

Серия: Инновационные психолого-педагогические технологии

В. Долгова, Р. Дергачева

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Москва

2021

УДК 159.9

ББК 88.37

Д64 Долгова В.И, Дергачева Р.Г. Проблемы адаптации детей мигрантов / монография. – М.: ПЕРО, 2021. – 201 с.

ISBN 978-5-00171-887-1

Рецензенты:

доктор медицинских наук, профессор О.Ф. Калев, г. Челябинск.

доктор педагогических наук, профессор А.С. Бароненко, директор школы №1 г Копейска

В работе раскрыты теоретические предпосылки исследования проблемы адаптации к условиям образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях и её особенности, модель развития и программа формирования адаптации детей-мигрантов. Названы этапы, методы и методики исследования, дана характеристика выборки, проведен анализ результатов реализации программы, разработана технологическая карта внедрения результатов и соответствующих рекомендаций в практику.

Адресуется всем субъектам психолого-педагогического образования.

ISBN 978-5-00171-887-1

© Долгова В.И., 2021

© Дергачева Р.Г., 2021

ВВЕДЕНИЕ

Усиливающаяся миграция в России привела к появлению большого количества детей мигрантов, испытывающих трудности в адаптации к иной среде и культуре. Для детей-мигрантов межкультурное образование дает возможность равного жизненного старта. Образовательная среда – одна из самых благополучных с точки зрения равенства возможностей, особенно в части доступности в целом различных уровней образования. Тем не менее, ситуацию в этой области нельзя назвать беспроблемной.

В контексте социального заказа государства образовательная среда должна стать основным агентом адаптации детей-мигрантов в социокультурное пространство нашей страны. Во взаимодействии взрослых с детьми, детей друг с другом происходит формирование и изменение мотивационно-ценностной системы личности ребенка из семьи мигрантов, возникает возможность для предъявления детям социально значимых норм и способов поведения.

Решение проблем адаптации детей-мигрантов к условиям образовательной среды обусловлено рядом объективных и субъективных факторов. К ним относятся: противоборство мотивов, потребностей, интересов человека, этнических групп и этнических общностей. Дети-мигранты испытывают проблемы разнообразного характера: бытовые, материальные, психолого-педагогические, что приводит к различным формам психосоциальной и педагогической дезадаптации.

Нельзя не отметить ряд проблем, возникающих как у детей-мигрантов, так и у образовательных организаций. Наибольшие проблемы в адаптации детей-мигрантов связаны с языковым и социокультурным барьерами, которые мешают успешному вовлечению детей-мигрантов в различные виды образовательной.

Ребенок-мигрант, живущий под влиянием мигрантской культуры, по объективным причинам вынужден ежедневно соприкасаться с культурой, воспринимать и усваивать культурный код большинства. В этом случае

огромную роль играет психологическая и педагогическая поддержка ребенка при выборе этнической идентичности, когда на первое место, например, выходит необходимость усваивать язык принимающей стороны и не забывать собственный, родной язык. Отсюда возникает необходимость включить в содержание образования множество культурных архетипов. Но готово ли педагогическое сообщество к работе с учащимися-мигрантами? Отсюда возникает противоречие, когда, с одной стороны, необходим иной, адаптивно направленный подход к организации образовательного процесса, а с другой стороны, занятия должны проходить с учетом существующих требований образовательного стандарта, что приводит к затруднениям при введении в учебный процесс развивающих форм, методов, средств обучения, адаптирующих учащихся-мигрантов к вхождению в образовательную среду.

На поверку выходит, что образовательная организация порой не готова к обучению детей-мигрантов и созданию благоприятных условий для их адаптации. Это связано с недостаточным уровнем общей культуры толерантности, недостаточным опытом использования педагогических практик адаптации, технологий формирования самоидентификации, организации среды общения.

В связи с вышеперечисленными обстоятельствами можно констатировать, что на сегодняшний день возникла настоятельная необходимость в разработке теоретических основ психолого-педагогической работы с детьми-мигрантами и перевод наработанных знаний в практическую область применения. Данные обстоятельства обосновывают актуальность темы исследования.

Изучение процесса адаптации детей-мигрантов к условиям образовательной среды нашло свое отражение в работах российских ученых. В научных текстах Г.Х. Зариповой определены проблемы адаптации детей-мигрантов в образовательном пространстве. Е.А. Казаева анализирует психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей-

мигрантов к условиям дополнительного образования. В.В. Гриценко и Н.Е. Шустова изучают социально-психологическую сторону адаптации детей из семей мигрантов. В исследовании Г.А. Балл исследует понятие адаптации и его значение для психологии личности. В научных работах О.У. Гогицаева рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения и адаптации детей-мигрантов в новых условиях жизни. В научно-исследовательских публикациях Э.М. Александровской определены социально-психологические критерии адаптации детей к школе. В разработках А.Г. Абсалямовой рассматривается процесс интеграции детей-мигрантов в российское образовательное пространство. Проблеме адаптации детей мигрантов в условиях современной образовательной организации посвящены работы О.А. Белкиной. Ученые Т.И. Алиева и И.А Бучилова рассмотрели проблемы социокультурной адаптации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях двуязычия в семьях мигрантов. Л.Н. Вавилова изучала педагогические приемы активизации учебной деятельности детей-билингвов в российской школе.

Объект исследования – процесс адаптации детей-мигрантов к условиям образовательной среды.

Предмет исследования – адаптация детей-мигрантов в образовательной среде с точки зрения психолого-педагогического сопровождения такого процесса.

Цель исследования – изучить теоретически и экспериментально проверить на примере СОШ №121 г. Челябинска эффективность психолого-педагогической программы сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды.

Гипотеза исследования: процесс адаптации детей-мигрантов будет более успешным, если применить в образовательном процессе сконструированную модель и разработанную программу психолого-

педагогического сопровождения процесса адаптации детей к условиям образовательной среды.

Исходя из обозначенных цели, объекта и предмета исследования, в работе решались следующие задачи:

1. Изучить проблему процесса адаптации детей к условиям образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях.
2. Рассмотреть особенности адаптации детей-мигрантов к условиям образовательной среды.
3. Обосновать модель психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды.
4. Охарактеризовать этапы, методы, методики исследования.
5. Определить выборку и провести анализ первого этапа исследования.
6. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов к условиям образовательной среды.
7. Провести анализ результатов опытно-экспериментальной части исследования.
8. Представить технологическую карту внедрения.

Методы исследования. Наряду с общелогическими методами, такими, как анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, использовались общенаучные и частнонаучные методы. Метод сравнения позволил сопоставить данные, полученные на первом и втором этапах исследования. Метод наблюдения использовался при проведении исследования по методике Э.Г. Александровской. Метод опроса был задействован при заполнении табличных данных, полученных в результате проведения методики Спилбергера и методики Бойко. Метод беседы использовался при устных разговорах с прямыми и косвенными участниками проводимого исследования.

Методологической основой исследования образовательной адаптации детей мигрантов послужили: личностно-ориентированный подход в работах

И.С. Якиманской, В.И. Слободчикова, ценностный подход в научных исследованиях Г.Е. Залесского и А.В. Бездухова, субъектный подход Л.И. Анциферовой, деятельностный подход в научных изысканиях С.Л. Рубинштейна и А.Н.Леонтьева.

Научная новизна исследования заключается в проектировании и реализации психолого-педагогической программы сопровождения процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании модели и психолого-педагогической программы сопровождения процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в применении материалов и выводов исследования на семинарских занятиях студентов, мастер-классах, а также в практической деятельности педагогов-психологов и учителей предметников.

Апробация результатов исследования: результаты научного исследования представлены в готовящейся к публикации, статье «Психолого-педагогические исследования образовательной среды в работах отечественных ученых».

Эмпирическая база исследования: в исследовании были задействованы воспитанники муниципального образовательного учреждения «Средняя образовательная школа № 121 г. Челябинска» в количестве десяти человек.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

1.1 Проблемы адаптации к условиям образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях

Сложившееся понимание образовательной среды как фактора образования, как категории, характеризующей личностное развитие человека, а также актуализация проблемы «человек и окружающая среда», обуславливает повышенное внимание со стороны научного сообщества к исследованию данного феномена.

В рамках психологии и педагогики понятие «образовательная среда» имеет привязку к определенному типу образовательного учреждения. Например, научные изыскания А.Г. Абросимова, Т.А. Бородкиной, В.А. Кудинова, Г.А. Мысиной и др. посвящены образовательной среде ВУЗа. Образовательная среда колледжа рассматривается в научных работах Н.В. Диденко, Е.А. Маслова, Т.Г. Пушкарева. Образовательной среде учреждений дополнительного образования посвящены научные труды Л.Ю. Колтыревой, учреждений дополнительного детского образования – Е.Ю. Умяровой, А.П. Фадеевой, О.Г. Федосиловой. Не остается в стороне и детальный научный анализ образовательной среды школы (А.М. Воронин, И.А. Жамговцева, М.И. Мазур, М.П. Нечаев, О.В. Пушкина и др.).

Сложная структура феномена «образовательная среда», различные, порою диаметрально противоположные, методологические подходы в изучении этого явления, короткая история образовательной среды в статусе объекта психолого-педагогических исследований приводит к многовариантности дефиниции данного понятия.

Согласно В.А. Ясвину образовательная среда есть «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также

возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [76, с. 14].

В научном исследовании М.В. Григорьевой образовательная среда представляется как система «педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и, в целом, субъектно-личностное развитие школьника» [32, с.85–86].

В работе В.И. Панова постулируется, что образовательная среда создает возможность для развития проявившихся способностей учащихся и педагогов, а также раскрывает еще не проявившихся способности в соответствии с присущими каждому человеку природными задатками, интересами и склонностями, с одной стороны, и образовательными целями конкретного учреждения, с другой [55].

В дефиниции, предложенной С. Д. Дерябо, образовательная среда представляет собой не только позитивные возможности, но и негативные стороны обучения, воспитания и развития личности [19, с. 14].

В.В. Рубцов, опираясь на теоретические положения культурно-исторической психологии и теории деятельности, интерпретирует образовательную среду как особую «общность», базирующуюся на сотрудничестве (коммуникативном взаимодействии) между учащимися и педагогами, между самими учащимися. Такое сотрудничество обеспечивает передачу ученикам необходимых для функционирования «норм жизнедеятельности», включающие способы, знания, умения и навыки учебной и коммуникативной деятельности, и способствующие решению задач возрастного развития [60, с. 174].

В концепции В.И. Слободчикова, образовательная среда предстает, как динамическое образование, возникающее там, «где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить – как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами,

субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [61, с.175].

Таким образом, из обозначенных определений образовательной среды можно выделить ее общие характеристики:

- системность;
- включенность в социокультурную среду;
- функционирование в континууме разновозрастной группы (дети, подростки, взрослые);
- существование, как условие и средство в воспитании, обучении и развитии.

К основным подходам к построению модели образовательной среды (в трактовке В.И. Панова) можно отнести эколого-личностную модель В.А. Ясвина, коммуникативно-ориентированную модель В.В. Рубцова, антрополого-психологическая модель В.И. Слободчикова, психодидактическая модель (В.В. Давыдов, В.П. Лебедева, В.А. Орлов), экопсихологическую модель В.И. Панова.

Следует также отметить, что авторами указанных моделей в структурной части образовательной среды выделяются пространственно-предметный, социальный и психодидактический компоненты.

Трехкомпонентная модель образовательной среды предлагается также и другими авторами. Согласно С.В. Тарасову образовательная среда имеет пространственно-семантическую (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства школьников, герб, традиции и др.), содержательно-методическую (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и методы организации обучения), коммуникативно-организационную компоненты (особенности субъектов образовательной среды, коммуникационная сфера, особенности управленческой культуры) [67]. Г.А. Ковалев разграничивает в образовательной среде школы ее физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения.

В научном исследовании Е.Б. Лактионовой предложена структурно-функциональная пятикомпонентная модель образовательной среды, как объекта психологической экспертизы. Ученый предлагает к трем основным компонентам добавить организационно-управленческий (компетентность и управленческая культура администрации образовательного учреждения и т.п.) и субъектный компоненты (личностные, возрастные, психофизиологические и др. особенности субъектов образовательной среды) [44, с. 11].

В пятикомпонентной модели М.В. Григорьевой в качестве составляющих образовательной среды выделяются дидактический, социальный, организационный, физический и синергетический компоненты. Синергетический (общеструктурный) компонент образовательной среды, согласно автору содержит в себе «сжатый» опыт предыдущих взаимодействий, настоящих и будущих целей взаимодействий, способствующие проявлению законов самоорганизации сложных и открытых систем» [16, с.178].

Таким образом, в структуре образовательной среды учеными вычленяются от трех до пяти ее составляющих. Это, в частности, социальный (коммуникационно-организационный), дидактический (психодидактический), технологический и пространственно-предметный (физический) компоненты.

В психолого-педагогических исследованиях можно констатировать и неоднозначное рассмотрение проблемы адаптации детей.

В зарубежной психологии изучение проблемы адаптации проводится в рамках различных школ и направлений. В классической, в частности, в гуманистической психологии, которую представляет А. Маслоу, адаптация постулируется как динамический процесс коммуникации личности и среды. В такой трактовке важным критерием благополучности адаптации считается степень интегрированности личности со средой.

Психоаналитическое направление (Г. Гартман) рассматривает адаптацию как соотношение изменений среды и личности. В работах Г. Айзенка, Р. Хэнки (бихевиоризм) адаптация предстает как процесс или состояние. В интеракционизме (Л. Филлипс) адаптация понимается, как адекватная продуктивная результативность.

Опираясь на разработанное Ж. Пиаже понятие адаптации, Г.А. Балл рассматривает адаптацию, как целостность взаимообусловленных, противоположно направленных процессов уравнивания субъекта со средой [10, с. 100]. Согласно ученому, в результате приспособления личности к новым условиям среды, происходит усвоение ею нового культурно-исторического опыта. В таком случае адаптация выступает движущей силой развития личности.

Иную точку зрения можно зафиксировать в научных исследованиях В.И. Медведева. У ученого искомое выступает, как процесс приспособления организма к окружающей среде. В.И. Медведев выделил три стадии адаптационного процесса:

- 1) разрушение старых поведенческих паттернов, программы гомеостаза;
- 2) формирование новых поведенческих программ и механизмов гомеостатического регулирования;
- 3) стабилизация, достижения гомеостаза [32].

Как конечный результат рассматривает адаптацию А.И. Жмырикова, выделяя четыре уровня определения эффективности результатов адаптации: уровень высокой избыточности, уровень высокой оптимальности, низкий уровень и, наконец, уровень дезадаптации [25].

В научной концепции А. А. Реана предлагается двумерное измерение результата социальной адаптации. «Внешним критерием» адаптации становится соответствие поведения человека реальным ожиданиям социального окружения, тогда как «внутренним критерием» процесса адаптации выступает отсутствие у адаптируемого ощущения угрозы и

наличие у него внутренней комфортности. Ученый также видит в процессе адаптации совокупность новообразований в психике личности. В данном контексте подразумевается, что наряду с новыми знаниями, умениями и навыками, необходимо говорить и о качестве сформированности взаимодействия субъекта с профессиональным и социальным окружением. В результате воздействия среды происходит актуализация имеющихся адаптивных механизмов субъекта и схем взаимодействия. Далее происходит количественные и/или качественные преобразования, изменение функциональной системы организма, с помощью чего восстанавливается гомеостаз. Важное место в данном подходе изучения адаптации занимают личностные характеристики, определяющие успешность и неуспешность адаптации [57].

Ученый А. А. Налчаджян обособливает нормальную, девиантную и патологическую адаптацию. Первая предполагает устойчивую адаптивность организма к воздействиям разрушающих факторов среды. «Девиантная» адаптация есть достижение организмом гомеостаза с помощью форм поведения, противоречащих нормам поведения в социуме и ведущих к внутригрупповым конфликтам. В третьем случае подразумевается развитие у личности неврозов и психозов, выполняющих адаптивную функцию [54].

Н. Н. Мельникова выделяет следующие условия возникновения адаптации:

- 1) процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов;
- 2) это взаимодействие разворачивается в особых условиях дисбаланса, несогласованности между системами;
- 3) основной целью взаимодействия является координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах;

4) достижение цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах [62; с. 11].

Таким образом, в психолого-педагогических научных исследованиях адаптация рассматривается в нескольких аспектах: как свойство, процесс, результат и движущая сила в формировании новых качественных признаков личности.

В педагогической психологии адаптация рассматривается по трем критериям: по социальному, психологическому и по учебному. Показательны в этом случае идеи Э. М. Александровской, предлагающая определять уровень адаптации согласно степени освоения образовательной программы, степени принятия социальных норм поведения в школе, успешности социальных контактов и эмоционального благополучия [4]. Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько добавляют к этому общественную активность обучающегося [39].

