

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

О.В. Барканова

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ
В РОССИИ**

Монография

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2014

ББК 88
Б 25

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор

В.И. Петрищев

Доктор медицинских наук, доцент

А.В. Шульмин

Кандидат психологических наук, доцент

Е.В. Потапова

Барканова О.В.

Б 25 Социально-психологическая адаптация детей-мигрантов в России: монография. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-833-4

Представлен теоретический и акмеологический анализ проблемы национального самосознания личности в зарубежной и отечественной психологии. Систематизированы теоретические подходы в мировой науке к проблеме социально-психологической адаптации. Рассмотрена специфика социально-психологической адаптации детей-мигрантов в России. Представлены результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации детей-мигрантов младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста.

Предназначена для студентов – будущих педагогов и педагогов-психологов дневного, заочного и вечернего отделений вузов, преподавателей факультетов педагогики и психологии, учителей и администрации школ.

ББК 88

Издается при финансовой поддержке проекта № 06/12 «Исследования проблем развития на базе Гуманитарной технологической платформы “Инновационный человек”» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.

ISBN 978-5-85981-833-4

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

© Барканова О.В., 2014

Содержание

Предисловие	4
Глава 1. Теоретические аспекты психологии национального самосознания	7
§ 1. Проблема национального самосознания в научных исследованиях	7
§ 2. Формирование национального самосознания личности в онтогенезе	23
Глава 2. Теоретические аспекты проблемы социально-психологической адаптации мигрантов	33
§ 1. Проблема социально-психологической адаптации в мировой науке	33
§ 2. Социально-психологическая адаптация мигрантов в России	67
Глава 3. Результаты исследования социально-психологической адаптации детей-мигрантов в школах г. Красноярска	88
§ 1. Описание программы и результатов исследования социально-психологической адаптации младших школьников	88
§ 2. Особенности социально-психологической адаптации подростков и старшеклассников	107
Заключение	148
Библиографический список	152

Предисловие

Развитие человеческой цивилизации привело к тому, что современный мир стал многонационален: границы стран открыты, миллионы людей перемещаются по планете в поисках либо себя, либо лучшей жизни. Существование в поликультурном пространстве становится нормой для социальных групп любого размера и уровня – будь то школа, профессиональная организация или спальный район города. Сегодня Россия, как и почти все цивилизованные страны, вынуждена искать оптимальные решения проблемы мигрантов, которые ежегодно огромным потоком прибывают в страну, решая одни проблемы и одновременно создавая другие.

Если миграция конца 1990-х годов была, по сути, перемещением русских в Россию из бывших союзных республик и не создавала ощутимых проблем адаптации мигрантов и местных жителей друг к другу, то миграция сегодня – это трудовые мигранты из стран Азии и Кавказа. Это люди с абсолютно другим менталитетом и культурой, вынужденные решать не только профессиональные и социальные проблемы, но и проблемы языковой и культурной адаптации. Аналогичным образом и русское население вынуждено искать пути адаптации к своему динамично меняющемуся социальному окружению, обрастающему новыми языковыми и культурными реалиями. Как показывает практика, далеко не все люди понимают происходящие в мире глобальные процессы, осознают неизбежность мультикультурализма и готовы делить свое пространство с представителями других национальностей. Это все чаще приводит к массовым проявлениям ксенофобии и этноэкстремизма.

Решение проблемы мигрантов в России требует принятия определенных политических, правовых, социальных, педагогических, психологических мер. Если первые три требуют принятия законов и эффективной работы социальных институтов и организаций, то последние, по сути, упи-

раются в кадровый вопрос. Необходима подготовка и переориентация работников сферы образования и психологов для работы в поликультурном образовательном пространстве современной школы и вуза. Такая подготовка должна в первую очередь включать просвещение и информирование педагогов и психологов с целью формирования у них системы представлений о тех процессах и явлениях национальной психологии, с которыми они будут иметь дело на практике. Раскрытию сущности базовых категорий психологии национального самосознания, структуры, уровней и свойств национального самосознания личности, характеристике его динамики, условий и факторов формирования с учетом возрастно-психологических особенностей посвящена первая глава монографии.

Вторая проблема, в которой современные педагоги и психологи должны хорошо ориентироваться, – социально-психологическая адаптация мигрантов. Принципы этнической толерантности, уважения к другим нациям, религиям и культурам, диалогичности и взаимовыгодного сотрудничества положены в основу государственной внешней и внутренней политики РФ, поэтому сегодня в России уделяется особое внимание вопросам социализации мигрантов и воспитания этнической толерантности среди русского населения. На федеральном и региональном уровнях разрабатываются программы социализации и социально-психологической адаптации мигрантов и их детей. Вопросы определения подходов к рассмотрению проблемы социально-психологической адаптации в зарубежной и отечественной психологии, ее этапов, уровней, условий и критериев оценки, а также специфики социально-психологической адаптации мигрантов и их детей в России рассмотрены во второй главе монографии.

Третья глава монографии представляет собой обобщенное описание результатов ряда эмпирических исследований

социально-психологической адаптации детей-мигрантов, проведенных автором на базе общеобразовательных школ г. Красноярск (Сибирский федеральный округ, Россия). Автором исследованы особенности социально-психологической адаптации детей-мигрантов и русских детей всех звеньев школы: младшей, средней и старшей. Достоверность и объективность приведенных в тексте данных и выводов подтверждена статистически (применялись методы математической обработки данных в психологии). Приведенные в главе данные, выводы и рекомендации могут также послужить педагогам и практическим психологам образования при составлении различных программ социализации, психологической помощи и сопровождения адаптации детей-мигрантов.

Монография предназначена для учителей и администрации общеобразовательных школ, практических психологов и педагогов-психологов системы образования, студентов – будущих педагогов и педагогов-психологов дневного, заочного и вечернего отделений вузов, преподавателей факультетов педагогики и психологии, а также для широкого круга заинтересованных лиц.

Глава 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

§ 1. Проблема национального самосознания в научных исследованиях

Проблема национального самосознания сегодня как никогда актуальна в свете участвовавших межнациональных конфликтов, националистических течений внутри страны и кризисе идентичности любого уровня (национальной, конфессиональной, духовно-нравственной). Как пишет Б.А. Эренгросс¹, «XX век стал веком великого разъединения наций (мировые войны и распады империй) и объединения народов и государств. На смену локальным культурным ментальностям приходит глобалистское надэтническое сознание. Оно предполагает прежде всего ответственность на индивидуальном и общественном уровнях за судьбы планеты. Мы живем в эпоху кризиса цивилизации, в основу которой легла идеология имперского сознания. Новый космополитизм (планетарное гражданство) предполагает культурное взаимодействие с точки зрения интересов любой нации. Вместе с тем с огромной силой и широтой охвата проявляет себя этноцентризм. Приходится признать, что в начале XXI века этнические настроения опираются на убеждение в необходимости совпадения этнической и политической границ» [91, гл. 15.3]. В связи с этим открытыми остаются во-

¹ <http://e-libra.ru/read/229363-kulturologiya-uchebnik-dlya-vuzov.html>

просы формирования национальной идентичности личности и толерантного отношения к другим этносам, разработки адекватной концепции патриотического воспитания подрастающего поколения. Одной из самых актуальных остается проблема социально-психологической адаптации трудовых мигрантов из ближнего зарубежья, которые в огромном количестве приезжают в Россию.

Однако прежде чем заниматься вопросами социально-психологической адаптации мигрантов в России, необходимо обратиться к осмыслению научных основ данной проблемы (категорий, с которыми мы в данном случае имеем дело). В первую очередь это проблема национального самосознания личности и особенностей его формирования в онтогенезе.

Проблема национального самосознания достаточно хорошо разработана в отечественной и зарубежной науке. Разные аспекты данной проблемы изучались в рамках таких научных направлений, как этнография, этнопсихология, культурология, социальная психология, этнопсихолингвистика, лингвострановедение, языкознание, межкультурная коммуникация, этнопедагогика и др. Таким образом, проблема национального самосознания лежит в поле междисциплинарных исследований, хотя само понятие самосознания является скорее психологической категорией и будет рассматриваться нами как таковая.

На основе теоретического анализа фундаментальных работ ведущих мировых специалистов в данной области за последние сто лет мы можем сделать ряд выводов. Во-первых, все ученые, посвятившие свои работы изучению национального самосознания, признают факт наличия *связи нации и личности* – начиная с античных философов и историков Геродота, Гиппократ, Тацита, Плиния, Страбона и др. и заканчивая современными лингвистами, философами и психологами. Нация выступает своеобразным субъ-

ектом общественного развития во всех сферах жизни. Каждая отдельно взятая личность является отражением своей нации, аккумулировавшей за период своего развития исторические, культурные, социальные и другие особенности, т. е., является данной нацией в миниатюре. Национальная специфика выполняет двоякую функцию: с одной стороны, национальные особенности позволяют отличать и разграничивать нации, с другой – они служат мощным объединяющим фактором для членов внутри нации² [6; 27–30; 32; 45; 46; 51; 52; 55; 56; 63; 70; 82; 83; 90].

В частности А.Ф. Дашдамиров отмечал, что: «обусловленная конкретно-историческим уровнем общественного развития, традициями социально-этнической преемственности, своеобразием социально-классовой структуры нации связь личности с нацией олицетворяется в ее национальном своеобразии, сказывается в ее характере, духовном облике, поведении, вкусах и привязанностях» [45, с. 122]. Л.Н. Гумилев рассматривал проблему связи нации и личности с позиции теории пассионарности³. Согласно данной концепции, связь личности с нацией осуществляется посредством определенного образа жизни, социальных норм, культурных традиций, институтов и т. п., создавая определенное энергетическое поле. Этнос – это пассионарное поле одного ритма колебаний, и близость этих ритмов у определенных групп людей порождает у них чувство взаимной близости и противопоставления себя всем прочим (Мы и не-Мы). Столкновение с носителями другого ритма вызывает ощущение чуждости, несходства, антипатии, вызывая у людей на чужбине особое психическое состояние – ностальгию. Чувство этнического ритма является бессознательным и не прирожденным, а приобретаемым в процессе социогенеза [45; 227; 513].

² <http://uchebnikfree.com/istoriya-antropologiya/teoreticheskie-istoki-psihologicheskoy-28927.html>

³ http://www.bim-bad.ru/docs/gumiljov_lev_ethnogenesis.pdf

Во-вторых, изучение научной литературы позволяет нам констатировать, что многие научные труды по проблеме национальной психологии созданы в рамках таких *базовых понятий и категорий национальной психологии, как национальный характер, темперамент, менталитет, национальные стереотипы, национальное самосознание* [6; 27–30; 32; 45; 46; 51; 52; 55; 56; 63; 67; 70; 80; 82; 83; 90; 93]. Однако при единодушном признании наличия связи нации и личности в попытках обозначить и изучить основные категории национальной психологии ученые так и не пришли к единому мнению об их сущности и критериях выделения. Большинство ученых все-таки склоняются к мнению, что данные категории имеют место быть, и включают их в число признаков, в той или иной мере характеризующих этнос^{4 5 6 7}.

В отечественной этнопсихологии теоретические аспекты данной проблемы представлены в научных трудах В.С. Агеева, С.А. Арутюнова, Ю.В. Бромлея, Л.Н. Гумилева, А.Ф. Дашдамирова, И.С. Кона, А.А. Леонтьева, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, В.А. Сухарева и др. За рубежом изучением этой проблемы занимались Р. Бенедикт, Д. Брунер, М. Коул, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Строс, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, Р. Ронер, У. и К. Стефаны, Г. Триандис, А. Тэшфел, Б. и Д. Уайтинги, Г. Хофстеде и др.

Категории национального характера, темперамента, менталитета являются особенно спорными в этнопсихологии. Например, А.А. Леонтьев, А.Ф. Дашдамиров, Л.М. Дробужева, В.И. Козлов, И.М. Кузнецов и др. относятся к ним скептически, считая их скорее метафорой. С другой стороны, К.А. Альбуханова апеллирует к категории социального менталитета⁸, и в современной науке существует множество работ по созданию психологического портрета отдельных

⁴ <http://padaread.com/?book=42075>

⁵ http://www.bim-bad.ru/docs/gumiljov_lev_ethnogenesis.pdf

⁶ http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/stef/

⁷ <http://bookre.org/reader?file=719591>

⁸ http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/otdelnie-stati-s/publikacii/stati_sotr/stati1.html

народов и наций, основанного на исторически укоренившихся в представлении других народов стереотипах и житейских знаниях^{9 10 11 12 13} (В.А. Сухарев, В.Г. Крысько, А.С. Баронин, В.С. Кукушин, Г.У. Солдатова, С.Г. Тер-Минасова, Г.Г. Шпет и др.) [2; 27; 51; 52; 53; 80; 83; 84; 90].

В связи с этим заслуживают внимания данные, полученные нами в ходе длительного исследования особенностей национального самосознания 800 подростков и старшеклассников (2002–2006). В частности исследование этнических стереотипов с помощью проективных рисунков показало наличие в сознании подавляющего большинства школьников целого ряда устойчивых стереотипов в представлениях о своей и других нациях [7; 11; 15]. Несмотря на изменение политической и социальной обстановки в мире, экономического и культурного развития наций, большая часть этнических стереотипов остается неизменной, основана, в основном, на устаревших традициях и исторических данных и имеет мало отношения к реальности. Однако в системе стереотипов существует определенная ниша, которая заполнена новыми, наваянными последними событиями стереотипами, хотя данные стереотипы носят в основном негативный характер и весьма лабильны. При этом значительная часть как старых, так и новых стереотипов либо гипертрифирована, либо искажена.

Вероятнее всего, большая часть стереотипов приобретена в процессе социогенеза и является частью обыденных и житейских знаний, закрепившихся в сознании с детства

⁹ http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/krusko/index.php

¹⁰ <http://www.edubib.ru/books/psychilogy/kukushin.htm>

¹¹ http://nashaucheba.ru/v38295/%D1%81%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B3.%D1%83._%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D0%BC%D0%B5%D0%B6%D1%8D%D1%82%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9_%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8

¹² http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.php

¹³ http://socgum.mdu.edu.ua/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=517&Itemid=0

или полученных в результате обучения иностранному языку, общения с иностранцами, путешествий, чтения иноязычной литературы и СМИ. Свои представления испытуемые строят на основе знаний об окружающей среде, природе, истории, особенностях быта этноса, политической, экономической и социальной обстановки в стране. Примечательно, что рисунки школьников, углубленно изучающих иностранный язык в языковой школе и регулярно общающихся с иностранцами, отличаются богатством образов, эмоциональной насыщенностью, разнообразием представленных объектов и глубокими страноведческими знаниями о традиционном и современном укладе жизни наций.

Полученные данные позволили нам сделать вывод, что стереотипизация в восприятии этносов (и своего, и других) обусловлена прежде всего возрастными, половыми и средовыми факторами. По результатам обработки данных с помощью корреляционного и кластерного анализа нами было выделено две базовые характеристики этнических стереотипов: выраженность и эмоциональная окрашенность. Таким образом, у подростков и юношей стереотипы в представлениях обо всех этносах (включая свой) либо выражены сильно, либо слабо выражены. Точно так же, если испытуемый имеет негативные стереотипы об одном этносе, то и о других этносах стереотипы также будут скорее негативны (либо обо всех позитивны или нейтральны). Это может объясняться, на наш взгляд, как индивидуальным уровнем знаний и опыта контактов с иностранцами, так и индивидуально-личностными особенностями школьников.

У юношей стереотипы об этносах нейтральнее или негативнее, чем у девушек, вероятно, в силу большей направленности на «сохранение рода» первых и большей эмоциональности и открытости последних. Наконец, чем старше испытуемые, тем нейтральнее или негативнее стереотипы в их представлениях о других нациях (у младших подрост-

ков стереотипы позитивнее), и более выражены стереотипы в представлениях о русских, что может свидетельствовать о возрастающем влиянии получаемых знаний, взрослении и сформированности национальной идентификации молодых людей.

В выделении и определении понятия национального (этнического) самосознания среди ученых наблюдается больше единодушия. Понятие «национальное самосознание» ученые употребляют как по отношению к общности (национальное самосознание народа), так и по отношению к личности (национальное самосознание человека), предполагая, что оно может функционировать на макро- и микроуровнях. Опираясь на существующие в научной литературе определения, мы можем в итоге рассматривать *национальное (этническое) самосознание* как осознание своей этнической идентичности в системе межнациональных отношений и формирование определенной позиции по отношению к своей и другим нациям [7; 15].

Структуру национального самосознания личности (по аналогии с самосознанием вообще) образуют три взаимосвязанных компонента: когнитивный, аффективный и деятельностный. Содержание когнитивного компонента составляют знания и стереотипные представления о своих и чужих национальных особенностях и осознание своей национальной идентичности; содержание аффективного компонента – отношение к себе как представителю своей нации и субъекту межнациональных отношений и отношение к другим нациям как участникам межнациональных отношений; содержание деятельностного компонента – определенное поведение или установки к действию в ситуациях межнациональных контактов.

К характерным особенностям национального самосознания можно отнести его субъективность, избирательность, энергетику и динамичность, взаимосвязь с другими

видами общественного сознания, социальную природу. Национальное самосознание формируется с детства под воздействием этносоциальных факторов (социальные условия, среда, окружение и воспитание, уровень культуры, экономическая, политическая и идеологическая обстановка в стране).

Национальное самосознание обладает особой энергией и является динамичным, довольно относительным и неустойчивым образованием, оно определяется особенностями социально-экономической обстановки, конкретным историческим этапом развития и характером межэтнических отношений. Особым образом на чувство национального самосознания влияют характер и интенсивность межэтнических отношений – пробуждая и обостряя его в периоды сотрудничества, торговли или антагонизма и войн и притупляя его в период отсутствия или вялости межэтнических контактов.

Национальное самосознание характеризуется субъективностью и избирательностью, поскольку оно часто основано на обыденных представлениях о характерных чертах своего и чужих этносов, но не объективно отражает их, а преломляет сквозь призму своего восприятия, что неизбежно ведет к некоторым искажениям в формировании образов своего и чужого народа. Суждения о своем и чужом этносе неизбежно носят оценочный характер и полны предубеждений. Отражая стремление отличить себя от других и отстоять свои границы, у этносов часто появляется тенденция завышать свои позитивные и преувеличивать чужие негативные стороны. Это ведет к таким распространенным на сегодняшний день явлениям, как этногонизм, этноцентризм, этнонигилизм, этноэгоизм, этноизоляция, этнофанатизм, этноэкстримизм^{14 15} (Ю.В. Бромлей, Г.У. Солдатов, Т.Г. Стефаненко, Э. Геллнер, Б.А. Эренгросс, А.В. Шипилов и др.) [28–30; 38; 80–82; 88; 91].

¹⁴ <http://www.vipstudent.ru/index.php?q=lib&r=26&id=1190140352>

¹⁵ <http://www.culturalnet.ru/main/getfile/1195>

Под динамическими особенностями национального самосознания следует понимать количественные и качественные изменения, происходящие в структуре национального самосознания под воздействием ряда факторов и посредством действия определенных психологических механизмов внутри каждого его компонента (объективации / стереотипизации знаний, эмоциональной модуляции (изменения знака отношения), национального присоединения / обособления) [7; 15].

В-третьих, хочется отметить, что в научной литературе достаточно хорошо разработана *концепция взаимосвязи языка, национального самосознания и культуры*. Многие ученые отмечают, что язык тесно связан с культурой, менталитетом и национальным самосознанием этноса, определяет специфику национальной концептуализации действительности; формирует языковое сознание и самосознание нации и личности [6; 33–35; 42; 43; 45; 55; 56; 57; 77; 78; 84; 85; 96; 108; 111]. Выражая своеобразие этнической культуры, язык является этнообразующим фактором и дифференцирующим признаком этнической общности, выступает как символ этнической принадлежности. Изучению и анализу данных проблем посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (А. Вежбицкая, Е.М. Верещагина, В. Гумбольдта, В.Г. Костомарова, А.Р. Лурия, Э. Сепира, А.Г. Спиркина, Т.В. Шмелева, Б.А. Успенского, Б. Уорфа и др.).

При этом ученые констатируют случаи несовпадения языковой и национальной принадлежности, поэтому некоторые считают язык недостаточным признаком для установления национальности (Ю.В. Бромлей, Т.Г. Стефаненко, В.И. Козлов и др.) [28–30; 82]. В частности Дж. Берри утверждал, что идентичности со своей и чужой этническими группами могут существовать относительно независимо друг от друга. Он выделял четыре варианта идентичности: 1) только со своей группой, что связано с тенденцией к сепаратизму; 2) только с чужой группой, что ведет к полной

ассимиляции с ней; 3) с обеими группами, что свидетельствует о тенденции к интеграции и бикультурации; 4) слабая, не четко выраженная идентичность с обеими группами, что ведет к маргинализации и сопровождается чувством неопределенности, беспокойства и неадекватным речевым поведением в полиэтнической среде [97].

Важно отметить, что человек, изучающий иностранный язык, посредством иной знаковой системы приобщается к культуре, сознанию другого народа и несколько иному менталитету и способу концептуализации действительности, а также путем сравнения лучше узнает свой родной язык и культуру, особенности родного национального характера и самосознания (рис. 1) [33–35; 42; 43; 77; 78; 84; 85; 96; 108; 111].



Рис. 1. Изменения в национальном сознании и самосознании, происходящие в процессе изучения иностранного языка

Более детально данные изменения можно описать на материале данных, полученных в ходе наших исследований (2002–2006), динамики национального самосознания при изучении иностранного языка на выборке из 800 подростков и старшеклассников, изучающих иностранный язык на разных уровнях (общеобразовательном среднем,

общеобразовательном, специализированном, профессиональном) [7; 9; 10; 12; 13; 15-18; 20; 21]. Нами установлено, что динамика национального самосознания личности при изучении иностранного языка состоит в изменении содержания и иерархии компонентов структуры национального самосознания, в психологических механизмах и определяется факторами уровня, этапа обучения иностранному языку и возраста учащихся. Динамика национального самосознания осуществляется посредством действия следующих психологических механизмов:

- внутри когнитивного компонента – объективации – стереотипизации знаний; национального присоединения – обособления – интеграции;

- внутри аффективного компонента – эмоциональной модуляции;

- внутри деятельностного компонента – взаимодействия – конформизма – противодействия.

До изучения иностранного языка национальное самосознание личности формируется под влиянием родного языка, родной национальной культуры, особенностей окружения, выступая в единстве когнитивного, аффективного и деятельностного компонентов, и может находиться в довольно аморфном состоянии. В содержании национального самосознания могут преобладать обыденные стереотипы, установки на избегание контактов, отчуждение и несколько настороженное или амбивалентное отношение к другим нациям.

Процесс изучения иностранного языка, особенно на профессиональном уровне, актуализирует национальное самосознание и стимулирует процесс национального познания и самопознания личности. Получение научных знаний о нациях в процессе обучения иностранному языку и возможность межнациональных контактов способствуют разрушению обыденных стереотипов в национальных представлениях и объективации знаний личности. Резуль-

татом такой когнитивной деятельности является четкое национальное самоопределение и идентификация личности, увеличение объема научных и житейских знаний о нациях; определенное (чаще толерантное или позитивное) эмоциональное отношение к своей и другой нациям; установки на межнациональное сотрудничество и взаимодействие. Однако в конечном итоге содержательное наполнение и иерархия компонентов структуры национального самосознания во многом определяются факторами уровня и этапа обучения иностранному языку, возрастом учащихся.

Уровень обучения иностранному языку определяет различия в содержании и особенности взаимосвязи и иерархии компонентов в структуре национального самосознания обучающихся. Содержательное наполнение компонентов национального самосознания существенно отличается на профессиональном, специализированном и общеобразовательном среднем уровнях обучения иностранному языку, при этом особенно велико различие в содержании когнитивного и деятельностного компонентов.

Обучение иностранному языку на профессиональном и специализированном уровнях способствует формированию у обучающихся научных и житейских знаний о другой нации; идентификации с другой нацией или интеграции, установок на межнациональное взаимодействие (общение, проживание, получение образования, осуществление профессиональной деятельности в странах изучаемого языка).

При обучении иностранному языку на общеобразовательном среднем уровне у большинства обучающихся формируются в основном обыденные знания о другой нации (или они вообще отсутствуют); преобладает идентификация со своей нацией и установки на национальное противодействие и избегание контактов с иностранцами, проживание, получение образования, осуществление профессиональной деятельности в своей стране.

При этом содержание аффективного компонента национального самосознания незначительно отличается на разных уровнях обучения языку. У обучающихся преобладает позитивное, толерантное отношение к обеим нациям, однако на общеобразовательном среднем уровне отношение к своей национальной принадлежности и своей нации несколько позитивнее, чем на профессиональном уровне.

Особенности взаимосвязи компонентов национального самосознания личности выражены в сочетании позитивного восприятия своей национальной принадлежности и своей нации с установками жить, работать, получать образование и создавать семью в России; а негативного – с установками на эмиграцию и присоединение к нации изучаемого языка. Также юноши более позитивно оценивают свою национальную принадлежность и сильнее привязаны к своей нации и стране, чем девушки (у юношей преобладают установки на проживание, осуществление профессиональной деятельности и создание семьи в России).

Иерархия компонентов в структуре национального самосознания личности также существенно отличается на разных уровнях обучения иностранному языку (различен удельный вес и доминирующее значение каждого компонента в структуре национального самосознания).

На профессиональном уровне в структуре национального самосознания личности определяющим является когнитивный компонент, который тесно связан с национальным самоопределением, деятельностным и аффективным компонентами. На общеобразовательном среднем уровне аффективный компонент национального самосознания определяет деятельностную направленность, национальное самоопределение и идентификацию личности. Когнитивный компонент (знания о нациях) очень отдаленно связан с остальными. На специализированном уровне обучения иностранному языку профессиональное самоопределе-

ние учащихся еще находится в процессе становления, и об установках судить сложно; а когнитивный компонент и национальная идентификация также больше связаны с аффективным компонентом национального самосознания.

Динамика национального самосознания личности определяется факторами возраста учащихся и этапа обучения иностранному языку. Основные изменения в структуре национального самосознания обучающихся происходят в возрасте старше 15 лет и на продвинутом этапе (после 3 года) обучения иностранному языку. Там большинство учащихся идентифицируют себя с нацией изучаемого языка и считают, что иностранный язык изменил их мировоззрение; их знания о нациях отличаются большим объемом и объективностью, эмоциональное отношение к другим нациям становится более позитивным и толерантным, к своей нации – более критичным, нейтральнее оценивается своя национальная принадлежность. Также у обучающихся преобладают установки на взаимодействие и конформизм – сотрудничество, совместную деятельность и общение с иностранцами, проживание, осуществление профессиональной деятельности и получение образования в странах изучаемого языка.

Причинами выделенных динамических особенностей национального самосознания служат факторы накапливаемого опыта общения на иностранном языке; увеличения объема научных знаний; взросления; личностного, национального и профессионального самоопределения в комплексе с исчезновением юношеского максимализма, негативизма, нетерпимости и восторженности, а также исторические особенности гендерных ролей.

Разные условия обучения иностранному языку позволяют говорить о формировании разных типов национального самосознания личности: «Эмигрант», «Патриот», «Инфантильный», «Космополит» [7; 15]. Каждый тип может быть охарактеризован по восьми базовым критериям: уро-

вень владения иностранным языком; эмоциональное отношение к своей и другой нации; деятельностная и межличностная направленность; уровень знаний о другой нации; национальная идентификация; психологические механизмы национального самосознания.

Тип «Эмигрант» характеризуется: профессиональным уровнем владения иностранным языком; нейтральным или негативным эмоциональным отношением к своей нации и позитивным эмоциональным отношением к другой нации; направленностью на проживание и осуществление профессиональной деятельности за рубежом, общение и сотрудничество с иностранцами; большим объемом преобладающих научных и житейских знаний о другой нации; идентификацией с другой нацией; действием психологических механизмов объективации знаний, присоединения к другой нации, эмоциональной модуляции, взаимодействия, конформизма.

Тип «Патриот» характеризуется: разным, но чаще общеобразовательным уровнем владения иностранным языком; позитивным эмоциональным отношением к своей нации и нейтральным или негативным эмоциональным отношением к другой нации; направленностью на проживание и осуществление профессиональной деятельности в России, общение и сотрудничество с русскими и избегание контактов с иностранцами; скудными знаниями о другой нации и преобладанием обыденных и житейских стереотипов; идентификацией со своей нацией; действием психологических механизмов стереотипизации, присоединения к своей нации, противодействия.

Тип «Инфантильный» характеризуется: общеобразовательным уровнем владения иностранным языком; амбивалентным эмоциональным отношением к своей нации и амбивалентным или негативным эмоциональным отношением к другой нации; отсутствием (несформированностью) определенной деятельностной и межличностной направленности.

сти; скудными знаниями о другой нации и преобладанием обыденных и житейских стереотипов; отсутствием (не сформированностью) национальной идентификации; отсутствием действия определенных психологических механизмов национального самосознания.

Тип «Космополит» характеризуется: профессиональным уровнем владения иностранным языком; позитивным эмоциональным отношением к своей и другой нации; направленностью на проживание и осуществление профессиональной деятельности в любой стране, общение и сотрудничество с русскими и иностранцами; большим объемом преобладающих научных и житейских знаний о другой нации; идентификацией с обеими нациями; действием психологических механизмов объективации знаний, интеграции, взаимодействия, конформизма.

Данные типы являются довольно условными и не предполагают жестких рамок. Таким образом, в характеристиках возможны некоторые вариации: например, «Патриотом» может быть и человек с профессиональным уровнем иностранного языка. В предлагаемой нами классификации представлены наиболее часто встречающиеся типы национального самосознания личности в процессе изучения иностранного языка. Следует отметить, что, по результатам исследования, наиболее распространенными на профессиональном и общеобразовательном специализированном уровнях изучения иностранного языка являются типы «Космополит» и «Эмигрант»; на общеобразовательном среднем уровне изучения иностранного языка – типы «Патриот» и «Инфантильный».

Приведенные выше данные позволяют заключить, что знание языка является важнейшим фактором инкультурации и адаптации иностранца. Понимание данного факта является ключевым условием эффективности социально-психологической адаптации мигрантов в чужой стране. В связи с этим, ресурсы, направляемые государством

на социально-психологическую адаптацию мигрантов в России, должны в первую очередь инвестироваться в программы по овладению русским языком, а затем в программы по социально-психологической поддержке и сопровождению мигрантов.

§ 2. Формирование национального самосознания личности в онтогенезе

Одной из основных характеристик самосознания личности является то, что это – не врожденное, а приобретенное в процессе социогенеза образование. Самосознание формируется с раннего детства под влиянием окружения, воспитания и особенностей той среды, в которой растет ребенок. Этапы развития национального самосознания и этнической идентичности многие ученые соотносят с этапами психического развития ребенка, таким образом, формирование национального самосознания личности идет параллельно с формированием самосознания в целом (Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Т.Г. Стефаненко, А.А. Налчаджян и др.) [7; 15; 63; 82; 94].

