3 2 10 12 3	ИЗНУРЕННЫЙ
21	СОНЛИВЫЙ	3 2 10 12 3	ВОЗБУЖДЕННЫЙ
22	ЖЕЛАНИЕ ОТДОХНУТЬ	3 2 10 12 3	ЖЕЛАНИЕ РАБОТАТЬ
23	СПОКОЙНЫЙ	3 2 10 12 3	ОЗАБОЧЕННЫЙ
24	ОПТИМИСТИЧНЫЙ	3 2 10 12 3	ПЕССИМИСТИЧНЫЙ
25	ВЫНОСЛИВЫЙ	3 2 10 12 3	БЫСТРО УТОМЛЯЕМЫЙ

26	БОДРЫЙ	3 2 10 12 3	ВЯЛЫЙ
27	СООБРАЖАТЬ ТРУДНО	3 2 10 12 3	СООБРАЖАТЬ ЛЕГКО
28	РАССЕЯННЫЙ	3 2 10 12 3	ВНИМАТЕЛЬНЫЙ
29	ПОЛНЫЙ НАДЕЖД	3 2 10 12 3	РАЗОЧАРОВАННЫЙ
30	ДОВОЛЬНЫЙ	3 2 10 12 3	НЕДОВОЛЬНЫЙ

Инструкция: необходимо соотнести свое состояние со шкалой 3 2 10 1 2 3 каждой пары признаков. Например, между парой утверждений «САМОЧУВСТВИЕ ХОРОШЕЕ» и «САМОЧУВСТВИЕ ПЛОХОЕ» расположены цифры 3 2 10 12 3. Цифра «0» соответствует среднему самочувствию, которое обследуемый не может отнести ни к плохому, ни к хорошему. Находящаяся слева от «0» единица отражает самочувствие — выше среднего, а цифра три — соответствует прекрасному самочувствию. Те же цифры в этой строке, стоящие справа от цифры «0», аналогичным образом характеризуют самочувствие исследуемого, если оно ниже среднего. Таким образом, последовательно рассматривается и оценивается каждая строка данного опросника.

Шкала оценок представлена семью градациями. Между парами слов расположены цифры 3-2-1-0-1-2-3, а задача состоит в том, чтобы выбрать и отметить цифру, наиболее точно отражающую Ваше состояние в момент обследования.

Каждую категорию характеризуют 10 пар слов. Десятикратное предъявление полярных слов — характеристик одной и той же категории позволяет получить более надежные данные.

В каждом случае, в отношении каждой пары утверждений Вы осуществляете свой выбор, отмечая необходимое значение шкалы «3 2 1 0 1 2 3».

При обработке результатов все оценки перекодируются в ряд от 1 до 7, причем балл «3» шкалы 3 2 10 12 3, соответствующий плохому самочувствию, низкой активности и плохому настроению приобретает значение 1, балл «0» оценивается цифрой 4, балл 3, отражающий хорошее самочувствие, высокую активность и хорошее настроение, приобретает значение 7.

Итогом анализа результатов исследования является сумма значения баллов по отдельным шкалам — «самочувствие», «активность», «настроение».

Производится расчет суммы баллов согласно ключа к тесту.

Самочувствие сумма баллов за вопросы: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Активность сумма баллов за вопросы: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настроение сумма баллов за вопросы: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Полученная по каждой шкале сумма находится в пределах от 10 до 70 и позволяет выявить функциональное состояние индивида в данный момент времени по принципу.

- < 30 баллов — низкая оценка;
- 30 — 50 баллов — средняя оценка;
- > 50 баллов — высокая оценка.

Заполняется итоговая таблица, делается вывод о текущем уровне самочувствия, активности, настроении.

ТРЕНИНГИ С ИНОЭТНИЧНЫМИ ДЕТЬМИ

Руководство по проведению тренинга. Организационные вопросы, как правило, связаны с выбором участников и определением размера группы, составлением расписания занятий, выбором места проведения встреч и составлением плана занятий.

Размер группы не должен превышать 12 человек, оптимальное количество участников – шесть–восемь. При большей численности группы теряется эффект личностного участия, некоторые члены группы могут остаться без внимания. При меньшей численности нагрузка на детей возрастает, а диапазон мнений и игр будет меньше, что также снижает эффективность работы.