Т.В. Дорожевец предлагает академическую, социальную и личностную адаптацию в школе. В рамках академической адаптации речь идет о степени соответствия поведения обучающегося требованиям, выдвигаемых школой. Социальная адаптация подразумевает степень развития у личности коммуникативных навыков, в первую очередь, умение решать конфликтные ситуации, а также необходимое количество социальных связей. Личностная адаптация есть степень принятия роли обучающегося, выражающейся в адекватной самооценке, достаточном уровне притязаний, сформированности учебной мотивации [32].

Разделяя физиологическую и психологическую адаптацию к образовательной среде, Л.А. Ясюкова еще одним критерием адаптации предлагает считать эмоциональное состояние обучающегося. По мнению ученого дезадаптационные процессы наступают в условиях чрезмерной учебной нагрузки и ухудшения здоровья ребенка. У детей с высоким уровнем тревожности при физиологической адаптации в школе может наступать психологическая дезадаптация. Это утверждение показывает

необходимость первичной диагностики при поступлении в школу с целью определения готовности ребенка к обучению в школе и профилактике школьной успеваемости и успешности [77].

Исходя из сказанного, в основу деятельности психолога-педагога может быть положено формирование и развитие адаптационных характеристик детей мигрантов (личностный адаптационный потенциал), а также их интеллектуальное развитие.

В концепции личностного адаптационного потенциала Г.А. Маклаковым предложены следующие ее характеристики:

- нервно-психическая устойчивость;
- самооценка личности;
- социальная поддержка;
- уровень конфликтности;
- наличие опыта общения;
- степень ориентации на общественные нормы поведения и требования коллектива [46; с. 199].

Анализ психолого-педагогических работ отечественных авторов, посвященных образовательной среде, позволяет констатировать отсутствие единого подхода к трактовке сущности образовательной среды и пониманию ее структуры. Также требуют дальнейшего изучения проблемы психолого-педагогической готовности педагогов к созданию личностно-ориентированной развивающей образовательной среды для детей мигрантов, включения родителей в образовательную среду, разработку и апробацию программ мониторинга эффективности образовательной среды для всех ее субъектов.

Проблема адаптации является по-прежнему актуальной в педагогической психологии, нуждается в дальнейших научных исследованиях, и может занять одно из центральных мест педагогической психологии в области социализации и развития личности обучающегося, в то время, как теория личностного адаптационного потенциала может стать

методологическим обоснованием новой модели психолого-педагогической адаптации к условиям образовательной среды. Сущностью адаптации является сочетание устойчивости (идентичность самому себе) с изменчивостью (развитием, достижением новых состояний), осуществляющиеся на уровне способов его взаимодействия со средой и на уровне адаптивных механизмов.

Признаками и качествами адаптированности субъекта к образовательной среде выступают: обретение статуса и места в структуре класса, группы; сохранение устойчивости, приобретение нового качества в результате изменчивости адекватных защитных механизмов, свободное владение вербальными и невербальными средствами взаимодействия в образовательной среде, способность индивида справляться со стрессовыми ситуациями, установка на активное взаимодействие с образовательной средой, принятие той роли, которая отводится образовательной средой, продуктивность, способность наслаждаться и психическое равновесие, способность брать на себя ответственность за свои поступки, успешное принятие решений, инициативность и др.

1.2 Особенности адаптации детей-мигрантов к условиям образовательной среды

Образовательная среда является ключевым моментом адаптации детей мигрантов к новой культурной действительности. Миграционные процессы приводят к возникновению целого комплекса проблем для детей мигрантов, характеризующихся определенной спецификой и требующие своего детального анализа.

С момента прибытия на новое место жительства, у всех мигрантов инициируется процесс вхождения, вживания в новое для них общество. Это требует решение комплексных задач организационного, правового, политического, культурного, психологического плана. Целый ряд партикулярных форм адаптаций возникает у детей мигрантов. Речь идет о социально-организационной, этнической, культурной, информационной,

религиозной, психологической адаптации. Временной интервал адаптационного периода детей мигрантов учеными оценивается по-разному – от года до четырех лет.

По мнению практикующих специалистов психолого-педагогическое сопровождение детей мигрантов должно быть ориентировано на решение следующего круга проблем:

– проблемы, связанные с нарушением полноценной коммуникации (общения) из-за недостаточного знания русского языка. Дети мигрантов при погружении в образовательную среду вынуждены общаться с другими субъектами образовательного и воспитательного процесса;

– проблемы эмоционального плана, в которых на первое место выходят тревожность и агрессивность. Например, исследование, проведенное в школах Оренбурга (участие в нем приняло 140 детей мигрантов), показало, что проблемы адаптации к образовательной среде присутствуют у всех детей мигрантов и выражаются в повышенной тревожности (77% выборки), в низкой успешности в деятельности (86%), в низком социальном статусе (56%) [31];

– проблемы, связанные с нарушением здоровья. Стрессогенное воздействие новой культуры с которой сталкиваются дети мигрантов, первые и последующие контакты с новой образовательной средой вызывают нарушение, в том числе, психического здоровья;

– психологические стрессы, связанные со сменой места жительства (такие дети, в силу своего зависимого положения, всегда являются вынужденными мигрантами);

– кризис идентичности, отклонения в системе ценностей и социальных потребностей;

– неудовлетворенность самим собой и различными сторонами жизнедеятельности в целом;

– трудности вживания в новую среду коммуникации, и как следствие, возникновение состояний отчужденности, отверженности, психической напряженности, повышенной конфликтности и агрессивности [2].

Дети-мигранты в той или иной степени сталкиваются с трудностями эффективной коммуникации с представителями другой культуры, что неизбежно приводит к психическому потрясению, которое метко обозначено термином «культурный шок» (К. Оберг). Несколько отличительная терминология данной проблемы введена канадским исследователем Дж. Берри. В теории «стресса аккультурации», согласно ученому, в результате межкультурного обмена возможен положительный опыт – оценка проблем и их преодоление. Ученый выделяет четыре основные стратегии аккультурации: маргинализация, сепаратизм, ассимиляция и интеграция.

По мнению ведущих ученых основной проблемой адаптации детей мигрантов в Российской Федерации является знание ими государственного (местного) и языка межнационального общения, которым выступает русский язык. Как правило, дети мигрантов плохо (а то и вовсе никак) владеют русским языком.

Еще одной проблемой считаются условия освоения русского языка. Русский язык не является языком домашнего общения [17]. Очень часто у детей мигрантов нет того ближайшего окружения, которое гарантировало бы им быструю и успешную адаптацию. Речь в данном случае может идти, например, о том, что такие дети не посещают дошкольные образовательные учреждения, не занимаются в группах по подготовке к поступлению в школу или другие типы учебных заведений, не ориентированы на различные виды дополнительной языковой подготовки. «Более того, дети мигрантов часто не имеют возможности развивать свою коммуникативную компетенцию, так как за пределами школы они снова погружаются в национальную среду: общаются с людьми своей этнической группы,

разговаривают на родном языке в семье, в которой один или оба родителя не говорят или плохо говорят по-русски» [20, с. 494].

К этому следует добавить проблему письменной речи, которая идет рука об руку с предыдущей проблемой интеграции детей мигрантов в образовательную среду. Вынужденное и постоянное нахождение детей мигрантов в русскоговорящей образовательной среде сказывается и на их общем психическом развитии. Зачастую непонимание, неосознавание чужой, неродной речи приводит к ослабленному вниманию, снижению когнитивных способностей, мыслительной деятельности, понижению способности к воображению.

Ребенок-мигрант, живущий в среде эмигрантской субкультуры и наталкивающийся на культуру большинства, находится в первое время в кризисной ситуации, когда для полноценного личностного развития и безболезненной адаптации к образовательной среде ему необходимо достижение позитивной этнической идентичности и становление этнической толерантности. Серьезной проблемой адаптации является непонимание ребенком иной культуры, ее смысловых ценностно-нормативных особенностей. Это приводит к непониманию в целом содержание образовательного процесса.

Особенный статус детей мигрантов требует особого подхода к его адаптации к образовательной среде. Здесь возникает парадоксальная ситуация. Если учитель или преподаватель обладает опытом организации учебно-воспитательного процесса, он, в то же самое время, будет испытывать трудности при введении в учебно-воспитательный процесс тех развивающих форм, методов, способов обучения, которые могли бы адаптировать учащихся-мигрантов к вхождению в образовательную среду.

В процессе адаптации к условиям образовательной среды ребенок-мигрант проходит ряд этапов развития. Первый этап можно назвать объектным. На этом этапе обучающийся чувствует себя объектом образовательной среды. Причинами этого можно назвать высокие

требования учебного процесса, отсутствие необходимой подготовки к самостоятельной подготовке, неизбежно возникающая дистанция между ребенком-мигрантом-учеником и учителем.

Второй этап – субъектно-функциональный. На этом этапе происходит освоение ребенком-мигрантом основных функций своей социальной роли. Он становится участником коллективных отношений, осваивает учебно-познавательную функцию. Становясь субъектом образовательного процесса, дети мигранты переходят к третьему этапу вхождения в образовательную среду.

Третий этап можно назвать субъектным. Ребенок осознает цели образовательного процесса и самостоятельно находит пути их реализации. овладевает навыками самостоятельной деятельности.

Четвертый этап (этап преобразования) заключается в том, что в учебно-воспитательной работе происходят (часто по инициативе того, кто обучает) практико-ориентированные ситуации. Для этого тому, кто обеспечивает адаптацию ребенка-мигранта в образовательную среду, необходимо освоить проектировочные (определение, означивание, отбор, обобщение и пр.), преобразовательные (оформление, оснащение, ознакомление, обсуждение, описание и т.д.), диагностические действия (отслеживание, осматривание, опрашивание, оценивание и т.д.) [69, с. 150-159].

Адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный к всестороннему развитию своего интеллектуального, физического, личностного и других потенциалов в предоставленной ему новой педагогической среде [24, с. 23].

Стоит отметить и такую проблему, порождающая психологический кризис, которая возникает у мигрантов в подростковом возрасте, связанная со сменой мировоззренческих установок, дезадаптации, трудностями вхождения во взрослую жизнь, так как этой возрастной категории присуще

приверженность к эмоциональному переживанию ситуации социальной нестабильности.

Важнейшее условие эффективности адаптации детей мигрантов к образовательной среде становится «максимальное удовлетворение жизненных потребностей, среди которых наибольшую значимость приобретают следующие потребности: в возможности быть социально-психологической защищенным, уверенности в будущем, чувстве общности, благоприятных условиях проживания, хороших взаимоотношениях, получении знаний, общении, принадлежности к определенной группе, самореализации, материальном благополучии» [70, с. 50].

Зачастую помощь детям мигрантов в их адаптации к образовательной среде осуществляется за счет психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение в этом смысле может пониматься как целостная, системная деятельность субъектов воспитательной и образовательной сферы, подразумевающая создание социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения и развития ребенка в образовательной среде [53, с. 146].

В процессе психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-мигрантов к условиям образовательной среды, особенно на уровне школы, должны принимать участие воспитатели и учителя, родители и специалисты социально-психологической службы, например, социальный педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог.

В деятельности социального педагога, работающего с целью адаптации детей-мигрантов выделяются несколько уровней и, соответственно, методов деятельности. К таким уровням можно отнести индивидуальный и групповой уровни, уровень класса, уровень школы. И если индивидуальный уровень предполагает беседу с ребенком-мигрантом, с его семьей, целью которых служит придание позитивного настроения и настроения на общую успешность, то групповой уровень предполагает, что социальный педагог, выделив группу детей-мигрантов, проводит занятия и

тестирование (хотя бы раз в месяц) на предмет успешности адаптации. На этом уровне полезно также организация работы кружка по изучению родного языка и культурных традиций.

Цель работы социального педагога на уровне класса – это принятие ребенка первичным коллективом и классным руководителем. Работа социального педагога на уровне школы может включать в себя организацию спортивных мероприятий, дней толерантности, дней национальностей с вовлечением в такие мероприятия детей мигрантов и их законных представителей [64].

Еще раз необходимо подчеркнуть, что адаптация детей мигрантов к условиям образовательной среды имеет ряд психолого-педагогических особенностей. Во-первых, это выраженность культурной дистанции, т.е. та степень, с которой та или иная культура воспринимается близкой или далекой по степени ее аутентичности и приближенности к родной культуре ребенка-мигранта.

Во-вторых, это общий настрой на миграцию, а именно, мотивы побудившие к ней: причины, знания о принимающей стороне, временная или окончательная миграция как таковая и пр.

Нередко дети мигрантов становятся объектом негативного отношения к себе со стороны других участников образовательного процесса на национальной почве. Причем такое негативное отношение часто происходит со стороны взрослых, наиболее консервативных в своих убеждениях. Также можно говорить о том, что детям мигрантов зачастую тяжело дается школьная программа вследствие отсутствия кругозора и слабой подготовки. Это обстоятельство негативно влияет на личность, снижает его самооценку, ухудшает взаимоотношения с участниками образовательного коллектива, снижает социальный статус среди одноклассников.

Немаловажным становится и гендерный аспект, возникающий в процессе адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды.

Зачастую учитель-женщина может вызывать отрицательное отношение к себе со стороны мальчиков-мигрантов – выходцев из южных республик.

Важную психологическую характеристику личностного развития составляют психические новообразования, при этом центральными, главными новообразованиями в этом случае большинство ученых считают личностные новообразования, такие как формирование и развитие самосознания, становление идентичности личности, потребность ее к идентификации со сверстниками, самопознание, самовыражение, самоутверждение, преобразование личного пространства, жизнеутверждение с одной стороны и потребность в обособлении, формирование жизненных позиций, ценностных ориентаций, первичных жизненных целей, развитие самоконтроля, саморефлексии и саморегуляции.

Таким образом, главными особенностями адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды становятся:

– во-первых, языковой барьер, с которым сталкивается ребенок-мигрант. В этом случае можно говорить о проблемах, возникающих в области языковой подготовки детей мигрантов, устной и письменной речи;

– во-вторых, это культурный барьер, когда в условиях обостренного, повышенного функционирования системы «свой-чужой», «близкий-далекий», ребенок-мигрант поставлен в жесткие рамки выполнения норм, предписанных образовательным учреждением, а также необходимостью коммуницировать со сверстниками и старшими наставниками из другой культурной среды;

в-третьих, личностный рост ребенка-мигранта зависит от других, не менее важных факторов, таких как: религиозная и этническая терпимость, социальный страх, гендерная толерантность, различия полового воспитания, комплексное обучение и воспитание, социальное самочувствие, интеграция с местным населением, активность по отношению к социальной среде, оптимизм в оценке своего будущего и пр.

1.3 Модель психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды

В настоящее время существует большое количество образовательных программ сопровождения адаптации детей к образовательной среде. Как было показано в параграфе 2.1 психолого-педагогическое сопровождение подразумевает участие в жизни ребенка учителей, воспитателей, наставников, родителей и специалистов различных служб, помогающих ребенку адаптироваться к существующим условиям образовательного процесса.

В это же самое время знание и понимание основных социально-психологических феноменов, с которыми сталкиваются дети мигрантов (культурный шок, аккультурация), специфики процессов социально-психологической адаптации у детей мигрантов, базовые характеристики отношений в семье ребенка мигранта, культурные особенности в этнических группах необходимы для адекватного решения поставленных задач для педагога-психолога [41].

За основу психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов была использована организационно-управленческая модель, которая была скорректирована к условиям образовательной среды школы.

Организационно-управленческая модель предполагает три этапа своей реализации, а именно: формальный (формализованный), адаптационный и аналитический. В соответствии с названными этапами реализуется комплексный подход, подразумевающий сочетание организационных и формализованных процедур адаптации детей мигрантов к образовательной среде [51].

Формальный этап. Временной интервал этапа находится в пределах от одного дня до одного месяца. После его окончания рассматриваются в индивидуальном порядке по каждому ребенку степень адаптации, и в случае успешности первичной адаптации, планируется дальнейший процесс интеграции ребенка-мигранта в образовательную среду. В случае

отрицательного, негативного результата, по такому ребенку разрабатывается индивидуальная программа сопровождения и дополнительные механизмы психолого-педагогической помощи. На этом этапе происходит первичное получение данных методом беседы, наблюдения и использование определенных методик. Главная задача – диагностика степени адаптации.

Второй этап. Адаптационный. По времени занимает два, три месяца. На этом этапе происходит реализация основных мероприятий организационно-управленческой модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды. Проводятся беседы, классные часы, ведется наблюдение, реализуются классные и школьные мероприятия и пр.

Третий этап – аналитический. Его временная шкала проходит от трех дней до одного месяца. На этом этапе анализируются результаты адаптации, полученные в ходе реализации психолого-педагогического исследования, после чего происходит планирование дальнейшей адаптации (с учетом коррекционных обстоятельств) на срок от одного месяца до одного года.