Начало периода формирования национального самосознания личности принято относить к дошкольному детству, когда появляются первые представления об этнической принадлежности своей семьи и себя. Одним из первых концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж. Пиаже. Он проанализировал – как две стороны одного процесса – формирование понятия «родина» и образов «других стран» и «иностранцев». Развитие этнической идентичности рассматривается как создание когнитивных моделей, связанных с понятием «родина», а этнические чувства, по мнению Ж. Пиаже, являются своего рода ответом на знания об этнических явлениях.

Ж. Пиаже выделяет три этапа в формировании этнической идентичности:

1) в 6–7 лет ребенок приобретает первые (фрагментарные и несистематичные) знания о своей этнической принадлежности. В этом возрасте наиболее значимыми для него являются семья и непосредственное социальное окружение, а не страна и этническая группа;

2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации: национальность родителей, место проживания, родной язык, просыпаются национальные чувства;

3) в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [82].

К настоящему времени в мире проведено большое количество исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы этапов развития этнической идентичности. Первые «проблески» диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживает у детей 3–4 лет. Есть даже данные о первичном восприятии ярких внешних различий (цвета кожи, волос) детьми до трех лет. Однако исследования развития этнической идентичности показали, что высказывания дошкольников о различиях между этническими группами достаточно аморфны. Только в младшем школьном возрасте наблюдается значительный рост этнических знаний – не простое повторение, а систематизация информации, полученной от взрослых. Но многие психологи согласны с Ж. Пиаже в том, что «реализованной» этнической идентичности ребенок достигает в младшем подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение [7; 15; 82; 94].

На последовательных этапах развития этнической идентичности формируются как этническая осведомлен-

ность, включающая в себя знания о своей и чужой группах, так и этническое самоназвание. Этническая осведомленность возрастает с опытом, получением новой информации и развитием когнитивных способностей. Первоначально она основывается на очевидных показателях – цвете кожи, внешности, языке, элементах материальной культуры (еде, одежде), обычаях. Постепенно повышается способность ребенка воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки. Он включает в их комплекс все новые элементы – общность предков, общность исторической судьбы, религию. Подростки делают четкие и конкретные замечания о существующих между народами различиях культуры, исторических судеб, политического устройства и т. п.

Рост этнической осведомленности о групповых различиях неизбежно связан с восприятием своего сходства с членами одной из этнических групп и своего отличия от других групп, со способностью стабильно давать себе правильное этническое самоназвание. Дошкольники и даже младшие школьники не всегда могут правильно назвать собственную национальность, национальность родителей, не могут установить логическую связь между такими фактами, как национальность родителей, страна проживания, язык общения, собственная национальность. Только подростки, у которых сформировалась система представлений об этнических явлениях, четко идентифицируют себя с этнической общностью на основе значительного набора этнодифференцирующих признаков [63; 82; 94].

Когнитивный компонент этнической идентичности отвечает за способность ребенка структурировать информацию об этнических характеристиках. Но дети пытаются и оценивать этнические группы. Среди современных исследователей нет единства в вопросе о последовательности возникновения когнитивного и аффективного компонентов идентичности. Одни авторы считают, что этнические пред-

почтения формируются лишь к 9–10 годам на основе достаточно значительных этнических знаний. В других исследованиях было обнаружено, что детские предпочтения этнических групп не всегда коррелируют с информированностью о них, предубеждения могут предшествовать какому-либо знанию, хотя и в этом случае они становятся более дифференцированными и интегрированными с возрастом.

Вопрос об изменении аффективного компонента национального самосознания личности (этнических аттитюдов) с возрастом остается открытым: нет точных данных о том, становятся ли они более позитивными или негативными. Старшие дети показывают себя менее предубежденными, но вполне возможно, что они просто знают социально желательные ответы. По другим данным, если аттитюды (позитивные или негативные) сформировались, именно эта их направленность сохраняется в дальнейшем. Действительно, позитивное восприятие своей нации и этнической идентичности играет большую роль в формировании национального самосознания личности. При негативном восприятии возможно формирование маргинальной идентичности, измененной идентичности или даже отсутствие определенной этнической идентичности (при низком уровне осознания своей принадлежности).

Некоторые исследователи (А.А. Налчаджян, Э. Эриксон) склонны считать высшим, завершающим периодом формирования национального самосознания и этнической идентичности личности не подростковый, а более поздний период – период ранней юности и начальный этап периода взрослости. Они относят формирование этнической «определенности» к периоду юности (18–20 лет), когда человек достигает того уровня развития, когда уже знает, кто он, что из себя представляет, к каким группам принадлежит, к чему стремится и т. п. Противоположное состояние Э. Эриксон назвал ролевой неопределенностью или диффуз-

ностью Я. Если личная определенность у индивида развита, облегчается его переход к зрелости. По мнению А.А. Налчаджяна, все те явления, которые свидетельствуют о нарушении личной определенности (ролевая неопределенность, диффузность и т. п.), могут наблюдаться и в процессе развития этнической идентичности. Эти нарушения должны наблюдаться на уровне индивидуальной этнической Я-концепции [63; 87].

А.А. Налчаджян рассматривает национальное самосознание личности в терминах «Я-концепция» и «Я-образ». Этническая Я-концепция отдельного человека – целая система представлений о себе, тесно связанная с образом своего этноса. Взрослый человек может дать более или менее развернутое описание своей этнической общности, ее происхождения, языка и культуры и даже некоторых ее психологических черт («национального характера»), указать свое место в этой общности и свое отношение к ней. Этническое самосознание включает этнические Я-образы – систему представлений о своем этносе (об общих физических и психических чертах, общекультурных особенностях и т. п.) и этническую самоидентификацию – осознание себя в качестве представителя определенного этноса, чувство общности и эмпатии, родства и общей судьбы с его членами [63, с. 286–290].

В состав индивидуального этнического Я-образа входят представления о том, что он (данный индивид, его носитель) является одним из представителей этого этноса среди многих тысяч и миллионов; представления о каких-то физических и психических чертах, которые являются общими для него и для многих других представителей этого этноса (например, определенные физические, антропологические признаки: цвет и форма глаз, форма носа, силуэт, рост, выражение глаз, цвет кожи и др.); представления о некоторых культурных общностях (национальный язык, история,

происхождение, определенные привычки и ценности, общенациональные символы и т. п.); чувство общности и положительной психической идентификации с этой общностью, при котором возникают особо сильная эмпатия к ее членам, чувство родства и общей судьбы с ними.

Индивидуальная этническая Я-концепция личности составляет более или менее целостную систему и при этом распределена в различных подструктурах общей Я-концепции личности. Элементы этнической Я-концепции личности есть во всех частях Я-концепции – в идеальном Я, реальном Я, в различных социальных Я. Эти элементы – когнитивные, образные и оценочные – как-то взаимосвязаны. В структуру этнической Я-концепции на уровне индивида также входят этнический статус, этнические роли (как разновидность социальных ролей), этнические ролевые ожидания (экспектации).

Самоидентификация индивидуальных членов этноса состоит в том, что индивид осознает себя в качестве члена, представителя определенного этноса. Этническая самоидентификация – психический процесс, результат которого выражается в виде внешне простых утверждений типа «Я – русский», «Я – француз» и т. п. В результате этой самоидентификации этническое Я личности как бы «окончательно» формируется, структурируется и констатируется на уровне сознания. Возникает «чувство» или постоянная «интуиция» принадлежности к данному этносу.

Можно выделить следующие условия отнесения индивида к определенной этнической группе (этносу):

- он родился от его представителей;
- в течение нескольких лет социализировался в этой этнической среде и, следовательно, в определенной степени знает ее культуру и носит в себе ее стиль жизни;
- должен своими действиями вновь и вновь доказывать, подтверждать свою принадлежность к данному этносу. Что-

бы суметь делать это, он должен стать носителем его языка и культуры.

В этом смысле этническая идентичность – не только изначально данное индивиду качество, но и качество приобретенное, используемое, раскрываемое, а иногда и сознательно скрываемое, только тогда этническая идентичность будет четко воспринимаемым качеством личности. И только постоянная динамика этнической Я-концепции личности, ее периодическая презентация, выражение могут сохранить ее интенсивные связи с другими членами группы [82].

Таким образом, этапы развития национального самосознания личности в онтогенезе можно резюмировать в виде блок-схемы, представленной на рис. 2.

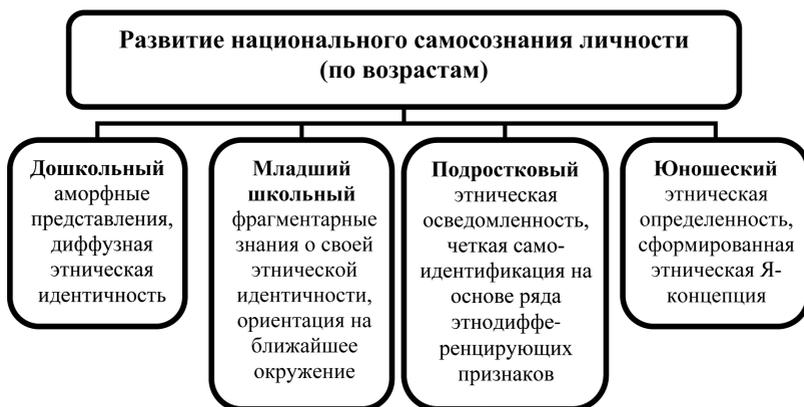


Рис. 2. Этапы развития национального самосознания личности в онтогенезе

В дошкольном возрасте ребенок слабо ориентируется в вопросах этнической принадлежности (своей и окружающих). Первые фрагментарные знания о своей нации и национальные чувства появляются лишь в младшем школьном возрасте: ребенок может назвать национальность родителей, язык, место проживания; на основе информации, полученной от взрослых, может выделить яркие внешние на-

циональные черты и особенности. Однако именно в эти возрастные периоды легче всего целенаправленно воздействовать на этническое самосознание ребенка – передавать знания о своей и других нациях, способствовать осознанию своей этнической идентичности, формированию этнической толерантности [1].

Только в подростковом возрасте в связи с развитием рефлексии можно говорить о появлении национальной идентичности и развитой этнической Я-концепции, а сформированное национальное самосознание личности является уже новообразованием юношеского возраста. У подростка сформированы и представления (на основе научных и обыденных знаний) о своей и других нациях, и определенное отношение к своей и другим национальным общностям, и поведенческие паттерны и установки в ситуациях межэтнических контактов. Подросток может достаточно четко обосновать свою этническую идентичность и дать подробную характеристику нациям. Правда, подросткам присущи максимализм, неустойчивость интересов и аттитудов, поэтому именно для подростков чаще всего характерны проявления этногонизма, этноэкстремизма и этнофанатизма. Поэтому психологическая и воспитательная работа здесь будут существенно отличаться – основными задачами, скорее всего, будут являться формирование адекватных реальности представлений о нациях (своей и других), позитивного этнического самоотношения и идентичности, этнической толерантности и коррекция девиантного и делинквентного поведения на национальной почве. Попустительство или игнорирование взрослыми этноэкстремистских проявлений подростков приводят к формированию националистических молодежных групп и движений, которые сегодня, к сожалению, набирают популярность.

Этнический статус чаще всего остается неизменным на протяжении всей жизни человека. Однако, как отмечает

Т.Г. Стефаненко, это все-таки не статичное, а динамичное образование. Во-первых, процесс становления этнической идентичности не заканчивается в подростковом возрасте. Внешние обстоятельства могут толкать человека любого возраста на переосмысление роли этнической принадлежности в его жизни, приводить к трансформации этнической идентичности. После накопления фактов «рыхлое» этническое сознание часто становится более устойчивым и даже может меняться. Кроме того, на трансформацию этнической идентичности влияют не только бесчисленные обстоятельства индивидуальной человеческой жизни, но и факторы, обусловленные изменениями жизни общества.

Во-вторых, даже у детей последовательность стадий развития этнической идентичности и их временные границы не являются универсальными для всех народов и социальных ситуаций, и в зависимости от социального контекста они могут ускоряться или замедляться [82, с. 220–221].

На формирование этнической идентичности и осознание людьми своей этнической принадлежности значительное влияние оказывает тот факт, живут они в полиэтнической или моноэтнической среде. Ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Отсутствие же опыта межэтнического общения обуславливает, с одной стороны, меньшую предрасположенность к подобным контактам, с другой – меньший интерес к собственной этнической принадлежности и нации [63; 94].

Различия в степени выраженности этнической идентичности обнаружены и у детей, живущих в разных гетерогенных средах. Этническая идентичность более четко осознается, а знания о различиях между группами раньше приобретаются, если социализация ребенка проходит

в полиэтнической среде. Таким образом, этническая идентичность сильнее выражена у тех, кто живет в культурной среде, значительно отличающейся от собственной. Временные границы формирования этнической идентичности и точность знаний о своей принадлежности к определенной этнической общности также во многом зависят от того, к какой группе ребенок принадлежит – большинства или меньшинства [82].

Данные факты необходимо учитывать в ходе разработки и реализации программ социализации и социально-психологической адаптации детей-мигрантов в России.

Глава 2.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ

§ 1. Проблема социально-психологической адаптации в мировой науке

Термин адаптация (от лат. adaptatio – приспособление) – одно из центральных понятий биологии, физиологии, психологии и многих других наук, изучающих живые организмы (в том числе и человека). Считается, что термин был введен в науку в 1865 г. немецким физиологом Г. Аубертом для обозначения изменения чувствительности при длительном воздействии адекватного раздражителя¹⁶.

В биологии адаптация рассматривается как совокупность морфофизиологических, поведенческих, популяционных и других особенностей биологического вида, обеспечивающая возможность специфического образа жизни особей в определенных условиях внешней среды, а также сам процесс выработки приспособлений. Это – приспособление (генотипическое, фенотипическое) строения и функций организма, его органов и клеток к внутренним и внешним условиям с целью поддержания жизнедеятельности и выживания организма (вида). В медицине проблема адаптации тесно связана с такими понятиями, как норма и патология, здоровье и болезнь (две формы единого процесса адаптации)¹⁷.

¹⁶ http://fictionbook.ru/author/igor_aleksandrovich_pogodin/suicidalnoe_povedenie_psihologicheskie_aspektyi/read_online.html?page=4

¹⁷ http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635a3bd78b5d53b89521306c27_0.html

В философии термин трактуется как процесс достижения оптимального равновесия взаимодействующих систем, а также как процесс (и результат) приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды. В педагогике адаптация – это процесс и результат согласования человека с окружающим миром, приспособления к изменившейся среде, к новым условиям жизнедеятельности, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления соответствия поведения принятым в них нормам, ценностям и правилам.

В современной социологии и психологии понятие адаптации рассматривается как процесс и результат установления гармоничных взаимоотношений личности и социальной среды. Для социологии важно изучение общих и специфических законов развития и функционирования определенных социальных систем, механизмов действия и форм проявления этих законов в деятельности личностей, социальных групп, классов, народов. Социологов занимали прежде всего такие вопросы, как закономерности, характер, содержание, темпы, типы, формы и виды адаптации, социальные регуляторы, критерии адаптации, влияние социальных норм на поведение человека. В психологии процесс адаптации затрагивает все уровни функционирования человека: соматический, нейрофизиологический, психологический, социально-психологический. Однако психологическая (психическая) сторона в структуре адаптации является ведущей, определяющей, опосредуя характер и особенности протекания других аспектов¹⁸.

В итоге можно заключить, что в науке принято выделять *два базовых аспекта (уровня) адаптации: биологический и психологический*¹⁹, и все научные теории адаптации делают акцент либо на первом, либо на втором аспекте (рис. 3).

¹⁸ http://fictionbook.ru/author/igor_aleksandrovich_pogodin/suicidalnoe_povedenie_psihologicheskie_aspekty/read_online.html?page=4

¹⁹ <http://vslovar.ru/slovo/psihologicheskij-slovar/adaptatzija/1368>

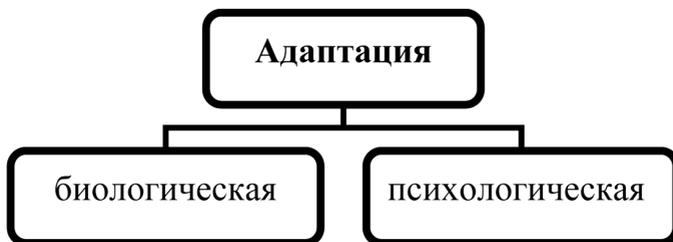


Рис. 3. Аспекты (уровни) адаптации

Биологический аспект адаптации – общий для человека и животных – включает приспособление организма (биологического существа) к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды, а также к изменениям в организме. Психологический аспект адаптации подразумевает приспособление человека как индивида и личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями, нормами, ценностями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Такой процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды часто называют социальной (социально-психологической) адаптацией.

В научных исследованиях (особенно в педагогической и социологической литературе) наряду с понятием социальной / социально-психологической адаптации часто встречается понятие «социализация» [60; 62; 68; 69; 101]. Термин был введен американским социологом Ф.Г. Гиддингом в 1887 г.²⁰. По определению В.И. Петрищева, «социализация – это сложный процесс вхождения индивида в социум и культуру, благодаря чему он усваивает те ценности, нормы, знания, умения, ориентиры, которые позволяют ему выделить себя как человека, принадлежащего к определенной социальной группе» [69, с. 7–8; 101]. Автор отмечает, что в зависимости от подхода (социопедагогического или

²⁰ http://blikwomen.com.ua/writer/3895/books/11396/mudrik_av/sotsialnaya_pedagogika/read

психолого-педагогического) социализация трактуется либо как процесс приобретения человеком культуры общества и приемлемых в нем социальных характеристик, либо как процесс формирования Я конкретного человека в социуме [69, с. 9]. Ведущую роль в процессе социализации человека В.И. Петрищев отводит институтам социализации (особенно институтам семьи и школы) [68; 69].

Для ряда научных направлений (социологии, социальной психологии, педагогики и др.) остается актуальным вопрос о соотношении социализации и адаптации. Например, М.А. Гулина констатирует, что социализация часто связывается только с общим развитием, а адаптация – с приспособительными процессами уже сформировавшейся личности в новых условиях общения и деятельности²¹. В ходе социализации человек выступает как объект, воспринимающий, принимающий, усваивающий традиции, нормы, роли, созданные обществом. Социальная адаптация является одним из основных механизмов социализации, это: а) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды; б) результат этого процесса. Социально-психологическим содержанием социальной адаптации являются сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы. В ходе социально-психологической адаптации осуществляется не только приспособление индивида к новым социальным условиям, но и реализация его потребностей, интересов и стремлений; личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность. В результате социально-психологической адаптации формируются социальные качества общения, поведения и деятельности, принятые в обществе, благодаря кото-

²¹ <http://www.psyoffice.ru/6-903-adaptacija.htm>

рым личность реализует свои стремления, потребности, интересы и может самоопределиваться [44].

По утверждению А.А. Налчаджяна, личность может быть социализированной, но дезадаптированной. Социализированность личности в зависимости от конкретной групповой ситуации может стать основой как для адаптированности, так и для дезадаптированности. Онтогенетическая социализация есть процесс интернализации групповых норм, ценностей и типичных форм поведения, имеющий место в ходе индивидуального психического развития индивида. Она может осуществляться на уровнях малых социальных групп, организаций и всего общества. Адаптированность личности в группе – такое ее состояние, которое позволяет ей без длительных конфликтов и фрустраций с возможной полнотой проявлять свои творческие, конструктивные возможности, переживать состояния самоутверждения и собственной ценности, значительности. Поскольку личность одновременно является членом нескольких групп, то в некоторых из них она может быть хорошо адаптирована, в других – хуже. Она может быть членом и таких групп, в которых ее положение близко к полной дезадаптированности, например, при хорошей адаптации в трудовом коллективе личность может быть дезадаптирована в семье [62, с. 40–43].

Обратимся к основным направлениям понимания адаптации в зарубежной и отечественной науке. *В зарубежной психологии*, на наш взгляд, можно выделить три *основные направления исследований проблемы адаптации*:

1) *естественнонаучные теории* (психоанализ, бихевиоризм, интеракционизм, когнитивная психология и др.), где адаптация понимается с позиции гомеостаза как та или иная форма приспособления индивида к окружающей среде с целью устранения дискомфорта;

2) *гуманитарные теории* (гуманистическая, экзистенциальная психология), где адаптация рассматривается в терминах субъективного благополучия (психологического здоровья) и построения гармоничных отношений личности с социумом;

3) *теории стресса*, где адаптация связывается со стрессоустойчивостью личности и рассматривается в контексте понятий адаптационного потенциала личности и копинг-поведения (рис. 4).



Рис. 4. Зарубежные подходы к проблеме адаптации

Обратимся к краткому обзору сущности выделенных направлений, начиная с *естественнонаучных теорий*²² [24; 62; 87]. В психоаналитической концепции адаптация выражается с помощью формулы: конфликт – тревога – защитные реакции. Социальная адаптация личности определяется вытеснением влечения и переключением энергии на санкционированные обществом объекты (З. Фрейд), а также как результат стремления личности компенсировать и сверхкомпенсировать свою неполноценность (А. Адлер). Согласно Г. Гартману, адаптация включает как процессы, связанные с конфликтными ситуациями, так и те процессы, которые входят в свободную от кон-

²² <http://www.psyoffice.ru/6-903-adaptacija.htm>

фликтов сферу Я. Подход Э. Эриксона также предполагает наличие позитивного выхода из ситуации противоречия и эмоциональной нестабильности в направлении гармонического равновесия личности и среды: противоречие – тревога – защитные реакции индивида и среды – гармоническое равновесие или конфликт.

Процесс адаптации в когнитивной психологии личности можно представить формулой: конфликт – угроза – реакция приспособления. В процессе информационного взаимодействия со средой личность сталкивается с информацией, противоречащей имеющимся у нее установкам. Возникает когнитивный диссонанс, при этом переживается состояние дискомфорта (угроза), которое стимулирует личность на поиск возможностей снятия или уменьшения когнитивного диссонанса (Л. Фестингер). Человек может попытаться найти дополнительную информацию с целью установления согласованности между прежними представлениями и противоречащей им информацией: найти рациональные (или оправдательные) объяснения имеющемуся противоречию, опровергнуть поступившую информацию, «фильтровать» внешнюю информацию или сменить собственные установки (изменить картину мира). В подходе к проблеме адаптации с позиций когнитивного диссонанса выделяются два полярных уровня адаптации: адаптация и дезадаптация. Адаптированность связывается с отсутствием переживания угрозы, дезадаптация – с выраженным эмоциональным переживанием. В рамках данного подхода заслуживает внимания и теория Ж. Пиаже, который, рассматривая адаптацию как активный процесс взаимодействия организма со средой, описал два разнонаправленных механизма адаптации: ассимиляцию и аккомодацию. Первый обеспечивает изменения в организме в соответствии со свойствами среды, второй, включая те или иные компоненты среды в схему поведения индивида, способству-

ет их изменению. Весомый вклад в развитие данного научного направления внесла и теория социального научения А. Бандуры (социокогнитивное направление), использовавшего термин «adjustment» вместо «adaptation».

В бихевиоризме и необихевиоризме (Д. Уотсон, Б. Скиннер, Г. Айзенк и др.) адаптация рассматривается как приспособление индивида к среде на основе выбора эффективных реакций и оптимальных моделей поведения. Социальную адаптацию бихевиористы понимали как процесс изменений (физических, социально-экономических или организационных) в поведении, социальных отношениях или в культуре в целом с целью улучшения способности выживания групп или индивидов. Необихевиористы определяют социальную адаптацию как гармоническое состояние (состояние социального равновесия), при котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды – с другой, полностью удовлетворены, т. е. конфликты со средой отсутствуют. С точки зрения бихевиоризма адаптивными механизмами модификации поведения являются научение, обучение, заучивание.

Интеракционистское направление определяет адаптацию как соответствие социализируемой личности минимальным требованиям и ожиданиям общества, которые с возрастом все усложняются. Адаптированным считается человек, не только усвоивший, принявший и осуществляющий социальные нормы, но и независимый, принимающий на себя ответственность, ставящий и достигающий целей. Согласно Л. Филипсу, адаптированность выражается двумя типами ответов на воздействия среды: 1) принятие и эффективный ответ на те социальные ожидания, с которыми встречается каждый в соответствии со своим возрастом и полом (конформность); 2) гибкость и эффективность при встрече с новыми и потенциально опасными условиями, а также способность придавать событиям желательное для себя направление. Адапти-

рованный человек успешно пользуется созданными условиями для осуществления своих целей, ценностей и стремлений; его поведение характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего. В интеракционизме (согласно Т. Шибутани) адаптация не сводится к простому приспособлению, а относится к хорошо организованным способам справляться с типическими проблемами, т. е. предполагает активность личности; творческий, целеустремленный и преобразующий характер ее социальной активности.

Гуманистическое направление исследований социальной адаптации выдвигает положение об оптимальном взаимодействии личности и среды. Целью адаптации является достижение духовного (психологического) здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума. В основе концепций этого направления лежит понятие здоровой, самоактуализирующейся личности, которая стремится к достижению своих жизненных целей, развивая и используя свой творческий потенциал. В частности Р. Ассаджоли описывал психологическое здоровье как баланс между различными аспектами личности человека. А. Маслоу, К. Роджерс и др. дают следующие характеристики психологически здорового человека:

- наличие ориентации на реальность;
- принятие себя и окружающих такими, какие они есть;
- спонтанность;
- центрированность на проблеме, а не на себе;
- наличие потребности в одиночестве;
- автономность и независимость;
- отсутствие склонности к стереотипам в восприятии людей и явлений;
- духовность;
- идентификация с человечеством;

- способность к близким отношениям с людьми;
- наличие чувства юмора;
- высокая креативность;
- низкая конформность;
- умение принимать ответственность за свою жизнь на себя;
- обладание адаптивностью к внешним и внутренним переменам с учетом моральных и духовных ценностей человечества.

Аналогичные критерии психологического здоровья дает и известный американский психотерапевт А. Эллис²³:

- соблюдение собственных интересов;
- социальный интерес;
- самоуправление;
- высокая толерантность к фрустрации;
- гибкость;
- принятие неопределенности;
- преданность творческим занятиям;
- научное мышление;
- принятие себя;
- рискованность;
- отсроченный гедонизм;
- антиутопизм;
- ответственность за свои эмоциональные расстройства [26].

Процесс адаптации в гуманистической психологии описывается с помощью формулы: конфликт – фрустрация – акт приспособления. Конфликт возникает в первую очередь, когда фрустрируются фундаментальные, базальные потребности личности (физиологические потребности, потребность в безопасности). Психологи гуманистического направления выделяют два традиционных уровня адаптированности: адаптация и дезадаптация. Адаптация наступает при достижении

²³ <http://psycheresurs.ru/d/294831/d/lekciya-psihologiya-zdorovya-kak-nauka.pdf>

оптимального взаимоотношения личности и среды за счет конструктивного поведения. В случае отсутствия оптимального взаимоотношения личности и среды вследствие доминирования неконструктивных реакций или несостоятельности конструктивных подходов наступает дезадаптация.

Широкое распространение в зарубежной науке получили теории, где в основе понимания адаптации лежат психофизиологические и психологические *теории стресса* и такая характеристика личности, как *стрессоустойчивость* (Г. Селье, Р. Лазарус, Т. Кокс, К. Маккей и др.). Стрессоустойчивость представляет собой совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями деятельности личности, событий без особых вредных последствий для деятельности окружающих и своего здоровья. Конфликтные ситуации в семейной или учебной сфере, затруднения в построении неформального общения, неблагоприятное состояние непосредственного окружения и особенности группы – внешние факторы, оказывающие значимое влияние на уровень стрессоустойчивости личности [24].

Не менее значимыми являются индивидуальные особенности (тип нервной системы и темперамента, локус контроля, интроверсия / экстраверсия, сенситивность, нервно-психическая устойчивость, самооценка, уровень конфликтности личности, эмоционально-волевые качества и др.). Данные качества составляют «адаптационный потенциал» личности, образуют ее «жизнестойкость» (*hardiness* – термин, введенный С. Мадди) – особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения в возможности. Через углубление аттитюдов включенности, контроля и вызова (принятия вызова жизни), обозначенных как «*hardiness*», человек может одновременно развиваться, обо-

гащать свой потенциал и совладать со стрессами, встречающимися на его жизненном пути.

При рассмотрении стрессоустойчивости часто выделяют понятие «копинг-стратегии» (coping) – типы совладающего поведения, которые человек демонстрирует в стрессовых ситуациях и при решении проблем. Еще З. Фрейд выделял два типа адаптивного поведения личности: поведение, направленное на преобразование среды (аллопластическая адаптация) и на изменение себя самого (аутопластическая адаптация). Исследования проблемы копинг-поведения начались в американской психологии в начале 1960-х гг. [24; 26; 99; 100; 103; 113]. Первые значимые теории копинга принадлежат Р. Лазарусу и С. Фолкману, которые рассматривают копинг как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления стресса, или как стабилизирующий фактор, который помогает людям поддерживать психосоциальную адаптацию в течение периодов стресса [100]. Они выделили два базовых модуля психологического преодоления: проблемно-ориентированный копинг (усилия направляются на решение возникшей проблемы) и эмоционально-ориентированный копинг (изменение собственных установок в отношении ситуации, мобилизация ресурсов для регулирования переживаний стресса – дистанцирование, поиск позитивных смыслов и др.). С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М. Паркер основываются на выделенных Р. Лазарусом и С. Фолкманом видах копинга, углубляя и расширяя представления о данных стратегиях.

А. Билингс и Р. Моос выделяли активные (оценка ситуации, вмешательство в ситуацию) и пассивные (эскапизм) стратегии преодоления стресса. В концепции психологического стресса и консервации ресурсов С. Хобфолла рассматривается антиципаторный копинг. Согласно данной концепции стресс возникает в ситуациях, представляющих

угрозу потери ресурсов: фактической потери ресурсов или отсутствия адекватного возмещения истраченных ресурсов (когда вложение личных ресурсов для достижения желаемого значительно превышает получаемый результат). Для повышения стрессоустойчивости важным оказывается накопление (консервация) ресурсов даже тогда, когда нет действующего стресса (антиципаторный копинг). С. Хобфолл называет ресурсами то, что ценно для человека и помогает ему сохранять психологическую устойчивость в стрессовых ситуациях. Ресурсы включают в себя объекты (цели), состояния, личные и энергетические характеристики, которые необходимы для выживания, либо служат средствами достижения лично значимых целей. Люди стремятся получить, сохранить и защитить то, что ценно для них, и стараются использовать свои ресурсы наилучшим способом. С. Хобфолл рассматривает модели копинга, основанные на трех полярных континуумах:

1) активная (ассертивные действия) / пассивная (осторожные действия, избегание);

2) просоциальная (вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки) / асоциальная (асоциальные действия, агрессивные действия);

3) прямая (импульсивные действия) / непрямая (манипулятивные действия).