Рекомендуемая частота занятий – один–два раза в неделю в течение одного–двух месяцев. Время и длительность занятий могут варьироваться (от 15 минут до 45 минут) в зависимости: от возраста детей; от их выносливости; от темы, ее сложности и интереса со стороны участников; от стадии группового процесса и состояния группы; от режима учреждения (время занятий, каникул или праздников и т. п.).

Проводиться занятия должны в отдельном помещении, чтобы никто не беспокоил участников во время занятия. Комната должна быть достаточно просторной, помимо стульев или кресел, расположенных в форме круга, в комнате необходимо иметь пространство для подвижных игр и упражнений. Наилучшим вариантом помещения является специальный кабинет для групповой работы. Ведущий несет ответственность за все организационные моменты групповой работы, которую он строит, исходя из её основных принципов:

Предоставление детям полной информации о работе группы: ее целях, задачах, планируемой работе, требованиях, предъявляемых к участникам. Следует рассказать о том, что может происходить в группе. Важно, чтобы каждый потенциальный участник дал согласие на свое участие в тренинге.

Активность членов группы предполагает включение в активную работу всех участников тренинга. Результативность тренинга для каждого ребенка во многом определяется степенью его личной включенности во все происходящие события и процедуры. *Добровольность участия в группе.* Члены группы могут не принимать участия в тех или иных упражнениях. В этом случае ведущий должен стоять на страже их интересов и защищать от возможного давления со стороны группы. Любой участник имеет право выйти из группы, заранее объявив о своем решении ведущему и всем участникам.

Искренность. Участникам необходимо стараться говорить о том, что с ними происходит на самом деле, о своих мыслях и чувствах без оглядки на то, что, по их мнению, хочет услышать ведущий или другие члены группы. Если кто-то не согласен с позицией ведущего, то не следует соглашаться или отмалчиваться, а надо прямо заявить о своем мнении. *«Здесь и теперь».* Данный принцип предназначен для преодоления тенденции отвлечения участников от актуальной ситуации происходящего в группе, стремления уйти в область общих рассуждений или обсуждения событий, случившихся с другими людьми. Это срабатывает механизм «психологической защиты». Поэтому во время занятий участники должны стремиться говорить только о том, что волнует каждого именно сейчас, и обсуждать то, что происходит с ними в группе.

Пунктуальность. Необходимо, чтобы участники не опаздывали и не пропускали занятия, так как

развитие группы в процессе тренинга представляет собой целостный динамичный процесс, из которого невозможно на время «уходить». *Конфиденциальность.* Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, не должно стать достоянием третьих лиц. Это естественное этическое требование, которое является условием создания атмосферы доверия, безопасности и самораскрытия. Следует также объяснить детям, что в особых случаях ведущий может выносить информацию за пределы группы в интересах самого ребенка или других членов группы. *Доброжелательная, открытая атмосфера.* Недопустимы агрессивные действия и высказывания участников по отношению друг к другу. Участники могут говорить о своих чувствах, но не должны давать оценки (в первую очередь, негативные) поведению и высказываниям друг друга. *Ненанесение ущерба.* Предотвращает возможный ущерб со стороны ведущего или участников тренинга. Ведущий отвечает за все происходящее в тренинге и в процессе ведения группы должен исходить, в первую очередь, из принципа «не навреди», что требует от него высокой межличностной чувствительности и профессионализма.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ

ИНСТРУМЕНТАРИЙ

В данном разделе представлен диагностический инструментарий, который может быть использован для проведения мониторинга уровня сформированности и внедрения в социальную практику норм толерантного поведения, анализа эффективности системы работы по адаптации детей – мигрантов, а также результативности проводимых тренингов. Представляя собой систему отслеживания динамики межнациональных отношений и профилактики межнациональных осложнений, диагностический компонент выполняет информационную, прогнозирующую, оценочную и развивающую функции. Таким образом, представленные методики помогут не только оценить исходный уровень сформированности толерантности, но и проследить динамику качественных изменений в ходе реализации окружной долгосрочной целевой программы «Комплексные меры по противодействию экстремизму, гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактике проявлений ксенофобии, укреплению толерантности на территории Ямало-Ненецкого автономного округа на 2011–2014 годы».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ

КОМПОНЕНТЫ

ТОЛЕРАНТНОСТИ

Рассматривая толерантность с позиции психологии, можно говорить о том, что основными ее компонентами являются эмпатия и коммуникативная толерантность. Эмпатия – «постижение эмоционального состояния, проникновение – вчувствование в переживания другого человека». Она является составляющей толерантности, аккумулирует в себе способность человека переживать те же чувства, которые испытывает другая личность, и выражает психологическое принятие последней этим человеком. Иными словами, эмпатия – это эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам, горестям, радостям.