Ведущими условиями образовательной среды, влияющими на процесс адаптации детей мигрантов, являются:

- ориентированность на личность ребенка, его личностный потенциал;
- формирование системы уважительных отношений;
- создание благоприятного психологического климата.

Соблюдение этих условий значительно улучшает приспособление детей-мигрантов к условиям образовательной среды на индивидуальном, групповом и общественном (социальном) уровнях. Процесс адаптации детей мигрантов в образовательной среде организуется по трем составляющим (компонентам).

Первая составляющая – это уровень обучения. Существенными точками роста здесь являются повышение уровня овладения русским

языком как устным, так и письменным, а также преодоление отставания в овладении традиционными учебными предметами той образовательной среды, в которой находится ребенок-мигрант.

Вторая составляющая – уровень общения. Оздоровление процесса межличностной коммуникации с «коренными» субъектами образовательной среды – важный критерий успешности модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-мигрантов.

Не менее важным необходимо считается и третья составляющая – уровень культурного обогащения. Культурное обогащение есть процесс включения ребенка-мигранта в местную подростковую или молодежную культуру. Это процесс происходит на фоне трансформации этнической и языковой среды детей мигрантов, этического обогащения и личностного развития. На этом уровне дети-мигранты осваивают культурные коды принимающей стороны, обогащаются знаниями о местном быте, изучают историю края и современную жизнь принимающей стороны. Такой процесс в идеале должен быть взаимным, так как местные субъекты образовательного процесса также получают знания о культуре другого народа. В этом случае у детей мигрантов формируется готовность следовать существующим культурным образцам, у детей принимающей стороны – навыки понимания и интерпретации, диалога, дискуссии и сотрудничества. Важным элементом этого уровня является также правовое воспитание детей мигрантов.

В аспекте психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды организационно-управленческая модель применима, прежде всего, к школьному образованию. В этом случае такая модель строится по алгоритму создания рабочей группы, куда наряду с заместителем директора по учебно-воспитательной работе и классным руководителем также входят педагоги-предметники, педагог-организатор, психолог, социальный педагог. Каждый из участников рабочей группы должен обладать высоким

уровнем профессионально-личностной культуры, определенным набором педагогической и профессиональной компетентности. Эффективной работе рабочей группы необходимы также наличие атмосферы сотрудничества в педагогическом коллективе и выстроенных реальных связей семьи, образовательного учреждения и общества.

В начале деятельности рабочей группы необходимо соблюдение некоторых формализованных (с точки зрения текущего законодательства) процедур, регламентированных приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». Речь в этом случае идет о пакете документов, которые подают родители (законные представители) ребенка-мигранта: документы, удостоверяющие личность иностранного гражданина, личность родителя (законного представителя), личность ребенка; заявление родителя, копия аттестата (если речь идет о 10-11 классах), личное дело ребенка и др.

При поступлении ребенка-мигранта в образовательное учреждение с родителями (законными представителями) проводится собеседование на предмет выяснения всех обстоятельств прежнего обучения ребенка, определение уровня владения русским языком, изучение социально-бытовых условий проживания ребенка-мигранта.

Следующий шаг – это тестирование ребенка-мигранта по русскому языку, как иностранному, с целью выявления уровня владения русским языком как средством коммуникации. Тестирование может проходить в виде собеседования. Проводит его педагог образовательного учреждения, куда определяется ребенок-мигрант.

В случае успешного прохождения тестирования на уровне высокого или среднего показателей, ребенок-мигрант определяется в тот класс, который соответствует его возрасту. В случае негативного результата к тестированию подключаются учителя-предметники, которые определяют

базовый уровень подготовки по основным предметам (дисциплинам) того образовательного учреждения куда поступает ребенок-мигрант и после собеседования с родителями (законными представителями), ребенком-мигрантом и полученного согласия, такой ребенок определяется в класс на один, два года ниже того, который соответствует его возрасту.

Сопутствующим условием, уже при формировании контингента образовательного учреждения необходимо наладить работу по корректировке образовательных программ, особенно в разделах «Коррекционная программа», «Психолого-педагогические условия», «План внеурочной деятельности», «Учебный план», а также рабочих программ по отдельным предметам на соответствия их плану программы адаптации детей мигрантов.

После обозначенных мероприятий, наступает второй («Адаптационный») этап вхождения ребенка-мигранта в образовательную среду, где одним из главных условий успешной адаптации становится хорошее знание ребенком русского языка. Для смягчения педагогической остроты проблемы в этом направлении могут быть подключены механизмы дополнительного или компенсирующего обучения. При этом важно сохранить для ребенка-мигранта возможность говорить на родном языке, сохранить его интеллектуальные и эмоциональные контакты со своей культурой и ее носителями, например, через организованный процесс изучения национальных культур участников образовательного процесса. Конечно, в идеале необходимо сформировать аутентичное двуязычие и поликультурность, с помощью которых и достигается освоение языков и гармония культур. Самое простое решение этого вопроса – организация процесса дополнительных занятий по русскому языку.

Компонент обучения на этом этапе включает в себя формирование дифференцированной группы для внеурочных занятий по русскому языку или организация процесса индивидуальных занятий.

В отдельных случаях участники рабочей группы разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты. Цель таких маршрутов – погружение детей в предметную языковую среду с учетом уровня знаний, психологических особенностей и закономерностей этнокультурной адаптации. В процессе разработки индивидуальных образовательных маршрутов учитываются возможности и прошлый языковой опыт детей мигрантов, а также потенциал образовательной среды и ее социальных партнеров. Использование индивидуального образовательного маршрута для ребенка-мигранта является условием быстрого погружения в языковую среду и работы по преодолению отставания в освоении образовательных программ. Возможно также создание смешанных групп для детей начальной школы, в которой занятия могут проходить в игровой форме. Для детей среднего и старшего возраста могут быть организованы курсы развития речи и грамотности.

Максимальное включение в языковую среду предполагает обучение в смешанных классах, где учатся как мигранты, так и дети, для которых русский язык родной. Также необходимым условием является обязательное посещение консультаций по русскому языку, использование аудиозаписей уроков русского языка при самостоятельном изучении языка. Целесообразно организовать интенсивные (ежедневные) краткосрочные курсы, рассчитанные на два-три месяца.

Компонет общения на адаптационном этапе совершается в условиях учебной и внеурочной деятельности. Следовательно, важнейшими шагами работы с ребенком-мигрантом является введение его сначала в образовательную микросреду, а затем постепенное расширение ее рамок до всех сфер и ситуаций общения. Началом такой работы может стать проведение классного часа на тему «Давайте познакомимся!».

Определенную положительную роль могут сыграть психологические тренинги, направленные на сплочение коллектива, формирование атмосферы принятия, интереса, готовности помочь.

Ребенок-мигрант может нуждаться в помощи для обретения друзей в новом коллективе. Классным руководителем и педагогом-психологом среди членов обучающегося коллектива формируется группа ребят, способных помочь ребенку-мигранту адаптироваться в иных для него условиях языковой среды. К такой работе также могут быть подключены волонтеры (социальные партнеры образовательной среды) различных организаций. Важно, чтобы такая деятельность способствовала расширению круга общения детей-мигрантов. Волонтеры могут знакомить ребенка-мигранта со школой (библиотека, спортзал, актовый зал, столовая и т. д.) и городом, помочь в подготовке домашнего задания, в овладении языком. Необходимо также организовать совместную работу детей при подготовке к праздникам. Также среди волонтеров могут быть организованы различные флешмобы, акции дружеской помощи, общение с детьми-мигрантами через социальные сети, блоги.

Третий компонент организационно-управленческой модели – это культурное обогащение. Он предполагает создание для детей мигрантов условий целенаправленного досуга, знакомство с историей, культурой, местными традициями.

Для этой цели может быть проведен цикл мероприятий, таких как: участие детей в спортивных, культурно-просветительских, туристско-краеведческих мероприятиях и других формах внеклассного воспитания. В старших классах рекомендуется проведение молодежного форума, дебатов, дискуссионных площадок по вопросам личностных, этнических, общечеловеческих ценностей, деловой игры по правовым вопросам.

Организуя мероприятия, необходимо учитывать, что важно не просто показать необычные для ребят особенности другой культуры, но и привести их к мысли о первоочередности для ее представителей тех же ценностей, что и для всех народов (жизнь, здоровье, человеческое достоинство, семья, мир).

На аналитическом этапе организационно-управленческой модели психолого-педагогической сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды осуществляются контрольные мероприятия. Цель таких мероприятий – определение динамики адаптации детей-мигрантов в положительную или отрицательную сторону. Критериями выступают качество знаний, усвоение норм поведения, успешность в социальных контактах и эмоциональное благополучие.

Видами и формами итогового контроля для обучающего компонента является тестирование уровня владения языком на уровне устной и письменной речи. Данное тестирование проводит учитель-предметник.

Компонент «Общение» предполагает проведение тестирования всего класса в котором учится ребенок-мигрант. Проведенное тестирование решает задачи определения уровня школьной мотивации, познавательной активности, уровня тревожности и психологического комфорта, уровня общительности и наличия друзей. Такое исследование может быть поручено психологу.

«Культурное обогащение» как третий компонент модели предполагает определение активности участия детей-мигрантов в мероприятиях класса и школы. В этом случае происходит тестирование всего класса на предмет определения уровня толерантности. Исследование в этой области могут проводить классный руководитель или психолог.

Коррекция дальнейшей деятельности рабочей группы зависит от результатов, полученных на аналитическом этапе. В случае получения низких, отрицательных результатов созывается консилиум, состоящий из специалистов из области медицины, психологии и образования для определения дальнейшего образовательного маршрута или разработки индивидуального плана обучения. В случае успешной адаптации ребенка разрабатываются общие меры для дальнейшей интеграции детей мигрантов в образовательную среду и социальное пространство.

Таким образом, в завершающем параграфе первой главы исследования была предложена и детально описана организационно-управленческая модель психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды. Модель содержит три этапа (формальный, адаптационный, аналитический). Каждый этап включает в себя деятельность по направлениям обучения, общения, культурного обогащения детей мигрантов, адаптирующихся к новой образовательной среде.

Выводы по 1 главе

Подводя итоги по первой главе исследования, можно отметить, что главными особенностями адаптации детей мигрантов становятся: во-первых, языковой барьер. Во-вторых, это культурный барьер. В-третьих, личностный рост ребенка-мигранта зависит от других, не менее важных факторов (религиозная и этническая терпимость, социальный страх, гендерная толерантность и пр.).

Предложенная для проведения дальнейшего научного исследования организационно-управленческая модель, включает в себя создание рабочей группы по работе с детьми мигрантами, и содержит три этапа. Результатом первого, формального этапа становится фиксирование текущих (первичных) результатов адаптации детей мигрантов. На втором этапе, адаптационном происходит корректировка адаптации детей с учетом полученных первичных результатов. На третьем этапе, аналитическом, проводится вторичные замеры по текущей адаптации детей по трем методикам (Александровской, Спилбергера, Бойко) (формальный, адаптационный, аналитический). При этом, каждый этап включает в себя деятельность по направлениям обучения, общения, культурного обогащения детей мигрантов, адаптирующихся к новой образовательной среде.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

2.1 Этапы, методы, методики исследования

Этапы исследования. В силу того, что исследование носит практико-ориентированный характер и предполагает внедрение организационно-управленческой модели, описанной в предыдущем параграфе, проводимая научная работа состоит из трех частей. На первом этапе внедрения указанной модели в № 121 школе г. Челябинска в конце сентября – в начале октября 2020 г. была создана рабочая группа, в состав которой вошли несколько учителей предметников (математика, физика, химия, биология, история), заместитель директора по учебно-воспитательной деятельности, психолог и социальный педагог (автор исследования). Главная задача, которая была поставлена перед рабочей группой – это внедрение организационно-управленческой модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды школы.

Как было уже отмечено, наиболее типичные трудности детей мигрантов, адаптирующихся к новой образовательной среде, связаны с языковым барьером, возможным отличием учебных программ, неизбежным перерывом в учебной деятельности, связанный с переездом и обустройством на новом месте жительства, потерей личностного статуса по отношению к педагогам и сверстникам, необходимостью установления новых ролевых отношений. Такое положение вещей может вызывать у детей общее состояние тревожности и недоверие к действиям педагогов и школьной администрации. Поэтому на первом этапе исследования необходимо было провести психологическую диагностику состояния детей мигрантов.

В начале исследования и внедрения модели был использован метод беседы. Беседа была проведена со всеми детьми мигрантами, а также их законными представителями (родитель или родители) на предмет выяснения степени знания русского языка, состава семьи (полная/неполная, наличие братьев и сестер, близких и дальних родственников, проживающих совместно или находящихся в г. Челябинске и др.), состояние условий проживания, удаленности места жительства от учебного заведения и других обстоятельств прямо или косвенно могущих оказать влияние на учебно-педагогический процесс адаптации ребенка.

Анализ теоретического и практического материалов показывает, что психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды является интегративной технологией. Речь в этом аспекте идет о комплексе профилактических, просветительских, диагностических, коррекционных, консультационных мероприятий, целью которых является проектирование и реализация психолого-педагогических условий для успешной адаптации детей мигрантов к новой образовательной среде. Основная цель психолого-педагогического сопровождения – это помощь в решении адаптационных проблем детей-мигрантов в условиях образовательной среды.

В силу указанных положений, обязательным стало проведение психологической диагностики детей на начальном и итоговом этапах исследования с использованием следующих технологий: методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе (Э.М. Александровская), методика ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга и методика диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко.

Методологической основой исследования образовательной адаптации детей мигрантов послужили:

– личностно-ориентированный подход. Этот подход предполагает создание условий для полновесного проявления и развития личностных

функций субъектов образовательной среды, раскрытие возможностей личности и формирование уверенности в себе, а также развитие способов самореализации. Данный подход разрабатывался в научных исследованиях Роджерса, И.С. Якиманской, В.И. Слободчикова и др. [78,75,61];

– ценностный подход предполагает разработку центральных механизмов внутренней регуляции социального поведения личности, приобщение детей мигрантов к нравственным ценностям социума и усвоение ими способов поведения, отражающих соблюдение требований образовательного учреждения. Такой подход исследуется в работах Г.Е. Залесского и А.В. Бездухова [26,11];

– субъектный подход нашел свое отражение в исследовании Л.И. Анциферовой. Центральная идея этого подхода – оперирование такими понятиями, как самодетерминация, саморазвитие личности, самоопределение, изучение роли творческого начала личности [7];

– деятельностный подход – изучение внутреннего мира ребенка-мигранта через изучение деятельности и интериоризации как важнейшего механизма формирования сознания (А.Н.Леонтьев) [45].

Методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе Э.М. Александровской. В этой методике адаптация ребенка к образовательной среде оценивается с точки зрения четырех параметров, а именно: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие [48].

Первые три критерия (эффективность, усвоение, успешность) содержат две шкалы. Четвертый критерий представлен одной шкалой. Каждая шкала описывает различные формы поведения ребенка и оценивается в баллах от нулевой отметки до пяти. Предполагается, что педагог (психолог), используя метод наблюдения, заполняет таблицу с результатами наблюдения за поведением ребенка.

I. Эффективность учебной деятельности.

1. Учебная активность.

2. Усвоение знаний.
- II. Усвоение школьных норм.
3. Поведение на уроке.
4. Поведение на перемене.
- III. Успешность социальных контактов.
5. Взаимоотношения с одноклассниками.
6. Отношение к учителю.
- IV. Эмоциональное благополучие.

Результаты исследования.

Сумма баллов от 21 до 35 – зона адаптации; от 15 до 20 – зона неполной адаптации (в одном из критериев имеется нарушение адаптации); от 0 до 14 – нарушение адаптации (зона дезадаптации). Более подробная информация по методике находи в Приложении 1.

Таблица 1 – Пример схемы наблюдения

№	Ученик	Шкала	Результат	Заключение
1	Лайладжан З.	Эффективность учебной деятельности	7	Ученик находится в зоне уверенной адаптации. Отклонение по шкале взаимоотношения с одноклассниками
		Усвоение школьных норм	10	
		Успешность социальных контактов	6	
		Эмоциональное благополучие	5	
Итого			28	

В исследовании был применен метод опроса для получения данных, позволяющих выявить личностную и ситуативную тревожность детей

мигрантов по методике Ч. Д. Спилбергера, адаптированная на русский язык Ю.Л. Ханиным [50]. Суть методики заключается в следующем. Ребятам предлагалось прочитать каждое из приведенных утверждений и зачеркнуть цифру в соответствующей графе в зависимости от того, как они себя чувствовали в данный момент. При этом, в установке при проведении опроса говорилось о том, что над вопросами не нужно долго задумываться, поскольку правильных и неправильных ответов нет. Например, на утверждение «Я спокоен» из шкалы ситуативной тревожности или в утверждении «У меня бывает приподнятое настроение» из шкалы личностной тревожности испытуемым надо было выбрать один из четырех вариантов: «Никогда», «Почти никогда», «Часто», «Почти всегда». Полный перечень вопросов можно посмотреть в Приложении 1.