Аналогичная идея высказана в работах Г. Селье, который предложил различать два вида адаптационных ресурсов человеческого организма при стрессе: поверхностная адаптационная энергия и глубокая адаптационная энергия. Поверхностные ресурсы организма активизируются в стрессовой ситуации по первому требованию, они достаточно легко восстанавливаются (после отдыха, полноценного сна и питания, релаксации и др.). Поверхностная адаптационная энергия восполняется за счет глубокой адапта-

ционной энергии, которая мобилизуется путем адаптационной перестройки гомеостатических механизмов организма. Активизация глубокой адаптационной энергии начинается тогда, когда человек долго находится в стрессовой ситуации и израсходовал поверхностные энергетические ресурсы. Истощение глубоких ресурсов необратимо и ведет к болезням, старению и гибели организма [26].

Т. Ханна²⁴ выделяет две формы стресса: дистресс (реакция избегания, или «реакция красного света» – вызван длительной адаптацией нервно-мышечной системы к длительному негативному стрессу, проявляется в виде болей и зажимов в передней области тела) и эустресс (реакция действия или «реакция зеленого света» – вызван длительной адаптацией нервно-мышечной системы к длительному позитивному стрессу, проявляется в виде болей и мышечных зажимов в спине). Дистресс сопровождается эмоцией страха, эустресс – повышенной психомоторной готовностью и мышечным тонусом. Длительное застревание в той или иной форме стресса приводит к ухудшению здоровья, соматическим нарушениям и преждевременному старению. Главный способ устранения таких проблем (согласно Т. Ханне) – научение ощущению правильного функционирования собственного тела, правильной работы мышц с помощью комплекса специальных упражнений.

Э. Фромм выделил три психологических ресурса, помогающих человеку в преодолении трудных жизненных ситуаций: надежда, рациональная вера и душевная сила (мужество).

Э. Хейм распределяет виды копинг-поведения (табл. 1) на три основные группы по отнесенности к сфере психики (когнитивные, эмоциональные, поведенческие) и по степени их адаптивных возможностей (адаптивные, относительно адаптивные, неадаптивные).

²⁴ <http://hanna-somatics.ru/files/Tom.Hanna-Somatics.pdf>

Виды копинг-поведения (по Э. Хейму)

	Адаптивные	Относительно адаптивные	Неадаптивные
Когнитивные	Проблемный анализ, установка собственной ценности, сохранение самообладания	Относительность, придача смысла, религиозность	Смирение, растерянность, диссимуляция, игнорирование
Эмоциональные	Протест, оптимизм	Эмоциональная разрядка, пассивная кооперация	Подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность
Поведенческие	Сотрудничество, обращение, альтруизм	Компенсация, отвлечение, конструктивная активность	Активное избегание, отступление

В отечественной психологии, на наш взгляд, наблюдается в чем-то аналогичная картина: проблема адаптации поднималась в основном в контексте теорий активности личности, теорий стресса, а также с позиций психологии здоровья (рис. 5).



Рис. 5. Отечественные подходы к проблеме адаптации

Следует заметить, что, в зависимости от научной школы (направления), ученые использовали термины «адаптация», «психическая (психологическая) адаптация», «социальная адаптация», «социально-психологическая адаптация». В современной научной литературе эти понятия более четко разграничены, хотя в большинстве научных публикаций сегодня представлен скорее комплексный подход к исследованию проблемы адаптации, в котором синтезированы все ее аспекты и уровни.

Идея ведущей роли *активности личности в процессе социальной адаптации* обсуждалась в той или иной мере в работах сторонников ведущих отечественных научных школ: ученых-психофизиологов, приверженцев деятельностного, системного подходов, а также в работах социальных психологов (где многие исследования проводились на стыке социальной психологии, педагогики и социологии). Согласно утверждению Э.С. Маркаряна, «человеческое общество является не просто адаптивной (наподобие биологических), а адаптивно-адаптирующей системой, поскольку человеческая деятельность имеет преобразовательную природу» [62, с. 26].

А.Ф. Лазурский, В.М. Бехтерев, Н.А. Бернштейн, В.Н. Мясищев и др. рассматривали адаптацию прежде всего как активное приспособление, хотя в работах В.М. Бехтерева и В.Н. Мясищева понятие адаптации непосредственно не используется. В.М. Бехтерев в своих трудах рассматривал соотношения организма со средой и предлагал свой термин – «соотносительная деятельность». В.М. Бехтерев подчеркивал роль социальной сферы в структуре личности, которая является объединяющим звеном и возбудителем всех следов психорефлексов, возникающих на почве общественной жизни и оживляющих те или иные органические реакции.

Определяя личность как «субъект отношений и субъект внешней деятельности», В.Н. Мясичев выделяет в ней способность «не только приспособляться к окружающей его действительности, но и переделывать ее соответственно своим целям и потребностям». Центральным элементом системной модели (и в определенном смысле триггером, запускающим процессы психической адаптации личности и определяющим возможность ее успешного или неуспешного протекания) является особенности личностно-средового взаимодействия. Ученый отмечает диалектическую взаимосвязанность процессов адаптации: столкновение «потребностей и возможностей» субъекта с исходными, но меняющимися условиями приводит в итоге к новому (динамическому) равновесию в системе «окружающий мир – субъект», создающемуся вследствие преобразования среды и личности, формирования новых психологических реальностей субъекта (прежде всего системы ее отношений). При этом отношения субъекта занимают центральное место в структуре личностно-средового взаимодействия и определяют характер интегрированной психической деятельности субъекта²⁵.

По мысли А.Ф. Лазурского, основная задача личности – это приспособление (адаптация) к окружающей среде, которая понимается в самом широком смысле. Степень и объем этого приспособления определяются, с одной стороны, благоприятными или неблагоприятными внешними условиями, а с другой (и это самое важное) – природным запасом физических и духовных сил и активностью человека по отношению к окружающей среде. А.Ф. Лазурский описывал три уровня приспособления: 1) низший (личность всецело зависит от среды и недостаточно приспособлена); 2) средний (личность приспособилась с достаточной пользой и для себя, и для общества); 3) высший (личность творчески относится к своему окружению, приспособливает к себе сре-

²⁵ <http://myakushkin.ru/en/library/39/konczepczyia-otnoshenij-vn-myasishheva-i-teoriya-psixicheskoi-adaptaczii-lichnosti.html>

ду, активно внося в нее изменения в соответствии со своими ценностями и идеалами)²⁶.

Согласно определению Т.В. Середы, адаптация – это диалектический системный процесс активного приспособления биосистемы к неадекватным условиям среды ценой дополнительных энергетических затрат, результатом которых является возможность биосистемы оптимально функционировать. В.А. Самойлова считает, что, если для биологических систем основным содержанием адаптации является приспособление, безусловное подчинение организма изменению среды, то адаптация личности характеризуется активной деятельностью самой личности, деятельностью, опосредованной сознанием и целеполаганием. В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский напрямую связывают успешность протекания процесса адаптации с выраженностью у индивида поисковой активности, которую они понимают как потребность и стремление индивида к активному поиску выхода из затруднительной ситуации. Отказ от поисковой активности ведет к дезадаптации.

Идея активности личности встречается и в теориях жизненного пути человека С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой-Славской²⁷. С.Л. Рубинштейн в трудах развивает идею личности как субъекта жизни, подчеркивая ее «деятельную сущность», способность совершать выбор, принимать решения, влияющие на собственный жизненный путь. К.А. Абульханова-Славская выделяет три структуры жизненного пути: жизненная позиция, жизненная линия и смысл жизни. Жизненная позиция, состоящая в самоопределении личности, формируется ее активностью и реализуется во времени как линия жизни. Смысл жизни ценностно определяет жизненную позицию (потенциал развития личности на основе личностных ценностей)

²⁶ http://fictionbook.ru/author/igor_aleksandrovich_pogodin/suicidalnoe_povedenie_psihologicheskie_aspekty/read_online.html?page=4

²⁷ <http://www.psyoffice.ru/6-903-adaptacija.htm>

и линию жизни. Стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности, в умении соединять свои индивидуальные особенности, свои статусные и возрастные возможности, собственные притязания с требованиями общества и окружающих. В этом случае человек как субъект жизни интегрирует свои характеристики как субъекта деятельности, субъекта общения и субъекта познания и соотносит свои возможности с поставленными жизненными целями и задачами. В качестве критериев правильного выбора жизненного пути человека К.А. Абульханова-Славская выдвигает главный – удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью [2].

Ю.А. Александровский, опираясь на принципы системного подхода в исследовании проблемы адаптации, утверждает, что оптимальность процесса психической адаптации обусловлена состоянием всех без исключения систем организма, включая и биологический, и социально-психологический уровни его функционирования. Среди наиболее важных факторов, детерминирующих процесс психической адаптации, автор выделяет оптимальное функционирование подсистем, обеспечивающих поиск, восприятие и переработку информации (когнитивные структуры), эмоциональное реагирование, социально-психологические контакты, бодрствование, сон, а также эндокринно-гуморальную регуляцию. Психологическая (психическая) адаптация представляет собой некоторый итог функционирования целостной самоуправляемой системы, активность которой обеспечивается не просто совокупностью отдельных компонентов, а их взаимодействием, трансформирующим прежние и порождающим новые интегративные качества, не присущие отдельным компонентам. Результатом функционирования всей системы и выступает состояние психологической адаптации, которое обеспечивает деятель-

ность индивида на уровне «оперативного покоя», позволяя ему не только наиболее оптимально противостоять различным факторам социальной среды, но и активно воздействовать на них.

Социальные психологи (А.С. Горбатенко, А.А. Налчаджян, И.К. Кряжева, О.И. Зотова, Н.А. Свиридов, М.А. Славина, И.А. Милославова, А.Л. Свентицкий, Р.А. Кузьмина, В.А. Самойлова и др.) рассматривают понятие социальной адаптации в связи с проблемой формирования и развития личности, а также применительно к проблемам групповой динамики. При этом *социально-психологическую адаптацию* они определяют по-разному²⁸. Так, Н.А. Свиридов определяет социально-психологическую адаптацию как вхождение человека в систему внутригрупповых отношений и приспособление к этим отношениям, выработку образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данного коллектива. По определению И.А. Милославовой, это – сложный и противоречивый процесс, включающий момент активности личности и сопровождающийся определенными сдвигами в ее структуре.

О.И. Зотова и И.К. Кряжева рассматривают социально-психологическую адаптацию как взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к правильным соотношениям целей и ценностей личности и группы, подразумевает включение личности в социальную среду через обретение статуса, места в социальной структуре общества. В описании процесса адаптации фигурируют такие понятия, как «преодоление», «целенаправленность», «развитие индивидуальности», «самоутверждение». В зависимости от структуры потребностей и мотивов личности формируются следующие типы адаптационного процесса:

1) тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду;

²⁸ http://fictionbook.ru/author/igor_aleksandrovich_pogodin/suicidalnoe_povedenie_psihologicheskie_aspektyi/read_online.html?page=4

2) тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы.

И.К. Кряжева рассматривает два аспекта социально-психологической адаптации:

1) адаптация в группе (индивидуальная стратегия и закономерности поведения личности в группе, обеспечивающие существование, сохранение и развитие индивидуальности);

2) адаптация в производственной сфере (состояние психологической включенности в деятельность, сопровождающееся реализацией внутриличностных возможностей в конкретных условиях жизнедеятельности и благоприятным эмоциональным самочувствием).

В.Н. Намазов и А.Н. Жмыриков определяют социально-психологическую адаптацию как сложный диалектический процесс взаимодействия личности и среды, приводящий к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и среды, реализации внутриличностного потенциала в конкретных условиях жизнедеятельности при благоприятном эмоциональном самочувствии. Авторы выделяют следующие критерии успешности адаптации:

1) выходные параметры деятельности;

2) степень реализации внутриличностного потенциала;

3) степень интеграции личности с макро- и микро-средой;

4) эмоциональное самочувствие личности.

Использование этих показателей в качестве критериев адаптации позволяет выделить четыре основных уровня адаптированности личности: дезадаптивный, низкий, высокий оптимальный, высокий избыточный. Аналогичным образом В.Н. Литовченко выделяет такие критерии адаптации, как социальный статус индивида в группе; продуктивность и эффективность деятельности; эмоциональные переживания человека как субъекта деятельности; эмоциональные переживания человека как субъекта межличностного обще-

ния; интеграция индивида и среды. В.Н. Литовченко и Ф.Б. Березин выделяют три аспекта адаптации²⁹:

1) собственно психическая адаптация, связанная с особенностями личности, ее актуальным психическим состоянием, логической переработкой внешней и внутренней информации;

2) социально-психологическая адаптация, направленная на установление взаимоотношениями с окружающими (обеспечивает адекватное построение микросоциального взаимодействия, достижение социально значимых целей);

3) психофизиологическая адаптация, предполагающая формирование адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками человека.

Все эти аспекты взаимосвязаны и в совокупности являются показателями успешности или неуспешности адаптационного процесса. При этом социально-психологический аспект адаптации является связующим звеном между адаптацией индивидуума и популяции, он способен выступать в качестве регулятора адаптационного напряжения.

По мнению А.А. Налчаджяна, выработка полноценного научного определения социально-психологической адаптации личности возможна только на основе идеи онтогенетической социализации – чрезвычайно сложного процесса, благодаря которому индивид превращается в личность, обладающую некоторыми чертами социально-психической зрелости. Это такой процесс взаимодействия индивида и социальной среды, в ходе которого, оказываясь в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере межличностных отношений, индивид приобретает механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера и их комплексы, другие особенности и подструктуры, которые в целом имеют адаптивное значение. В сложных проблемных ситуациях адаптивные процессы личности протекают с участием не отдельных, изолированно действующих ме-

²⁹ http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635a3bd78b5d53b89521306c27_0.html

ханизмов (защитных, познавательных), а их комплексов (незащитных, защитных, смешанных). Адаптивные механизмы личности с успехом выполняют свои функции, если приводят человека к адаптированности в социальной ситуации и природной среде. В итоге социально-психическую адаптированность можно охарактеризовать как такое состояние взаимоотношений личности и группы, при котором:

- личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность;

- личность удовлетворяет свои основные социальные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней референтная группа;

- личность переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [62, с. 26–27; 35].

Н.А. Свиридов отмечает, что существуют субъективные и объективные критерии адаптированности. Объективные – степень реализации индивидом норм и правил жизнедеятельности, принятых в данной социальной группе. Субъективные – удовлетворенность членством в данной социальной группе, предоставляемыми условиями для удовлетворения и развития основных социальных потребностей. Показателями успешной социальной адаптации являются высокий социальный статус индивида в данной среде, его психологическая удовлетворенность этой средой, показателями низкой социальной адаптации – стремление индивида к перемещению в другую социальную среду, аномия и отклоняющееся поведение.

По мнению А.А. Реана, Я.Л. Коломинского, СВ. Кривцовой, Н.Б. Стамбуловой, человек – активный субъект саморазвития, а социально-психологическая адаптация есть направленное изменение (самоизменение) взаимодействия личности со средой, которое характеризуется:

1) осознанием необходимости для личности постепенных, эволюционных изменений в отношениях со средой через овладение новыми способами поведения (жизнедеятельности);

2) приспособлением, которое рассматривается и как процесс, и как результат деятельности личности в отношении к изменившимся (меняющимся) условиям социальной среды. Становление новых приспособительных «механизмов» ориентировано на гармонизацию отношений (взаимодействия) личности со средой, выравнивание баланса на полюсе личности.

А.А. Реан связывает построение модели социальной адаптации с критериями внутреннего и внешнего плана. Внутренний критерий предполагает психоэмоциональную стабильность, личностную конформность, состояние удовлетворенности, отсутствие дистресса, ощущения угрозы и состояния эмоционально-психологической напряженности. Внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, правилам, принятым в социуме, и критериям нормативного поведения. Системная социальная адаптация – это адаптация как по внешнему, так и по внутреннему критерию³⁰.

А.Л. Мацкевич, Ю.Л. Ханин, Е.А. Михайлычев и др. демонстрируют понимание социально-психологической адаптации личности как процесса включения ее в новую социальную группу. При этом оптимальное функционирование группы как целого невозможно без адаптированности членов группы друг к другу, поэтому оно, по мнению А.Л. Мацкевич, может служить косвенным показателем такой адаптированности. Исходя из этих соображений, автор полагает, что основным механизмом адаптации личности в группе является общение.

Ряд авторов сосредоточили внимание на исследовании динамики процесса адаптации, выделении ее этапов и уров-

³⁰ <http://www.psyoffice.ru/6-903-adaptacija.htm>

ней. Приведем ряд распространенных классификаций этапов, хотя, на наш взгляд, они все в той или иной мере дублируют друг друга. Например, Е.В. Николаенко и Н.Я. Большунова выделяют такие этапы адаптации, как ориентировочный (ознакомление со средой), оценочный (интенсивная критическая и отборочная деятельность) и этап совместности (преодоление разобщенности вплоть до свободного ориентирования в новой социокультурной среде)³¹.

В.П. Кондратова также выделяет три фазы адаптации:

1) начальная фаза как ответная психическая реакция организма на новые условия (имеет различные сроки у различных индивидуумов);

2) фаза перестройки приспособительных механизмов, динамического стереотипа и психических процессов;

3) наступление периода устойчивой адаптации, когда в основном завершается или завершено формирование динамического стереотипа и приспособительных реакций.

Б.А. Куган пишет о следующих этапах процесса адаптации³²:

1) уравнивание (стадия взаимной терпимости индивида и среды);

2) псевдоадаптация (стадия, сочетающая внешнюю приспособленность к обстановке с внутренним отрицательным отношением к ее требованиям и нормам отношения);

3) приурочение (признание основных ценностей новой ситуации, связанное со взаимными уступками);

4) уподобление (результат психологического переориентирования индивида, выраженный в трансформации прежних взглядов, ориентаций, установок, моделей поведения в соответствии с новой ситуацией).

Аналогичным образом Н.А. Свиридов описывает четыре стадии адаптации индивида к новой социальной среде:

³¹ <http://ayp.ru/library/sotsialnaya-psikhologiya-ch-2/4325>

³² http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635a3bd78b5d53b89521306c27_0.html

1) начальная стадия (индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды и стремятся придерживаться прежней системы ценностей);

2) стадия терпимости (индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга);

3) аккомодация (признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социальной средой);

4) ассимиляция (полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды).

А.А. Деркач выделяет пять этапов адаптационного процесса:

1) подготовительный этап (аккумуляция релевантной информации о предметных и социальных условиях предстоящей деятельности в зависимости от индивидуально-психологических свойств и мотивационной сферы личности протекать в активно-целенаправленной или в пассивной форме);

2) этап стартового психического напряжения (связан с состоянием нервно-психического переживания подготовительных действий / событий и первоначального вхождения в новые условия деятельности, с внутренней мобилизацией психических и психофизиологических ресурсов человека);

3) этап острых психических реакций входа (адаптант начинает ощущать на себе воздействие изменившихся факторов предметной среды, может переживать состояние фрустрации, вызывающее конструктивные или деструктивные реакции);

4) этап завершающего психического напряжения (подготовка психики к актуализации прежних режимов функци-

онирования, привычных способов поведения в связи с предстоящим возвращением к привычной жизни);

5) этап острых психических реакций выхода (комплекс эмоциональных и поведенческих реакций, связанных с вхождением в уже знакомую среду обитания и деятельности).

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович тоже описывают пять этапов адаптации: познавательный; этап обучения новым образам действий и способам поведения; этап психологической переориентации; этап выработки привычек; этап внутреннего принятия новых задач и условий деятельности.

Говоря об уровнях адаптации, Л.Г. Егорова несколько расширяет классификацию А.Ф. Лазурского и выделяет пять уровней адаптации:

1) очень низкий (негативный);

2) низкий (пассивный, характеризуется безразличным отношением);

3) средний (активный, характеризуется положительным отношением);

4) высокий (активно-продуктивный, характеризуется положительным и активным отношением);

5) очень высокий (творческий, характеризуется творческим отношением).

А.А. Налчаджян рассматривает адаптивные процессы на нескольких уровнях:

1) социально-психологический (адаптивные процессы происходят и дают изменения: внутри личности; между личностями; между личностью и группой; внутри группы; между группами; во всем обществе);

2) социологический (сотрудничество, соперничество, конфликт);

3) уровни внутригрупповой адаптации личности (уровень формальной статусно-ролевой структуры и межличностной неформальной структуры) [62, с. 57–62].

Помимо этого, А.А. Налчаджян предлагает к рассмотрению следующие классификации адаптационных явлений:

1) виды социально-психологической адаптации личности:

– внешняя (приспособление к внешним, объективным проблемным ситуациям, может быть связана с сохранением проблемной ситуации или с ее устранением) и внутренняя (коадаптация – разрешение внутренних конфликтов личности либо процесс образования координации определенного адаптивного комплекса с другими, уже сформированными, устойчивыми адаптивными комплексами и приспособление адаптивного механизма / комплекса ко всей структуре личности);

– нормальная; девиантная (неконформистская) и патологическая;

2) виды адаптированности (равно как и дезадаптированности): временная и устойчивая (ситуативная и общая);

3) виды адаптивности: потенциальная и актуальная [62, с. 31–32; 43–51; 55; 66].

Наконец, заслуживает внимания вполне традиционное выделение структурных уровней социально-психологической адаптации³³:

1) общества (макросреды), где проходит процесс социально-психологической адаптации личности к социально-экономическому, политическому и духовному уровню развития общества, взаимодействие с различными социальными институтами;

2) социальной группы (микросреды), где происходит адаптация индивида к нормам и ценностям референтной группы, взаимодействие с ближайшим социальным окружением;

3) индивидуальный (внутриличностный) уровень, где осуществляется адаптация в форме стремления достичь

³³ <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=530137>

внутренней гармонии, целостности личности, сбалансированности внутренней позиции с ее оценкой другими индивидами.

Социальные психологи утверждают, что интенсивность адаптационных процессов в обществе существенным образом зависит от того, какую стадию в своем развитии оно переживает. Н.А. Свиридов пишет, что во времена серьезных социальных изменений, социальных катаклизмов адаптационные процессы приобретают особую интенсивность и захватывают практически все слои общества. Это приводит к тому, что процессы социальной адаптации даже в эволюционно развивающемся обществе становятся практически непрерывными и умение адаптироваться к изменениям приобретает жизненно важное значение; готовность к переменам становится одним из главных условий жизненного успеха человека. В результате в современном обществе значительно повышается роль целенаправленной деятельности государства и общественных организаций, образования и прикладной науки в осуществлении процессов социальной адаптации³⁴.

В рассмотрении проблемы *адаптации как преодоления стресса* в отечественной психологии ученые также во многом опирались на методологию активности психики, используя такие термины, как «активное приспособление индивида к среде» (А.Ф. Лазурский), «деятельностное присвоение» (А.Н. Леонтьев), «векторная активность» (А.А. Реан, И.Б. Дерманова) [24; 26].

Д.А. Леонтьев выделяет внешние и внутренние факторы, оказывающие значимое влияние на уровень стрессоустойчивости личности. К внешним факторам относятся конфликтные ситуации в семейной или учебной сфере, затруднения в построении неформального общения, неблагоприятное состояние непосредственного окруже-

³⁴ http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635a3bd78b5d53b89521306c27_0.html

ния и особенности группы. Внутренние факторы включают индивидуально-личностные особенности (тип темперамента, нервно-психическая устойчивость, самооценка, уровень конфликтности личности, эмоционально-волевые качества и др.). Д.А. Леонтьев соотносит данные качества с понятиями «адаптационного потенциала» и «жизнестойкости» личности, описанными в вышеупомянутых теориях С. Мадди.

Б.Г. Ананьев отмечал, что стресс-толерантность личности и ее выносливость по отношению к фрустраторам зависят от поддержки, моральной помощи, соучастия, сочувствия других людей, солидарности группы (социальной поддержки как референтной группы, так и социальных институтов). Социальная поддержка – важный ресурс сохранения психологической устойчивости личности в стрессовых ситуациях; и положительное социальное окружение (семья, друзья, коллеги) может быть одним из важнейших факторов сохранения стрессоустойчивости личности. Способность обратиться за внешней поддержкой и принять ее – это внутренний ресурс личности, который во многом зависит от ее социально-психологической активности. Выделение поиска социальной поддержки как отдельной копинг-стратегии позднее использовал в своих работах зарубежный ученый Дж. Амирхан.

А.А. Реан предлагает считать критерием различения типов адаптационных процессов направленность вектора активности. В связи с этим выделяются процессы, направленные «наружу», которые характеризуются активным влиянием личности на среду; процессы, направленные «вовнутрь», связанные с изменением себя, и комбинированный тип адаптации (сочетание изменений в двух направлениях). Выбор того или иного варианта осуществляется в результате оценки личностью вероятности успешности адап-

тации при разных типах адаптационной стратегии. При выборе стратегии личностью оцениваются требования среды, потенциал личности в плане изменения, приспособления среды к себе, цена усилий при выборе стратегии изменения среды или стратегии изменения себя.

И.Б. Дерманова также отмечает, что человек выступает одновременно и объектом, и субъектом адаптации, и выделяет три основных вектора направленности активности, которые соответствуют трем основным аспектам социальной адаптации:

1) уход из ситуации, психологическая защита своего Я;
2) воздействие на среду с целью приспособления ее параметров к себе, обходным путем или с помощью прямого воздействия;

3) проявление активности в изменении себя, своей внутренней структуры: от привыкания (уравновешивания) до уподобления.

Л.И. Анцыферова выделяет в качестве стратегий совладания с жизненными трудностями преобразующие стратегии и стратегии приспособления (изменения собственных характеристик и отношений к ситуации).

Г.С. Никифоров упоминает копинг, сфокусированный на цели и на процессе, и добавляет к вышеназванным факторам еще и психологическую компетентность индивида (уровень его психологической грамотности и культуры). Г.С. Никифоров выделяет личностные ресурсы, информационные и инструментальные ресурсы преодоления стресса. К личностным ресурсам относятся:

– активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста;

– сила Я-концепции, самоуважение, самооценка, собственная значимость, самодостаточность;

- активная жизненная установка: чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях;
- позитивность и рациональность мышления;
- эмоционально-волевые качества;
- физические ресурсы (состояние здоровья и отношение к нему как к ценности).

К информационным и инструментальным ресурсам относятся:

- способность контролировать ситуации (адекватно оценивать степень ее воздействия на человека);
- использование методов или способов достижения желаемых целей (мастерство, способность, успешность);
- способность к адаптации, интерактивные техники изменения себя и окружающей ситуации, информационная и деятельностная активность по преобразованию ситуации взаимодействия личности и стресс-ситуации;
- способность к когнитивной структуризации и осмыслению ситуации;
- материальные ресурсы [26].

Н.Н. Мельникова предложила классификацию, построенную на трёх основаниях: контактность (контактное или избегающее поведение), активность (активное или пассивное поведение), направленность изменений (вовне или вовнутрь индивида)³⁵. На основании этих критериев автор выделил восемь стратегий адаптивного поведения (табл. 2). Оптимальная стратегия адаптации – это когда индивид устанавливает реальный контакт с конфликтной первоначально средой и, посредством активных сознательных действий, способствует изменению как себя, так и среды, творчески выстраивая новую систему взаимодействия. Сочетание стратегий в индивидуальном поведении определяет стиль адаптации личности.

³⁵ <http://lib.convdocs.org/docs/index-74436.html>

**Классификация стратегий адаптивного поведения
(по Н.Н. Мельниковой)**

Основания	Направленность вовне	Направленность вовнутрь
Активный контактный (преобразование)	1. Активное изменение среды «Стратегия кузнеца и воина»	2. Активное изменение себя «Стратегия человека, высекающего себя из камня»
Активный избегающий (уход)	3. Уход из среды и поиск новой «Стратегия перелётной птицы»	4. Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир «Стратегия улитки»
Пассивный контактный (репрезентация – подчинение)	5. Пассивная репрезентация себя «Стратегия камня в ручье»	6. Пассивное подчинение условиям среды «Стратегия хамелона»
Пассивный избегающий (выжидание)	7. Пассивное выжидание внешних изменений «Стратегия паруса, ожидающего ветра»	8. Пассивное ожидание внутренних изменений «Стратегия созревающего яблока»

Достаточно разработан в отечественной психологии и *подход к проблеме адаптации с позиций психологии здоровья*, который перекликается с аналогичными теориями гуманистической и христианской психологии в зарубежной науке (О.В. Хухлаева, Г.С. Никифоров, Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, В.Э. Пахальян, Л.Д. Демина, И.А. Ральникова, Е.Р. Калитеевская, В.И. Ильичева и др.). В данном подходе адаптированный человек – это психологически здоровая личность, достигшая состояния внутреннего благополучия и имеющая гармоничные отношения с окружающими [26].

По определению В.Э. Пахальяна, психологическое здоровье есть состояние субъективного, внутреннего благополучия личности, обеспечивающее оптимальный выбор действий, поступков и поведения в ситуациях ее взаимодей-

ствия с окружающими объективными условиями другими людьми и позволяющее ей свободно актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности. Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова описывали психологическое здоровье как процесс жизни личности, в котором сбалансированы рефлексорные, рефлексивные, эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные, поведенческие аспекты.

Согласно О.В. Хухлаевой, понимая психологическое здоровье как наличие динамического равновесия между индивидом и средой, следует считать его критерием гармонию между ребенком и социумом. В этой связи ею выделяются уровни психологического здоровья:

- дезадаптивный – дети с нарушением регулятивных процессов, с нарушением баланса «ребенок-общество»;
- средний – адаптивный, на котором дети в целом адаптированы к социуму, но могут проявлять признаки дезадаптации в отдельных сферах и повышенную тревожность;
- высший – креативный, с наличием устойчивой адаптации и активным творческим отношением к действительности [26].

Таким образом, рассмотрев различные подходы к проблеме адаптации в зарубежной и отечественной психологической науке, можно заключить, что понятие адаптации эволюционировало от простого приспособления на психофизиологическом уровне до построения гармоничных отношений между здоровой личностью и средой с учетом ценностей и потребностей обеих сторон процесса. Говоря об адаптации детей-мигрантов к новой социальной среде, целесообразно, на наш взгляд, использовать понятие «социально-психологическая адаптация». Ориентируясь на данные современных исследований и комплексный подход в ее определении, мы будем включать в число ее основных аспектов (критериев):

1) уровень стрессоустойчивости личности и стратегии копинг-поведения;

2) уровень коммуникативной компетентности (умение выстраивать диалог и конструктивные гармоничные отношения со своим окружением);

3) уровень личностного и эмоционального благополучия (психологическое здоровье).