Эмпатия проявляется в стремлении оказать помощь и поддержку. Такое отношение к людям способствует развитию гуманистических ценностей личности, без которых невозможна ее полная самореализация.

Второй компонент толерантности – коммуникативная толерантность. Это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Коммуникативная толерантность, как черта человека, собирательна. В ней находят отражение факторы воспитания, опыт общения, культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, эмоциональный стереотип поведения и особенности мышления. Особенности коммуникативной толерантности могут свидетельствовать о способности к самоконтролю и самокоррекции. Люди, обладающие высоким уровнем коммуникативной толерантности, уравновешенны, совместимы с различными людьми. Из-за этих достоинств создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности, что способствует формированию толерантного пространства.

ВАШИ**ЭМПАТИЧЕСКИЕ****СПОСОБНОСТИ**

Инструкция: «Проверьте себя: насколько вы способны понимать индивидуальность встречающихся вам людей. Ниже приводятся суждения, с которыми Вы можете высказать свое согласие (+) или несогласие (-). Закончив оценку суждений, подсчитайте сумму баллов согласно ключу, приведенному ниже. Будьте искренни».

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружение проявляет признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то огорчены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности – бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояние.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистическая.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка данных. Подсчитайте число правильных ответов, соответствующих «ключу», а затем определите суммарную оценку:

+1, -2, -3, +4, +5, +6, +7, +8, +9, -10, -11, +12, -13, -14, +15, -16, -17, +18, +19, +20, +21, -22, +23, -24,

+25, -26, +27, -28, -29, +30, -31, +32, -33, -34, -35, -36. Суммарный показатель может изменяться от 0 до 36 баллов.

Уровень

выраженности:

30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний; 21–15 – заниженный; менее 14 – очень низкий.

ТЕСТ

КОММУНИКАТИВНОЙ

ТОЛЕРАНТНОСТИ

Инструкция: «Проверьте себя: насколько вы способны принимать или не принимать индивидуальность встречающихся вам людей. Ниже приводятся суждения, воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, сколь верны они по отношению лично к вам: 0 баллов – совсем неверно, 1 – верно в некоторой степени, 2 – верно в значительной степени, 3 – верно в высшей степени. Закончив оценку суждений, подсчитайте сумму баллов, но будьте искренни».

1. Вы не умеете либо не хотите понимать или принимать индивидуальность других людей.

1. Медлительные люди обычно действуют мне на нервы.
2. Меня раздражают суетливые, непоседливые люди.
3. Шумные детские игры переношу с трудом.
4. Оригинальные, нестандартные, яркие личности чаще всего действуют на меня отрицательно.
5. Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня.

2. Оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, вы рассматриваете в качестве эталона самого себя.

1. Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник.
2. Меня раздражают любители поговорить.
3. Я бы тяготился разговором с безразличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если он проявит инициативу.
4. Я бы тяготился разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры.

5. Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня.

3. Вы категоричны или консервативны в оценках людей.

1. Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прически, косметика, наряды).
2. Так называемые «новые русские» обычно производят неприятное впечатление либо бескультурьем, либо рвачеством.
3. Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно не симпатичны мне.
4. Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу.
5. Терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем.

4. Вы не умеете скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров.

1. Считаю, что на грубость надо отвечать тем же.
2. Мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен.
3. Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем.
4. Мне неприятны самоуверенные люди.
5. Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте.

5. Вы стремитесь переделать, перевоспитать своего партнера.

1. Я имею привычку поучать окружающих.
2. Невоспитанные люди возмущают меня.
3. Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.
4. Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания.
5. Я люблю командовать близкими.

6. Вам хочется подогнать партнера под себя, сделать его удобным.

1. Меня раздражают старики, когда в час пик они оказываются в городском транспорте или в магазинах.

2. Жить в номере гостиницы с посторонним человеком для меня просто пытка.
3. Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня.