При анализе результатов учитывалось, что общий итоговый показатель по каждой шкале мог находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом, чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной).

При интерпретации показателей можно использовались следующие ориентировочные оценки тревожности:

– ситуативная тревожность (СТ) = (сумма баллов за ответы на вопросы: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18) – (сумма баллов за ответы на вопросы: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20) + 50 баллов;

– личностная тревожность (ЛТ) = (сумма баллов за ответы на вопросы: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20) – (сумма баллов за ответы на вопросы: 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19) + 35 баллов.

При подведении результатов: тридцать баллов и менее – указывало на низкую степень тревожности; до сорока пяти – на среднюю степень тревожности; от сорока шести баллов и выше показывало, что у ребенка высокая степень тревожности.

Метод опроса был также использован на первом и втором этапах исследования при проведении методики диагностики общей

коммуникативной толерантности В.В. Бойко [49]. Данный метод позволил диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Среди детей мигрантов опрос проводился с целью выявления толерантных установок, которые проявляются в той или иной степени во время учебной деятельности.

Согласно автору методики, коммуникативная толерантность, или толерантность в общении, подразделяется на ситуативную, типологическую, профессиональную и общую.

Уровень ситуативной толерантности определяется отношением человека к конкретному партнеру по общению, типологической – отношением к собирательному типу или группе людей (представителям какой-либо национальности). Профессиональная коммуникативная толерантность проявляется в рабочей обстановке, во взаимодействии с теми людьми, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности (одноклассниками, представителями педагогического коллектива, администрацией образовательного учреждения). Наконец, общая коммуникативная толерантность обусловлена жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере влияет на другие формы коммуникативной толерантности.

Ребятам предлагалось оценить от нуля до трех баллов насколько то или иное высказывание применимо к нему самому. Ноль баллов означал «совсем неверно», один балл – «верно в некоторой степени», два балла – «верно в значительной степени» и три балла – «верно в высшей степени». (Приложения 1, 2).

Обработка и интерпретация результатов теста происходит после подсчета суммы баллов, причем чем больше количество баллов, тем ниже считается уровень коммуникативной толерантности. Максимальное число баллов, которые может получить испытуемый будет свидетельствовать об абсолютной нетерпимости к окружающим. Максимальное число баллов – 135, по каждому из блоков – 15. 1–45 высокая степень толерантности; 45–

85 средняя степень толерантности; 85–125 низкая степень толерантности; 125–135 полное неприятие окружающих.

Также обращалось внимание на то, по каким из девяти предложенным поведенческим признакам были высокие суммарные оценки (интервал от 0 до 15 баллов) и, чем больше было баллов по конкретному признаку, тем менее терпимым был ребенок к людям в данном аспекте отношений с ними. Низкие суммарные показатели указывали на высокий уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений с одноклассниками.

Первая шкала – неприятие или непонимание индивидуальности другого человека – указывало на степень способности принимать или не принимать чужие индивидуальности. Вторая шкала – использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей – указывало на тенденцию оценивать людей, исходя из собственного «Я» и меру согласия с чужими суждениями. Шкала три – категоричность или консерватизм в оценках других людей – сигнализировало о том, в какой мере категорична или неизменна оценка окружающих ребенка людей. Четвертая шкала – неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров – раскрывало степень умения ребенка скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей. Пятая шкала – стремление переделать, перевоспитать партнеров – показывало склонность ребенка переделывать и перевоспитывать кого-либо. Шкала шесть – стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным» – демонстрировало склонность в психике ребенка подгонять окружающих людей под себя, делать их удобными для себя. Седьмая шкала характеризует неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности. Восьмая шкала – нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми проявляло степень терпимости к

дискомфорту, которые могут принести окружающие, наконец, шкала девятая – неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других выражало адаптационные способности ребенка во взаимодействии с другими людьми.

Таким образом, в исследовании были применены личностно-ориентированный, ценностный, субъектный, деятельностный, комплексный подходы. Основными методами исследования, наряду с общелогическими (анализ и синтез, обобщения, сравнения), стали метод беседы, наблюдения и опроса. В работе были использованы методика изучения детей к школе Э. М. Александровской, методика тревожности Ч.Д. Спилберга и методика диагностики толерантности В.В. Бойко. Этапы исследования состоят из трех частей. Первый этап – формальный (сентябрь-октябрь 2020 г.), второй этап – адаптационный (ноябрь 2020 г. – февраль 2021 г.), третий этап (аналитический) был проведен в начале февраля 2021 г.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

В исследовании использовался метод сплошной выборки (сплошное исследование) и в нем приняли участие ученики муниципального образовательного учреждения «Средняя образовательная школа № 121 г. Челябинска».

В разных классах обучаются десять детей мигрантов: шесть девочек и четыре мальчика. В экспериментальном исследовании приняли участие все десять учеников и состав из педагогов – классных руководителей учебных классов, заместитель директора по учебно-воспитательной деятельности, педагог-психолог, социальный педагог (автор исследования).

Все дети разного возраста. Самому старшему из детей исполнилось шестнадцать лет (Днёра Д.), самому младшему одиннадцать (Алина Ф.). В образовательное учреждение дети поступили в период 2017–2019 гг. На момент проведения исследования, перешли в одиннадцатый класс двое учащихся, трое учатся в девятом, один в седьмом, трое в шестом и один в пятом классе.

Восемь учащихся из полных семей, два – из неполных. С хорошей подготовкой поступили в школу четыре человека. Со средней подготовкой трое. Три человека со слабой подготовкой. У этих учащихся отмечается слаборазвитая мотивация к обучению.

Предварительные беседы (с набором типовых вопросов) с классными руководителями, педагогами-предметниками показало, что к скромным, спокойным ученикам можно отнести восемь человек. Они требовательно относятся к себе, уважительно относятся к учителям и остальным детям. К конфликтным ученикам можно отнести двоих. Эти дети достаточно общительны, подвижны, вспыльчивы, эмоциональны. При этом они отличаются быстрой утомляемостью на уроках, слабой выносливостью в умственном напряжении, легкой отвлекаемостью, низкой работоспособностью. Причиной такого поведения можно назвать семейное неблагополучие, стремление быть лидером. Отношение к обучению у всех разное.

Некоторым детям свойственен замедленный темп деятельности. Не всегда успевают за темпом класса. Не всегда могут сделать самостоятельных выводов, не проявляют широты и гибкости мышления. У детей отмечается несформированность навыка самостоятельного труда. Требуется дополнительное стимулирование и постоянный контроль со стороны взрослых.

Ребята не научены полностью преодолевать трудности в учебе, правильно и рационально расходовать учебное время. Во время посещения и наблюдения за детьми в урочное и внеурочное время, нередко бросается в глаза незнание норм поведения в общественных местах, невысокий уровень культуры отдельных учащихся. Ими не всегда доводится до конца порученное дело.

На уроках учителей с большим опытом работы, дети работают и ведут себя тихо весь урок. У молодых педагогов, менее опытных, ведут себя более свободно, иногда развязно.

В школе существуют различные кружки и спортивные секции. Более 60% испытуемых занимаются в различных организациях за пределами школы. Дети (трое) занимаются в системе дополнительного образования: му-зыкальных, танцевальных и спортивных кружках, принимают активное уча-стие в школьных мероприятиях, участвуют в мероприятиях класса.

Главными проблемами при обучении стали знание русского языка, успеваемость, сознательное, толерантное отношение друг к другу, повышение культурного и исторического кругозора, повышение уровня познавательной активности у учащихся с замедленным темпом деятельности.

Диагностическая работа с использованием методик была проведена вне учебных занятий, после уроков.

После проведения исследования по методике изучения социально-психологической адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды по Э. М. Александровской были получены следующие результаты (см. Приложение 2).

Анализ результатов исследования показал, что только двое учащихся из десяти участников исследования находится в зоне уверенной адаптации. В ходе обследования дети набирали от шестнадцати до девятнадцати баллов и в целом «просели» по двум критериям: усвоение знаний и взаимоотношения с одноклассниками. По этим параметрам средний балл не превышал «двоечной» отметки.

Уровень адаптации на первичном этапе исследования

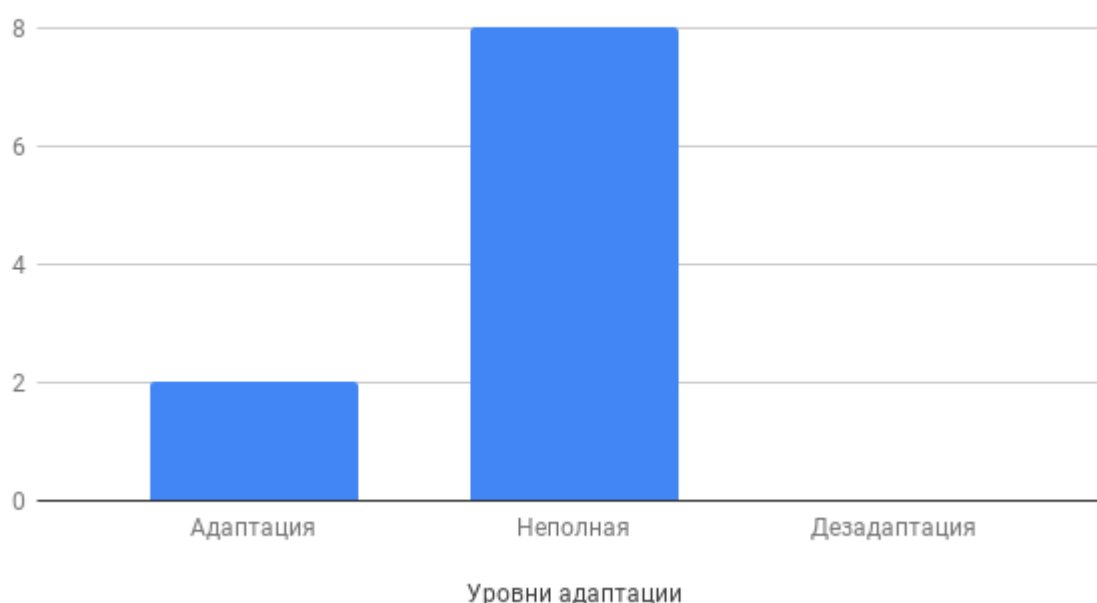


Рисунок 1 – Первый этап исследования по методике
Э. М. Александровской

После применения метода опроса, позволяющего выявить личностную и ситуативную тревожность по методике Ч. Д. Спилбергера (см. Приложение 1), были получены следующие результаты (см. Приложение 2).

Высокий уровень тревожности выявлен у 30% испытуемых (3 человека). Дети склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях.

Средний уровень тревожности составляет 50% испытуемых (5 человек). Таким детям свойственно то, что они во всем видят неудачу, постоянно замыкаются в себе, находятся в состоянии эмоционального дискомфорта, предчувствия опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей. Низкий уровень тревожности показали 20% испытуемых (2 человека). Таким детям требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов

деятельности. Анализ результатов исследования показал, что большинство исследуемых находятся в состоянии средней тревожности, при этом, три человека в состоянии повышенной тревожности.

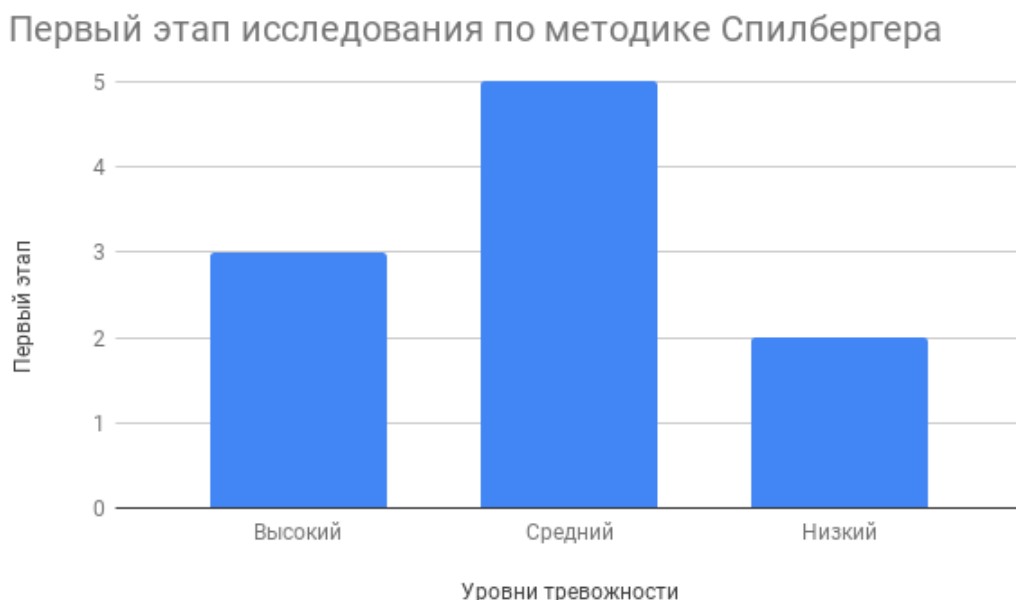


Рисунок 2 – Первый этап исследования тревожности по методике Спилбергера

Метод опроса был использован при проведении методики диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко (см. Приложение 1), которое позволило получить следующие результаты.

Анализ результатов исследования показал, что дети находятся в группах средней (восемь человек или 80%) и низкой (два человека или 20%) степени толерантности. В категории полного отрицания окружающих людей, их неприятие не выявлено ни у одного из учащихся (см. Приложение 2).

Здесь уместно напомнить, что максимальное количество баллов – сто тридцать пять баллов, по каждому из блоков максимальное количество баллов может доходить до пятнадцати. Суммарно, с первого балла до сорока пяти баллов констатируется высокая степень толерантности. Параметры от сорока пяти до восьмидесяти пяти баллов указывают на среднюю средня степень толерантности. Количество баллов от восьмидесяти пяти до ста

двадцати пяти означают низкую степень толерантности. Показатели, включающие сто двадцать пять баллов до ста тридцати пяти указывают на полное неприятие окружающих. Последняя категория, в принципе, не может быть получена, так как вероятность полного отсутствия толерантности в повседневной, жизненной практике обычного, среднестатистического человека невозможна.

Из девяти поведенческих признаков высокие суммарные оценки были по второй шкале (использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей), что указывало на тенденцию оценивать людей, исходя из собственного «Я» и меру согласия с чужими суждениями; третьей шкале (категоричность или консерватизм в оценках других людей), что сигнализировало категоричной или неизменной оценки окружающих ребенка людей; четвертой шкале, что указывало на неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров.

Первый этап исследования по методике Бойко

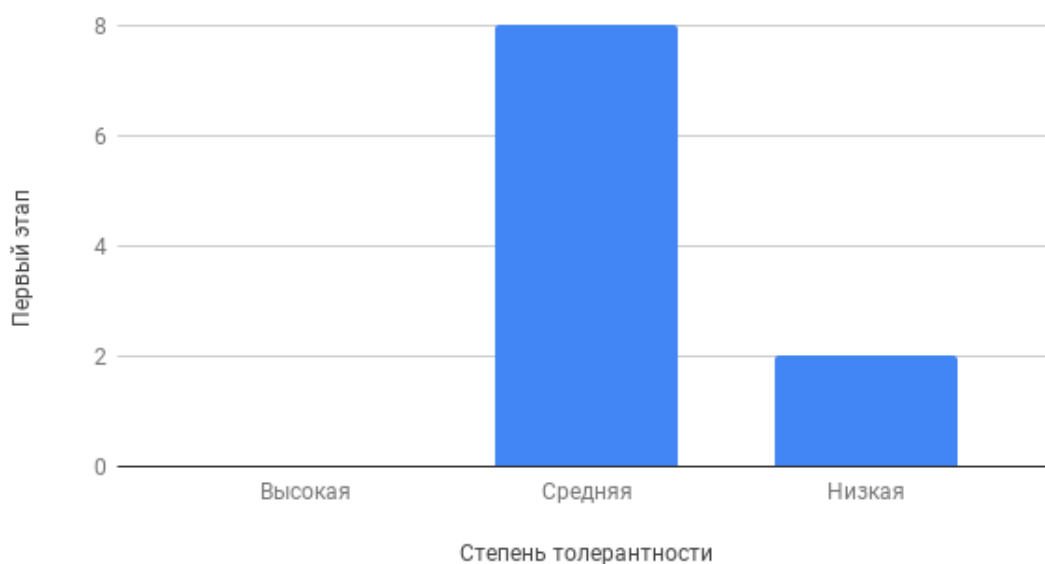


Рисунок 3 – Первый этап исследования по методике В.В. Бойко

Выводы по 2 главе

Подводя итоги по второй главе, можно сказать следующее.