Соответственно, адаптированная личность обладает достаточным уровнем стрессоустойчивости, эффективно справляется с трудными и конфликтными ситуациями, эффективна в общении, внутренне гармонична и удовлетворена собой и своим социальным окружением. Исследование социально-психологической адаптации детей мигрантов в России должно включать мониторинг, диагностику выделенных аспектов и при необходимости дальнейшую психологическую работу по сопровождению или коррекции.

§ 2. Социально-психологическая адаптация мигрантов в России

Как справедливо замечают А.А. Акмалова и В.М. Капичын, «Земля превращается в планету мигрантов»³⁶. На современном этапе развития человеческого общества глобальные мировые процессы затронули все сферы жизни большинства государств. С помощью миграционных процессов страны решают различные проблемы – от дефицита рабочей силы или устранения перенаселенности до укрепления национально-культурной и исторической идентичности. По данным, приводимым в исследовании М.В. Дюжаковой, сегодня 200 млн человек живут вне государств, в которых они родились [48, с. 123].

В современной России вопросам миграционной политики уделяется значительное внимание. Институционали-

³⁶ http://www.studmed.ru/view/akmalova-aa-kapicyn-vm-socialnaya-rabota-s-migrantami-i-bezhencami-ucheb-posobie_5c7a79e7e59.html

зация новых межгосударственных отношений как с ближним, так и с дальним зарубежьем, национальные конфликты на этнической, политической и экономической основе, резкий переход к политике открытых дверей при одновременном снижении иммиграционного контроля создали немало проблем. Десятки миллионов людей выехали за пределы РФ и въехали в нее в качестве мигрантов (особенно в начале и в конце XX в.) [4; 48, с. 126–127; 75].

Ситуация значительно усложнилась после распада СССР. Как пишет В.В. Гриценко: «После распада Советского Союза 25 млн русских, считавших себя гражданами единого государства, имевших равные права и свободно перемещавшихся в его пределах, оказались оторванными от основной массы своего этноса и, помимо своей воли, «в одночасье» превратились в «иностранцев», «этническое меньшинство». Принятые во вновь образованных, суверенных и независимых государствах законы о гражданстве, государственном языке, миграции, как правило, ущемляют права и интересы населения нетитульных национальностей этих государств. Явные или скрытые формы дискриминации русских при приеме на работу, приобретении и продаже жилья, в приватизационной и предпринимательской деятельности, отсутствие перспектив в получении образования на родном языке, ограничение информационных каналов связи с Россией, исламизация образа жизни в ряде среднеазиатских государств существенно ограничивают возможности оставаться русским человеком в этой среде, причем не человеком второго сорта, а полноправным гражданином данной страны. Это является мощным прессингом, «выдавливающим» русских из таких государств. Ежегодно огромные потоки русских устремляются на историческую Родину»³⁷.

Однако если миграция 1990-х гг. почти не создавала трудностей мультикультурализма, поскольку приезжало много русских, то сегодня серьезной проблемой становится не-

³⁷ <http://studcollection.ru/kontrolnaya/2110.html>

скончаемый поток трудовых мигрантов из стран ближнего зарубежья (бывших союзных республик Узбекистан, Таджикистан, Киргизстан, Азербайджан, Армения, Грузия и др.). У этих мигрантов иная мотивация для переезда (экономические и семейные проблемы), а также иной уровень вхождения в русскую культуру из-за большой культурной дистанции. Многие не говорят по-русски, малообразованны, не готовы менять свои обычаи и поведение (воспринимают Россию как временное пристанище и имеют «охранительные установки»), привозят с собой болезни и насекомых, которых не было в принимающих населенных пунктах РФ. Часть этих людей ведет себя довольно агрессивно, активно отстаивая и насаждая свои национальные привычки, особенности и заселяя целые районы и кварталы, постепенно вытесняя местных жителей. В ряде районов и школ больших городов в последние годы стало все чаще наблюдаться явление, давно известное и распространенное в развитых странах Запада, – «White Flight» («бегство белых»). Усугублению проблемы способствовали и просчеты в миграционной политике РФ: были периоды попустительского отношения к въезду мигрантов, в результате чего Россию наводнили нелегальные мигранты, жизнедеятельность которых никто не контролировал; резко вырос уровень совершаемых ими преступлений. Всё это, а также вакуум идеологии и кризис ценностей после распада СССР со временем привели к эскалации общественного напряжения и конфликтов на межнациональной почве, формированию негативных стереотипов в восприятии мигрантов; участились явления этногонизма и этноэкстремизма [4; 41; 65; 69; 71; 73]. По словам А.А. Акмаловой и В.М. Капицына, решая одни проблемы, миграция сама способствует возникновению других, не менее сложных – социальных, психологических и правовых [4].

Сегодня, с одной стороны, правительством РФ взят курс на стимулирование и поддержку мигрантов с целью ис-

правления демографической ситуации и роста российской экономики (например, в малонаселенных регионах Сибири и Дальнего Востока) [72; 73; 75]. Для этого разработаны и реализованы ряд федеральных и региональных программ аккультурации, профессиональной и социальной адаптации мигрантов в российском сообществе, а также формирования этнической толерантности среди российских граждан. Примерами таких программ могут послужить: Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 гг.)»; проект «Учебная и социально-психологическая адаптация детей-мигрантов в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)»; проект «Образовательная адаптация детей и молодежи из семей мигрантов и беженцев в Красноярском крае» в рамках программы партнерства Совета Администрации Красноярского края и Агентства США по международному развитию «Содействие комплексному социально-экономическому развитию Красноярского края» (2009–2010 гг.) и многие другие. Также создано значительное количество федеральных и региональных проектов и программ, обеспечивающих информационную, правовую, социальную, психологическую поддержку мигрантов и их детей в новых социокультурных средах [14; 24; 39; 40; 59; 64; 65; 69; 71–76; 81; 89; 92; 95].

С другой стороны, со стороны правительства был принят ряд жестких мер по урегулированию проблемы миграции: ужесточены требования к въезду и проживанию мигрантов на территории РФ, усилен контроль за их жизнедеятельностью, издан закон о разжигании межнациональной розни (ст. 282 УК РФ), согласно которому подобные действия являются уголовно наказуемыми. Россия исторически всегда была многонациональным государством, и толе-

рантность к «иноземцам», умение и готовность уживаться с ними существуют у россиян на уровне генетической памяти. Со стороны государства в настоящее время важна гибкая политика, направленная на поддержание баланса: с одной стороны, сохранение в обществе общечеловеческих и нравственных ценностей, традиционного для России стремления жить в мире и согласии со всеми, уважения к другим нациям, с другой – сохранение национальной идентичности и соблюдение своих интересов.

Обратимся к анализу накопленного в мировой практике опыта решения проблемы мигрантов. В ряде стран, имеющих опыт приема значительных потоков мигрантов, давно осваиваются виды деятельности, обозначаемые *понятиями «адаптация», «социализация», «интеграция», «аккультурация»* мигрантов (рис. 6).



Рис. 6. Стратегии решения проблемы мигрантов

Понятия адаптации и социализации были нами определены в предыдущем разделе. *Интеграция* (как один из вариантов последствий межэтнических контактов) – такой принцип совместимости, когда разные группы сохраняют свои, присущие им исходно культурные индивидуальности, хотя в то же время объединяются в единое общество на другом, равнозначимом для них основании. По мнению В.В. Гриценко, в психологическом плане это – наиболее позитивный вид межкультурного взаимодействия, когда члены этнических (культурных) групп полностью справляются с трудностями принятия другого образа жизни, другой картины мира

и даже находят положительные моменты в такой разности и подобном взаимном существовании [39, с. 25].

Классическое определение *аккультурации* было дано культурными антропологами Р. Редфилдом, Р. Линтоном и М. Херсковицем в 1936 г. [105]. По их мнению, аккультурация проявляется тогда, когда группы представителей разных культур вступают в непосредственный и продолжительный контакт, последствиями которого являются изменения в моделях оригинальных культур одной или обеих групп. М. Гордон определял место (идентичность) мигрантов между двумя полюсами континуума, на одном конце которого – сохранение своей культуры, на другом – ассимиляция с культурой принимающего общества, посередине – бикультурализм. Успешная аккультурация, по мнению ученого, неизбежно влечет сдвиг ко второму полюсу. При этом на скорость и успешность аккультурации, по мнению Дж. Шумана, влияют такие психологические компоненты как языковой шок, культурный шок, мотивация и собственное Я мигранта, а также характеристики группы мигрантов, в рамках которой находится человек в новой стране (ее величина, отношение к принимающей группе, период пребывания, сплоченность, культурная дистанция и др.) [69, с. 66; 83; 98; 109; 110; 114; 115].

Дж. Берри определял аккультурацию как результат взаимодействия культурных и психологических процессов. Аккультурацию обуславливают два одномерно действующих фактора (степень поддержания своей культуры и участия в межкультурных контактах), в зависимости от комбинации которых Дж. Берри выделил четыре стратегии аккультурации:

- ассимиляция (группа и ее члены теряют свою культуру, но поддерживают контакты с другой);
- сепарация (группа и ее члены, сохраняя свою культуру, отказываются от контактов с другой);

– маргинализация (группа и ее члены теряют свою культуру, но не устанавливают тесных контактов с другой культурой);

– интеграция (каждая из взаимодействующих групп и их представители сохраняют свою культуру, но одновременно устанавливают тесные контакты с другой культурой).

Аналогичным образом и С. Бочнер называл четыре категории последствий межкультурного контакта для группы (геноцид, ассимиляция, сегрегация, интеграция) и четыре соответствующих типа личности (шовинист, перебежчик, маргинал, посредник) [41, с. 25–26; 81; 106].

Термин «инкультурация» в науке имеет ряд синонимов. Так, Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин используют понятие «инкультурация» и анализируют его в дихотомии с понятием «социализация». Ученые замечают, что, хотя в научной литературе эти понятия часто используются как синонимы, они далеко не тождественны. Например, М. Мид под социализацией понимает социальное научение вообще, а под инкультурацией – реальный процесс научения, происходящий в специфической культуре. Д. Матсумото считает социализацией процессы и механизмы, с помощью которых люди познают социальные и культурные нормы, а инкультурацией – продукты процесса социализации. Сами авторы также предлагают под социализацией понимать гармоничное вхождение индивида в социальную среду, усвоение им системы ценностей общества, позволяющего ему успешно функционировать в качестве его члена, а под инкультурацией – обучение человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре. Результатом инкультурации является эмоциональное и поведенческое сходство человека с другими членами данной культуры и его отличие от представителей других культур. Психологическими механизмами инкультурации являются имитация, идентификация, чувства стыда и вины. Если имитация

и идентификация являются позитивными механизмами инкультурации, то стыд и вина – негативными. Первые способствуют формированию определенного поведения, вторые – запрещают или подавляют его. В общем, по утверждению авторов, социализация более универсальна, а инкультурация – культурно-специфична. По своему характеру процесс инкультурации более сложен, чем процесс социализации, поскольку усвоение социальных законов жизни происходит гораздо быстрее, чем усвоение культурных норм, ценностей, традиций и обычаев [42].

Т.Г. Стефаненко, В.В. Гриценко и др. в качестве синонима аккультурации используют термин «*социокультурная (или межкультурная) адаптация*», понимая ее как процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса (адаптированность). Признаками социокультурной адаптированности являются удовлетворенность адаптанта своим положением в социально-культурной среде; информированность о новой среде; активное творческое участие индивида в социальной и культурной жизни новой группы.

Под социально-психологической адаптацией переселенцев в новой социокультурной среде В.В. Гриценко предлагает понимать сложный и многомерный процесс взаимодействия представителей разных культур, в результате которого происходит формирование новой позитивной (общей с коренными жителями России) социальной идентичности, адекватной изменившимся социокультурным условиям; процесс развития личностного потенциала мигрантов по мере их активного включения в различные виды деятельности (прежде всего в профессиональную деятельность), систему межличностных отношений, социокультурную и социально-политическую жизнь России, нахождение условий для реализации потребностей в самоуважении и са-

моактуализации личности. Автор считает интеграцию наиболее приемлемой стратегией обретения вынужденными переселенцами новой позитивной социальной идентичности [41, с. 62–65].

Обобщая опыт зарубежных и отечественных исследований по проблеме адаптации и аккультурации мигрантов к новым этнокультурным условиям, В.В. Гриценко выделяет следующие *факторы, влияющие на успешность адаптации*:

- 1) «культурная дистанция» между культурами выхода и поселения;
- 2) степень толерантности принимающего общества к иным системам ценностей и культурным особенностям;
- 3) связи с соотечественниками, сохранение своего этнического окружения;
- 4) социальная, информационная и инструментальная поддержка;
- 5) степень выраженности «культурного шока» («стресса аккультурации»).

Степень интенсивности последнего зависит от ряда индивидуально-личностных характеристик (пола, возраста, образования, локуса контроля, акцентуаций, «когнитивной сложности индивида», неавторитарности, гибкости, толерантности к неопределенности и фрустрации) [41, с. 16–24; 97; 102; 104; 112].

Т.Г. Стефаненко также дает обобщенный образ человека, который лучше всего подходит для жизни в чужой культуре. Это – профессионально компетентный, имеющий высокую самооценку, общительный индивид экстравертированного типа, в системе ценностей которого большое место занимают ценности общечеловеческие; открытый для самых разных взглядов, интересующийся окружающими, а при урегулировании конфликтов выбирающий стратегию сотрудничества [81].

В последнее время ученые все чаще говорят не о социализации или адаптации мигрантов, а об их *ресоциализации (реадаптации)*. По утверждению А.А. Налчаджяна, если адаптированный в данной социальной среде человек оказывается в новой группе, в которой преобладают другие ценности, нормы, ведущая деятельность и привычные формы поведения, то перед ним возникает задача реадaptации. Адаптация в новой среде сопровождается пересмотром и частичным или полным отказом от норм, ценностей, способов поведения, социальных ролей, а также от некоторых адаптивных механизмов, их комплексов и стратегий. Реадаптация – это сложный процесс, в ходе которого возможны серьезные изменения личности [62, с. 56].

А.В. Мудрик, В.И. Петрищев также утверждают, что социализированность имеет мобильный характер, т. е. сформировавшаяся социализированность может стать неэффективной в связи с самыми разными обстоятельствами (переход на другой возрастной этап, переезд в другое место, происходящие в обществе глобальные изменения). Под ресоциализацией следует понимать изменение ставших неадекватными ценностей, норм и отношений человека в соответствии с новыми социальными предписаниями. Это явление приобрело большое значение в связи с огромными мигрантскими потоками в субъекты РФ [69, с. 13, 37–38].

Рассуждая о путях решения проблемы мигрантов в России, ряд специалистов справедливо считают *организацию эффективной социальной работы с мигрантами* важным фактором успешности их социализации и адаптации [4; 44; 60; 69; 73; 74; 86]. Например, эта мысль находит подтверждение в работе А.А. Акмаловой и В.М. Капицына. Авторы пишут: «Мигранты – субъекты, которым необходима социальная помощь в адаптации и интеграции... Социальная работа с мигрантами выражается, с одной стороны, в повышении статуса и улучшении положения мигранта, с другой –

в воздействии на среду, в которую включается мигрант... Социальные работники и педагоги помогают в сложной жизненной ситуации, смягчают состояние дезадаптированности мигрантов, поддерживают социальную солидарность, снимают на персональном и групповом уровне социальную напряженность, облегчают поиск персональной, групповой и национально-государственной идентичности»³⁸.

А.А. Акмалова и В.М. Капицын характеризуют три жизнесферные составляющие, через которые осуществляются натурализация, адаптация, аккультурация переселенцев:

- 1) естественно антропологическая (демографическая, территориальная, поселенческая, этноантропологическая),
- 2) духовно-культурная (образовательная, конфессиональная, национально-культурная),
- 3) агентно-профессиональная (занятость, рынок труда, профессиональная и предпринимательская структура).

Для естественно-антропологической составляющей (особенно для мигрантов, приезжающих на длительные сроки) важным является механизм территориальной реабилитации и социальной адаптации на новом месте (на территории и среди населения). Для духовно-культурной составляющей важен механизм аккультурации, национально-культурной идентификации, ведущий при последовательном проведении миграционной политики к обретению гражданства и принятию культурных образцов страны проживания. Для агентно-профессиональной составляющей наиболее значим механизм профессиональной адаптации, благодаря обретению места работы, конкурентоспособных качеств, их репрезентации на рынке труда, сохранению трудовой практики по специальности, приобретению востребованной специальности.

Авторы указывают на необходимость учета всего комплекса причин переселения, ценностей и механизмов со-

³⁸ http://www.studmed.ru/view/akmalova-aa-kapicyn-vm-socialnaya-rabota-s-migrantami-i-bezhencami-ucheb-posobie_5c7a79e7e59.html

циальной интеграции на старом и новом месте, ситуации в семье, в школе; необходимость применения специальных дифференцированных миграционных программ для плохо говорящих по-русски мигрантов, привлечения ресурсов образования и художественного творчества. Авторы выделяют классические и неклассические формы социальной работы с мигрантами. К классическим формам относятся: индивидуальная помощь; работа с группами мигрантов, работа одновременно и с мигрантами, и с принимающим обществом; меры воздействия на государственную политику. Неклассические формы включают так называемые проблемно-ориентированные способы работы с мигрантами (игротехника, тренинги, диагностика, социодрама и др.) [4].

Не вызывает сомнения факт, что процесс миграции отражается не только на взрослой личности, но и на личности ребенка. В России детей из «других» этнических групп иногда называют «инофонами». Дети из семей мигрантов, как и взрослые, стоят перед проблемой необходимости адаптироваться к новым социокультурным условиям. В результате данного процесса меняется все, что раньше традиционно окружало детей-переселенцев: от природно-климатических условий, социальных, экономических, психологических отношений до отношений в собственной семье. И хотя они по сравнению с родителями более терпимо относятся к ценностям принимающего сообщества и с большей легкостью их перенимают, им все же приходится довольно долго балансировать между различными культурными традициями, прежней и новой системами ценностей. Масла в огонь часто подливают родители, так как нередко возникают противоречия между быстро перенимающим местное поведение, стиль одежды и ценности детьми и их родителями, занимающими «охранительную позицию» по отношению к своей культуре [4, с. 32; 73: 12; 107].

Многие педагоги и психологи подтверждают тот факт, что адаптационный процесс детей, как правило, менее болезнен по сравнению с взрослыми [4; 40; 41; 59; 69]. Например, Л.Арутюнян, Г. Мосесов, М. Оганесян по этому поводу отмечают: «Очевидно, что личность, переживающая активный процесс социализации, который приходится на период детства и юности, с большей эффективностью и легкостью преодолевает в себе образцы поведения и нормы, не соответствующие новым социокультурным рамкам, и более успешно усваивает новые социальные роли и ценностные ориентиры, нежели личность зрелая, устоявшаяся, лишившаяся достигнутых социальных статусов и находящаяся уже в стадии пассивной социализации, когда любые незначительные изменения в жизни воспринимаются личностью как кризис. У детей из семей мигрантов потенциально больше возможностей для общения и деятельности в новой стране. Это связано прежде всего с ситуацией обучения, особенностями проведения свободного времени и большей, по сравнению со взрослыми, легкостью установления неформальных контактов со сверстниками» [59, 104–105]. При этом авторы уточняют, что «маленькие дети адаптируются вполне успешно, но уже для школьников этот процесс часто оказывается мучительным, так как в классе они должны во всем походить на своих соучеников – и внешним видом, и манерами, и языком, и даже мыслями». [59, с. 107].

В.И. Петрищев также подчеркивает значение фактора возраста для успешности ресоциализации детей-мигрантов. Если ребенка привезли в РФ в возрасте до 5–7 лет, то у него еще не сформировались четкая ориентация на родной язык и культуру и этническая идентичность, и даже если семья общается только на родном языке (что указывали в проведенных автором опросах 85 % школьников-мигрантов), ребенок очень быстро социализируется и имеет хорошую успеваемость в школе [69, с. 32; 43; 106].

Говоря о социализации и адаптации детей-мигрантов, многие ученые подчеркивают особую роль *института школы* в воспитании и образовании детей в мультикультурном многонациональном обществе. При этом большое внимание сегодня уделяется вопросам воспитания этнической толерантности (и одновременно патриотизма) и использования междисциплинарного подхода в обучении [3; 5; 25; 31; 36; 37; 47; 49; 50; 53; 54; 58; 60; 61; 64; 66; 69; 79; 89; 92]. Основные принципы, задачи, методы такого воспитания, интеграция опыта разных народов и культур в воспитании и обучении детей нашли отражение в этнопедагогике (основоположником которой считается Г.Н. Волков) [36; 66]. Также в конце 1990-х гг. в отечественной педагогике (в научной школе Е.В. Бондаревской) появляется такая область педагогической науки, как миграционная педагогика, которая понимается как интегрированная область современной педагогики, изучающая процесс адаптации детей-мигрантов и их семей в иноязычном культурном пространстве³⁹.

Многочисленные исследования адаптации детей-мигрантов в школах РФ и наблюдения педагогов школ позволили специалистам заключить, что в процессе социальной адаптации школьника-мигранта участвует ряд системных факторов: школьник-мигрант и его ближайшее социальное окружение (семья, детский сад, школа, его этническая община). А.Я. Макаров включает в этот процесс такие компоненты, как субъект адаптации (ребенок-мигрант); образовательная среда принимающего общества; адаптивная ситуация; наличие адаптивных ресурсов, средств и адаптивной потребности у детей-мигрантов; их стратегия адаптации. Основные трудности, с которыми сталкиваются дети мигрантов, включают незнание (слабое знание) русского

³⁹ <http://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/metodicheskoe-obedinenie-sotsialno-pedagogicheskaya-podderzhka>

языка, местной истории, культуры, ценностей; непонимание специфики и требований системы школьного образования в России, стресс аккультурации и адаптации, конфликт ценностей семьи и нового русскоязычного социума; неразрешенность социально-экономических проблем семьи [41, с. 85; 48; 69, с. 94; 101; 110].

В связи с этим огромное значение для процесса социализации и адаптации детей-мигрантов имеет грамотная эффективная организация образовательной среды школы. В частности такая организация подразумевает наличие программ обучения русскому языку как иностранному, существование Центра диалога культур, дополнительных программ и мероприятий по изучению ценностей и культур всех присутствующих в школе национальностей и этносов и т. п. [48, с. 122–131; 69, с. 90, 116–130]. Наравне с этим большую роль играет и социокультурная и методическая компетентность педагогов современных школ, столкнувшихся с новой реальностью – мультикультурными классами, где порой до 45 % детей не владеют русским языком. Соответствующей подготовке, переобучению и повышению квалификации учителей школ сегодня также уделяется серьезное внимание [73].

Обобщая опыт проектов по социализации и адаптации мигрантов в разных регионах РФ, М.В. Дюжакова приоритетными задачами современной системы образования в рамках многонациональной школы считает⁴⁰:

1) внедрение системы «социально-активных школ» (где стоят задачи демократизации обучения, формирования гражданского сознания, этнической толерантности, нравственности);

2) организация совместной групповой деятельности с включением местных и приезжих детей (классные часы, внеклассные мероприятия, выполнение проектов и т. д.);

⁴⁰ <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-soderzhatelnye-modeli-integratsii-detej-migrantov-v-novye-usloviya-zhizni-sredstvami-shkolnogo-obrazovaniya-na-primere>

3) ознакомление детей с культурными особенностями народов мира, воспитание чувства уважения к национальным традициям через проведение национальных праздников и занятий по народным промыслам, танцам, обрядам, поэзии и т. п.;

4) сотрудничество с этническими диаспорами, социальными работниками, государственными органами; привлечение родителей к процессу обучения;

5) интеграция детей в новые социокультурные условия средствами учебных предметов; создание переходных программ для компенсаторного обучения детей-мигрантов; подготовка учителей, способных работать по интенсивным программам обучения детей мигрантов русскому языку;

6) психологическое сопровождение адаптации к учебной деятельности детей-мигрантов.

Относительно последнего пункта (психологической работы) следует, на наш взгляд, уточнить ряд моментов. В некоторых проектах по социализации и адаптации детей-мигрантов, определяя деятельность психолога и психологических мероприятий, в качестве приоритетных выделяют следующие направления:

1) психологическое консультирование родителей, способствующее установлению более доверительных и открытых отношений между членами семьи, что ведет в том числе и к ослаблению тревоги и напряженности, связанных с интеграцией детей в российское сообщество, способствует осмыслению родителями собственных противоречивых требований к детям и др.;

2) консультативная и психотерапевтическая работа с детьми, направленная на разрешение внутрличностных и межличностных конфликтов, которая должна приводить к ослаблению или устранению психических и психосоматических симптомов, гармонизации душевной жизни, повышению способности к эффективной коммуникации и к культурному научению;

3) обучающие тренинги для детей и подростков (в том числе имеющие интернациональный состав), а также массовые мероприятия социально-психологической направленности (например, интерактивные игры), которые ставят перед собой такие задачи, как осмысление детьми своей личной и семейной истории, знакомство с атрибутами и социальными ритуалами, принятыми в новой культуре [73, с. 13].

Однако некоторые психологи, рассуждая о социально-психологической адаптации детей-мигрантов, часто говорят о технологии *психологического сопровождения адаптации*. Психологическое сопровождение социальной адаптации в целом понимается как недирективная форма поддержки психически здоровых детей, у которых на определенном этапе возрастного развития возникают личностные трудности. Сопровождение социальной адаптации рассматривают как системную интегративную технологию социально-психологической помощи личности и семье и как социально-психологический патронаж (М. Битянова, А. Волосников, А. Деркач, Л. Митина). Ю. Слюсарев отмечал, что такая психологическая помощь направлена не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности, запуск механизмов саморазвития и активизацию собственных ресурсов человека.

В процессе психологического сопровождения адаптации психолог создает условия для самораскрытия ребенка и оказывает необходимую и достаточную эмоциональную поддержку, проводит необходимую диагностику и определяет дефициты и зону ближайшего развития личности, намечает необходимые мероприятия по реабилитации или развитию определенных свойств, ведущих к адаптивности. Адаптивность в данном случае – это способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и неблагоприятных жизненных ситуациях. Адаптивность ребенка предпола-

гает принятие жизни (и себя как ее части) во всех проявлениях, относительную автономность, готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни.

Задачи психологического сопровождения определяются с учетом конкретной ситуации, индивидуально-личностных особенностей ребенка и особенностей семьи, социального окружения ребенка. Однако в технологии сопровождения психологи, в отличие от педагогов и социальных работников, придерживаются принципа вторичности его форм и содержания по отношению к социальной и воспитательной среде жизнедеятельности ребенка. Психологическое сопровождение социальной адаптации не ставит своей целью активное направленное воздействие на те социальные условия, в которых живет ребенок, и ту систему обучения и воспитания, которую выбрали для него родители. Цель сопровождения – создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения.

Выбирая ту или иную стратегию и форму психологической работы, надо учитывать некоторые нюансы. Важно понимать, что в норме социально-психологическая адаптация длится от одного месяца до полугода, когда ребенок быстро вливается в коллектив, осваивается в школе, приобретает новых друзей, без видимого напряжения выполняет все требования педагога. Этот период может затянуться в связи с неблагоприятными внешними (средовыми) или внутренними (личностными) факторами, и в таком случае можно говорить об определенном уровне дезадаптации. У детей-мигрантов ситуация, как уже упоминалось выше, во многом усугубляется плохим знанием русского языка и семейной изоляцией внутри своей культуры (языка, религии, традиций).

Помимо внешних факторов, успешность и безболезненность вхождения детей в новый социум во многом обуслов-

лены их личностными особенностями, сформированными на предшествующих этапах развития. Особенно важным является умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения (социальная и коммуникативная компетентность) [73]. Навыки взаимодействия, с которыми приходят в школу дети мигрантов, часто оказываются неадекватными в новой социокультурной среде. Например, приезжие дети могут считать оскорбительными слова и действия, которые не являются таковыми в местной культуре. Различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях становятся причиной недоразумений при взаимодействии детей разных национальностей. Иногда сверстники не принимают мигрантов в свой коллектив, относятся к ним настороженно, предвзято и враждебно. Реакция со стороны детей-мигрантов на это может быть самой различной. Одни стараются защитить себя и проявляют агрессию, другие требуют или ищут помощи и защиты от ближайшего окружения, третьи впадают в депрессию, замыкаются в себе.

Проблемы возникают и с установлением новой статусно-ролевой структуры в классе, особенно у детей из семей мигрантов, которые стремятся занять лидирующую позицию среди местных сверстников. Как отмечают исследователи, местные дети на начальной стадии социального взаимодействия испытывают чувство конкуренции и соперничества с теми, кто «непрощено» выражает стремление к лидерству, что вызывает обострение отношений между ними [47, с. 415].

Таким образом, о проблеме социально-психологической дезадаптации детей-мигрантов в школе вообще можно говорить лишь по истечении первого года пребывания и обучения – если у ребенка наблюдаются стойкие поведенческие, личностные и эмоциональные проблемы, стабильная школьная неуспеваемость, конфликты или отсутствие общения в новой среде. Опыт многолетних исследований и наблюдений показывает, что на первых порах больше необходимы (и эф-

фективны) социализация и аккультурация детей-мигрантов – интенсивное обучение русскому языку, организация совместных внеклассных мероприятий по изучению культур друг друга, создание толерантной среды и атмосферы доброжелательности, принятия в классе и школе. Ведь множество проблем создают именно барьерная среда и отсутствие благоприятных условий для преодоления этих барьеров, а также недостаток мотивации и адаптационного потенциала личности самого ребенка могут приводить уже к развитию психологических проблем.

Как показывает практика, дезадаптированные дети-мигранты – это отдельные случаи, поэтому здесь будет больше показана индивидуальная психологическая работа. При этом психолог может проводить психопрофилактическую и развивающую работу, адекватную для данной возрастной группы детей, независимо от национальности. По данным наших исследований, у детей-мигрантов точно такие же возрастные потребности и проблемы, как и у русских детей (причем иногда у русских психологических проблем и трудностей гораздо больше, чем у детей-мигрантов). Для младших школьников – это типичные проблемы школьной адаптации, успеваемости, освоения навыков учебной деятельности, саморегуляции и т. д., для подростков – это проблемы общения и самопознания, для старшеклассников – проблемы подготовки к ЕГЭ и выбора профессии. В таких случаях психологическая работа может быть вполне эффективна в групповом формате (дискуссии, игры, тренинги) с включением в такие группы детей разных национальностей.

Итак, современная Россия вообще и российская школа в частности мультикультурны и многонациональны, и к этому явлению необходимо адаптироваться и прибывающим в страну мигрантам, и русским. Оптимальной стратегией для мигрантов в нынешней ситуации, по мнению специалистов, является стратегия интеграции, поскольку именно она учиты-

вают интересы всех культур и наиболее отвечает национальным ценностям и традициям россиян. Первостепенными задачами для мигрантов и их детей являются освоение русского языка и формирование представлений о культуре страны, активное участие в жизни общества (выход за рамки своей общины, включение в значимые сферы деятельности), повышение своего образовательного и профессионального уровня. Со стороны государственных органов и социальных институтов в отношении мигрантов необходимы, в свою очередь, информационная, правовая поддержка и эффективная социальная и педагогическая работа по социализации мигрантов и их детей и психологическая работа по сопровождению адаптации. Необходимый комплекс действий и стратегий обеих сторон представлены в виде схемы на рис. 7.