4. Я проявляю нетерпение, когда мне возражают.
5. Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется.

7. Вы не умеете прощать другому его ошибки, неловкость, преднамеренно причиненные вам неприятности.

1. Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам.
2. Меня часто упрекают в ворчливости.
3. Я долго помню нанесенные мне обиды теми, кого я ценю или уважаю.
4. Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.
5. Если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него тем не менее обижусь.

8. Вы нетерпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался партнер.

1. Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку.
2. Внутренне я не одобряю коллег (приятелей), которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях.
3. Я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь.
4. Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг).
5. Мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей.

9. Вы плохо приспосабливаетесь к характерам, привычкам, установкам или притязаниям других.

1. Как правило, мне трудно идти на уступки партнерам.
2. Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер.
3. Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе.
4. Я воздерживаюсь поддерживать отношения с несколько странными людьми.
5. Чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав.

Обработка результатов

Подсчитайте сумму баллов, полученных вами по всем 9-ти признакам, и сделайте вывод: чем больше баллов, тем ниже уровень коммуникативной толерантности. Максимальное число баллов – 135, что свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим. Обратите внимание на то, по каким из 9-ти предложенных выше поведенческих признаков у вас высокие суммарные оценки – здесь возможен интервал от 0 до 15 баллов. Чем больше баллов по конкретному признаку, тем менее вы терпимы к людям в данном аспекте отношений с ними. Напротив, чем меньше ваши оценки по тому или иному поведенческому признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений. Разумеется, полученные результаты позволяют подметить лишь основные тенденции, свойственные вашим взаимоотношениям с партнерами. В непосредственном, живом общении личность проявляется ярче и многообразнее.

ТЕСТ ТРЕВОЖНОСТИ (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)

Определить уровень тревожности ребенка можно с помощью специального проективного теста тревожности.

Экспериментальный материал 14 рисунков размером 8,5x11 см. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию. Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом – печальное.

Проведение исследования

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, учитель дает инструкцию.

Инструкция

Игра с младшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».

Ребенок и мать с младенцем. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

Объект агрессии. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) одевается».

Игра со старшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

Укладывание спать в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) идет спать».

Умывание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной».

Выговор. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Игнорирование. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Агрессивное нападение. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Собирание игрушек. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Ребенок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой»

Еда в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) ест».

Во избежание персеверативных выборов у ребенка в инструкции чередуется название лица. Дополнительные вопросы ребенку не задаются. Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка можно зафиксировать в специальном протоколе (бланки должны быть подготовлены заранее).

Образец

протокола:

Имя: Николай. Возраст: 6 лет. Дата: 10.11.96 г.

Рисунок	Высказывание	Выбор	
		Веселое лицо	Печальное лицо
1. Игра с младшими детьми	Ему надоело играть	+	
2. Ребенок и мать с младенцем	Гуляет с мамой, люблю гулять с мамой	+	
3. Объект агрессии	Хочется ударить его стулом. У него грустное лицо		+
4. Одевание	Он пойдет гулять. Надо одеваться	+	
5. Игра со старшими детьми	Потому что у него дети	+	

6. Укладывание одиночестве	спать	в Я всегда беру спать игрушку		+
7. Умывание		Потому что он умывается	+	
8. Выговор		Мама хочет уйти от него		+
9. Игнорирование		Потому что тут малыш	+	
10. Агрессивность		Потому что кто-то отбирает игрушку		+
11. Собираение игрушек		Мама заставляет его, а он не хочет		+
12. Изоляция		Они не хотят играть с ним		+
13. Ребенок с родителями		Мама и папа гуляют с ним	+	
14. Еда в одиночестве		Пьет молоко, и я люблю нить молоко	+	

Протоколы каждого ребенка подвергаются количественному и качественному анализу.

Количественный

анализ

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Число эмоциональных негативных выборов}}{14} \times 100\%$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ. Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей)

ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ. Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок – взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Издательство «Отечество», 420126, г.Казань, ул.Чистопольская, д.27 а

Подписано в печать 01.09.2016.Форм.бум.60 84 1/16.

Печ. л.8,25.Тираж 100.Заказ №2908/1.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)

420111,г.Казань, ул.Московская.22.

Тел:292-98-92.

e-mail: westfalika@inbox.ru