На констатирующем (формальном) этапе исследования была создана рабочая группа. Было проведено первичное исследование, позволившая понять состояние степени адаптации детей к условиям образовательной среды.

С учетом начала внедрения организационно-управленческой модели наступил второй этап исследования (адаптирующий), когда осуществляются необходимые психолого-педагогические процедуры и мероприятия, носящие корректирующий характер (беседы, классные часы и пр.) и проводится вторичное исследование по обозначенным методикам. Первичное исследование показало, что только двое участников исследования находятся в зоне уверенной адаптации (методика Александровской); половина исследуемых находятся в состоянии среднего уровня тревожности (методика Спилбергера); подавляющее большинство исследуемых (восемь из десяти) имеют среднюю степень толерантности. Третий этап исследования раскрывается в третьей главе научной работы.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

3.1 Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды

Пояснительная записка. Не столько недостатком, а сколько пробелом, лакуной можно назвать отсутствие полноценных программ для адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды. Вхождение ребенка-мигранта в образовательную среду является сложным периодом в его жизни, когда меняется его жизненный уклад, меняется его место в системе общественных отношений. Образовательная среда выдвигает новые и жесткие требования к такому ребенку. Работа с детьми мигрантов в рамках образовательной среды должна быть системной, комплексной, многогранной, обширной, сопровождающей.

Реализацию программы предваряет диагностическая работа, с помощью которой были выявлены уровень социально-психологической адаптации, уровень ситуативной и личностной тревожности, уровень общей коммуникативной толерантности:

1. «Методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе» (Э.М. Александровская).
2. «Методика ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга».
3. «Методика диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко».

После первичной диагностики уровня адаптации детей мигрантов к образовательному учреждению был выполнен формирующий (коррекционный) этап в исследовании. По итогам первичной диагностики была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения в период адаптации к условиям образовательной среды.

Программа рассчитана на детей мигрантов школьного возраста от десяти до семнадцати лет, со сложностью адаптации, а также на семьи детей мигрантов. Учебная и воспитательная деятельность являются основным содержанием психолого-педагогического сопровождения речевой, поведенческой и эмоциональной адаптации детей мигрантов к новым социально-культурным условиям.

Программа психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов и их семей состоит в непрерывном процессе взаимодействия педагогического коллектива с семьями мигрантов: педагогов-предметников, психолога, социального педагога и при необходимости подключение других специалистов.

Цель программы: создание благоприятных условий для успешной адаптации детей мигрантов к образовательной среде, социально-личностного развития, неразрывно связанных с общими процессами эстетического, эмоционального, физического и других видов личностного развития, при сохранении национальной идентичности.

В ходе программы психолого-педагогического сопровождения решались следующие задачи:

1. Обучать положительному отношению и принятию других людей, развивать интерес к своей личности и личности других людей.
2. Создать психологически безопасную и развивающую среды в образовательном коллективе.
3. Оказать психолого-педагогическую поддержку детям мигрантов и их семьям.
4. Повысить языковой уровень компетентности детей мигрантов.
5. Организовать мониторинг процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды.

Основополагающие принципы программы:

1. Учет возрастных особенностей детей мигрантов.
2. Учета культурных особенностей детей мигрантов.

3. Индивидуальный подход к каждому ребенку.
4. Системность и внутриорганизационная взаимосвязь.
5. Принцип непрерывности процесса внедрения модели адаптации.
6. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей.
7. Принцип системности.

Методическая разработка предполагает получение положительного результата при помощи модели психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды. Необходимо проведение встреч с родителями детей мигрантов, для подключения родителей к образовательному процессу.

В программе психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей содержится три этапа:

1. Формальный этап. Создание рабочей группы и проведение первичной диагностики детей мигрантов. Создание общей установки на совместное решение задачи адаптации ребенка образовательному учреждению.

2. Адаптационный этап. Основан на результатах первичной диагностики. Ознакомление родителей и педагогов-предметников с национальными особенностями воспитания детей в России и странах семей-мигрантов. Улучшение языковой подготовки детей мигрантов. Включение родителей таких детей в адаптационный процесс вместе с ребенком. Трансляция этнокультурной информации и установление этнотолерантных установок, освоение ребенком мигрантом нового социального опыта и ценностных ориентаций, культурных традиций для преодоления межличностного, группового отчуждения и гармонизации отношений.

3. Аналитический этап. Носит завершающий характер. На этом этапе планируется получение результатов опытно-экспериментального исследования, основанного на проведение вторичной диагностики. С учетом этих обстоятельств происходит дальнейшая корректировка психологической и педагогической адаптации детей мигрантов.

К ожидаемым результатам программы психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов относится:

1. Развитие эмпатии, общей толерантности, сотрудничества и конструктивного взаимодействия детей разных культур.

2. Обогащение и расширение детьми мигрантов вербальных и невербальных средств общения.

3. Развитие чувства уверенности в себе и позитивной самооценки.

4. Развитие уровня рефлексии и снижение уровня тревожности у воспитанников.

5. Развитие ориентированности у детей мигрантов в культурных особенностях разных народов.

К критериям эффективности программы относятся:

1. Улучшение социально-психологической адаптации.

2. Снижение у таких детей ситуативной и личностной тревожности.

3. Повышение у детей мигрантов коммуникативной толерантности.

Реализация программы проходила в течение шести месяцев, в ходе которой проводилась комплексная работа с детьми: создание психолого-педагогических ситуаций по развитию уровня адаптации, коррекционная работа по изучению русского языка, проведение бесед, классных часов и другие мероприятия.

В таблице 5 Приложения 3 представлены основные направления организации деятельности программы психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов (план программы).

В ходе участия в программе дети получили необходимый опыт для их эмоционального благополучия, опыт новых отношений, который основан на уважении, признании их самостоятельности и самоценности. Дети научились взаимодействовать друг с другом, не боясь сказать что-то неправильного, научились понимать и принимать национальные особенности новой культуры.

С целью улучшения базовых показателей была разработана коррекционно-развивающая стратегия проведения внеклассных часов.

Коррекционный курс, с учетом полученных результатов первичной диагностики и рассчитанный на детей мигрантов проводится в рамках классных часов, предполагает групповое взаимодействие. В зависимости от формы занятия продолжительность занятий может варьироваться, достигая сорока минут. В структуре каждого занятия выделяются следующие смысловые блоки:

1. Приветствие и объявление темы коррекционного занятия.

2. Основная работа по теме занятия включает в себя совокупность психологических упражнений и теоретического материала, подобранных в соответствии с задачами занятия.

3. Завершение занятия и подведение итогов. Предполагает формулирование основных результатов, достигнутых на уроке.

Критерием эффективности программы является переход диагностических показателей от высокого уровня к среднему, от среднего уровня к низкому (или наоборот).

Перечень внеклассных занятий.

Занятие 1. «Здравствуй, я рад познакомиться».

Цель: создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, более близкое узнавание участников занятий.

Занятие 2. «Волшебное слово».

Цель: снятие эмоционального напряжения среди участников, осознание себя, достижение положительное взаимодействия среди участников коллектива.

Занятие 3. «Танец пяти движений».

Цель: изучение представлений о себе и развитие внимания к поведению другого, развитие способности к получению обратной связи, выражение своих эмоций.

Занятие 4. «Значимые люди».

Цель: развитие представлений о ценности другого человека, осознание своих жизненных ролей и своей позиции.

Занятие 5. «Спина к спине».

Цель: развитие коммуникативных навыков, осознание различных черт характера и чувств.

Занятие 6. «За что мы любим».

Цель: развитие навыков принятия другого человека, осознание значимости других людей в жизни ребенка.

Занятие 7. «Я не такой, как все, и все мы разные»

Цель: повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми, развитие межличностного взаимодействия и сотрудничества, управление эмоциями.

Занятие 8. «Благодарность без слов».

Цель: осознание проблем в отношениях с людьми, активизация самосознания, развитие умения выражать благодарность невербальными средствами.

После реализации программы психолого-педагогического сопровождения была проведена повторная диагностика показателей уровня адаптации к образовательному учреждению, к новому коллективу и национальным особенностям. Полученные результаты были тщательно проанализированы. Дальнейшая работа складывалась с учетом полученных результатов и была направлена на дальнейшую корректировку процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды школы.

3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

После проведения программы внедрения модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды была проведена повторная диагностика по методике изучения социально-психологической адаптации детей Э.М. Александровской.

Были получены следующие результаты с которыми можно ознакомиться на рис. 4.

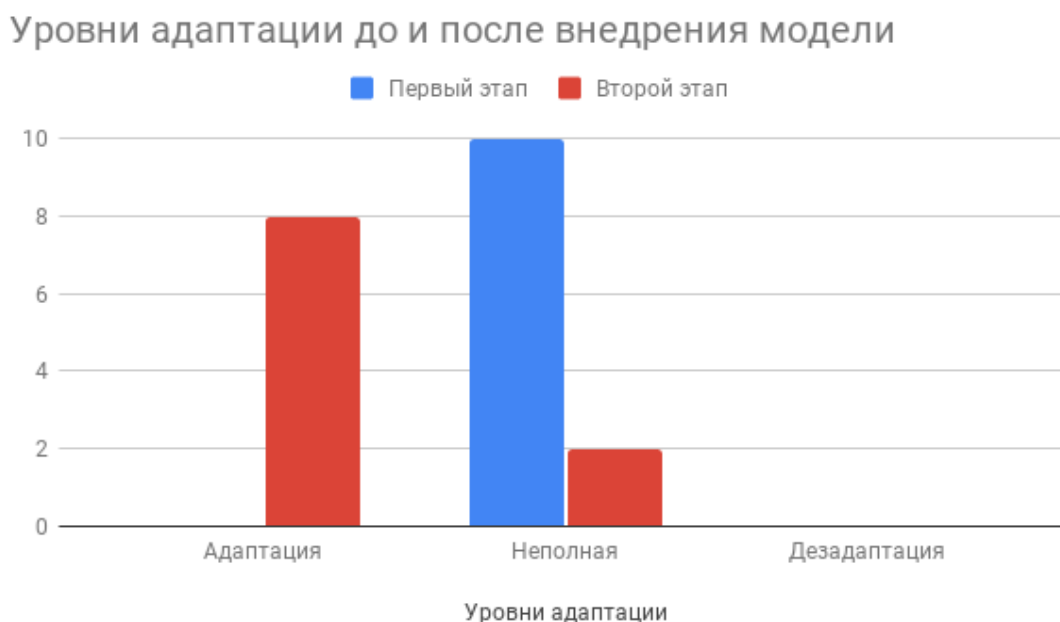


Рисунок 4 – Результаты повторной диагностики по методике Э.М. Александровской

Результаты вторичного обследования показали существенный прирост (80% или 8 человек) детей, находящихся на уровне полной адаптации к условиям образовательной среды. Это стало возможным благодаря целенаправленной работе по двум критериям: усвоению знаний и улучшение взаимоотношений с одноклассниками, однако усвоение знаний осталось достаточно проблематичным моментом

После проведения программы внедрения модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды была проведена повторная диагностика по методике ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга.

Первый и второй этапы по методике Спилбергера

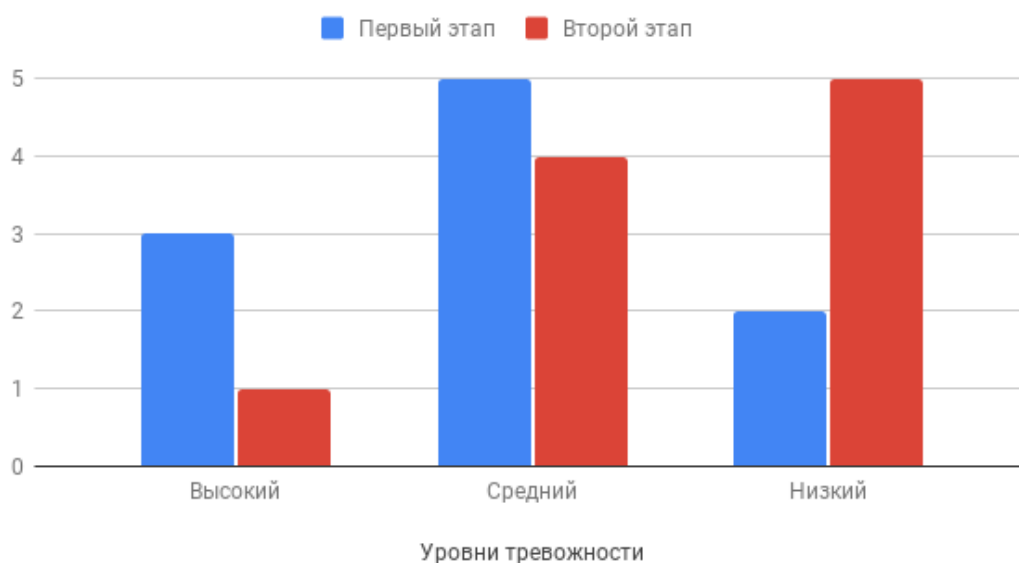


Рисунок 5 – Результаты повторной диагностики по методике Спилбергера

По результатам вторичного исследования было выявлено, что высокий уровень тревожности с первичных 30% (три человека) снизился до 10% (один человек).

Средний уровень тревожности с 50% (пять человек) снизился до 40% (четыре человека).

В два с половиной раза увеличилось количество детей с низким уровнем тревожности: с 20% (два человека) до 50% (пять человек).

Таким образом, обработка полученных результатов показала преобладание интенсивных сдвигов в сторону снижения уровня ситуативной тревожности детей мигрантов, т.е. показатели уровня ситуативной тревожности детей после проведения психолого-педагогической программы снизились.

После проведения программы внедрения модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды была проведена повторная диагностика по методике диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко.

Первый и второй этапы исследования по методике Бойко

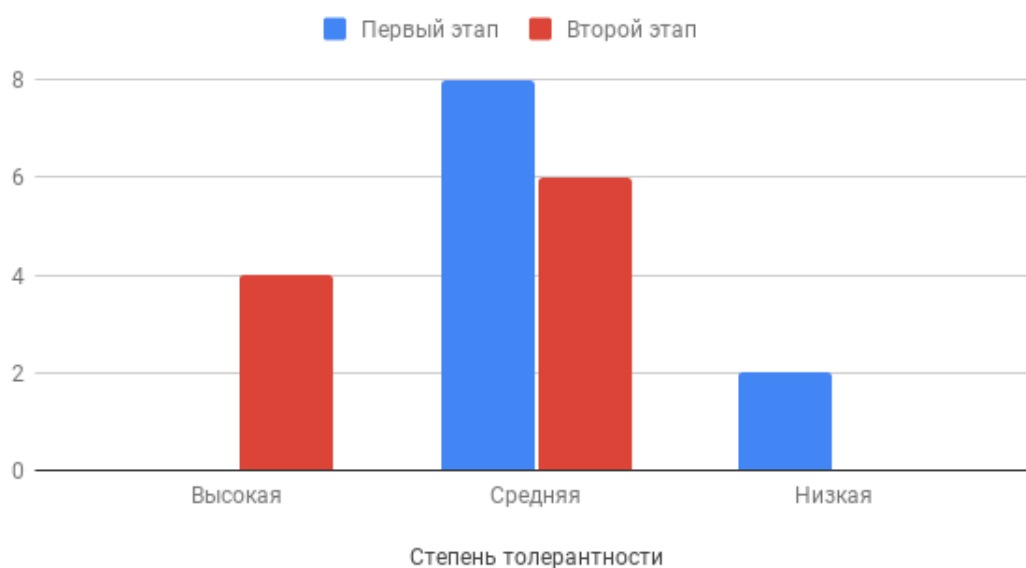


Рисунок 6 –Результаты повторной диагностики по методике Бойко

Анализ полученных результатов повторной диагностики по методике общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко показывает улучшение следующих показателей. Во-первых, существенно увеличилась доля детей с высоким уровнем общей коммуникативной толерантности (с нуля до четырех человек или 40%). Во-вторых, доля детей с низким уровнем толерантности (таких было 20% или два человека) упала до нулевой отметки. В-третьих, в целом можно констатировать, что после внедрения и начала реализации организационно-управленческой модели снизились также количественные показатели средней степени толерантности (с 80% до 60% или с восьми человек до шести).

Анализ тех результатов опытно-экспериментального исследования, которые были получены в ходе применения методик, а именно изучения социально-психологической адаптации детей к образовательной среде Э.М. Александровской, методики ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга и методики диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко, показал положительную динамику в процессе адаптации детей мигрантов.