Рис. 7. Оптимальные действия и стратегии обеих сторон, способствующие интеграции

Глава 3.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ г. КРАСНОЯРСКА

§ 1. Описание программы и результатов исследования социально-психологической адаптации младших школьников

В рамках проекта «Социально-культурная адаптация мигрантской молодежи к поликультурному образовательному пространству» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева, а также гранта Красноярского краевого фонда научной и научно-технической деятельности «Социально-культурная адаптация мигрантской молодежи к поликультурному образовательному пространству Сибирского региона» в течение 2012–2014 гг. нами была реализована программа исследования социально-психологической адаптации детей-мигрантов [8; 14; 19; 22–25].

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №16; МБОУ СОШ №47 г. Красноярск; МБОУ СОШ №150 г. Красноярск; МБОУ СОШ №19 г. Красноярск; МБОУ СОШ №4 г. Сосновоборск Красноярского края, где количество детей-мигрантов сегодня доходит до 45 % относительно общего числа учащихся школ.

Говоря об этническом составе современных школ края, для понимания ситуации уместно привести общую статистику

стику изменения этнического состава населения Красноярского края за последние 25 лет⁴¹. По данным Всесоюзной переписи населения об этническом составе Красноярского края за 1989 г., численность русского населения составила 87,56 %, за 2002 г. – 88,95 %, за 2010 г. – 91,3 %. Показатели, очевидно, очень высокие, и говорят даже о небольшом приросте русского населения (и синхронном сокращении нерусского населения). Однако при этом специалисты указывают на ряд любопытных тенденций за этот период. Во-первых, наблюдалось снижение общей численности населения края на 8 %, при одновременном увеличении числа разных национальностей, проживающих на территории края. Еще одной примечательной тенденцией является резкое повышение численности некоренных для края этнических общностей Кавказа, Средней и Юго-Восточной Азии и сокращение численности коренных для края этносов (татар, бурят, якутов, мордвы, башкир, тувинцев, чувашей, удмуртов, хакасов и др.). В-третьих, статистика утверждает, что высокие показатели численности русского населения отчасти обеспечиваются «сменой национальности» другими народами ради получения государственных льгот на медицину и образование. Соответственно, часть «русских» – это этнические таджики, киргизы, узбеки и др. По данным Информационно-методического бюллетеня по вопросам развития гражданского общества Красноярского края, на начало 2013 г. в Красноярском крае функционирует свыше 70 национально-культурных организаций, при этом численность диаспор народов Средней Азии и Кавказа (сконцентрированных преимущественно в крупных городах) ежегодно растет⁴².

⁴¹ <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/thesis/s049/s049-010.pdf>

⁴² http://www.gokrk.ru/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0/

Данная тенденция отражается и на этническом составе школ края: в них учится небольшое количество представителей коренных народов Сибири, зато внушительное число учащихся составляют представители народов Азии и Кавказа. Выборку детей-мигрантов в нашем исследовании составили в основном представители киргизской, таджикской, узбекской, азербайджанской, армянской, грузинской национальностей. В исследовании приняли участие в общей сложности 325 школьников: 86 учащихся младших классов, 150 учащихся средней школы и 89 учащихся старших классов. Подростки составили самую многочисленную выборку, поскольку большая часть жалоб о наличии проблем в поведении и общении и запросов о необходимости психологической помощи поступила именно от учителей средней школы, и психологическая работа по сопровождению социально-психологической адаптации детей-мигрантов и формированию этнической толерантности русских школьников проводилась именно в средней школе.

Программа нашего исследования была реализована в несколько этапов. На первом этапе было необходимо определить запросы школ, провести начальный скрининг проблем, возникающих у педагогов и администрации учебных заведений с детьми мигрантов и у самих детей. Для этого проводились беседы с педагогическим коллективом и психологами школ, анкетирование, наблюдение, а также психологическая диагностика социально-психологической адаптации детей-мигрантов и российских детей, уровня их этнической толерантности.

Сразу следует заметить, что по результатам предварительного мониторинга ситуации запросы и жалобы педагогов и администрации учебных заведений относительно «неадекватности» и «трудности» детей-мигрантов не вполне соответствовали действительности (были несколько преу-

величены). Наиболее распространенными жалобами были недостаточное владение детей-мигрантов русским языком, повышенная агрессия и конфликтность как по отношению к сверстникам, так и по отношению к учителям, нежелание / неспособность адаптироваться к русской культуре, эмоциональное неблагополучие, агрессия и неконтактность их родителей. Однако результаты психологической диагностики детей показали, что проблема часто заключалась не в дезадаптации школьников-мигрантов, а в неготовности учителей работать в мультикультурных классах и конструктивно взаимодействовать с семьями мигрантов из разных культур.

Большинство детей-мигрантов были вполне успешно социализированы и адаптированы, на наш взгляд, во многом благодаря эффективной работе в школах специальных Центров адаптации и обучения детей-мигрантов и проводимым в школах соответствующим внеклассным мероприятиям. В качестве примера можно привести «Центр дополнительного образования по реализации программ адаптации детей-мигрантов» в МБОУ СОШ № 16 г. Красноярска (в которой численность детей-мигрантов достигает 40 % от общего числа учащихся). Центр успешно решает задачи по культурно-языковой и социально-психологической адаптации детей-мигрантов. В МБОУ СОШ №47 г. Красноярска (где численность детей-мигрантов достигает 25 % от общего числа учащихся) проводятся Дни национальных культур, работает клуб «Согласие», национально-спортивный клуб «Мир», разработан образовательно-воспитательный этнокультурный модуль «Диалог культур», который включает специальные этнокультурные курсы и разделы учебных предметов.

На втором этапе программы, после того как мы определили детей-мигрантов с признаками дезадаптированности и учащихся с низким уровнем этнической толерантности, нами были разработаны и реализованы пси-

хологические мероприятия (психологические игры, тренинговые программы), которые способствовали решению данных проблем. В программе по сопровождению социально-психологической адаптации принимали участие дети-мигрантов, а программа по развитию этнической толерантности была реализована, напротив, на выборке русских школьников, поскольку по результатам диагностики, именно у них была выявлена такая проблема.

На третьем этапе программы проводилась оценка эффективности реализованных мероприятий (контрольные диагностические исследования, обработка и статистический анализ данных), были разработаны рекомендации для педагогов, администрации школ и родителей детей-мигрантов. Достоверность полученных результатов и выводов подтверждена методами математической статистики: для определения достоверности различий между выборками использовался непараметрический метод сравнения независимых выборок – U-критерий Манна-Уитни; для выявления взаимосвязей показателей социально-психологической адаптации использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмана. Результаты были освещены в ряде научных публикаций, выпущено учебное пособие с научно-методическим обоснованием и готовой программой психологического сопровождения адаптации детей-мигрантов [8; 14; 19; 22–25]. Программа включает комплекс тренинговых занятий, направленных на развитие личностных и коммуникативных ресурсов подростков и старшеклассников из семей мигрантов, прошла апробацию на базе общеобразовательной школы, имеет положительные отзывы администрации и педагогов школ и полностью готова к использованию.

Итак, в нашем исследовании мы охватили все звенья общеобразовательной школы – младшую, среднюю и старшую школу. Обратимся к краткому описанию результатов

проведенной работы, начиная с младшей школы. *Эмпирическое исследование особенностей социально-психологической адаптации младших школьников* было проведено на базе МБОУ СОШ №150 г. Красноярск и МБОУ СОШ №4 г. Сосновоборск Красноярского края (О.В. Барканова, В.В. Гатилова, 2012 г.). В исследовании принимали участие учащиеся 2 и 3 классов в возрасте 8–9 лет. Учащихся 1 классов было решено не включать в выборку в силу большой доли вероятности наличия у них школьной дезадаптации, а не социально-психологической (велика степень вероятности контаминации критерия). В итоге в исследовании участвовали 28 детей-мигрантов (представители семей трудовых мигрантов, приехавших в Сибирь из Киргизии, Таджикистана, Азербайджана, Армении и проживающих здесь в пределах 2–3 лет) и 28 детей из российских семей, проживающих в Красноярском крае с рождения.

Опираясь на научно-теоретические положения, изложенные нами в Главе 2, социально-психологическую адаптацию мы исследовали как проявляющуюся на двух основных уровнях: поведенческом (социальном) и внутриличностном (собственно психологическом). В качестве критериев оценки уровня социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста нами были выделены:

1) на поведенческом уровне: уровень социальной адаптированности, активности, автономности, воспитанности, особенно в ситуациях школьного общения (поскольку учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте);

2) на психологическом уровне: уровень эмоционального и личностного благополучия, составляющий «адаптационный потенциал» личности ребенка и оцениваемый в нашем исследовании через уровень самооценки и тревожности ребенка.

Исходя из запросов и жалоб педагогов, в качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что уровень социально-психологической адаптации у младших школьников из семей мигрантов значимо ниже, чем у детей из российских семей. В частности, дети из семей мигрантов менее социализированы, имеют менее адекватную самооценку и более высокий уровень тревожности по сравнению с детьми из российских семей. В исследовании применялись следующие психодиагностические методики:

1) методика для изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова, позволяющая выявить уровень социализации личности ребенка по показателям социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности;

2) личностный опросник Р. Кеттелла 12 ФЛО-120, детский вариант, адаптированный Э.М. Александровской (интерпретации подверглись 8 факторов, используемых для оценки межличностной толерантности, социальных и личностных качеств детей);

3) методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (исследовался только показатель самооценки ребенка);

4) детский тест тревожности М. Дорки, В. Амен.

Обратимся к анализу полученных эмпирических данных. Сначала рассмотрим *социальный уровень социально-психологической адаптации*: представим результаты по методике изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова и часть шкал личностного опросника Р. Кеттелла, измеряющих социальные качества.

Данные по методике социализированности (уровни выраженности показателей социальной адаптированности, активности, автономности и воспитанности) личности учащегося М.И. Рожкова представлены на рис. 8–11.

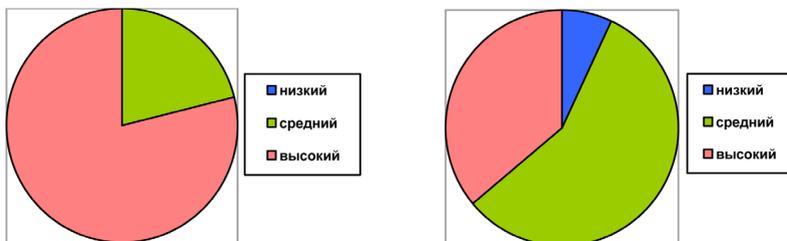


Рис. 8. Данные по шкале «Социальная адаптированность»
(уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

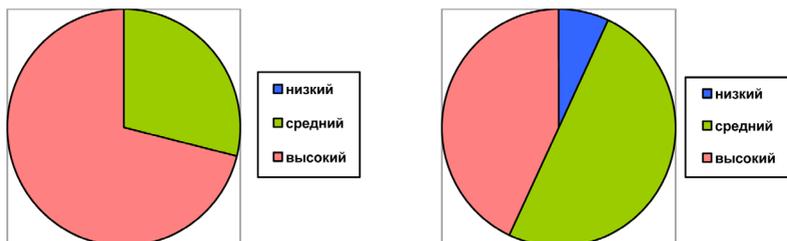


Рис. 9. Данные по шкале «Социальная активность»
(уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

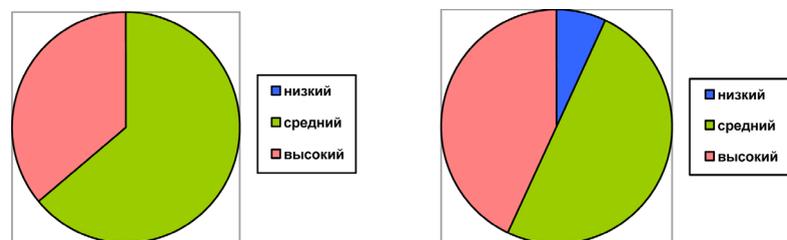


Рис. 10. Данные по шкале «Автономность»
(уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

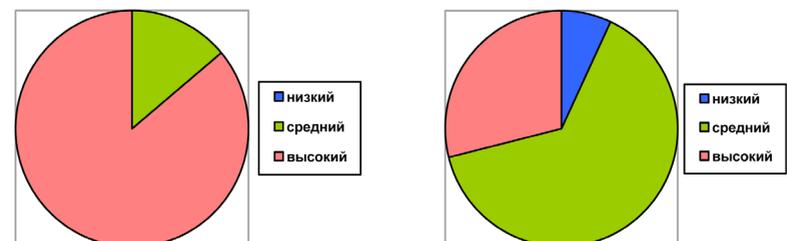


Рис. 11. Данные по шкале «Нравственность»
(уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

Из рис. 8–11 очевидно, что подавляющее большинство детей обеих выборок вполне социализированы: имеют средний и высокий уровень развития социальных качеств (социальной адаптированности, активности, автономности и ответственности). Низкий уровень социализированности личности был выявлен лишь среди 7 % детей-мигрантов, а среди детей из российских семей вовсе отсутствовал. Статистически подтверждено, что в целом уровень социализированности у детей из российских семей гораздо выше, чем у детей-мигрантов (достоверные различия выявлены по всем показателям, кроме автономности). Дети достаточно ответственны и целеустремленны в общественных делах и поручениях, для них значимы социальные достижения, похвала и оценка товарищей и взрослых, они стараются делать добрые дела, помогать окружающим, защищать слабых, умеют прощать и сопереживать другим, стараются дружить со сверстниками. Детям мигрантов все-таки недостает культурно-языковой и социальной компетентности, и это, очевидно, снижает их возможности социализации и адаптации.

Преобладание в обеих выборках среднего уровня автономности (характеризующего независимость от других) и очевидно более низкий уровень развития данного качества по сравнению с тремя другими критериями социализированности является, на наш взгляд, возрастно-обусловленным. Младшие школьники объективно не могут быть абсолютно самостоятельными людьми в социуме и во многом зависят от взрослых. Выявленная концентрация у детей данного качества вполне удовлетворительна для их возраста и не снижает общей положительной картины их социализированности.

Для дальнейшей оценки уровня социализированности младших школьников обратимся к результатам некоторых шкал личностного опросника Р. Кеттелла 12 ФЛО-120. Проанализируем данные по шкалам А, G, H, I («Общительность», «Ответственность», «Социальная смелость», «Сенситивность») (рис. 12–15).

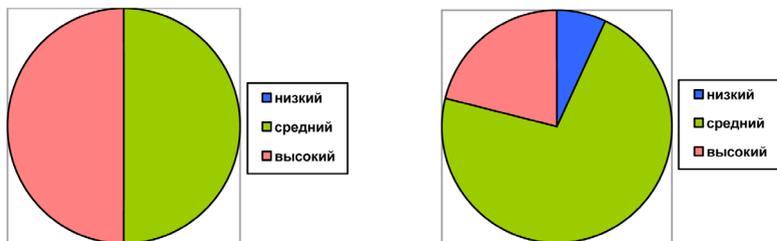


Рис. 12. Данные по шкале А «Общительность» (уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

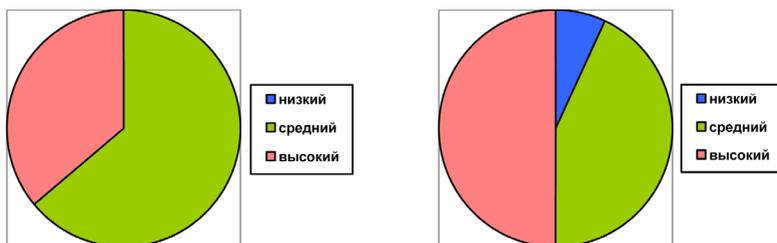


Рис. 13. Данные по шкале G «Ответственность» (уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)



Рис. 14. Данные по шкале H «Социальная смелость» (уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

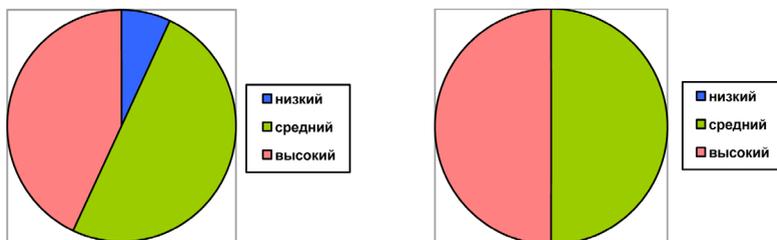


Рис. 15. Данные по шкале I «Сенситивность» (уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

Из данных рис. 12 и 14 следует, что русские дети более общительны, открыты и смелы в социальных контактах по сравнению с детьми мигрантов. Среди русских большее число детей с высоким уровнем по данным шкалам, а детей с низким уровнем нет совсем. Среди мигрантов, напротив, очень мало детей с высоким уровнем общительности, и встречаются дети с низкими показателями. По данным рис. 13 и 15 очевидно, что уровень сенситивности (социальной чувствительности, наблюдательности) и ответственности выше среди детей-мигрантов, по сравнению с русскими детьми. Детям мигрантов объективно приходится сложнее и в учебной деятельности, и в социальной сфере, однако, тем выше у них мотивация преодоления трудностей и достижения успехов в учебе и общественной жизни. Конечно, внимательность, наблюдательность и ответственность – необходимые и помогающие в такой ситуации качества.

Далее рассмотрим *внутриличностный уровень социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста*. Здесь нас интересует личностное и эмоциональное благополучие детей, которое мы оценивали с помощью методики диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; ряда релевантных шкал личностного опросника Р. Кеттелла и Детского теста тревожности М. Дорки, В. Амен.

Для начала проанализируем показатели самооценки по методике Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Показатели самооценки исследовались по конкретным шкалам («Аккуратность», «Умения», «Ум», «Доброта», «Наличие друзей», «Радость жизни», «Учебные достижения»), затем выводился интегральный показатель самооценки. Данные представлены на рис. 16 и 17.

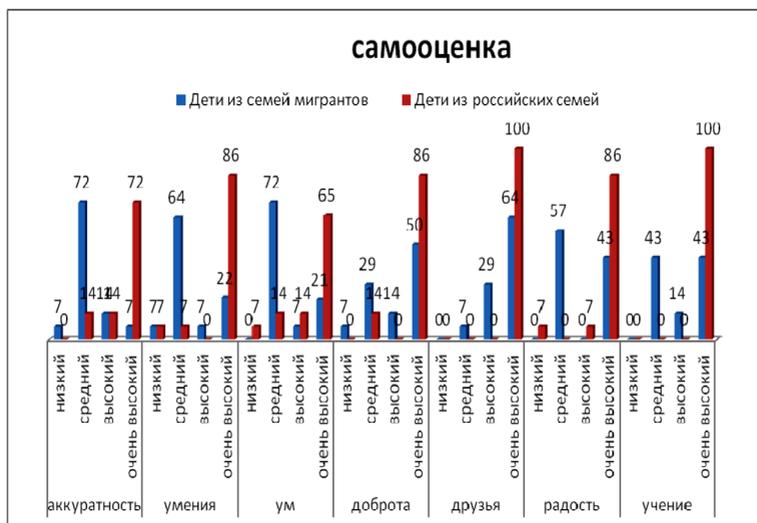


Рис. 16. Показатели самооценки по конкретным шкалам методики Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан

Из рис. 16 видно, что у детей из семей мигрантов по большинству шкал преобладают показатели среднего уровня самооценки. Это касается аккуратности, умений, ума, радости жизни – более половины детей оценили себя умеренно. Более половины отметили, что у них много друзей, половина – что они очень добрые. Лишь относительно учебных достижений мнения разделились почти поровну: чуть менее половины оценили себя средне, чуть более половины – высоко и очень высоко. В целом в личностной сфере наблюдается благополучная картина: лишь 7 % имеют низкую (заниженную) самооценку по шкалам «Аккуратность», «Умения», «Доброта», от 7 до 64 % по разным шкалам имеют очень высокую (завышенную) самооценку.

У детей из российских семей наблюдается больше гомогенности – по всем шкалам преобладают очень высокие (завышенные) показатели самооценки. По двум шкалам («Наличие друзей», «Учебные достижения») даны абсолютные показатели, что явно свидетельствует о неадекватности

оценивания своих достоинств. Почти аналогичная картина (86 % детей с завышенной самооценкой) наблюдается и по шкалам «Умения», «Доброта», «Радость жизни». Таким же образом, чуть более двух третей детей имеют завышенную самооценку по шкалам «Аккуратность» и «Ум». По всем показателям, кроме «Наличия друзей», выявлены достоверные различия, что статистически подтверждает наличие более высокой самооценки у русских школьников.

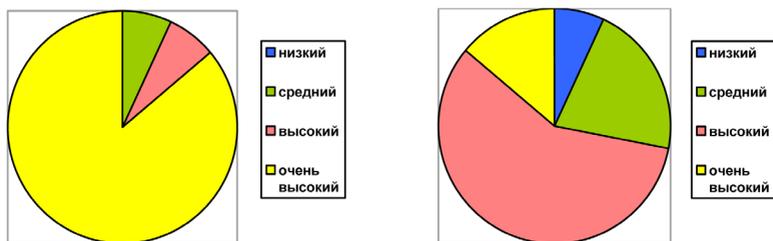


Рис. 17. Интегральный показатель самооценки (уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

Рис. 17 демонстрирует абсолютный перевес у русских детей в сторону неадекватной (завышенной) самооценки (86 % от выборки), что к концу младшей школы уже является не вполне нормальным. Возможно, отчасти это вызвано соревновательной мотивацией (обследование проводилось в группе совместно с детьми мигрантов, и русским детям хотелось выделиться), а также ощущением себя более успешным в классе на фоне детей-мигрантов с языковыми и учебными проблемами. У детей мигрантов преобладает высокий (58 % от выборки) и средний (21 % от выборки) уровни самооценки, что свидетельствует об ее адекватности и относительном благополучии в личностной сфере.

Далее обратимся к результатам некоторых шкал личностного опросника Р. Кеттелла 12 ФЛЮ-120. Данные по шкалам С, Е, Q3, Q4 («Уверенность в себе», «Склонность к самоутверждению», «Самоконтроль», «Нервное напряжение») представлены на рис. 18–21.

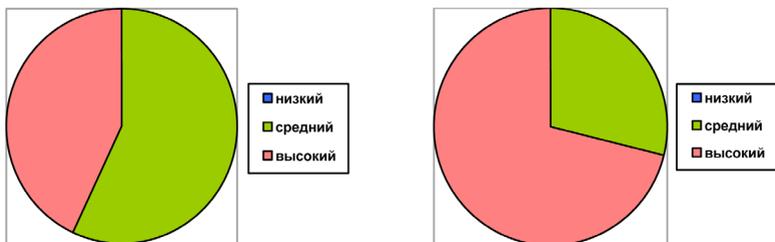


Рис. 18. Данные по шкале С «Уверенность в себе»
(уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

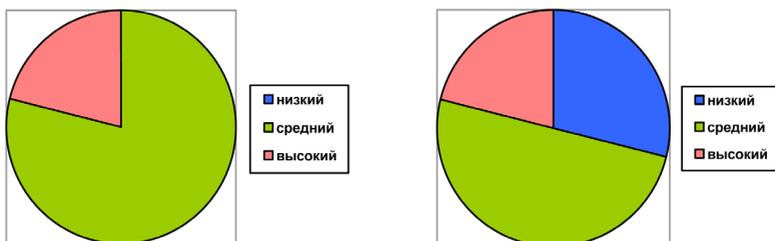


Рис. 19. Данные по шкале Е «Склонность к самоутверждению»
(уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

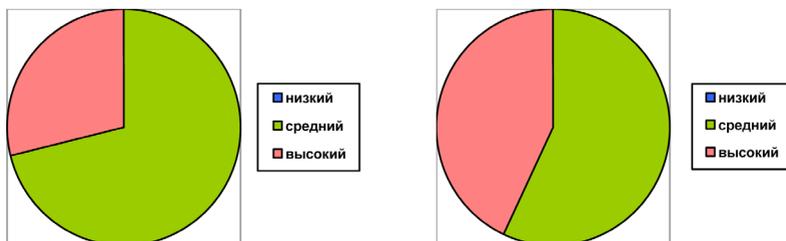


Рис. 20. Данные по шкале Q3 «Самоконтроль»
(уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

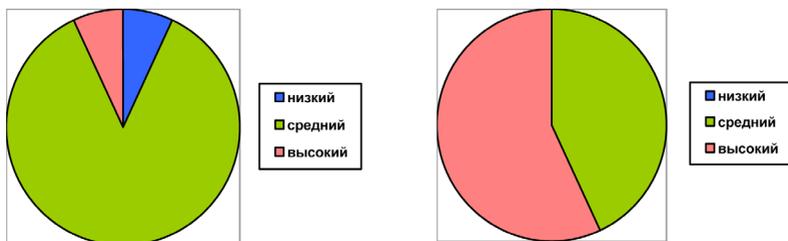


Рис. 21. Данные по шкале Q4 «Нервное напряжение»
(уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

Из рис. 18–21 видно, что относительно детей-мигрантов русские дети чуть более склонны к самоутверждению и имеют более низкий уровень нервного напряжения, а вот уровень уверенности в себе и самоконтроля несколько выше среди детей-мигрантов. По наблюдениям, в семьях мигрантов дети получают большую эмоциональную поддержку, веру в их силы и возможности, безусловное принятие, особенно это касается воспитания мальчиков в мусульманских семьях, которые и составили значительную часть выборки мигрантов. При этом их еще и научают контролировать свое поведение и эмоции (дают строгое гендерное воспитание).

В целом по опроснику достоверные различия между выборками были обнаружены только по факторам Н («Социальная смелость») и Q4 («Нервное напряжение»): дети мигрантов более стеснительны и робки в установлении и поддержании социальных контактов, чаще испытывают трудности в общении, более закрыты, напряженны и тревожны, нежели русские дети. Русские дети чувствуют себя более свободно и демонстрируют больше благополучия в социальной и эмоциональной сфере по сравнению с детьми мигрантов. При этом более высокий уровень выраженности таких качеств, как сенситивность, ответственность, самоконтроль, умеренная общительность, свидетельствует о более высоком уровне межличностной толерантности детей-мигрантов по сравнению с русскими детьми.

Наконец, рассмотрим результаты диагностики благополучия в эмоциональной сфере младших школьников, которое мы исследовали с помощью детского теста тревожности М. Дорки, В. Амен. В нашем исследовании значимым для интерпретации социально-психологической адаптации является общий показатель тревожности, поэтому мы опустим результаты первичной обработки по каждой конкретной ситуации теста и сразу перейдем к интерпретации результатов расчета общего индекса тревожности (рис. 22).



Рис. 22. Индекс тревожности
(уровни в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

На рис. 22 налицо более высокий уровень тревожности по выборке детей-мигрантов по сравнению с русскими детьми. Среди детей-мигрантов чуть более половины имеют высокий индекс тревожности, остальная часть – средний. В поведении это может проявляться в виде повышенного беспокойства, нервозности, страхов, неуверенности в себе и избегания ответственности. Дети демонстрировали повышенную тревожность в стрессовых ситуациях и в ситуациях, где требовалось соответствовать требованиям и ожиданиям взрослых, либо быть не хуже сверстников. Очевидно, детям мигрантов мешают в этих ситуациях и недостаточное знание русского языка, и разница культур. Среди русских детей лишь 14 % имеют высокий индекс тревожности, остальные – средний и низкий. Таким образом, в плане эмоционального благополучия у русских детей картина более позитивная, чем у детей-мигрантов, отличающихся повышенной тревожностью.

Напоследок приведем данные еще одного *исследования этнической толерантности*, которое проводилось в 2013 г. под руководством В.И. Петрищева в МБОУ СОШ №47 г. Красноярска на небольшой выборке младших школьников – учащихся 4 классов (30 школьников, из них 17 – русских, 13 – детей-мигрантов). Дети были опрошены с помощью «Анкеты самооценки навыков толерантного пове-

дения младшего школьника» Я.А. Батрак и ряда экспресс-методик, представляющих собой ситуации межэтнических контактов, в которых ребенок должен определить свои действия / выборы по отношению к детям другой национальности («В поезде», «Сестренки», «Кинотеатр»).

По результатам опроса с помощью «Анкеты самооценки навыков толерантного поведения младшего школьника» Я.А. Батрак существенной разницы между выборками по показателю общей толерантности не выявлено. Дети распределились по уровням практически равномерно: 27 % детей показали высокие показатели общей толерантности, 40 % имеют средний уровень и 33 % детей – низкий уровень общей толерантности (рис. 23).

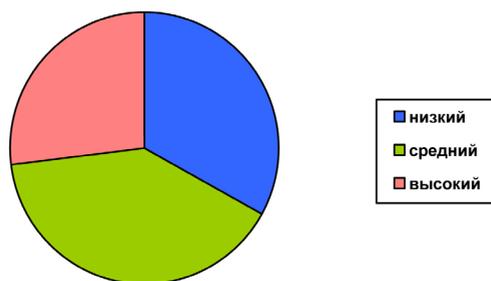


Рис. 23. Уровень самооценки общей толерантности, в %

Гораздо больший интерес для нашего исследования представляет показатель этнической толерантности. Данные по уровню этнической толерантности рассмотрим на примере методики «В поезде». Детей попросили представить ситуацию, в которой они поехали на поезде в некое путешествие, при этом в вагоне едут дети разных национальностей. Детей попросили выбрать, кого бы они взяли в попутчики, а кого бы высадили (детей каких национальностей). Данные по выборкам в % представлены на рис. 24.

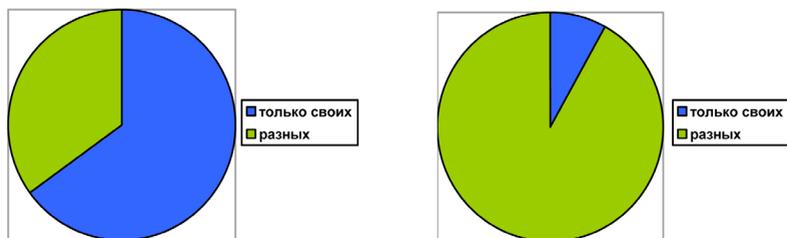


Рис. 24. Уровень этнической толерантности по методике «В поезде» (выборы детей в %; диаграмма 1 – русские дети, 2 – дети мигрантов)

Из рис. 24 видно, что русские дети больше предпочитали брать с собой в качестве попутчиков в путешествие на поезде детей своей национальности, и только треть опрошенных указывали еще и представителей других национальностей (среди них половина хотели взять и своих, и других, а половина вообще исключила русских). Гораздо больший процент детей мигрантов (92 %) выбирали представителей разных национальностей (из них 62 % хотели взять и своих, и русских) и лишь 8 % детей-мигрантов выбирали только представителей своей национальности.