Таким образом, результаты вторичного обследования детей, принявших участие в исследовании, указывает в целом на эффективность внедрения и общую работоспособность организационно-управленческой модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды.

3.3 Технологическая карта внедрения

К внедрению результатов научного исследования относятся технологическая карта. Термин «технология» происходит от двух греческих слов – *tehne* - искусство, мастерство и *logos* – понятие, учение, буквально, учение о мастерстве.

Дефиниция технологической карты пришла в педагогику и психологию из технических наук и определяется как «описание операций технологического процесса и применяемого оборудования, инструмента с указанием продолжительности операций» [68]. В этом аспекте технологическая карта внедрения представляется как форма отражения цели, содержания, методов, форм, времени и ответственных на разных этапах внедрения результатов исследования.

На каждом этапе внедрения результатов исследования отслеживается собственная деятельность и ожидаемые действия участников исследования.

Разработка технологической карты обуславливается, во-первых, логическим представлением взаимосвязей исследовательского процесса, что помогает структурировать научную деятельность и упорядочить действия по решению поставленной задачи. Во-вторых, технологическая карта позволяют избежать ошибки, которые могут возникнуть при решении. В-третьих, с учетом современного уровня подачи информации, технологическая карта может быть рассмотрена, как концепция графического или виртуального представления научно-организационной деятельности. В четвертых, технологическая карта предоставляет возможность максимально детализировать исследование, оценить рациональность и потенциальную эффективность различных видов

деятельности, правильность отбора содержания, адекватность применяемых методов и форм работы.

Технологическая карта внедрения результатов исследования позволяет:

- реализовать планируемые результаты исследования;
- проектировать свою деятельность на всех этапах исследования;
- выполнять самодиагностику достижения планируемых результатов на каждом этапе исследования.

Позиции, на которые целесообразно опираться при конструировании технологической карты исследования:

- необходимость описания всего процесса деятельности;
- указание операций, их составных частей.

В структуре технологической карты исследования необходимо предусмотреть следующие возможности:

- тщательного планирования каждого этапа внедрения;
- максимально полного отражения последовательности всех осуществляемых действий и операций;
- координации и синхронизации действий всех субъектов деятельности.

При разработке технологической карты и ее внедрения применяются различные формы и методы. В частности, это коллективное и индивидуальное обсуждение с заинтересованными сторонами; анализ широкого спектра проблем, возникающих при внедрении результатов исследования; изучение сопровождающей документации и нормативных источников; наблюдение за испытуемыми; работа в целом социально-психологической службы общеобразовательного учреждения; проведение различных тренингов и популяризация идеи внедрения программы, выпуск стенгазеты и методические выставки; семинары и консультации; научно-исследовательская работа участников внедрения исследования; участие в конференциях различного уровня; собеседование с детьми мигрантов,

родителями и другими лицами; экспертная оценка и самооценка; корректировка методики; обмен опытом; тьюторство (наставничество) и волонтерство; педагогический совет и самообразование, обучение и повышение квалификации педагогического состава образовательного учреждения; буклеты и многое другое.

Структура технологической карты. Технологическая карта внедрения структурно состоит из шести этапов, связанных между собой и имеющих промежуточные результаты.

Первый этап: «Целеполагание внедрения технологии по психолого-педагогическому сопровождению процесса адаптации детей к условиям образовательной среды».

Второй этап: «Формирование положительной психологической установки на внедрение Программы».

Третий этап: «Изучение предмета внедрения Программы психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов».

Четвертый этап: «Пробное освоение предмета внедрения Программы психолого-педагогической адаптации детей мигрантов».

Пятый этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения Программы психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов к условиям образовательной среды».

Шестой этап: «Распространение опыта внедрения Программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды».

Таким образом, разработанная технологическая карта внедрения исследования представляет собой отражение цели, содержания, методов, форм, времени и ответственных на разных этапах внедрения результатов исследования.

Технологическая карта реализует планируемые результаты исследования, проектирует деятельность на всех этапах исследования; выполняет роль самодиагностики достижения результатов. На каждом этапе

внедрения результатов исследования отслеживается собственная деятельность и ожидаемые действия участников исследования.

Выводы по 3 главе

В опытно-экспериментальной главе исследования была представлена программа психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды. После реализации программы была проведена повторная диагностика по методикам Александровской, Спилбергера, Бойко.

Анализ результатов исследования показал эффективность внедрения программы, которая указывает на положительную тенденцию развития процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды. При этом, качественный анализ полученных результатов показал различие в уровне социально-психологической адаптации детей мигрантов, в уровне их общей тревожности, общей коммуникативной толерантности.

В этой главе также представлена технологическая карта исследования, детализацию которой можно найти в Приложение 5.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод об успешном проведении программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги научно-исследовательской работы можно отметить следующее.

В ходе выполнения научной работы была изучена проблема процесса адаптации детей к условиям образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях.

В работе были рассмотрены особенности адаптации детей-мигрантов к условиям образовательной среды, а также обосновано применение модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды. Важно отметить, что личностный рост ребенка-мигранта зависит, в первую очередь, от преодоления им языкового и культурного барьеров, тем не менее, другими важными факторами, влияющими на процесс адаптации можно назвать религиозную и этническую терпимость, социальный страх, гендерную толерантность и прочие факторы.

При разработке модели исследования были применены личностно-ориентированный, ценностный, субъектный, деятельностный, комплексный подходы. Основными методами исследования, наряду с общелогическими (анализ и синтез, обобщения, сравнения), стали метод беседы, наблюдения и опроса. В работе были использованы методика изучения детей к школе Э. М. Александровской, методика тревожности Ч.Д. Спилберга и методика диагностики толерантности В.В. Бойко.

Предложенная для проведения дальнейшего научного исследования организационно-управленческая модель содержала три этапа.

Результатом первого, формального этапа стало фиксирование текущих (первичных) результатов адаптации детей мигрантов.

На втором этапе, адаптационном происходила корректировка адаптации детей с учетом полученных первичных результатов.

На третьем этапе, аналитическом, проводились вторичные замеры по текущей адаптации детей по трем методикам (Александровской,

Спилбергера, Бойко). При этом каждый этап подразумевал в себе психолого-педагогическую деятельность по направлениям обучения, общения, культурного обогащения детей мигрантов, адаптирующихся к новой образовательной среде.

В исследовании была определена выборка, которая стала сплошной в силу малочисленности экспериментальной группы (сплошное исследование). В исследовании приняли участие десять воспитанников муниципального образовательного учреждения «Средняя образовательная школа № 121 г. Челябинска».

К этапам проведения исследования относятся констатирующий (первый этап, формальный) этап. На этом этапе была создана рабочая группа и проведено первичное исследование, позволившая понять степень адаптации детей к условиям школьной образовательной среды.

Первичное исследование показало, что только двое участников исследования находятся в зоне уверенной адаптации (методика Александровской); половина исследуемых находятся в состоянии среднего уровня тревожности (методика Спилбергера); подавляющее большинство исследуемых (восемь из десяти) имеют среднюю степень толерантности (методика Бойко).

В научном исследовании была разработана программа психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов к условиям образовательной среды.

С учетом внедрения организационно-управленческой модели был проведен второй этап исследования (адаптирующий), когда были осуществлены необходимые психолого-педагогические процедуры и мероприятия, носящие коррективный характер (беседы, классные часы и пр.), а также проводилось вторичное исследование по вышеуказанным методикам.

Анализ результатов исследования показал эффективность внедрения программы, которая указывает на положительную тенденцию развития

процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды. При этом, качественный анализ полученных результатов показал различие в уровне социально-психологической адаптации детей мигрантов, в уровне их общей тревожности, общей коммуникативной толерантности.

В работе была представлена технологическая карта исследования, детализацию которой можно найти в приложении.

Выдвинутая гипотеза исследования, а именно: процесс адаптации детей-мигрантов будет более успешным, если применить в образовательном процессе сконструированную модель и разработанную программу психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей к условиям образовательной среды, полностью подтвердилась результатами, полученными на опытно-экспериментальном этапе исследования.

Таким образом, цель исследования, заключающаяся в теоретическом изучении и экспериментальной проверке эффективности психолого-педагогической программы сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды была достигнута в полном объеме.

Перспективы дальнейшего исследования по этой теме лежат в плоскости реализации третьего этапа организационно-управленческой модели (аналитический этап), который носит по времени достаточно продолжительный отрезок и может длиться до одного года.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абсалямова, А. Г. Интеграция детей-мигрантов в российское образовательное пространство [Текст] / А. Г. Абсалямова // Вестник ВЭГУ. – 2015. – № 5 (79). – С. 5-13.
2. Адаптация детей мигрантов в образовательной среде. Ресурс школьной службы медиации: метод. пособие [Текст] / авт., эксперт и сост. К. Ш. Шарифзянова. – 2 изд., доп. и перераб. – Казань, 2018. – 59 с.
3. Айбазова, М. Ю. Язык как инструмент социокультурной адаптации детей мигрантов [Текст] / М. Ю. Айбазова // Известия Северо-Кавказской государственной академии. – 2019. – № 4 (22). – С. 4-9.
4. Александровская, Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе [Текст] / Э. М. Александровская // Школа и психическое здоровье учащихся. – М.: Медицина, 1988. С. 35–37.
5. Алиева Т. И. Проблемы социокультурной адаптации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях двуязычия в семьях мигрантов [Текст] / Т. И. Алиева, И. А. Бучилова // Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2013. – № 6. – С. 154.
6. Амирова, С. М. Роль образовательной среды в социальной адаптации детей-мигрантов [Текст] / С. М. Амирова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 387.
7. Анцыферова, Л. И. Психология формирования и развития личности [Текст] / Л. И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426–433.
8. Багдасарян, В. Э. Стратегии диаспорных организаций в контексте проблемы адаптации детей из семей мигрантов [Текст] / В. Э.

Багдасарян, Н. М. Комарова, Т. Ф. Сусллова, А. А. Нестерова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – Т. 10. – № 6-1. – С. 65-77.

9. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография [Текст] / И. А. Баева – СПб.: Союз, 2002. – 270 с.

10. Балл, Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1 – С.92–100.

11. Бездухов, А. В. Теоретические основания формирования этического сознания будущего учителя [Текст] / А. В. Бездухов // Мир образования. Образование в мире. – 2009. – № 2 (34). – С.235-241.

12. Белкина, О. А. Языковая адаптация детей мигрантов в условиях современной образовательной организации [Текст] / О. А. Белкина // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 30-41.

13. Вавилова, Л. Н. Педагогические приемы активизации учебной деятельности детей-билингвов в российской школе [Текст] / Л. Н. Вавилова, Н. М. Красильникова, Е. А. Жбанова // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2017. – № 9. – С. 50-57.

14. Вайнер, Э. Н. Образовательная среда и здоровье учащихся [Текст] / Э. Н. Вайнер // Валеология. – 2003. – № 2. – С. 35–39.

15. Гогицаева, О. У. Проблема психолого-педагогического сопровождения и адаптации детей-мигрантов в новых условиях жизни [Текст] / О. У. Гогицаева, В. К. Кочисов, Д. В. Гиголаева, А. В. Хасиева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5. – № 3 (16). – С. 108-110.

16. Григорьева, М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной

адаптации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Григорьева Марина Владимировна – Саратов, 2010. – 520 с.

17. Гриценко, В. В. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов [Текст] / В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова – Москва: Форум, 2011. – 224 с.

18. Деминцева, Е. Б. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья [Текст] / Е. Б. Деминцева, Д. А. Зеленова, Е. А. Космидис, Д. А. Опарин // Демографическое обозрение. – 2017. – Т. 4. – № 4. – С. 80-109.

19. Дерябо, С. Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды [Текст] / С. Д. Дерябо. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 222 с.

20. Драчева, С. О. Региональный проект «Технологии языковой и культурной адаптации детей мигрантов из стран СНГ» [Текст] / С. О. Драчева, Е. В. Тумакова // Полилингвальность и транскультурные практики. – 2018. – №4. – С. 584–595.

21. Дударева, П. М. Установки участников образовательного процесса к сопровождению адаптации детей мигрантов [Текст] / П. М. Дударева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 1 (51). – С. 225-228.

22. Дударева, П. М. Факторы социально-психологической адаптации детей мигрантов к учебному сообществу [Текст] / П. М. Дударева // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 34.

23. Дюжакова, М. В. Некоторые социально-педагогические аспекты работы с детьми-мигрантами [Текст] / М. В. Дюжакова, О. Ю.

Мязина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – Воронеж: ВГПУ, 2012. – С. 258.

24. Еременко, О. И. Воспитание толерантного сознания в процессе обучения русскому языку [Текст] / О. И. Еременко // Начальная школа, 2011. – № 3. – С. 28.

25. Жмыриков, А. Н. Динамика социально-психологической адаптации личности в новых условиях деятельности и общения: автореф. дис. ... канд. псих. наук [Текст] / А. И. Жмыриков. – Л., 1989. – 23 с.

26. Залесский, Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности [Текст] / Г. Е. Залесский. – М.: МГУ, – 1994. – 138 с.

27. Зарипова, Г. Х. К проблеме адаптации детей-мигрантов в образовательном пространстве [Текст] / Г. Х. Зарипова // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 10 (22). – С. 199-201.

28. Зарипова, Г. Х. К проблеме управления процессом адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении [Текст] / Г. Х. Зарипова // Научный журнал. – 2019. – № 1 (35). – С. 91-94.

29. Захарова, Т. В. Некоторые аспекты изучения специфики психолого-педагогической работы с детьми-мигрантами [Текст] / Т. В. Захарова, О. Б. Лобанова, Т. В. Казакова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 60-70.

30. Зеленая, Л. В. Проблема адаптации в педагогической психологии [Текст] / Л. В. Зеленая // Современная психология : материалы IV Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2016. – С. 43-45.

31. Зимакова, Л. Н. Модель психолого-педагогического сопровождения школьной адаптации детей-мигрантов (на начальном этапе

обучения) [Текст] / Л. Н. Зимакова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2014. – №8. – С. 195–198.

32. Иванова, И. В. Из опыта социально-психологической адаптации детей мигрантов [Текст] / И. В. Иванова, В. А. Макарова // Вестник Калужского университета. – 2017. – № 1. – С. 56-60.

33. Иванов, Н. В. Психолого-педагогические исследования образовательной среды школы: направления и перспективы [Электронный ресурс] / Н. В. Иванов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <https://bit.ly/3rDA8Mf>. – Загл. с экрана.

34. Казаева, Е. А. Особенности психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-мигрантов к условиям ДОО [Текст] / Е. А. Казаева // Сборник научных трудов. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 90–97.

35. Карвасарский, Б. Д. Психотерапия [Текст] / Б. Д. Карвасарский. – Изд. 2-е, перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 672 с.

36. Касенова, Н. Н. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в начальной школе [Текст] / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – №5. – С. 87–97.

37. Ковалев, Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда [Текст] / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. –1993. – № 1. – С. 13–23.

38. Кодачигова, А. А. Психолого-педагогические условия социальной адаптации детей мигрантов [Текст] / А. А. Кодачигова // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2018. – № 4. – С. 70-73.

39. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.

40. Комарова, Н. М. Психолого-педагогическое сопровождение этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов в условиях сельской

школы [Текст] / Н. М. Комарова, Т. Ф. Сулова, А. А. Нестерова // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 4. – С. 91-99.

41. Кряжева Н. А. Мир детских эмоций. Дети 3-5 лет [Текст] / Н. А. Кряжева. – Ярославль : Академия развития, 2015. – 158 с.

42. Кряхтунова, О. В. Педагогический статус детей-мигрантов в русскоязычной образовательной среде [Текст] / О. В. Кряхтунова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2018. – Т. 15. – № 1. – С. 27-37.

43. Лагунов, А. Ю. Исследование процесса обучения детей-мигрантов русскому языку в условиях театральной студии [Текст] / А. Ю.

Лагунов, Е. Ф. Лещинская // Вопросы педагогики. – 2019. – № 6-2. – С. 69-77.

44. Лактионова, Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 [Текст] /Лактионова Елена Борисовна. – СПб., 2013. – 49 с.

45. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

46. Маклаков, А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 [Текст] /Маклаков Анатолий Геннадьевич. – СПб, 1996. – 392с.

47. Машкинцева, А. Е. Модель психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-мигрантов в общеобразовательной школе [Текст] / А. Е. Машкинцева // Вестник ГУУ, 2015. – № 11. – С. 329–332.

48. Методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе (Э. М.Александровская) [Электронный ресурс] // Знанию Режим доступа: <https://bit.ly/3bDuNPP>. – Загл. с экрана.

49. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В.Бойко) [Текст] / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

50. Методика Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (адаптирована на русский язык Ю. Л. Ханиным) [Электронный ресурс] / Неврология. Инфо. – Режим доступа: <https://bit.ly/3nllje9>. – Загл. с экрана.

51. Методические рекомендации по адаптации детей-мигрантов в условиях образовательной организации [Электронный ресурс] //

Управление образовательной организацией. – Режим доступа: <https://bit.ly/3bAsyMQ>. – Загл. с экрана.

52. Миронова, Т. А. Психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов к школе [Текст] / Т. А. Миронова // Молодой ученый. – 2015. – № 4 (84). – С. 659-662.

53. Мункоева, Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в процессе их социальной адаптации [Текст] / Н. А. Мункоева // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института. – Иркутск: Иркут, 2019. – С. 143–147.

54. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии [Текст] / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

55. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии [Текст] / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 196 с.

56. Психолого-педагогическое сопровождение детей мигрантов-мусульман [Электронный ресурс] / Паспорт исследовательского проекта в рамках реализации САЕ «Квадратура трансформации педагогического

образования – 4Т». Казанский федеральный университет. – Режим доступа: <https://bit.ly/2WzKCyg>. – Загл. с экрана.

57. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479с.

58. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 2009. – 384 с.

59. Рот Ю. Встречи на грани культур: игры и упражнения для межкультурного тренинга [Текст] / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – Калуга: Полиграф-Информ, 2014. – 185 с.

60. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения [Текст] / В. В. Рубцов. – Издательство: М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

61. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования [Текст] / В. И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

62. Социально-психологическая адаптация личности: методические указания [Текст] / Составитель: Н. Н. Мельникова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002. – 34 с.

63. Социометрия Дж. Морено – методика, процедура, обработка результатов. Социограмма [Электронный ресурс] // Psifactor. – Режим доступа: <https://bit.ly/3hNAtJf>. – Загл. с экрана.

64. Спирина, Т. А., Мохова, Л. А. Исследование проблем детей-мигрантов как условие их социально-педагогического сопровождения [Текст] / Т. А. Спирина, Л. А. Мохова // Мир науки, культуры, образования, 2016. – №1(56). – С.103–105.

65. Спирина, Т. А. Социально-педагогическое сопровождение детей мигрантов в условиях общеобразовательной школы [Текст] / Т. А.

Спирина, Л. А. Мохова // Мир культуры, науки, образования. – №4 (47). – 2014. – С. 193–196.

66. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология [Текст] / Т. Г. Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.

67. Тарасов, С. В. Образовательная среда современной школы: проблемы и подходы к изучению [Текст] / С. В. Тарасов // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – С. 15-26.

68. Технологическая карта [Электронный ресурс] // Библиотека словарей «Словарник». – Режим доступа: <https://bit.ly/2LJvLPC>. – Загл. с экрана.

69. Тихонова, И. В. Психологический анализ условий адаптации детей- мигрантов [Текст] / И. В. Тихонова, Е. В. Куфтяк // Психология совладающего поведения: Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007, т. 13, с. 150–159.

70. Ушева, Т. Ф. Социальная адаптация детей-мигрантов в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ушева, Н. А. Мункоева // Russian Journal of Education and Psychology 2019, Т. 10, № 8. – Режим доступа: <https://bit.ly/3oESdaS>. – Загл. с экрана.

71. Фортова, Л. К. Проблема адаптации обучающихся к образовательному процессу вуза [Текст] / Л. К. Фортова. – // Молодой ученый. – 2019. – № 10 (248). – С. 63-65.

72. Хухлаев, О. Не такой, как все. Психологическая адаптация детей-мигрантов из инокультурной среды в начальной школе (материалы к тренингу) [Текст] / О. Хухлаев // Школьный психолог, 2005. – № 18. – С. 35–38.

73. Ценюга, С. Н. Реализация организационно-педагогических условий социокультурной адаптации детей-мигрантов в поликультурной

среде основной средней школы [Текст] / С. Н. Ценюга, А. В. Волчкова, И. Н. Ценюга // Известия ВГПУ. 2017. – №9 (122). – С. 33–41.

74. Шумская, А. А. Особенности психологически безопасной и комфортной образовательной среды [Текст] / А. А. Шумская, Е. А. Казаева // Всероссийская весенняя психологическая сессия: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 266–269.

75. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

76. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

77. Ясюкова, Л. А. Изучение адаптации и развития младших школьников [Текст] / Л. А. Ясюкова // Вестник СПб Госуниверситета. – 2004. – сер. 6, вып. 3. – С. 83–89.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики диагностики

Методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе (Э.М. Александровская)

Предполагается, что педагог (психолог), используя метод наблюдения, заполняет таблицу с результатами наблюдения за поведением ребенка.

I. Эффективность учебной деятельности.

1. Учебная активность: пять баллов – активно работает на уроке, часто поднимает руку и отвечает правильно; четыре балла – на уроке работает, но положительные и отрицательные ответы чередуются; три балла – редко поднимает руку, но отвечает правильно; два балла – учебная активность носит кратковременный характер, часто отвлекается, не слышит, не воспринимает вопроса; один балл – пассивен, дает неправильные ответы или не отвечает совсем, ноль баллов – учебная активность отсутствует (ребенок совершенно не включается в учебный процесс).

2. Усвоение знаний: пять баллов – правильное выполнение школьных заданий; четыре балла – единичные ошибки; три балла – редкие ошибки, связанные с пропуском букв, их заменой; два балла – плохое усвоение материала по одному из основных предметов, много ошибок; один балл – непостоянство оценок, частые ошибки; ноль баллов – плохое усвоение материала по всем предметам.

II. Усвоение школьных норм.

3. Поведение на уроке: пять баллов – сидит спокойно, добросовестно выполняет все требования учителя; четыре балла – выполняет требования учителя, но иногда отвлекается; три балла – изредка поворачивается, обменивается репликами с детьми; два балла – часто наблюдается скованность в движениях, позе, напряженность в ответах; один балл – выполняет требования учителя частично, отвлекается, вертится или

постоянно разговаривает; ноль баллов – не выполняет требований учителя, большую часть урока занимается посторонними делами.

4. Поведение на перемене: пять баллов – высокая игровая активность; четыре балла – активность выражена в меньшей степени – предпочитает занятия с кем-нибудь из ребят, чтение, спокойные игры; три балла – активность ограничена занятиями, связанными с подготовкой к следующему уроку (готовит доску и т. д.); два балла – не может найти себе занятие, переходит от одной группы к другой; один балл – пассивный, движения скованные, избегает других ребят; ноль баллов – частое нарушение норм поведения.

III. Успешность социальных контактов.

5. Взаимоотношения с одноклассниками: пять баллов – общительный, легко контактирует с другими людьми; четыре балла – малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются другие дети; три балла – сфера общения ограничена – общается только с некоторыми ребятами; два балла – предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт; один балл – замкнут, изолирован, находится один; ноль баллов – проявляет негативизм, постоянно ссорится, обижает других детей.

6. Отношение к учителю: пять баллов – проявляет дружелюбие, стремится понравиться, после урока часто подходит, общается; четыре балла – дорожит мнением учителя, стремится выполнять его требования, в случае необходимости обращается за помощью; три балла – старательно выполняет требования, но за помощью обращается чаще к одноклассникам; два балла – выполняет требования формально, не заинтересован в общении, старается быть незаметным; один балл – избегает контактов с учителем, при общении с ним смущается, теряется; ноль баллов – общение с учителем приводит к отрицательным эмоциям (обижается, плачет при малейшем замечании).

IV. Эмоциональное благополучие.

7. Пять баллов – хорошее настроение, часто улыбается, смеется; четыре балла – спокойное эмоциональное состояние; три балла – эпизодическое проявление сниженного настроения, два балла – отрицательные эмоции – тревожность, огорчение, страх, обидчивость, ссоры; один балл – депрессивное состояние, плач без веских причин; ноль баллов – агрессия в отношениях с другими.

Результаты исследования.

Сумма баллов от 21 до 35 – зона адаптации; от 15 до 20 – зона неполной адаптации (в одном из критериев имеется нарушение адаптации); от 0 до 14 – нарушение адаптации (зона дезадаптации).

Методика Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (адаптирована на русский язык Ю.Л. Ханиным)

Бланк 1. Шкала ситуативной тревожности (СТ)

№	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4

10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряженности	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден, и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Бланк 2. Шкала личностной тревожности (ЛТ)

№	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
2	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
3	Я легко могу расстроиться	1	2	3	4
4	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
5	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4

6	Я чувствую прилив сил, желание работать	1	2	3	4
7	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
8	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
9	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
10	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
11	Я всё принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
12	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
13	Я чувствую себя незащищенным	1	2	3	4
14	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
15	У меня бывает хандра	1	2	3	4
16	Я бываю доволен	1	2	3	4
17	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
18	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
19	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
20	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности
В.В. Бойко.

Шкала 1.

Медлительные люди обычно действуют мне на нервы.

Меня раздражают суетливые, непоседливые люди.

Шумные детские игры я переношу с трудом.

Оригинальные, нестандартные, яркие личности чаще всего действуют на меня отрицательно.

Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня.

Шкала 2.

Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник.

Меня раздражают любители поговорить.

Меня затрудняет разговор с безразличным для меня собеседником.

Я бы тяготился разговорами случайного собеседника, который уступает мне по уровню знаний и культуры.

Шкала 3.

Далекие от меня по возрасту люди вызывают во мне неприятные чувства своим внешним видом (прически, одежда и пр.).

Так называемые «новые русские» обычно производят неприятное впечатление.

Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно мне несимпатичны.

Есть тип мальчиков (девочек), который я не выношу.

Терпеть не могу людей с низким интеллектуальным или профессиональным уровнем

Шкала 4.

Считаю, что на грубость надо отвечать тем же.

Мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен.

Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем.

Мне неприятны самоуверенные люди.

Мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека.

Шкала 5.

Я имею привычку поучать окружающих.

Невоспитанные люди возмущают меня.

Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.

Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания.

Я люблю командовать близкими.

Шкала 6.

Меня раздражают люди пожилого возраста, оказывающиеся рядом со мной в городском транспорте или в очереди в магазине.

Мысль о том, что какое время мне придется жить под одной крышей с посторонним человеком для меня невыносима.

Когда кто-либо не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня.

Я проявляю нетерпение, когда мне возражают.

Меня раздражает, если кто-либо делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется.

Шкала 7.

Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам.

Меня часто упрекают в ворчливости.

Я долго помню обиды, нанесенные мне теми, кого я ценю или уважаю.

Нельзя прощать своим сверстникам бестактные шутки.

Если кто-либо непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него, тем не менее, обижусь.

Шкала 8.

Я осуждаю людей, которые вечно жалуются и плачутся в чужую жилетку.

Я не одобряю своих знакомых, которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях.

Я стараюсь не поддерживать разговор, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свои невзгоды.

Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг).

Мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей.

Шкала 9.

Как правило, мне трудно идти на уступки.

Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер.

Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе в классе.

Я стараюсь не поддерживать отношения с несколько странными людьми.

Чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что другой прав.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты исследования адаптации детей-мигрантов к условиям образовательной среды

Таблица 2 – Данные первичного наблюдения Э.Д. Александровской

№	Ученик	Совокупный результат по шкалам	Заключение
1	Асатбек Д.	16	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний и взаимоотношения с одноклассниками
2	Давуд Д.	17	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний и взаимоотношения с одноклассниками
3	Аделия Б.	17	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний и взаимоотношения с одноклассниками
4	Днёра Д.	25	Ученик находится в зоне уверенной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний
5	Лалайджан	28	Ученик находится в зоне уверенной

	3.		адаптации. Отклонение по шкале взаимоотношения с одноклассниками
6	Эвелина Б.	19	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний
7	Абубакир 3.	18	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний и взаимоотношения с одноклассниками
8	Алина Ф.	18	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний
9	Аюби Д.	16	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний и взаимоотношения с одноклассниками
10	Мадина Д.	18	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний

Таблица 3 – Данные первичного наблюдения по методике Спилбергера

№	Ученик	Совокупный	Заключение
		ый	

		результат по шкалам	
1	Асатбек Д.	46	Ученик находится в состоянии высокой степени тревожности
2	Давуд Д.	42	Ученик находится в состоянии средней степени тревожности
3	Аделия Б.	27	Ученик находится в состоянии низкой степени тревожности
4	Днера Д.	28	Ученик находится в состоянии низкой степени тревожности
5	Лалайджан З.	46	Ученик находится в состоянии высокой степени тревожности
6	Эвелина Б.	35	Ученик находится в состоянии средней степени тревожности
7	Абубакир З.	32	Ученик находится в состоянии средней степени тревожности
8	Алина Ф.	47	Ученик находится в состоянии высокой степени тревожности
9	Аюби Д.	33	Ученик находится в состоянии средней степени тревожности
10	Мадина Д.	34	Ученик находится в состоянии средней степени тревожности

			степени тревожности
--	--	--	---------------------

Таблица 4 – Данные первичного наблюдения по методике Бойко

№	Ученик	Совокупный результат по шкалам	Заключение
1	Асатбек Д.	85	Ученик находится в состоянии низкой степени толерантности
2	Давуд Д.	75	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
3	Аделия Б.	64	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
4	Днера Д.	45	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
5	Лалайджан З.	50	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
6	Эвелина Б.	60	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
7	Абубакир З.	63	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности

			степени толерантности
8	Алина Ф.	70	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
9	Аюби Д.	85	Ученик находится в состоянии низкой степени толерантности
10	Мадина Д.	71	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации
детей-мигрантов к условиям образовательной среды

Таблица 5 – План программы

Формы работы	Содержание работы	Сроки	Ответственный за работу
Анкетирование, наблюдение, опрос, диагностика	Выявление семей-мигрантов. Выявление детей со сложностями в адаптации. Комплексное анкетирование, беседа с родителями	Первая половина сентября 2020 г. и в период проведения программы	Социальный педагог, педагог - психолог
Образовательные, воспитательные, досуговые мероприятия	Проведение учебных, воспитательных и досуговых мероприятий	В период проведения второго этапа исследования (октябрь 2020 г. – январь 2021 г.) и после ее завершения в учебное течение года	Классные руководители, педагоги-предметники, социальный педагог
Создание и обновление банка	Создание информационных памяток по	В период проведения исследования и	Классные руководители,

данных по семьям воспитанников	особенностям развития детей	в течение учебного года	социальный педагог
--------------------------------	-----------------------------	-------------------------	--------------------

Продолжение таблицы 2

Консультирование, обработка результатов исследований	Интервьюирование родителей и индивидуальная работа с детьми.	В период проведения программы и после ее окончания в течение всего года	Педагог-психолог, социальный педагог
Индивидуальная работа	Создание благоприятного психологического климата в классе для комфортной адаптации детей мигрантов.. Проведение педагогической деятельности на снятие тревожности, изучение языка. Реализация программы с учетом «проблемных зон».	В период проведения программы сопровождения	Классные руководители, педагог-психолог, социальный педагог

Творческая лаборатория	Совместная деятельность для выработки комплексных решений по возникающим вопросам.	В период проведения программы	Заместитель директора по воспитательной работе
------------------------	--	-------------------------------	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты опытно-экспериментального исследования

Таблица 6 – Данные повторного наблюдения по методике Александровской

№	Ученик	Совокупный результат по шкалам	Заключение
1	Асатбек Д.	18	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний и взаимоотношения с одноклассниками
2	Давуд Д.	21	Ученик находится в зоне полной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний
3	Аделия Б.	22	Ученик находится в зоне полной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний
4	Днёра Д.	25	Ученик находится в зоне уверенной

			адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний
5	Лалайджан З.	28	Ученик находится в зоне уверенной адаптации. Отклонение по шкале взаимоотношения с одноклассниками
6	Эвелина Б.	21	Ученик находится в зоне полной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний
7	Абубакир З.	23	Ученик находится в зоне полной адаптации. Отклонение по шкале взаимоотношения с одноклассниками
8	Алина Ф.	20	Ученик находится в зоне неполной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний
9	Аюби Д.	24	Ученик находится в зоне полной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний
10	Мадина Д.	21	Ученик находится в зоне полной адаптации. Отклонение по шкале усвоение знаний

Таблица 7 – Данные повторного наблюдения по методике Спилбергера

№	Ученик	Совокупный результат по шкалам	Заключение
1	Асатбек Д.	34	Ученик находится в состоянии средней степени тревожности
2	Давуд Д.	42	Ученик находится в состоянии средней степени тревожности
3	Аделия Б.	25	Ученик находится в состоянии низкой степени тревожности
4	Днера Д.	28	Ученик находится в состоянии низкой степени тревожности
5	Лалайджан З.	38	Ученик находится в состоянии средней степени тревожности
6	Эвелина Б.	35	Ученик находится в состоянии средней степени тревожности
7	Абубакир З.	29	Ученик находится в состоянии низкой степени тревожности
8	Алина Ф.	46	Ученик находится в состоянии высокой степени тревожности
9	Аюби Д.	30	Ученик находится в состоянии низкой