В целом получается, что при выявленном лишь у трети детей низком уровне общей толерантности, уровни этнической толерантности у детей из российских семей и детей-мигрантов отличаются. Дети мигрантов больше мотивированы на сотрудничество и общение с местными детьми, имеют выраженные установки на интеграцию, принятие, полноценное вхождение в российский социум. Русские дети более дистанцированы и центрированы на своей культуре. С одной стороны, это – вполне объяснимое явление. Дети мигрантов сильнее мотивированы на скорейшее преодоление барьеров новой социокультурной среды и избавление от ярлыка «чужой». Они хотят быть принятыми, беззаботно играть и хорошо успевать в школе. Более того, для большинства трудовых мигрантов Россия является более привилегированной страной, чем их историческая родина (коль ско-

ро они оттуда уехали в поисках заработка и лучшей жизни), они торопятся получить гражданство и влиться в российский социум. В мигрантских семьях разговоры на эту тему ведутся, и родительские установки оказывают на детей существенное влияние. Русские дети, напротив, часто становятся свидетелями националистических настроений и разговоров, если не со стороны родителей, то со стороны сверстников или СМИ. Это способствует формированию этноэгоизма, ксенофобии и этнической интолерантности.

С другой стороны, на наш взгляд, не стоит относиться к полученным данным слишком категорично. Этническая идентификация, ценности и культурные нормы у детей еще не вполне сформированы, представления о других национальностях тоже довольно размыты. Ребенок дает обратную связь относительно той реальности, которая его окружает. Все-таки основную часть окружения русских детей составляют русские (взрослые и дети), отсюда и предпочтения в общении. Окружение детей мигрантов, напротив, включает большое количество русских, и они с детства привыкают воспринимать мультикультурализм как норму.

Итак, исследование социализированности младших школьников показало, что в целом и русские дети, и дети мигрантов вполне социализированы, имеют удовлетворительный уровень развития социальных качеств (общительны, активны, сенситивны, нравственны, ответственные, вполне автономны, толерантны в общении). Уровень этнической толерантности при этом выше среди детей-мигрантов, чем среди русских детей.

В плане личностной адаптации, однако, ситуация не столь однозначна. Дети из семей мигрантов имеют более благополучную картину в личностной сфере: более адекватную самооценку и более высокий уровень уверенности в себе. У русских детей весьма завышенная самооценка и выраженная склонность к самоутверждению. В эмоци-

ональной же сфере, напротив, дети мигрантов демонстрируют больше неблагополучия: многие из них тревожны, напряжены, беспокойны. Подавляющее большинство русских детей эмоционально благополучны, спокойны, жизнерадостны.

Таким образом, уровень социализированности и социально-психологической адаптации младших школьников вполне удовлетворителен. Во многом это обеспечено правильной организацией образовательной среды школ и адекватными отношениями и воспитанием в семьях обследуемых детей. Выявлены некоторые личностные (в выборке русских детей) и эмоциональные (в выборке детей мигрантов) проблемы, которые требуют как индивидуальной работы с конкретными детьми, так и групповых занятий по коррекции самооценки и тревожности.

§ 2. Особенности социально-психологической адаптации подростков и старшекласников

Исследование особенностей социально-психологической адаптации и этнической толерантности подростков и старшекласников проводилось на базе МБОУ СОШ № 16, МБОУ СОШ №47 и МБОУ СОШ №19 г. Красноярска [19; 23; 24; 25]. Исследования проводились на нескольких выборках во втором полугодии 2012 г., в течение 2013 г. и в первом полугодии 2014 г. Всего в исследовании принимали участие 150, учащихся 6–8 классов, из них 90 – русские, 60 – дети мигрантов. Срок обучения детей-мигрантов в русскоязычной школе – от одного года до восьми лет. В исследовании также принимали участие 89 старшекласников, учащихся 9–11 классов, из них 52 – русские, 37 – дети мигрантов. Срок обучения детей-мигрантов в русскоязычной школе – от одного года до десяти лет. Выборку детей-мигрантов составили представители армянской, грузин-

ской, таджикской, киргизской, узбекской, азербайджанской национальностей. Все учащиеся достаточно хорошо владеют русским языком.

Согласно теоретическим положениям нашей работы, описанным в Главе 2, и с учетом возрастнo-психологических особенностей респондентов, мы исследовали следующие компоненты социально-психологической адаптации личности:

1) уровень социальной адаптации (коммуникативной компетентности, эффективности стратегий копинг-поведения, конфликтной компетентности);

2) уровень личностного и эмоционального благополучия (психологическое здоровье).

Выделенные компоненты социально-психологической адаптации личности мы исследовали с помощью следующих психодиагностических методик:

1) методика КОС («Уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей», Б.А. Федоршин);

2) методика Э. Хейма (вариант Бернского опросника «Способы преодоления критических ситуаций», адаптирован в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева под руководством Л.И. Вассермана);

3) тест-опросник «Определение способов регулирования конфликтов» («Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации») К. Томаса;

4) методика диагностики интерактивной направленности личности (Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина);

5) методика изучения способности к самоуправлению в общении (Н.П. Фетискин);

6) методика диагностики доброжелательности (шкала Кэмпбелла);

7) методика диагностики принятия других (шкала Фейя)

8) анкета «Толерантное общение» (авторский вариант);

9) методика для изучения социально-психологической адаптации (опросник СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда.

Обратимся к анализу полученных данных. Сначала рассмотрим результаты исследования *первого компонента социально-психологической адаптации личности – уровня социальной адаптации* (коммуникативной компетентности, эффективности стратегий копинг-поведения, конфликтной компетентности).

Начнем с данных исследования особенностей коммуникации русских подростков и подростков-мигрантов (О.В. Барканова, И.В. Ковалева, МБОУ СОШ №47 г. Красноярска, 2013 г.). В этом срезе использовались методики диагностики интерактивной направленности личности (Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина), способности к самоуправлению в общении (Н.П. Фетискина), доброжелательности (шкала Кэмпбелла), принятия других (шкала Фейя), а также специально разработанная анкета по изучению толерантности в общении. Были опрошены 40 подростков (из них 19 – русских, 21 – мигранты).

Полученные эмпирические данные опровергают устоявшийся стереотип о дефицитарности и нарушениях коммуникации подростков из семей мигрантов по сравнению с русскими подростками: не было выявлено достоверных различий ни по одному из исследуемых показателей. На рис. 25 и 26 представлены сводные данные по группам относительно благополучных (имеющих средние и высокие показатели, рис. 25) и неблагополучных (имеющих низкие показатели, рис. 26) в коммуникативной деятельности русских подростков и подростков-мигрантов. Результаты даны в % от общего числа опрошенных по выборке. При этом на рисунках обозначены следующие показатели: 1 – ориентация на взаимодействие, 2 – уровень адаптивности и мобильности, 3 – уровень доброжелательности, 4 – уровень принятия других, 5 – уровень толерантности в общении.

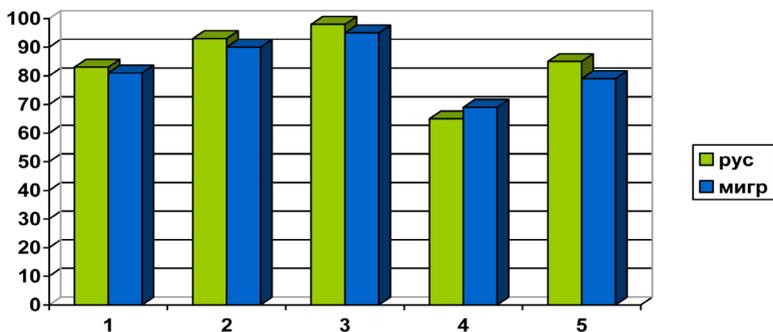


Рис. 25. Подростки с относительно высокими показателями коммуникативной деятельности, в %

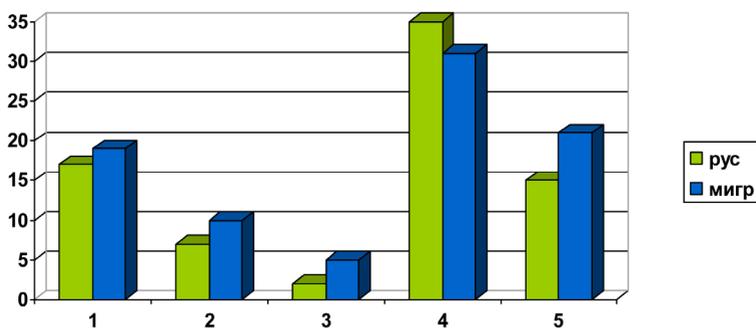


Рис. 26. Подростки с низкими показателями коммуникативной деятельности, в %

Подавляющее большинство подростков обеих выборок (83 % русских и 81 % мигрантов) ориентированы на взаимодействие и сотрудничество и лишь небольшая часть (17 % русских и 19 % мигрантов) преследуют в общении личные эгоистические интересы, либо имеют маргинальную ориентацию (показатель 1). Такие данные говорят об относительно нормальном психическом развитии большинства подростков независимо от национальной принадлежности.

Также большинство подростков обеих выборок (63 % русских и 68 % мигрантов) имеют средний уровень развития адаптивности и мобильности в общении, а треть рус-

ских подростков (30 %) и четверть подростков из семей мигрантов (22 %) имеют высокий уровень адаптивности, демонстрируя еще и ситуативную чувствительность и гибкость в общении (показатель 2).

Практически все подростки обеих выборок (95–98 %) имеют средний и высокий уровень доброжелательности в общении и лишь 2–5 % подростков недоброжелательно относятся к другим людям (показатель 3). Одновременно с этим показатель принятия других несколько ниже: уже около двух третей подростков обеих выборок показывают средний и высокий уровень принятия других, остальная треть подростков демонстрируют низкий уровень принятия других (показатель 4).

Наконец, по данным анкетирования, 85 % подростков из русских семей и 79 % подростков из семей мигрантов можно в целом охарактеризовать как толерантных: они отметили, что их не раздражают сверстники с иными интересами, взглядами, поведением или культурными особенностями. Остальных 15–21 % такие различия либо раздражают, либо они затрудняются определить свое отношение к таким людям (показатель 5).

Таким образом, в среднем свыше двух третей подростков обеих выборок демонстрируют психическое развитие в пределах нормы: они активны, просоциальны, адаптивны, доброжелательны и терпимы к другим людям. Подростков, которые нуждаются в коррекции коммуникативной деятельности и психологическом сопровождении, по обеим выборкам менее трети, и это, очевидно, не зависит от национальной принадлежности, а, скорее, определяется индивидуальными особенностями или проблемами в ближайшем социальном окружении подростка. Такое благополучие, на наш взгляд, во многом обусловлено эффективной организацией образовательной среды школы, где вопросам социализации

и адаптации детей-мигрантов, а также воспитанию этнической толерантности уделяется особое внимание.

Обратимся к данным еще одного диагностического среза уровня социальной адаптации подростков-мигрантов (О.В. Барканова, Г.Б. Кононенко, МБОУ СОШ № 16 г. Красноярска, 2013 г.). В данном исследовании были использованы методики КОС («Уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей» Б.А. Федоршина) и Э. Хейма (вариант Бернского опросника «Способы преодоления критических ситуаций»). Были опрошены 80 подростков (из них 39 – русских, 41 – мигранты).

Сначала рассмотрим данные опросника КОС, с помощью которого мы исследовали уровень развития коммуникативной компетентности подростков: их коммуникативные и организаторские склонности (рис. 27, 28).

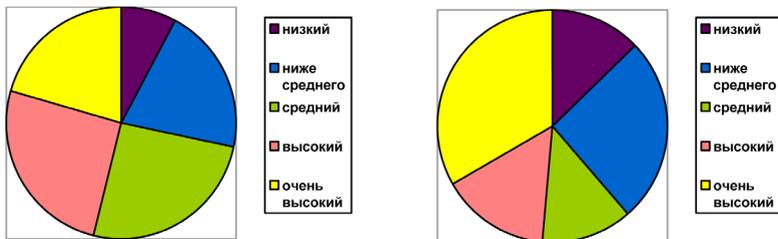


Рис. 27. Коммуникативные склонности (уровни в %; диаграмма 1 – русские подростки, 2 – подростки-мигранты)



Рис. 28. Организаторские склонности (уровни в %; диаграмма 1 – русские подростки, 2 – подростки-мигранты)

При оценке коммуникативных и организаторских склонностей подростков было выяснено, что в среднем около двух третей подростков обеих выборок имеет удовлетворительный уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей (имеют уровни средний и выше среднего). У русских подростков данные качества развиты чуть лучше, чем у подростков-мигрантов, хотя достоверных различий между выборками по исследуемым показателям не выявлено. Таким образом, большинство подростков, независимо от национальной принадлежности, активны, любознательны, стремятся к общению, демонстрируют гибкость в разных социальных ситуациях. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят новых друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Ребята могут отстаивать свое мнение и добиваться, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает.

Лишь около трети испытуемых имеет уровень развития данных качеств ниже среднего, и среди мигрантов таких подростков чуть больше, чем среди русских. Такие подростки тоже стремятся общаться, но иногда чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои новые знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности у них крайне занижено, во

многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. Эти подростки нуждаются в психологической работе по развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

Далее рассмотрим результаты по методике исследования копинг-стратегий Э. Хейма. Данные представлены на рис. 29–31.



Рис. 29. Когнитивные копинг-стратегии (уровни адаптивности в %: диаграмма 1 – русские подростки, 2 – подростки-мигранты)



Рис. 30. Эмоциональные копинг-стратегии (уровни адаптивности в %: диаграмма 1 – русские подростки, 2 – подростки-мигранты)



Рис. 31. Поведенческие копинг-стратегии (уровни адаптивности в %: диаграмма 1 – русские подростки, 2 – подростки-мигранты)

Изучение ситуационно-специфических вариантов совладающего поведения позволило выявить, что в среднем около половины подростков обеих выборок (от 42 до 62 %) используют адаптивные когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии копинг-поведения. Эти подростки в стрессовых ситуациях и при решении проблем сохраняют самообладание, используют проблемный анализ, оптимистично смотрят на вещи, настроены на сотрудничество, обращаются за помощью к другим.

Четверть опрошенных подростков обеих выборок в трудных ситуациях используют относительно адаптивные когнитивные стратегии: они стараются найти объяснение происходящему, соотнести данные, некоторые ищут высший (религиозный) смысл. Четверть русских подростков используют и относительно адаптивные эмоциональные и поведенческие стратегии. В стрессовых ситуациях они прибегают к эмоциональной разрядке, компенсации или стараются отвлечься, переключиться на другие объекты. Среди мигрантов к относительно адаптивным поведенческим стратегиям подростки прибегают гораздо чаще русских (половина опрошенных), а вот относительно адаптивный эмоциональный копинг подростки-мигранты практически не используют (всего 10 % респондентов).

Четверть опрошенных подростков обеих выборок преодолевают стресс и фрустрацию, используя неадаптивные когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии. Они в стрессовых ситуациях проявляют агрессию, либо, наоборот, проявляют эскапизм, смирение, растерянность, обвиняют себя и подавляют свои эмоции. Единственным исключением здесь являются подростки-мигранты в плане эмоционального копинга – лишь 8 % проявляют агрессию или аутоагрессию.

Таким образом, большинство русских подростков и подростков-мигрантов демонстрируют удовлетворительный уровень коммуникативной компетентности, социализированности и используют адаптивные стратегии совладающего поведения в стрессовых ситуациях. По результатам ис-

следования коммуникативных особенностей и совладающего поведения, в среднем менее трети исследуемых подростков обеих выборок нуждаются в психологической помощи. При этом существенной разницы между подростками по национальному признаку не выявлено.

Теперь рассмотрим результаты исследования особенностей коммуникативной и конфликтной компетентности у старшеклассников-мигрантов (О.В. Барканова, В.И. Кондрашкина, МБОУ СОШ № 16 г. Красноярск, 2013 г.). В данном исследовании были использованы методики КОС («Уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей» Б.А. Федоршина) и тест-опросник «Определение способов регулирования конфликтов» К. Томаса. Были опрошены 64 старшеклассника (из них 27 русских, 37 – мигранты).

На рис. 32, 33 изображены уровни развития коммуникативных и организаторских склонностей у русских старшеклассников и у старшеклассников-мигрантов.



Рис. 32. Коммуникативные склонности (уровни в %; диаграмма 1 – русские старшеклассники, 2 – старшеклассники-мигранты)

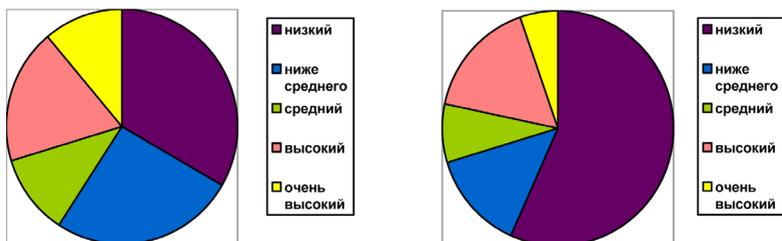


Рис. 33. Организаторские склонности (уровни в %; диаграмма 1 – русские старшеклассники, 2 – старшеклассники-мигранты)

При оценке коммуникативных склонностей старшеклассников было выяснено, что около трети русских и четверти мигрантов имеют уровень развития данных качеств ниже среднего. Они чувствуют себя скованно в коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои новые знакомства, испытывают трудности в установлении контактов и выступлении перед аудиторией, не умеют отстаивать свое мнение, тяжело переживают обиды, избегают принятия самостоятельных решений. Примечательно, что больше половины опрошенных (60 % русских и 70 % мигрантов) показали уровень организаторских склонностей ниже среднего.

Небольшая часть старшеклассников обеих выборок (14 %) имеют средний уровень развития коммуникативных склонностей, еще меньше (8–11 %) – средний уровень организаторских склонностей. Эти старшеклассники стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Чуть более половины старшеклассников обеих выборок (52 % русских и 62 % мигрантов) имеют уровень развития коммуникативных склонностей выше среднего (высокий и очень высокий). Они не теряются в новой обстановке, быстро находят новых друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, инициативны, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации, могут отстаивать свое мнение и добиваться, чтобы оно было принято товарищами. При этом лишь около четверти старшеклассников обеих выборок (30 % русских и 22 % мигрантов) имеют высокий уровень развития организаторских склонностей. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает, ответственны и с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий.

Таким образом, уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей немного выше среди старшеклассников-мигрантов по сравнению с русскими. В целом около трети старшеклассников обеих выборок нуждаются в психологической работе по развитию коммуникативных способностей, и более половины старшеклассников имеют дефицит организаторских способностей. Достаточный уровень развития данных качеств необходим выпускникам для эффективной и успешной профессиональной самореализации в будущем. Также обращает на себя внимание тот факт, что по сравнению с подростками показатели коммуникативных и организаторских склонностей у старшеклассников гораздо ниже. Причины могут крыться в снижении социальной активности, любознательности, переключения с характерной для подросткового возраста направленности на общение со сверстниками на внутренний мир, формирование мировоззрения, личностное и профессиональное самоопределение, адекватное для старшего школьного возраста.

Результаты исследования поведения в конфликте, по тесту К. Томаса, представлены на рис. 34 (показаны веса доминирующих стратегий поведения в конфликте по выборкам в %). При этом некоторые старшеклассники использовали несколько стратегий в качестве ведущих в равной степени.

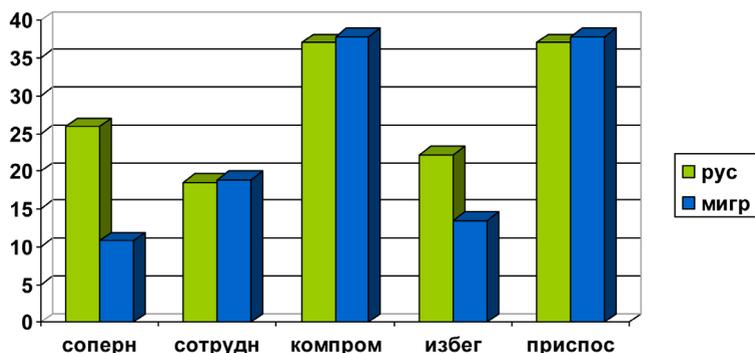


Рис. 34. Доминирующие стратегии поведения в конфликте, в %

Очевидно, что ведущими стратегиями разрешения конфликтов у обеих выборок являются компромисс и приспособление (используются в каждом третьем конфликтном случае). В компромиссе стороны немного уступают в своих интересах, чтобы удовлетворить их в основном, при этом идет не поиск устранения причин конфликта, а нахождение решения, удовлетворяющего сиюминутные интересы обеих сторон. Приспособление – это стратегия уступок, согласия, принесение в жертву собственных интересов ради другого, действия совместно с другим человеком без попытки отстаивать собственные интересы.

На втором месте среди русских находятся стратегии соперничества и избегания (четверть русских старшеклассников предпочитают их). Выбирающие соперничество старшеклассники активны, предпочитают идти к разрешению конфликта собственным путем, не заинтересованы в сотрудничестве с другими и достигают цели, используя свои волевые качества и вынуждая других принимать нужное им решение проблемы. Выбирающие же избегание школьники предпочитают не ввязываться в конфликт, отойти в сторону и не взаимодействовать, даже в ущерб собственным интересам. Среди мигрантов данные стратегии не популярны (лишь 11–13 % респондентов прибегают к ним). Стратегия сотрудничества, хотя и считается наиболее конструктивной, не пользуется большой популярностью у старшеклассников обеих выборок: стоит на последнем месте у русских и на третьем – у мигрантов.

Согласно концепции К. Томаса, оптимальным считается поведение в конфликте, когда все стратегии выражены в диапазоне от пяти до семи баллов (по результатам методики): т. е. человек использует разные (все) стратегии в зависимости от ситуации. Это говорит о гибкости, высокой адаптивности и эффективном поведении в конфликтных ситуациях. По данным диагностики, среди русских таких всего один человек, среди мигрантов – двое. Таким образом, достаточно

большое количество опрошенных старшеклассников обеих выборок нуждаются в психологической работе по выработке более конструктивных стратегий и расширению репертуара поведения в конфликте.

Теперь обратимся к описанию результатов исследования второго компонента социально-психологической адаптации личности подростков и старшеклассников – уровня личностного и эмоционального благополучия (психологического здоровья). С целью его следования нами была использована методика для изучения социально-психологической адаптации (опросник СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда. Опрос проводился на тех же выборках подростков и старшеклассников.

Вначале рассмотрим полученные данные по выборке подростков. На рис. 35–37 показаны основные шкалы опросника СПА, значимые для оценки уровня психологического здоровья (личностного и эмоционального благополучия): «Адаптация» (А), «Эмоциональный комфорт» (ЭК), «Принятие себя» (ПС), «Принятие других» (ПД), «Доминирование» (Д), «Эскапизм» (Э). В рисунках при обозначении уровней выраженности показателей использованы обозначения: «н» – низкий; «зн» – зона неопределенности; «в» – высокий.

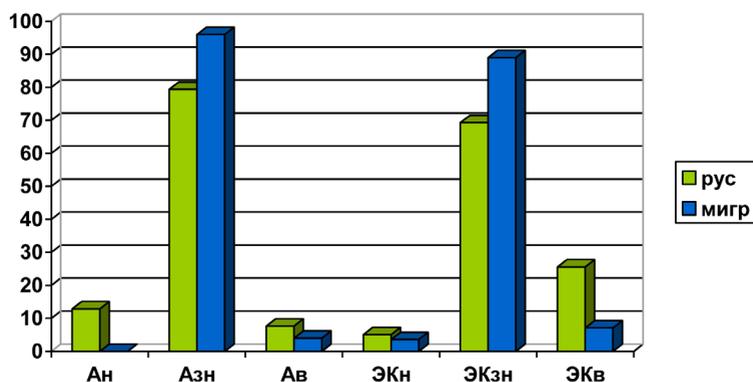


Рис. 35. Показатели адаптации (А) и эмоционального комфорта (ЭК) подростков, в %

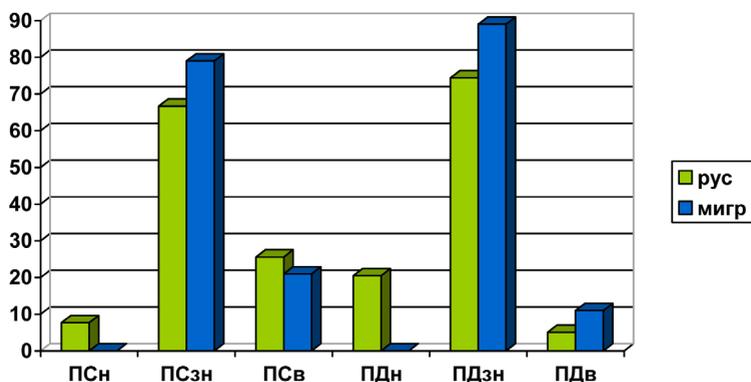


Рис. 36. Показатели принятия себя (ПС) и принятия других (ПД) подростков, в %

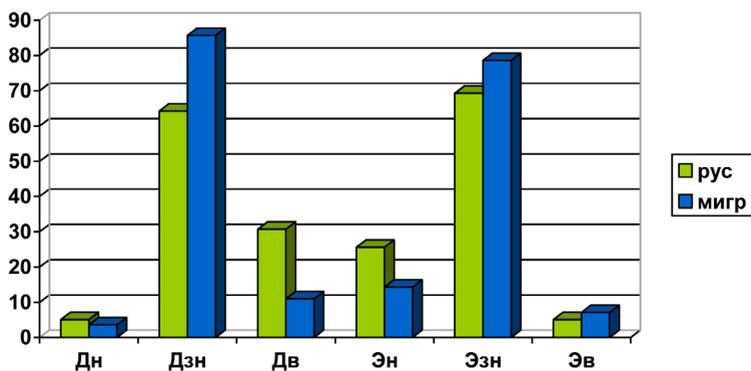


Рис. 37. Показатели доминирования (Д) и эскапизма (Э) подростков, в %

Из рис. 35–37 видно, что у подавляющего большинства подростков обеих выборок все показатели социально-психологической адаптации находятся в зоне неопределенности. Это свидетельствует о том, что значительная часть обследуемых подростков имеют средний, в целом удовлетворительный, уровень адаптационного потенциала: адекватную самооценку, уверенность в себе, лидерские качества, активную позицию в межличностных отношениях. Однако в силу возрастного

психологических особенностей подростки несколько нестабильны и ситуативно могут проявлять признаки дезадаптированности, личностного и эмоционального неблагополучия.

Отметим, что нормы для подростков по методике СПА достаточно высокие (верхняя граница зоны неопределенности гораздо выше, чем для взрослых), и многие подростки с весьма неплохими показателями социально-психологической адаптации попадают не в высокий диапазон оценок, а в зону неопределенности. Например, если бы мы рассчитывали показатель адаптации (А) по иным нормативам, то подростки-мигранты распределились бы следующим образом: 50 % – высокий уровень адаптации, 50 % – зона неопределенности.

Сравнивая выборки, заметим, что среди русских подростков чуть выше уровень эмоционального комфорта и доминирования, а вот среди подростков-мигрантов чуть выше уровень принятия других и межличностной толерантности, хотя различия несущественны и не являются статистически значимыми.

Далее рассмотрим результаты по этой же методике по выборке старшеклассников (в рисунках за основу приняты те же обозначения). Показатели социально-психологической адаптации старшеклассников представлены на рис. 38–40.

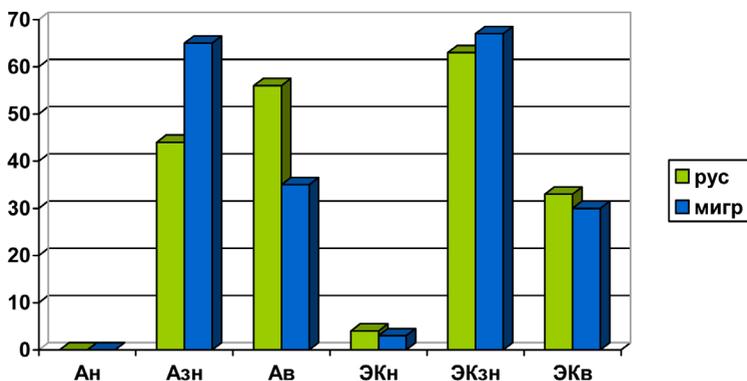


Рис. 38. Показатели адаптации (А) и эмоционального комфорта (ЭК) старшеклассников, в %

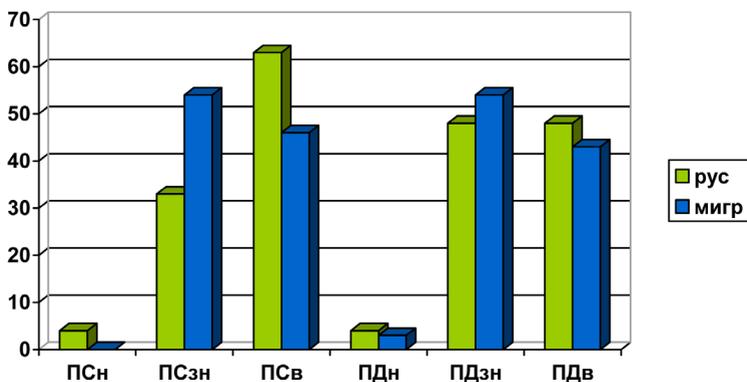


Рис. 39. Показатели принятия себя (ПС) и принятия других (ПД) старшеклассников, в %

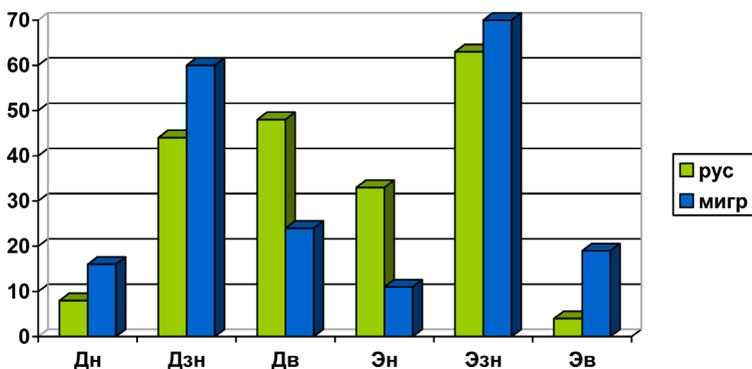


Рис. 40. Показатели доминирования (Д) и эскапизма (Э) старшеклассников, в %

Рис. 38–40 показывают, что у старшеклассников обеих выборок преобладают средние (находящиеся в зоне неопределенности) и высокие показатели социально-психологической адаптации. Мы можем с уверенностью заключить, что подавляющее большинство старшеклассников психологически здоровы и адаптированы: отличаются достаточно высоким уровнем эмоционального и личностного благополучия, толерантны, активны, просоциальны.

При всем том обращают на себя внимание некоторые национальные и возрастные особенности социально-психологической адаптации обследуемой выборки. Сопоставим показатели: а) русских и мигрантов и б) подростков и старшеклассников. С одной стороны, налицо существенная разница в уровне социально-психологической адаптации между подростками и старшеклассниками: у старшеклассников показатели адаптированности гораздо выше. С другой стороны, следует учитывать, что показатели для старшеклассников рассчитывались уже по иным нормативам (более низким в плане верхней границы зоны неопределенности), при этом разница не столь велика. Тем не менее она есть, и различия требуют комментариев.

Во-первых, по сравнению с подростками у старшеклассников заметно выровнялись показатели эмоционального комфорта и принятия других: между русскими и мигрантами практически нет различий. Среди подростков показатель эмоционального комфорта был выше у русских, а показатель принятия других – у мигрантов. В старшем школьном возрасте мигранты чувствуют себя более комфортно, а русские стали более эмпатийными и толерантными к другим. Налицо более высокий уровень адаптированности обеих выборок по данным показателям.

Во-вторых, среди русских старшеклассников уровень адаптации, принятия себя и доминирования несколько выше, чем у русских подростков. Это также свидетельствует о положительных изменениях в уровне социально-психологической адаптации русских школьников. Среди старшеклассников-мигрантов данные показатели немного ниже, чем у русских, однако тоже в целом удовлетворительные. Примечательно, что среди них как не было в подростковом возрасте, так и нет в старшем школьном возрасте юношей, которые не принимают себя и имеют низкие показатели адаптации.

В-третьих, среди русских старшеклассников уровень эскапизма (ухода от проблем и общения) чуть ниже по сравнению с подростками, что говорит о здоровой тенденции в совладающем поведении и повышении адаптированности. Среди старшеклассников-мигрантов уровень эскапизма немного выше, чем у подростков-мигрантов. С чем это может быть связано, еще предстоит выяснить. Возможно, ситуация с подготовкой к ЕГЭ и профессиональное самоопределение немного повышают тревожность и снижают общительность старшеклассников-мигрантов.

Поскольку основной предмет нашего исследования – социально-психологическая адаптация детей-мигрантов, то мы решили исследовать ее особенности более тщательно. Для выявления скрытых от непосредственного наблюдения и оценки тенденций полученные эмпирические данные по выборкам подростков и старшеклассников-мигрантов были подвергнуты математико-статистической обработке. Для исследования скрытых взаимосвязей и отношений показателей использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмена и метод кластерного анализа (статистическая программа Statgraphics Plus v.2.1.). Рассмотрению подлежали только значимые ($p \leq 0,05$) и высокозначимые ($p \leq 0,01$) корреляционные взаимосвязи. В число исследуемых показателей вошли срок обучения в русскоязычной школе (так как было предположение о его влиянии на адаптацию детей-мигрантов) и полный список шкал (прямых и обратных) опросника СПА (Адаптация / Деадаптация, Принятие / Непринятие себя, Принятие / Непринятие других, Эмоциональный комфорт / дискомфорт, Внутренний / Внешний контроль, Доминирование / Ведомость, Эскапизм).

Начнем с описания результатов исследования выборки подростков-мигрантов. В число исследуемых показателей были включены срок обучения в русскоязычной школе (№1), коммуникативные и организаторские склонности

опросника КОС (№2–3), показатели СПА (№4–16), копинг-стратегии поведения Е. Heim (№17–19).

Во-первых, корреляционные связи были обнаружены внутри самих методик. В частности была выявлена прямая корреляционная зависимость между показателями опросника КОС, т. е. у подростков-мигрантов либо одинаково хорошо развиты и коммуникативные, и организаторские склонности, либо, наоборот, развиты одинаково слабо. Прямую связь имеют и ряд показателей опросника СПА: адаптация у подростков-мигрантов связана с принятием себя и других, внутренним контролем и доминированием. Деадаптация, напротив, связана с непринятием себя и других, эмоциональным дискомфортом, внешним контролем, ведомостью и эскапизмом. Это указывает на то, что в коррекционной работе с деадаптированными подростками следует уделить особое внимание эмоциональному благополучию (например, используя методы и приемы симптоматической терапии и коррекции тревожности, напряжения, страхов), самопринятию и развитию внутреннего локуса контроля. Это приведет к развитию уверенности в себе, самоуважения, осознанию собственной ценности, принятию ответственности за свою жизнь, и в конечном итоге подросток будет ощущать себя более адаптированным.

Во-вторых, имеются взаимосвязи показателей разных методик. Выявлено, что срок обучения в русскоязычной школе напрямую связан с принятием других и использованием эмоционального копинга: чем дольше подростки-мигранты обучаются в русскоязычной школе, тем более у них сформировано принятие других и они используют более адаптивные эмоциональные копинг-стратегии (проявляют оптимизм, не боятся выражать протест). У новичков же присутствует непринятие других и неадаптивные стратегии совладающего поведения: подавление эмоций, агрессия, самообвинение, покорность. Также между показателем

срока обучения и непринятия себя выявлена обратная корреляционная зависимость: чем дольше срок обучения, тем ниже показатели непринятия себя, и наоборот. Таким образом, длительность обучения напрямую связана с принятием себя и других и, возможно, сказывается на данных аспектах положительно.

В-третьих, ряд показателей методик КОС и СПА также имеют прямые взаимосвязи: уровень коммуникативных склонностей связан с уровнем адаптации, принятием других, эмоциональным комфортом, а уровень организаторских склонностей напрямую связан с применением когнитивных копинг-стратегий. Чем выше уровень развития организаторских склонностей, тем более адаптивные когнитивные стратегии применяются: в частности подростки используют проблемный анализ и сохранение самоконтроля. Низкий уровень развития организаторских склонностей, напротив, сочетается с использованием неадаптивных когнитивных стратегий, таких как растерянность, смирение или диссимуляция.

Наконец, выявлена прямая корреляционная зависимость между использованием эмоционального копинга, уровнем адаптации и принятием других. Адаптивные эмоциональные копинг-стратегии поведения (оптимизм, выражение протеста) напрямую связаны с высоким уровнем адаптации и позитивным отношением к окружающим. Напротив, дезадаптированные подростки-мигранты используют неадаптивный эмоциональный копинг и имеют напряженные отношения с окружающими.

Проведенный кластерный анализ позволил более тщательно проанализировать связи между показателями и установить два основных кластера тесно связанных друг с другом показателей. На рис. 41 представлена дендрограмма кластерного анализа по данному срезу (по оси ОХ – нумерация показателей методик, по оси ОУ – расстояние между показателями в условных единицах).

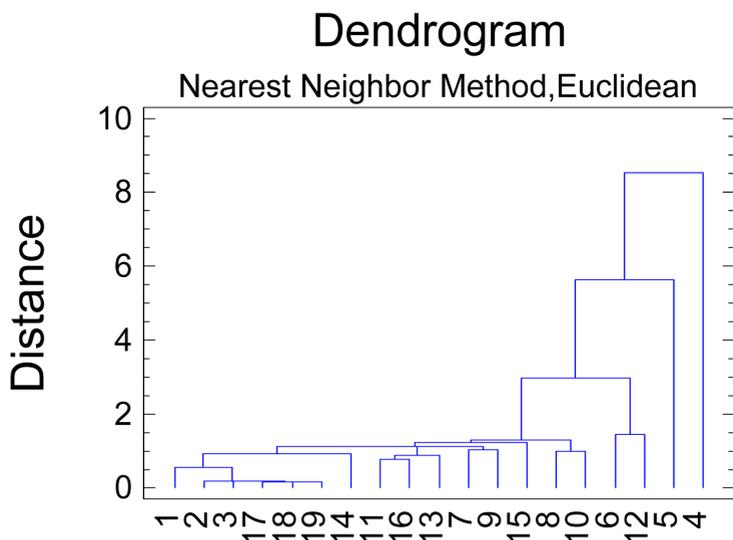


Рис. 41. Результаты кластерного анализа (подростки-мигранты)

Из рис. 41 видно, что 1 кластер образуют показатели № 1, 2, 3, 14, 17, 18, 19 (срок обучения, коммуникативные и организаторские склонности, доминирование, когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии). Показатели отражают социализированность, коммуникативную и поведенческую компетентность, лидерство, умение преодолевать стресс. На наш взгляд, кластер можно назвать «Компетентность в межличностных отношениях» или «Социальный интеллект», исходя из входящих в него показателей.

Во 2 кластер входят показатели № 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16 (непринятие себя и других, принятие других, эмоциональный комфорт и дискомфорт, внешний контроль, ведомость, эскапизм). Несколько обособленно, но при этом довольно близко ко второму кластеру стоят показатели № 6 и 12 (принятие себя и внутренний контроль), поэтому мы их тоже включим в это кластер. В целом второй кластер включает показатели личностного и эмоционального благополу-

чия, значимые для оценки психологического здоровья личности. Соответственно, кластер будет обозначен «Психологическое здоровье».

Весьма удаленно от всех остальных показателей расположены показатели № 4 и 5 (адаптация и дезадаптация), однако они тоже связаны с остальными (но не настолько тесно, как показатели внутри кластеров). Эта связь прослеживалась и в описанных выше результатах корреляционного анализа. Можно с уверенностью предположить, что адаптированный подросток обладает неплохим социальным интеллектом и представляет собой психологически здоровую личность.

На основании полученных кластеров построить двухкомпонентную модель социально-психологической адаптации подростков-мигрантов, закономерно включающую такие компоненты, как «Социальный интеллект» и «Психологическое здоровье» (рис. 42).



Рис. 42. Модель социально-психологической адаптации подростков-мигрантов

Теперь обратимся к описанию результатов математико-статистической обработки данных исследования выборки старшеклассников-мигрантов. В число исследуемых показателей были включены срок обучения в русскоязычной школе (№1), коммуникативные и организаторские склонности опросника КОС (№2–3), стратегии поведения в конфликте теста К. Томаса (№4–8), все шкалы опросника СПА (№9–21).

Во-первых, корреляционные связи были обнаружены внутри самих методик, в частности выявлена обратная корреляционная зависимость между показателями опросника К.

Томаса: избрание стратегии компромисса и приспособления в разрешении конфликтов исключает использование стратегии соперничества, а избрание стратегии избегания исключает использование сотрудничества. Показатели СПА также тесно связаны между собой. Адаптация у старшеклассников-мигрантов напрямую связана с принятием себя и других, эмоциональным комфортом, внутренним контролем и доминированием. Деадаптация, напротив, напрямую связана с непринятием себя и других, эмоциональным дискомфортом, внешним контролем, ведомостью и эскапизмом.

Во-вторых, были выявлены связи между показателями разных методик, в частности срок обучения в русскоязычной школе имеет обратную связь с показателями адаптации, принятия себя и других: чем дольше старшеклассники обучаются в школе, тем ниже у них данные показатели. Тенденция неутешительна: можно предположить, что, с одной стороны, дети лучше осваивают русский язык и культуру и становятся более социализированными, с другой – теряют свою этническую идентичность. Это вносит разлад в Я-концепцию, что отражается на принятии себя и других. Вероятно, рассогласованность в Я-концепцию добавляют и проблемы с юношеским самоопределением (личностным и профессиональным), характерным для данного возраста.

В-третьих, высокий уровень развития коммуникативных склонностей сочетается с низким уровнем деадаптации, а высокий уровень организаторских склонностей – с использованием стратегии сотрудничества в конфликтах (и отказом от стратегии избегания), принятием себя и других, доминированием. Использование стратегии сотрудничества в конфликте напрямую сочетается с высоким уровнем внешнего локуса контроля, а частое использование стратегии компромисса связано с низкими показателями деадаптации, непринятия себя и эмоционального дискомфорта. Предпочтение стратегии избегания связано с низким

уровнем принятия себя и эмоционального комфорта, а стратегии приспособления – с дезадаптацией, эмоциональным дискомфортом, ведомостью и эскапизмом.

Таким образом, старшеклассники-мигранты с уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей выше среднего достаточно хорошо адаптированы, принимают себя и других, обладают лидерскими качествами, предпочитают разрешать конфликты с помощью сотрудничества и компромисса. Напротив, дезадаптированные старшеклассники-мигранты не принимают себя, обладают довольно низким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей, ощущают эмоциональный дискомфорт, ведомы, разрешают конфликты путем избегания или приспособления.

Кластерный анализ позволил выявить дополнительные взаимосвязи показателей. На рис. 43 показана дендрограмма кластерного анализа данного среза (по оси ОХ – нумерация показателей методик, по оси ОУ – расстояние между показателями в условных единицах).

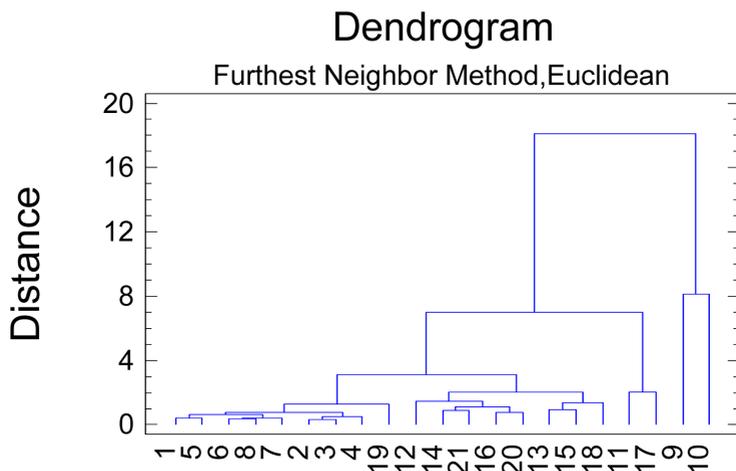


Рис. 43. Результаты кластерного анализа (старшеклассники-мигранты)

Из рис. 43 видно, что результаты кластерного анализа старшеклассников абсолютно идентичны результатам подростков. Точно так же 1 кластер образуют показатели № 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 19 (срок обучения, коммуникативные и организаторские склонности, все стратегии поведения в конфликте, доминирование). Показатели отражают социализированность, коммуникативную и конфликтную компетентность, организаторские способности, лидерство и составляют кластер «Социальный интеллект». Во 2 кластер входят показатели № 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21 (непринятие себя, принятие и непринятие других, эмоциональный комфорт и дискомфорт, внешний контроль, ведомость, эскапизм). Точно так же несколько обособленно, но близко от второго кластера стоят показатели № 11 и 17 (принятие себя и внутренний контроль). Данный кластер символизирует «Психологическое здоровье». На значительном расстоянии от всех остальных расположены показатели № 9 и 10 (адаптация и дезадаптация). Соответственно, модель социально-психологической адаптации старшеклассников не будет отличаться от данной выше модели социально-психологической адаптации подростков-мигрантов (рис. 42).

Таким образом, статистически подтверждено, что социально-психологическая адаптация подростков и старшеклассников-мигрантов в значительной мере зависит от уровня их социального интеллекта (развития коммуникативных и организаторских склонностей, использования адаптивных стратегий совладающего и конфликтного поведения, наличия лидерских качеств) и уровня их психологического здоровья (эмоционального и личностного благополучия, принятия других, преобладания внутреннего локуса контроля). Соответственно, психологическое сопровождение адаптации подростков и старшеклассников-мигрантов должно строиться по этим двум направлениям. Психологическая работа с дезадаптированными школьниками-мигрантами должна быть направлена на улучшение их эмоционального состояния, развитие самопринятия, внутреннего локуса контроля, стрессо-

устойчивости, коммуникативной и конфликтной компетентности. На это могут быть направлены специальные ролевые игры и тренинги самопознания, уверенности в себе, коммуникативной компетентности, деловые (управленческие, проектные) игры, дискуссии. В тренинги обязательно следует включать игры и упражнения на снижение эмоционального напряжения, снятие тревожности и создание атмосферы безопасности, принятия и эмоционального комфорта.

Напоследок приведем данные *исследования этнической толерантности подростков и старшеклассников* (О.В. Барканова, Е.В. Котлангов, МБОУ СОШ №19 г. Красноярска, 2014 г.). Исследование проводилось на выборке только русских респондентов (20 подростков и 25 старшеклассников) с целью осуществления дальнейшей психологической коррекционной работы, так как проблема интолерантности характерна скорее для русских школьников, чем для школьников-мигрантов. Следует также отметить, что в данной школе количество учащихся-мигрантов невелико и особой работы по их социализации, а также по воспитанию этнической толерантности не ведется. В исследовании этнической толерантности применялись следующие диагностические методики:

1) экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Е. Хухлаев, О.А. Кравцова);

2) опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова);

3) шкала социальной дистанции (Э. Богардус, вариант Л.Г. Почебут).

На рис. 44, 45 представлены результаты сравнительного анализа уровней общей (ИТ), этнической (ЭТ), социальной (СТ) толерантности и толерантности как черты личности (ЛТ) по методике «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Е. Хухлаев, О.А. Кравцова). В рисунках при обозначении уровней выраженности показателей использованы обозначения: «н» – низкий; «с» – средний; «в» – высокий.

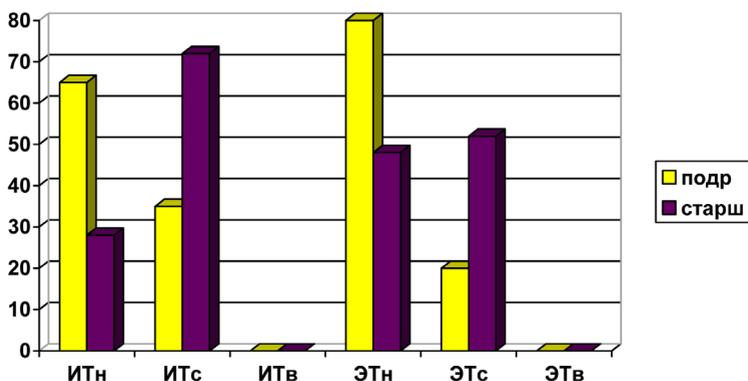


Рис. 44. Показатели уровня общей толерантности (ИТ) и этнической толерантности (ЭТ) подростков и старшеклассников, в %

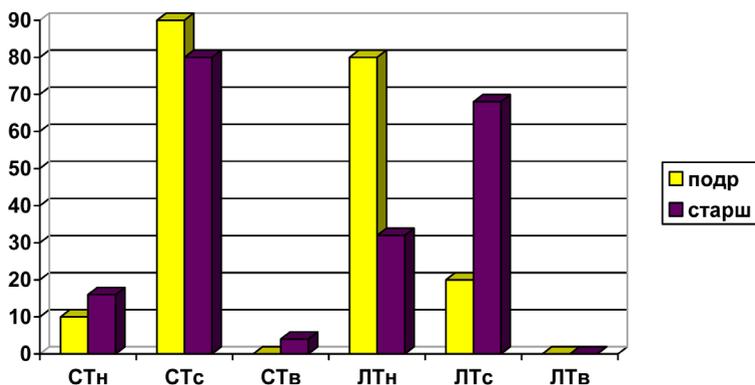


Рис. 45. Показатели уровня социальной толерантности (СТ) и толерантности как черты личности (ЛТ) подростков и старшеклассников, в %

Очевидно, что уровень общей, этнической толерантности и толерантности как личностной черты у подростков ощутимо ниже, чем у старшеклассников (это подтверждает и математический расчет достоверности различий). Большинство подростков (65–80 %) имеют низкий уровень по этим показателям. Они нетерпимы в межэтническом общении и имеют личностные черты, установки и убеждения, которые изобли-

чают нетерпимое, категоричное отношение человека к окружающему миру. Среди старшекласников большинство респондентов (52–72 %) все же имеют средний уровень выраженности данных показателей. Наиболее интолерантны старшекласники в межэтнических контактах – около половины (48 %) имеют низкий уровень этнической толерантности. Более позитивная картина наблюдается лишь по показателю социальной толерантности: и подростки, и старшекласники достаточно терпимы в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей и т. п.) и некоторых социальных процессов.

Далее рассмотрим диагностические данные по опроснику «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). Опросник содержит шесть шкал, которые соответствуют следующим типам этнической идентичности: этнонигилизм (ЭН); этническая индифферентность (ЭИ); норма (позитивная этническая идентичность – ПЭ); этноэгоизм (ЭЭ); этноизоляция (ЭИ); этнофанатизм (ЭФ). Данные представлены на рис. 46–48, в рисунках при обозначении уровней выраженности показателей использованы обозначения: «н» – низкий; «с» – средний; «в» – высокий.

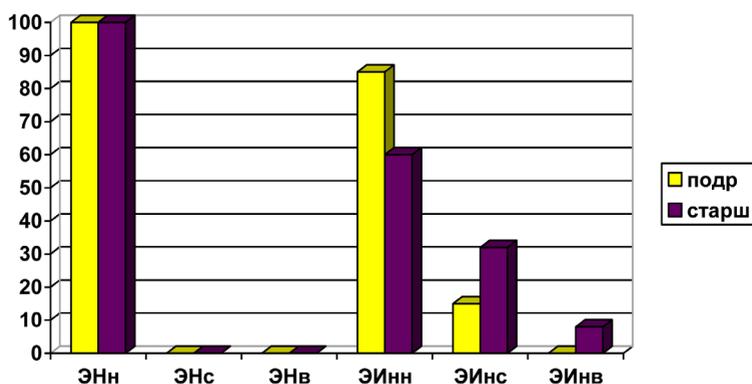


Рис. 46. Показатели уровня этнонигилизма (ЭН) и этнической индифферентности (ЭИ) подростков и старшекласников, в %

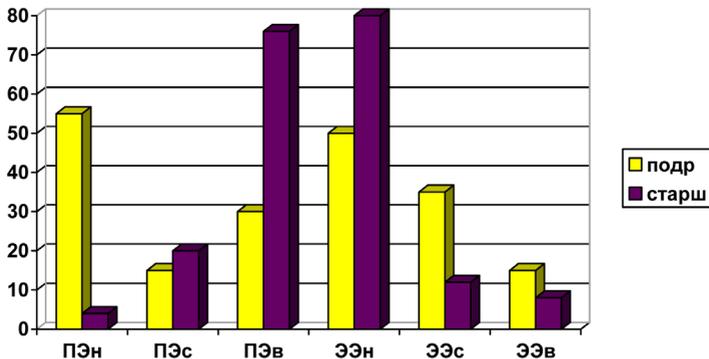


Рис. 47. Показатели уровня нормы (позитивной этнической идентичности – ПЭ) и этноэгоизма (ЭЭ) подростков и старшеклассников, в %

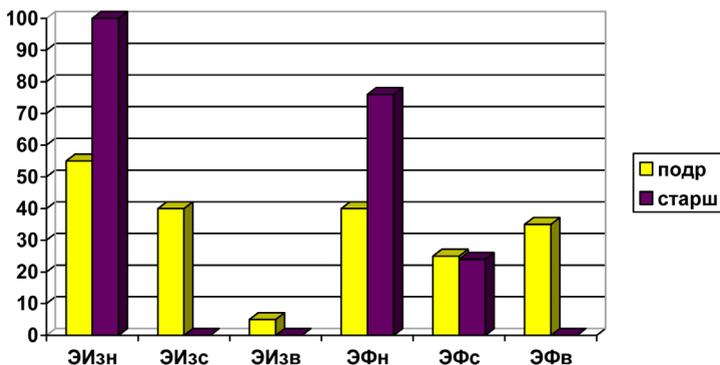


Рис. 48. Показатели уровня этноизоляционизма (ЭИз); этнофанатизма (ЭФ) подростков и старшеклассников, в %

Из рис. 46–48 видно, что у всех испытуемых без исключения наблюдается низкий уровень этнонигилизма: ни один испытуемый не пытается отойти от собственной этнической группы в поиске устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. Они рассматривают свою этническую принадлежность («Я – русский») как важную, престижную, относятся к своей этнической идентичности позитивно, некоторые даже с гордостью. У большинства

испытуемых (85 % подростков и 60 % старшеклассников) также низкие показатели этнической индифферентности, что говорит о четкости и сформированности их этнической идентичности, актуальности этнической принадлежности.

По остальным показателям этнической идентичности наблюдается не столь позитивная и согласованная картина. По показателю позитивной этнической идентичности, обозначающему сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам, благополучная ситуация лишь у старшеклассников (большинство имеют высокие показатели). Большая часть подростков имеют низкие показатели, очевидно, демонстрируя позитивное отношение лишь к своему народу, но не к другим. Эта тенденция прослеживается и в результатах по шкале этноэгоизма – центрации на своей этнической идентичности и склонности рассматривать всех через призму своей культуры. Среди подростков таких людей значимо больше по сравнению со старшеклассниками.

Наконец, половина подростков, в отличие от старшеклассников (среди которых таких вообще нет), склонны к ксенофобии: они убеждены в превосходстве своего народа, необходимости «очищения» национальной культуры и негативно относятся к межэтническим брачным союзам. Это убедительно иллюстрирует шкала этноизоляции. Аналогичным образом этнический фанатизм распространен среди подростков и лишь в малой степени встречается среди старшеклассников. Более половины подростков готовы идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, оправдания любых жертв в борьбе за благополучие своего народа. Этнические права здесь возводятся в абсолют и имеют приоритет над правами человека.

Третьей методикой, использованной нами для исследования этнической толерантности, послужила шкала со-

циальной дистанции (Э. Богардус, вариант Л.Г. Почебут). В данной методике испытуемым был предложен список других национальностей (известных испытуемым и часто встречаемых в жизни) и рейтинговая шкала для оценки своего отношения (действий) к этим национальностям:

- 1 – принятие как близких родственников посредством брака;
- 2 – принятие как личных друзей;
- 3 – принятие как соседей, проживающих на моей улице;
- 4 – принятие как коллег по работе, имеющих ту же профессию, что и я;
- 5 – принятие как граждан моей страны;
- 6 – принятие только как туристов;
- 7 – предпочел бы не видеть их в моей стране.

Таким образом, измеряется уровень социальной дистанции и этнической толерантности по отношению к ряду этнических групп. Дистанция варьируется от минимальной (готовности вступить в брак с представителем другой национальности) до максимальной (полного нежелания видеть представителей другой национальности в своей стране). В список национальностей вошли жители Узбекистана, Грузии, Армении, Азербайджана, Киргизии, Китая, Германии. Полученные данные (выборы испытуемых) распределены в процентном соотношении по рейтинговой шкале и представлены на рис. 49–55.

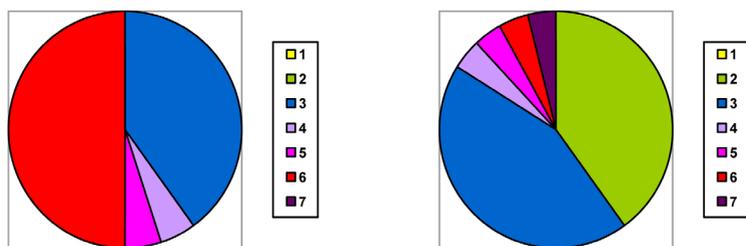


Рис. 49. Уровень социальной дистанции к жителям Узбекистана, в % (диаграмма 1 – подростки, 2 – старшеклассники)

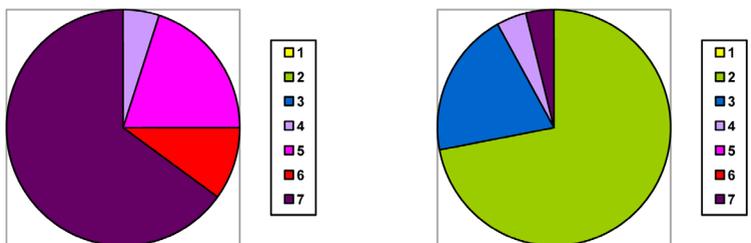


Рис. 50. Уровень социальной дистанции к жителям Грузии, в %
(диаграмма 1 – подростки, 2 – старшеклассники)

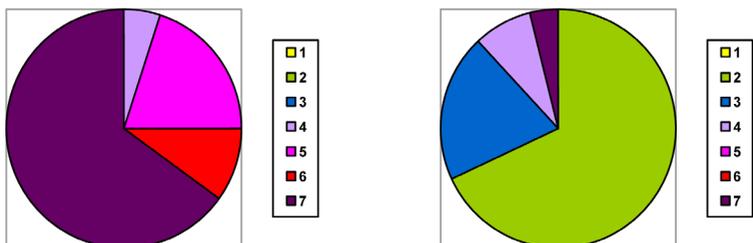


Рис. 51. Уровень социальной дистанции к жителям Армении, в %
(диаграмма 1 – подростки, 2 – старшеклассники)

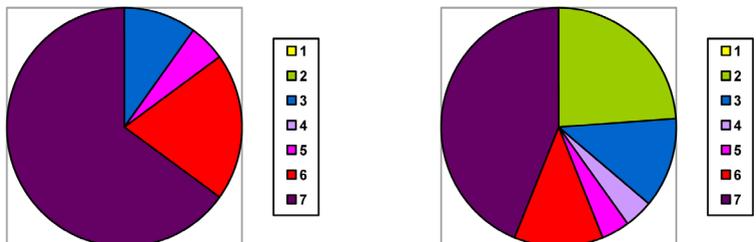


Рис. 52. Уровень социальной дистанции к жителям Азербайджана, в %
(диаграмма 1 – подростки, 2 – старшеклассники)

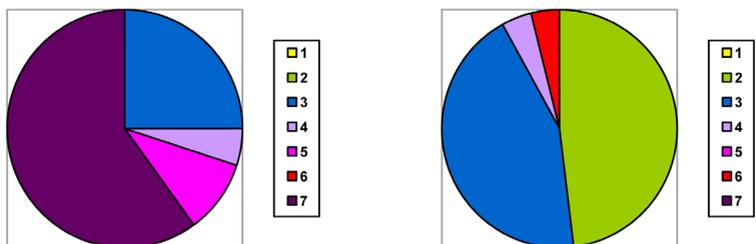


Рис. 53. Уровень социальной дистанции к жителям Киргизии, в %
(диаграмма 1 – подростки, 2 – старшеклассники)

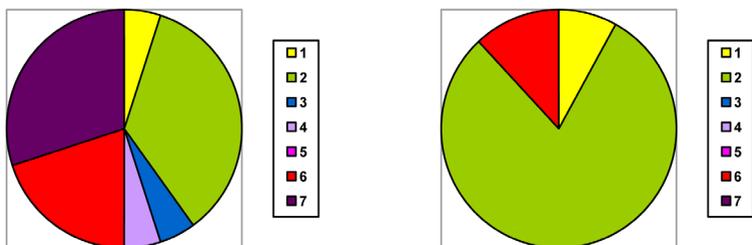


Рис. 54. Уровень социальной дистанции к жителям Китая, в %
(диаграмма 1 – подростки, 2 – старшеклассники)

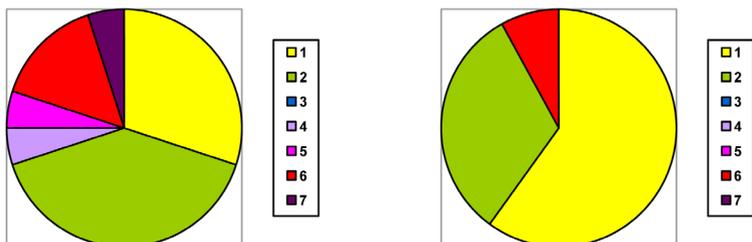


Рис. 55. Уровень социальной дистанции к жителям Германии, в %
(диаграмма 1 – подростки, 2 – старшеклассники)

Из рис. 49–55 видно, что подростки гораздо интолерантнее к жителям Кавказа и Азии, чем старшеклассники. Большинство подростков ратуют за сохранение большой дистанции с этими народами, вплоть до выдворения их представителей из России. Две трети подростков особенно категоричны по отношению к представителям Грузии, Армении, Азербайджана и Киргизии, а представителей Узбекистана половина опрошенных готовы принять лишь в качестве туристов в РФ. Ни один подросток не видит в них возможных партнеров для брака или личных друзей. Многие старшеклассники, хотя и не называют их в качестве брачных партнеров, не прочь с ними подружиться или прожить по соседству. Наименее толерантно старшеклассники относятся к жителям Азербайджана и Узбекистана.

И подростки, и старшеклассники вполне толерантно относятся к китайцам и жителям Германии. Небольшое число

респондентов расположены создать семью с китайцем, а количество желающих сделать это с европейцем возрастает в несколько раз (готовы 30 % подростков и 60 % старшеклассников). Допускают возможность дружбы с китайцем 35 % подростков и 80 % старшеклассников, с европейцем – 40 % подростков и 32 % старшеклассников. Однако примечательно, что минимальное число респондентов рассматривают представителей всех названных национальностей как будущих коллег в профессиональной сфере.

Таким образом, подростки являются гораздо более интолерантными, нежели старшеклассники – и в общем, и в этническом плане. В среднем, более половины подростков категоричны в своем отношении к другим нациям (особенно к народам Азии и Кавказа), имеют ксенофобские настроения и установки. Среди старшеклассников таких людей немного. При этом у большинства респондентов обеих выборок четко сформирована собственная (причем позитивная) этническая идентичность, что, несомненно, является положительным моментом. Это свидетельствует о возрождении, после долгого периода размытости и упадка, национального самосознания и патриотизма среди подрастающего поколения.

Если сравнивать результаты последнего исследования толерантности с описанными выше результатами по другим выборкам, то картина несколько различается. В предыдущих срезах показатели этнической толерантности детей были гораздо выше, нежели в последнем исследовании. На наш взгляд, это объясняется в значительной мере условиями организации образовательной среды, в которой оказались дети разных выборок. Если в первых школах (МБОУ СОШ №150, №16; №49 г. Красноярск) процент детей-мигрантов значителен и вопросам мультикультурного образования и соответствующей организации образователь-

ной среды уделяется большое внимание, проводится специальная работа, то в последней школе (МБОУ СОШ №19) количество учащихся-мигрантов невелико и особой работы не ведется. Соответственно, уровень этнической толерантности учащихся гораздо ниже. С другой стороны, и в этой среде к старшим классам подростковый максимализм, категоричность и ксенофобские настроения сглаживаются, подростки взрослеют и становятся мудрее и терпимее. Хотя, конечно, воспитательная и образовательная работа с начала обучения в школе желательна, так как позволяет минимизировать многие социальные и психологические риски, эффективно готовит детей к жизни в современном мультикультурном обществе.

После получения результатов психодиагностического исследования нами были разработаны и реализованы две программы. Первая *программа по психологическому сопровождению адаптации подростков-мигрантов* была реализована на базе МБОУ СОШ №16 г. Красноярск [14; 24]. В экспериментальную и контрольную группы вошли подростки-мигранты с относительно невысокими и средними показателями социально-психологической адаптации (уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей ниже среднего, преобладающими неадаптивными и относительно-адаптивными копинг-стратегиями поведения, невысокими и неопределенными показателями адаптивности, принятия себя и других, эмоционального комфорта).

Программа представляла собой комплекс тренинговых занятий для группы из 12–15 участников (10 занятий, продолжительностью 1,5 – 2 часа каждое), реализованных с регулярностью 2–3 раза в неделю. Целью программы являлось развитие социально-психологических ресурсов (личностной адаптации и коммуникативной компетентности)

подростков-мигрантов, что в итоге должно способствовать эффективной социально-психологической адаптации школьников. Программа включала три блока занятий (развитие личностных ресурсов, коммуникативной компетентности и навыков эффективного поведения в конфликте) и, соответственно, предполагала решение следующих задач:

1) развитие самопринятия и социально значимых качеств подростков-мигрантов;

2) развитие коммуникативной и организационной компетентностей подростков-мигрантов;

3) развитие конфликтной компетентности и эффективных (адаптивных) копинг-стратегий поведения подростков-мигрантов.

На рис. (фотографиях) 56, 57 изображены фрагменты тренингового занятия с подростками. Подростки вместе работали над созданием коллажа «Мы – разные, но мы – вместе!».



*Рис. 56. Фотография с тренингового занятия
(работа над коллажем)*



*Рис. 57. Фотография с тренингового занятия
(демонстрация готового коллажа)*

По результатам контрольной диагностики после реализации программы в экспериментальной группе были небольшие положительные изменения в ряде показателей социально-психологической адаптации подростков-мигрантов: немного выросли показатели принятия себя и других, эмоционального комфорта, показатели адаптивных когнитивных и поведенческих копинг-стратегий, повысился уровень развития коммуникативных склонностей, однако статистически достоверных изменений выявлено не было. Все-таки исходный уровень социально-психологической адаптации подэкспертных подростков-мигрантов был не особенно критичен (не высокий, но вполне удовлетворительный), так как в этой школе ведется активная работа по социализации детей-мигрантов. На наш взгляд, на выборке откровенно дезадаптированных подростков программа будет более необходимой и высокоэффективной. При необходимости программа также может быть реализована на выборке старшекласников.

Вторая программа по развитию этнической толерантности у русских подростков была нами подготовлена и реализована на базе МБОУ СОШ №19 г. Красноярска, где по результатам диагностики была выявлена действительная необходимость в ее применении. Исследование показало, что более половины опрошенных подростков имеют очень низкие показатели как общей, так и этнической толерантности. Как уже упоминалось выше, в данной школе количество учащихся-мигрантов невелико, и особой работы по их адаптации или по воспитанию этнической толерантности среди русских школьников не ведется.

Программа также представляла собой комплекс тренинговых занятий для группы из 12–15 участников (9 занятий, продолжительностью 1,5 – 2 часа каждое), реализованных с регулярностью 2–3 раза в неделю [25; 73; 89]. Целью программы являлось развитие этнической толерантности подростков. Реализация цели предполагала осуществление следующих задач:

1) формирование представлений подростков об этнической толерантности и значении толерантного взаимодействия с людьми другой национальности, расширение представлений об этнической культуре;

2) обучение приемам адекватного эмоционального реагирования на культуру других национальностей;

3) снижение интолерантности за счет осмысления механизмов ее формирования, закрепление навыков толерантного поведения и общения.

По результатам контрольной диагностики, после реализации программы в экспериментальной группе произошли существенные положительные изменения по целому ряду показателей этнической толерантности. Показатели достоверности имеющихся различий между уровнем этнической толерантности русских подростков тренинговой программы до и после реализации ее приведены в табл. 3.

Достоверные различия по показателям методик диагностики этнической толерантности

Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдагова, Л.А. Шайгерова, О.Е. Хухлаев, О.А. Кравцова)					
Этническая толерантность	Социальная толерантность	Толерантность как черта личности	Общий уровень толерантности		
до-после	до-после	до-после	до-после		
< 95 % (P-value = 0,03649)	-	-	-	-	
Опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдагова, С.В. Рыжова)					
Этноцигизм	Этнич. индифферентность	Норма	Этноэгоизм	Этноизоляционизм	Этнофантазм
до-после	до-после	до-после	до-после	до-после	до-после
-	> 90% (P-value = 0,0539628)	< 95% (P-value = 0,0105433)	> 99% (P-value = 0,00120229)	> 99,9% (P-value = 0,000664689)	до-после > 99,9% (P-value = 0,000960184)
Шкала социальной дистанции (Э. Богардус, вариант Л.Г. Почебут)					
Узбекистан	Грузия	Армения	Азербайджан	Киргизия	Китай
до-после	до-после	до-после	до-после	до-после	до-после
> 99 % (P-value = 0,00856415)	> 99 % (P-value = 0,00113506)	> 99 % (P-value = 0,00113506)	> 99 % (P-value = 0,00573698)	> 99 % (P-value = 0,00677862)	до-после -
					Германия до-после -

Из табл. 3 видно, что после специальной психологической работы достоверно повысился уровень этнической толерантности русских подростков, вырос уровень нормы (позитивной этнической идентичности – скорее в плане принятия и уважения не только своей, но и других наций). Также есть тенденция к снижению показателя этнической индифферентности: это говорит о том, что подростки стали менее категоричны в плане превосходства своей этнической идентичности и актуальности их этнической принадлежности. Снизились показатели таких крайних проявлений ксенофобии, как этноэгоизм, этноизоляционизм, этнофанатизм, а также сократилась социальная дистанция по отношению к жителям Узбекистана, Грузии, Армении, Азербайджана, Киргизии. Таким образом, целенаправленная психологическая и педагогическая работа по формированию и развитию этнической толерантности актуальна, эффективна и абсолютно необходима в современной полиэтнической школе. Это позволит школьнику быть более социализированным, эффективным в профессиональном и личном общении (как в период школьного обучения, так и после окончания школы, во взрослой жизни).

Заключение

Проблема национального самосознания личности, являвшаяся предметом многочисленных научных исследований на протяжении XIX–XX вв., остается актуальной и на сегодняшний день. Мировые тенденции к глобализации, международному сотрудничеству и интеграции приводят к беспрецедентному столкновению разных культур в границах одной страны, города, школы и даже семьи, актуализируя национальное самосознание носителей этих культур. Результатом этих глобальных процессов являются такие феномены, как массовая миграция, смешанные браки; потеря, размытость или неактуальность этнической идентичности, с одной стороны, и ксенофобия, этноцентризм – с другой.

В современных условиях проблема социально-психологической адаптации мигрантов и их детей требует решения и стоит на одном из первых мест по значимости во многих цивилизованных странах, в том числе и России. Решая проблему мигрантов, Россия отдает приоритет стратегии интеграции, предлагая мирное сосуществование в рамках одного государства разных народов, сохраняющих свою культуру и самосознание. Перед социальными институтами государство поставило задачу максимального включения и содействия в решении данной проблемы.

При этом педагоги прежде всего решают задачу социализации мигрантов – их безболезненного и эффективного вхождения в российский социум и культуру, усвоения ценностей и норм, позволяющих им быть полноценным членом определенной социальной группы. Ведущую роль при этом играют социальные институты (семья, детский сад, школа, вуз, профессиональные, общественные, религиозные организации и др.), которые должны проводить определенные мероприятия и обеспечивать социальную, правовую, информационную, моральную поддержку. Основное бремя по социализации детей-мигрантов сегодня взяла на себя школа, вынуж-

денная учитывать фактор полиэтничности состава учащихся в организации учебного и воспитательного процесса.

Психологи говорят об адаптации (социально-психологической адаптации) мигрантов – гармоничном развитии личности при интериоризации социальных и культурных норм. Адаптированная личность отличается в первую очередь психологическим здоровьем, включающим эмоциональное благополучие, гармоничность и сбалансированность Я-концепции, адекватную самооценку, принятие себя и других, принятие ответственности за свою жизнь (внутренний локус контроля). Адаптированную личность также характеризует достаточно высокий уровень стрессоустойчивости и социального интеллекта – развитых коммуникативной и конфликтной компетентностей. Соответственно, именно по этим направлениям должна строиться психологическая коррекция дезадаптации и психологическое сопровождение адаптации детей-мигрантов.

Исследование особенностей социально-психологической адаптации школьников-мигрантов показало, что в школах, где организации эффективной образовательной среды уделяется серьезное внимание, дети-мигранты существенно не отличаются от русских детей по основным показателям социально-психологической адаптации. Организуя работу специальных центров по адаптации детей-мигрантов, центров обучения их русскому языку, клубов и секций, внеклассных и внешкольных мероприятий, школа успешно решает задачи аккультурации и ресоциализации детей-мигрантов. Дети быстро осваивают новый язык, новую систему норм и ценностей, правила поведения и общения в новом социуме. Одновременно с этим, организуя просветительские и коллективные мероприятия, школа решает задачу формирования этнической толерантности среди русских детей. Более двух третей школьников независимо от возраста и национальной принадлежности показывают в данных школах удовлетво-

нительный уровень социально-психологической адаптации. Они имеют средние и высокие показатели эмоционального комфорта, принятия себя и других, доминирования, внутреннего локуса контроля, коммуникативных и организаторских склонностей, используют относительно адаптивные и адаптивные копинг-стратегии и эффективные стратегии поведения в конфликте. Лишь около трети детей имеют личностные, эмоциональные или коммуникативные проблемы и нуждаются в психологической помощи: они тревожны и эмоционально неблагополучны, имеют неадекватную самооценку, недовольны собой и своим социальным окружением, ведомы, склонны к эскапизму, имеют низкие показатели коммуникативных и организаторских склонностей, используют неадаптивные копинг-стратегии, решают конфликты путем избегания или приспособления.

В школах, где число учащихся-мигрантов невелико, особой работы по их социализации, как правило, не ведется, и ситуация там несколько иная. В частности русские школьники отличаются довольно низким уровнем этнической толерантности – более половины учащихся проявляют признаки ксенофобии, склонны к этноэгоизму, этноизоляционизму и этнофанатизму, устанавливают значительную социальную дистанцию в межэтнических контактах. Такие тенденции могут негативно сказываться на социальном и психологическом здоровье учащихся – эти дети находятся в группе риска и нуждаются в психологической и педагогической помощи.

Решение проблемы социально-психологической адаптации детей-мигрантов в школах требует комплексного подхода. Во-первых, необходимо уделить внимание специальной подготовке и повышению квалификации учителей, работающих в полиэтнических классах. Такая подготовка должна включать просвещение относительно глобальных тенденций мультикультурализма в мире и стране, национальных и культурных особенностей учащихся (национального ментали-

тета, самосознания, характера, норм поведения и общения и т. п.), обучение дополнительным методическим приемам и способам урегулирования конфликтов, возникающих из-за разницы культур, управления группой, самоконтроля и релаксации и т. д. Педагог должен быть морально и психологически готов принимать сложившуюся ситуацию, принимать таких детей с их особенностями, быть медиатором, модератором и воспитателем, а не только учителем-предметником.

Во-вторых, необходимо создавать безбарьерную среду в классе и школе. Это подразумевает организацию дополнительных занятий с детьми мигрантов русским языком и по учебным предметам, по которым у них имеются затруднения. Не менее значимой является организация классных часов, внеклассных и внешкольных мероприятий, культурных вечеров, праздников для всех детей класса, в которых главные принципы – это совместность, диалогичность и взаимоуважение. Школьный психолог может также содействовать лучшему знакомству, созданию благоприятной психологической атмосферы, сплочению группы с помощью таких форм групповой психологической работы, как круглый стол, ролевые и деловые проектные игры, коммуникативные тренинги и тренинги формирования команды.

Таким образом, очевидно, что нужно уделять внимание специальной работе не только с детьми мигрантов, но и с русскими детьми, которые, как показали исследования, нуждаются в психологической и педагогической помощи ничуть не меньше, а иногда и больше, чем дети-мигранты. Они также сталкиваются с проблемой адаптации к поликультурному пространству класса и школы и испытывают типичные возрастно-психологические проблемы. Эти дети тоже должны быть вовлечены во внеклассные мероприятия, при необходимости получать психологические консультации или посещать групповые занятия (тренинги самопознания, коммуникативной компетентности и др.).

Библиографический список

1. Абсалямова А.Г., Горбачева Ю.С. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе. Уфа: Творчество, 1997. – 246 с.
2. Абульханова К.А. Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Социальное мышление личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. Ч. 3. 288 с.
3. Аверзаев И.Ч. О формировании толерантности у учащейся молодежи: краткий перечень компонентов пед. системы по воспитанию у молодежи навыков этнотолерант. Поведения // Воспитание школьников. 2010. № 7. С. 64–66.
4. Акмалова А.А., Капицын В.М. Социальная работа с мигрантами и беженцами. М.: ИНФРА-М, 2011. 220 с.
5. Аракелян О.В., Бабилаев А.Н. Поликультурное образование и этнопсихология: учебное пособие. М.: Грааль, 2002. 187 с.
6. Арутюнов С.А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие: монография. М.: Наука, 1989. 243 с.
7. Барканова О. Национальное самосознание личности. Теоретические основы, акмеологические аспекты, динамика при изучении иностранного языка: монография. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG, 2012. 176 с.
8. Барканова О.В. «Round table» as a method of socialization // Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире: материалы II Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 26–31.
9. Барканова О.В. Динамика национального самосознания старших школьников и студентов, изучающих иностранный язык // Субъектно-развивающий подход в модернизации муниципальной системы образования: материалы всероссийской конференции. Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2006. С. 3–13.
10. Барканова О.В. Динамические аспекты национального самосознания старшеклассников и студентов, изучающих иностранный язык // Актуальные проблемы педагогики и психо-

логии: сб. ст. / Сиб. гос. техн. ун-т. Вып. 5. Красноярск, 2005. С. 14–20.

11. Барканова О.В. Изучение стереотипов национального самосознания старших школьников языковых школ с помощью проективных рисунков // Школа и личность. Красноярск; Краснояр. гос. пед. ун-т. 2002. С. 88–97.
12. Барканова О.В. Иностраный язык: учебный предмет или фактор изменения национального самосознания современной молодежи? // Мир человека: научно-информационное издание / ред. кол.; Сиб. гос. техн. ун-т. Вып. 4. Красноярск, 2005. С. 11–15.
13. Барканова О.В. Исследование национального самосознания подростков и юношей, изучающих иностранный язык, в современных условиях // Менеджмент в образовании: сб. ст. / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2005. № 1. С. 32–42.
14. Барканова О.В. Исследование социально-психологической адаптации в рамках проекта оказания психологической помощи мигрантской молодежи // «Образование и социализация личности в современном обществе»: материалы VIII Международной научной конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. Т. 1. С. 54–58.
15. Барканова О.В. Национальное самосознание личности: монография. Красноярск; Краснояр. гос. пед. ун-т. 2006. 192 с.
16. Барканова О.В. Обучение иностранному языку в условиях кризиса национального самосознания // Психология образования: материалы психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2005. С. 9–17.
17. Барканова О.В., Ядрышникова Т.Л. Особенности и динамика национального самосознания старших школьников и студентов, изучающих иностранный язык // Журнал прикладной психологии. 2005. № 6. С. 95–102.
18. Барканова О.В. Особенности изменения национального самосознания в юношеском возрасте под влиянием изучения иностранного языка // Научно-методический вестник. Вып. 6. / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2005. С. 3–18.

19. Барканова О.В. Особенности коммуникации подростков из семей мигрантов: материалы II Региональной научно-практической конференции с международным участием «Социально-культурная адаптация и интеграция мигрантской молодежи к поликультурному образовательному пространству. Проблемы, поиски, решения». Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 26–31.
20. Барканова О.В. Особенности национального самосознания студентов языковой и неязыковой специальностей // Школа и личность. Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2005. С. 144–154.
21. Барканова О.В. Особенности национальной идентификации личности при изучении иностранного языка // Международный менеджмент и маркетинг в вузе: Тез. Докл. III Международ. науч.-практ. конф. СибГАУ. Вып. 3. Красноярск, 2007. С. 248–251.
22. Барканова О.В., Петрищев В.И. Особенности социализации детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Сибирский педагогический журнал. №2, 2013. С. 38–43.
23. Барканова О.В., Петрищев В.И. Особенности социально-психологической адаптации подростков из семей мигрантов. Вестник КГПУ. № 2, 2013. С. 151–154.
24. Барканова О.В. Психологическое сопровождение адаптации подростков из семей мигрантов: учебное пособие. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 147 с.
25. Барканова О.В. Развитие этнической толерантности посредством методов активного социально-психологического обучения // «Социально-культурная адаптация и интеграция молодежи к поликультурному образовательному пространству. Проблемы, поиски, решения»: материалы первой научно-практической конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 109–114.
26. Барканова О.В. Теоретические основы и психологическая диагностика здоровья личности: учебное пособие. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 366 с.
27. Баронин А.С. Этническая психология: учебное пособие. Киев: Тандем, 2000. 264 с.

28. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса Изд.4.: монография. М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2012. 440 с.
29. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография: монография. М.: Наука, 1983. 283 с.
30. Бромлей Ю.В. Этносоциальные процессы: монография. М.: Наука, 1987. 336 с.
31. Будак Л. Толерантный подход к этнокультурной образовательной среде // Учитель. 2010. № 3. С. 71–72.
32. Вальцев, С.В. Структура, содержание и особенности национального менталитета. М.: Издательство МГОУ, 2005. 119 с.
33. Вежбицка А. Понимание культуры через средство ключевых слов: монография. М.: Русский язык, 2001. 288 с.
34. Вежбицка А. Язык. Культура. Познание: монография. М.: Русские словари, 1997. 416 с.
35. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: монография. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
36. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
37. Вульфсон Б.Л. Миграционные процессы в современном мире и образование // Педагогика. 2011. № 1. С. 103–109.
38. Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. 320 с.
39. Гриценко В.В. Кросс-культурная психология: учебно-методическое пособие. Смоленск: Изд-во СГУ, 2008. 25 с.
40. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. М.: Форум, 2011. 224 с.
41. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России: монография. Институт психологии РАН, 2002. 252 с.
42. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
43. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДПК «Гнозис», 2003. 288 с.
44. Гулина М.А. Словарь-справочник по социальной работе. СПб.: Питер, 2010. 400 с.

45. Гумилёв Л.Н. Этносфера. История людей и история природы. Этногенез и биосфера Земли: монография. М: Эксмо, 2012. 1056 с.
46. Дашдамиров А.Ф. Нация и личность: монография. Баку: ЭЛМ, 1976. 226 с.
47. Долинин К.А. Некоторые вопросы учебной и социально-психологической адаптации детей из семей мигрантов в школах РФ // «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения». СПб.: СПбГИПСР, 2010. С. 414–416.
48. Дюжакова М.В. Актуальные проблемы образования России в контексте миграционных процессов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. «Общественные и гуманитарные науки». 2008. № 12 (88). С. 122–131.
49. Ильченко Л. Педагогика поликультурности и толерантности // Дошкольное воспитание. 2004. № 8. С. 20–23.
50. Ковалев Е.В. Уроки толерантности в многонациональной школе // Директор школы. 2005. № 1. С. 76–78.
51. Крысько В.Г. Этническая психология: учеб. пособ. 4-е Изд. М.: Академия, 2008. 320 с.
52. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения: курс лекций. М.: Издательство «Экзамен», 2002. 191с.
53. Кукушин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 448 с.
54. Купина Н.А., Хомяков М.Б. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: коллективная монография. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 542 с.
55. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. М.: Ключ-С, 1999. 224 с.
56. Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / под ред. А.А. Белика. М.: Смысл, 2001. 555с.
57. Лурия А.Р. Язык и сознание: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 1998. 413 с.
58. Масловская Т.С. Толерантность в образовании // Мир образования – образование в мире. 2009. № 4 (36). С. 51–58.
59. Миграция и информация: проект Центра демографии и эколо-

- гии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН: сб. трудов под ред. Ж.А. Зайончковской. М.: Центр изучения проблем вынужденной миграции в СНГ, 2000. 248 с.
60. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А. Сластенина. 4-е изд., доп. М.: Академия, 2003. 200 с.
 61. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению «Педагогика». М.: Академия, 2010. 304 с.
 62. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп.. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
 63. Налчаджян А.А. Этнопсихология: учеб. пособ. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 381 с.
 64. Омельченко Е.Л., Андреева Ю.В., Лукьянова Е.Л., Сабирова Г.А., Крупец Я.Н. Адаптация детей из семей мигрантов в школе. Ульяновск: Издательство Ульяновского государственного университета, 2010. 104 с.
 65. Особенности миграционной политики. Проблемы, поиски, решения: сборник научных трудов Международной молодежной конференции / под ред. Г.А. Барышевой. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012. 516 с.
 66. Педагогика межнационального общения: учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: А.Н. Саврасова. Мурманск: МГПУ, 2005. 71 с.
 67. Петренко В.Ф. Образ России глазами россиян и иностранцев. М.: Моск. гуманитарный университет, 2009. 271 с.
 68. Петрищев В.И. Особенности социализации подрастающего поколения в Великобритании, США и Новой Зеландии на рубеже XXI века: монография. СПб.: Реноме, 2009. 256 с.
 69. Петрищев В.И., Грасс Т.П. Ресоциализация детей-мигрантов в Сибирском регионе России: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 192 с.
 70. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии: учебное пособие. СПб.: Речь, 2003. 464 с.
 71. Почебут Л. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
 72. Проблемы правового регулирования миграционных процессов на территории Российской Федерации: Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ, 2003. № 9 (202).

73. Проект «Образовательная адаптация детей и молодежи из семей мигрантов и беженцев в Красноярском крае»: методологические рекомендации по социальной и образовательной адаптации детей и молодежи из семей мигрантов / Фонд «Новая Евразия». Сборник 1. Псков: ООО «Дизайн экспресс», 2010. 392 с.
74. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности: учебное пособие / под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Смысл, 2002. 479 с.
75. Рыбаковский Л.Л. Миграция населения (вопросы теории). М.: ИСПИ РАН, 2003. 239 с.
76. Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. Москва: АРКТИ, 2010. 85 с.
77. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: монография. Изд. 2-е. М.: Прогресс, 2002. 656 с.
78. Сепир Э. Язык и культура: монография. М.: Прогресс, 1991. 307 с.
79. Сиянова М.Г. Психолого-педагогические условия социокультурной адаптации мигрантов в образовательном пространстве мегаполиса // Мир образования – образование в мире. 2010. № 2 (38). С. 16–24.
80. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности: монография. М.: Смысл, 1998. 389 с.
81. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Введение в практическую социальную психологию: учебное пособие / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996. С. 167–185.
82. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2004. 368 с.
83. Сухарев В.А. Психология народов и наций: монография. Донецк: Сталкер, 1997. 398 с.
84. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
85. Успенский Б.А. Избр. труды. Т. 2. Язык и культура. М.: Школа «Языка русской культуры», 1996. 688 с.
86. Хохлов А.А. Социальная работа с мигрантами: учебное пособие. М.: Дрофа, 2008. 179 с.

87. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
88. Шипилов А.В. «Свои», «чужие» и другие: монография. М.: Прогресс-традиция, 2008. 568 с.
89. Школа – территория толерантности: Сборник методических материалов / под ред. Юшмановой Л.П. и Петрутик Г.И. / СПб, 2012. 108 с.
90. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. СПб.: Изд. дом П.Э.Т. при уч. изд. Алетейя, 1996. 160 с.
91. Эренгросс Б.А., Апресян Р.Г., Ботвинник Е.А. Культурология: учебник для вузов. М.: Оникс, 2007 г. 480 с.
92. Этническая толерантность в поликультурных регионах России: научное издание / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М.: РУДН, 2002. 293 с.
93. Этнические предрассудки российских школьников / Акифьева Р.Н. // Молодежь и будущая Россия. М.: ИНИОН РАН, 2006. № 5. С. 33–34.
94. Юденко О.Н. Особенности национального самосознания дошкольников и его формирование в условиях специально организованной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2000.
95. Юдина Т.Н. Социология миграции: учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2006. 272 с.
96. Язык как средство трансляции культуры: сб. науч. тр. / под ред. М.Б. Ешич. М.: Наука, 2000. 312 с.
97. Berry J. W., Annis R. C. Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation. // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1974. № 5. P. 382-406.
98. Garcia-Coll C, Mgnuson K. The Psychological experience of immigration. In A. BootKA. Crouter, N. Landale (Eds) Immigration and the family: Research and policy on U.S. immigration. Mahwah, NJ., 1997. P. 126.
99. Goldstein P. The conception of coping. / Cohen F. (Ed.) Stress, appraisal and coping. New York, 1989. P. 73–98.
100. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York, 1984. 218 p.

101. Medlin R. Home schooling and the question of socialization // Peabody Journal of Education. 2000 / 75 (1&2). P. 107–123.
102. Oberg K. Culture Shock and Problems of Adjustment to a New Culture Environment. Wash. D.C., 1958. P. 5.
103. Pearlin L. The structure of coping // Journal of health and social behavior. 1978. Vol.19 P. 2–21.
104. Pederson P. A Handbook for Developing Multicultural Awareness. Alexandria, 2000. P. 210.
105. Redfield R., Linton R., Herskovits MJ. Memorandum for the study of acculturation, «American Anthropologist» 38, 1936. P. 149–152.
106. Rudmin, F.W. Critical History of the Acculturation Psychology of Assimilation, Separation, Integration, and Marginalization // Review of General Psychology. 2003. 7(1). P. 3.
107. Sam D. Psychological acculturation of young visible immigrants // Migration World Magazine. 1992. № 20. P. 22.
108. Sapir, E. The psychology of culture. Ed. by Judith T. Irvine, 1993. 314 p.
109. Sayegh L., Lasry J. Immigrants's adaptation in Canada: Assimilation, acculturation, and orthogonal cultural identification// Canadian Psychology. 1993. № 34. P. 99.
110. Schumann J.H. Research on the acculturation model for second language acquisition // Journal of multilingual and multicultural development. 1986. Vol. 7. P. 379–392.
111. Siguan, M., Mackey, W. F. Education and bilingualism. UNESCO, International Bureau of Education, Educational Sciences, 1987. 147 p.
112. Ward C. Acculturation // Liandis D. and Bhagat R. (Eds). Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, 1996. P. 124-147.
113. White R.W. Strategies of adaptation: An attempt at systematic description / Coping and adaptation. New York, 1974. P. 150–165.
114. Woldemikael T.M. Assertion versus accommodation: A comparative approach to intergroup relations// American Behavioral Scientist. 1987. № 30. P. 411–428.
115. Zho M. Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. International Migration Review, 1997. №31. P. 976.

Научное издание

Ольга Владимировна Барканова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ
В РОССИИ

Монография

Электронное издание

Редактор *Ж.В. Козуница*
Корректор *А.В. Кротова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 04.12.14.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 10,0