			степени тревожности
10	Мадина Д.	30	Ученик находится в состоянии низкой степени тревожности

Таблица 8 – Данные повторного наблюдения по методике Бойко

№	Ученик	Совокупный результат по шкалам	Заключение
1	Асатбек Д.	75	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
2	Давуд Д.	65	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
3	Аделия Б.	44	Ученик находится в состоянии высокой степени толерантности

4	Днера Д.	40	Ученик находится в состоянии высокой степени толерантности
5	Лалайджан З.	40	Ученик находится в состоянии высокой степени толерантности
6	Эвелина Б.	50	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
7	Абубакир З.	43	Ученик находится в состоянии высокой степени толерантности
8	Алина Ф.	60	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
9	Аюби Д.	75	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности
10	Мадина Д.	61	Ученик находится в состоянии средней степени толерантности

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Технологическая карта внедрения

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Ответственные
1-й этап: «Целеполагание внедрения технологии по психолого-педагогическому сопровождению процесса адаптации детей к условиям образовательной среды»					
1.1. Изучение докумен- та ци по предмету внедрения	Изучение нормативной докумен- та ци и текущего законодатель- ства в сфере образования	Анализ, беседа	Подбор и изучение соответствую- щей литературы, самообразов- ание		Рабочая группа внедрения (социаль- ный педагог, психолог, заместитель директор а по воспитат- ельной работе)
1.2 Постановк а цели внедрения	Выдвижение и обоснование цели	Анализ, беседа	Педсовет, обсуждение рабочей группы		Рабочая группа

1.3	Изучение и анализ этапов внедрения	Анализ, беседа	Анализ, совещание рабочей группы, индивидуальные беседы		Рабочая группа
2-й этап: «Формирование положительной психологической установки на внедрение Программы»					
2.1	Формирование готовности внедрить Программу, подбор и расстановка субъектов внедрения	Беседа, консультирование, просвещение	Индивидуальные и коллективные беседы, выступления на педсовете, проведение семинаров		Социальный педагог, психолог, зам.директора по воспитательной работе
2.2	Пропаганда передового опыта по внедрению технологий и их значимости, актуальности Программы	Беседа, консультирование, просвещение	Выпуск стенгазеты, документации и внутреннего пользования по теме: «Значение психолого-педагогичес		Социальный педагог, заместитель директора по воспитательной работе

педагогический коллектив а и заинтересованных субъектов внедрения Программы			кого сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды»		
3-й этап: «Изучение предмета внедрения Программы психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов»					
3.1 Изучение сущности внедрения Программы	Разработка системного подхода	Анализ и синтез	Семинары, тренинги		социальный педагог, психолог
3.2 Изучение методики внедрения Программы	Внедрение системного подхода в работе над Программой	Анализ и синтез	Семинары, тренинги, консультирование		Социальный педагог, психолог
4-й этап: «Пробное освоение предмета внедрения Программы психолого-педагогической адаптации детей мигрантов»					
4.1	Определение	Беседа	Педагогичес		зам.

Создание инициативной группы	состава инициативной группы		кий совет, индивидуальная беседа		директор а по воспитательной работе, социальный педагог
4.2 Обеспечение условий для работы инициативной группы	Создание необходимых условия для эффективной работы инициативной группы	Анализ, беседа	Педагогический совет, рабочие совещания, консультирование		зам. директор а по воспитательной работе, социальный педагог
4.3 Проверка методики внедрения	Работа инициативной группы по внедрению	Анализ, беседа	Педагогический совет, совещание рабочей группы		зам. директор а по воспитательной работе, социальный педагог
5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения Программы психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов к условиям					

образовательной среды»					
5.1 Мобилизация педагогического коллектива	Привлечение педагогического коллектива к внедрению Программы	Беседа	Педагогический совет		Администрация образовательного учреждения
5.2 Освоение педагогическим коллективом Программы внедрения	Фронтальное освоение Программы педагогическим коллективом	Анализ, беседа	Педагогический совет		Администрация образовательного учреждения
5.1 Совершенствование работы над внедрением Программы психолого-педагогич	Формирование единого методического обеспечения освоения Программы внедрения	Анализ	Рабочие совещания		Социальный педагог, психолог

еского сопровожд дения адаптации детей мигрантов а					
6-й этап: «Распространение опыта внедрения Программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды»					
6.1 Обобщени е опыта внедрения	Изучение и обобщение опыта внедрения	Анализ	Педагогичес кий совет, написание научных статей		Админис трация, педагоги - предметн ики, социальн ый педагог, психолог
6.2 Пропаганд а опыта внедрения , осуществл ение наставнич	Пропаганда внедрения Программы, помощь во внедрении Программы другим учебным	Анализ	Выступлени е на конференци ях различного уровня		Педагоги - предметн ики, социальн ый педагог, психолог

ества	заведением				
-------	------------	--	--	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Программа реализации инновационного проекта «Психологические аспекты обеспечения достижения планируемых результатов реализации основных общеобразовательных программ детьми- билингвами в условиях общеобразовательной школы»

(Ахметова Г.А., Долгова В.И.)

Социально-экономическое развитие современной России сопровождается миграционными процессами, оказывающими влияние на многие сферы жизнедеятельности общества, в том числе и систему образования. Трудности испытывают как сами мигранты, так и принимающая сторона. Особые сложности испытывают дети мигрантов, которые оказываются в ситуации не только социальной (как их родители), но и психолого-педагогической дезадаптации, которая сопровождается становлением билингвизма.

Детей мигрантов условно разделяют на две группы: дети-билингвы и дети - инофоны. Дети - билингвы – это дети, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке. Как правило, они коммуникабельны, практически свободно говорят по-русски. Дети - инофоны – это дети, чьи семьи недавно мигрировали из стран ближнего зарубежья. Они владеют иными фоновыми знаниями, а русским языком владеют лишь на пороговом (бытовом) уровне. Дети часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, т.к. дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. Можно сказать, что инофон - это первая ступенька становления билингва. В процессе социально-психологической адаптации инофоны переходят в разряд билингвов, если языки используются параллельно и двуязычная среда сохраняется.

Анализ психолого-педагогической практики показывает, что увеличение миграционного притока вызывает, как правило, повышение уровня социальной напряженности (в том числе и межэтнической), что

влечет за собой проявления мигрантофобии у местного населения. Новый для детей мигрантов социум порой воспринимается ими как дискриминирующий и отвергающий. Вследствие недостаточного развития навыков общения младших школьников из семей мигрантов в новой культурной среде они испытывают значительные трудности в налаживании контактов с местными сверстниками. Плохое знание языка принимающей стороны осложняет взаимопонимание и в сочетании со слабой дошкольной подготовкой затрудняет достижение планируемых результатов реализации основных общеобразовательных программ.

Достижение планируемых результатов реализации основных общеобразовательных программ детьми-билингвами сопровождается следующими психолого-педагогическими барьерами:

- сложности отношений детей мигрантов с учителями: устойчивая ориентация мальчиков мигрантов на гендерное превосходство, потеря традиционных норм поведения и замена их девиантным, ксенофобия среди учителей.

- отсутствие помощи семьи в разрешении школьных проблем ребенка, так как родители-мигранты сами не знают русского языка, не знакомы с нормами, правилами и традициями России.

Проблемы социальной и этнокультурной адаптации мигрантов исследовались отечественными и зарубежными учеными: Дж. Берри, С. Бочнер, В.В. Гриценко, Н.М. Лебедевой, М. Мид, К. Обергом, Г.У.Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, Г. Триандис, А. Фарнхем и др.

Проблемы школьной адаптации детей мигрантов изучали Е.А. Бауэр, О.В. Гукаленко, Л.Н. Зимакова, Н.В. Казнова, Н.И. Ковалева, М.А. Лобас, М.С. Мириманова, И.А. Мнацаканян, О.А. Спицына, Э.В. Хачатурова.

В современном образовании имеют место противоречия между потребностью детей-билингвов в достижении результатов реализации основных общеобразовательных программ, успешной школьной адаптации в новых для них условиях поликультурного общества и их недостаточной

психологической подготовленностью к жизнедеятельности в этих условиях; между необходимостью разработки форм, средств и методов образовательного процесса детей-билингвов и недостаточной научно-методической обеспеченностью этого процесса.

МАОУ «СОШ №6 г.Челябинска» имеет опыт инновационной деятельности :

1. 2007-2008г.г.- тема инновационного проекта «Модель гражданско-патриотического воспитания в условиях кадетского образования»

Продуктами организационно-методической деятельности по реализации данного инновационного проекта явились:

- Форум кадетов «Жизнь – Родине! Честь – никому!»;
- Семинар «Организация учебно-воспитательного процесса в классах кадетской направленности»;
- Творческая лаборатория «Гражданско-патриотическое воспитание учащихся средствами содержания предметов гуманитарного цикла»;
- Авторская мастерская «Духовно-нравственное воспитание учащихся средствами классического кадетского образования»;
- Практикум «Во славу Отечества» (для руководителей и советов учащихся школьных музеев): - «Музей истории пограничных войск МОУ СОШ № 6 г.Челябинска» - «История Пограничного Управления ФСБ РФ по Челябинской области» - «История Челябинского высшего военного автомобильного командно-инженерного училища»;
- Сборник инструктивно-методических материалов «Нормативно-правовое обеспечение кадетского образования в условиях общеобразовательного учреждения»;
- Сборник информационно-методических материалов «Психолого-педагогическое сопровождение гражданско-патриотического воспитания учащихся в условиях кадетского воспитания».

2. 2008-2009г.г.- тема инновационного проекта «Социальное партнерство как одно из условий развития социальной активности и социальной ответственности детей и подростков на примере классов кадетской направленности».

Продуктами организационно-методической деятельности по реализации данного инновационного проекта явились:

- Сборник (электронный) инструктивно-методических материалов «Социальное партнерство как фактор развития социальной активности и ответственности детей и подростков в условиях города Челябинска».

- Электронные ресурсы:

- База данных по социальному партнерству (страничка на школьном сайте).

- Школа социального успеха («50 успешных выпускников МАОУ «СОШ № 6 г.Челябинска»).

- Электронное портфолио учащегося «Дневник добрых дел».

- Методические разработки мероприятий с учащимися:

- Деловая игра (дебаты) «Социальное партнерство: за и против».

- Праздник «За честь школы».

- Социальный проект.

- Социальный видеосюжет.

- Психологический тренинг по проблемам профориентации учащихся.

В реализации инновационных проектов принимали участие администрация, педагогический коллектив МАОУ «СОШ №6 г.Челябинска», профессорско-преподавательский состав Челябинского Высшего военного автомобильного командно-инженерного училища, офицеры Управления Пограничной службы ФСБ России по Челябинской области.

Эффекты реализации данных инновационных проектов ориентированы на общеобразовательные учреждения, которые рассматривают кадетское образование как подготовку обучающихся к выбору профессии.

Коллектив авторов инновационного проекта предполагает, что достижение планируемых результатов реализации основных общеобразовательных программ детьми билингвами будет успешным, если:

- создать в общеобразовательной организации разновозрастную группу детей билингв по изучению русского языка как иностранного через систему дополнительного образования;

- организовать психолого-педагогическое сопровождение познавательного, эмоционального, мотивационного развития детей билингв;

- сформировать благоприятный психологический климат в учебной группе.

Рекомендуемая форма взаимодействия участников группы – игровая. Игра выступает ведущей деятельностью предшествующего возрастного периода – дошкольного, ее структура и нормы поведения в ней известны участникам, независимо от национальной принадлежности. Игра позволяет понять и приспособиться к учебной ситуации в упрощенной и понятной форме, снимает эмоциональную напряженность, связанную с несовершенством владения русским языком, обеспечивает вовлечение детей в совместную деятельность.

Психолого-педагогическое сопровождение развития детей-билингвов предполагает проведение диагностического обследования познавательных процессов (внимание, память, мышление, речь), учебной мотивации, ситуативной тревожности, межличностных отношений в ходе реализации программы дополнительного образования по изучению русского языка как иностранного; коррекционно-развивающую работу по формированию предикторов результатов реализации основных общеобразовательных

программ. Последовательность диагностической и коррекционно-развивающей работы обеспечит контроль реализации психологических аспектов инновационного проекта.

Этапы, содержание и методы деятельности, прогнозируемые результаты по каждому этапу

Этапы	Содержание и методы деятельности
-------	----------------------------------

по каждому этапу	Прогнозируемые результаты по каждому этапу
------------------	--

1 этап –

подготовительный	1.1.Изучить документы по теме инновационного проекта
------------------	--

1. Построение «Дерева целей внедрения»
2. Параллельное сопровождение волонтерами детей-билингвов из числа подготовленных к этой деятельности преподавателей, студентов, волонтеров «серебряного возраста».
3. Высокий уровень установки на инновационную деятельность у педагогического коллектива.
4. Формирование компетенций по теме психологической поддержки детей-билингвов инновационного проекта
5. Формирование нормативно-правовой базы по разработке инновационного проекта.
6. Теоретическое обоснование и разработка модели управления по теме психологической поддержки в обеспечении достижения планируемых результатов освоения основных общеобразовательных программ детьми-билингвами.
7. Формирование общего плана работы по реализации проекта.
8. Формирование группы учителей, включенных в инновационный проект.

9. Организация поддержки и сопровождения инновационного проекта (научно-методической, информационной, психолого-педагогической).

10. Формирование системы управленческого мониторинга по проблеме инновационного проекта.

Содержание: Изучение нормативной документации, ФЗ и Законов РФ, Постановлений Правительства РФ в области образования и безопасности среды и личности в РФ, документации ОУ

Методы: обсуждение, анализ, изучение документации и нормативных источников по теме психологической поддержки в обеспечении достижения планируемых результатов освоения основных общеобразовательных программ детьми-билингвами, наблюдение.

1.2. Разработать модель управления по теме психологической поддержки в обеспечении достижения планируемых результатов освоения основных общеобразовательных программ детьми-билингвами

Содержание: разработка модели управления

Методы: обсуждение, анализ материалов по цели внедрения программы, работа психологической службы ОУ, школьных методических объединений

1.3. Разработать этапы внедрения инновационной программы

Содержание: Изучение и анализ содержания этапов внедрения программы, его задач, принципов, условий, критериев и показателей эффективности

Методы: анализ состояния ситуации психологической готовности в ОУ, анализ программы внедрения, анализ готовности ОУ к инновационной деятельности по внедрению программы.

1.4. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения Программы у педагогического коллектива образовательного учреждения и у заинтересованных субъектов вне ОУ

1.5. Изучить сущность предмета внедрения инновационной программы в ОУ

Содержание: Освоение системного подхода в работе над темой изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов

Методы: семинары, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности), педагогические советы, вебинары.

2 этап –

Пробное внедрение 2.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы Внедрение системы психологической поддержки детей-билингвов

Параллельное сопровождение волонтерами детей-билингвов из числа подготовленных к этой деятельности преподавателей, студентов, волонтеров «серебряного возраста».

Содержание: определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения

Методы: наблюдение, анализ, собеседование, обсуждение, методы НЛП

2.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе

Содержание: изучение теории предмета внедрения, психологической поддержки в обеспечении достижения планируемых результатов освоения основных общеобразовательных программ детьми-билингвами, методики внедрения

Метод: самообразование, научно-исследовательская работа, обсуждение

2.3. Проверить методику внедрения программы

Содержание: работа инициативной группы по новой методике.

Методы: изучение состояния дел в ОУ, корректировка методики

3 этап-

фронтальный 3.1. Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной программы. Внедрение системы психологической поддержки детей-билингвов

Параллельное сопровождение волонтерами детей-билингвов из числа подготовленных к этой деятельности преподавателей, студентов, волонтеров «серебряного возраста».

Содержание: анализ состояния условий для фронтального внедрения программы в ОУ.

Методы: изучение состояния дел в ОУ по теме инновационного проекта, обсуждения, работа психологической службы ОУ, методических объединений учителей-предметников.

3.2. Совершенствовать методику освоения внедрения программы

Совершенствование системы психолого-педагогической поддержки детей-билингвов.

Параллельное сопровождение волонтерами детей-билингвов из числа подготовленных к этой деятельности преподавателей, студентов, волонтеров серебряного возраста.

Содержание: формирование единого методического обеспечения освоения внедрения программы.

Методы: анализ состояния дел в ОУ по теме инновационного проекта, методическая работа.

3.3. Изучить, обобщить опыт, осуществить пропаганду передового опыта по внедрения инновационной деятельности, осуществить наставничество над другими ОУ

Содержание: изучение и обобщение опыта работы ОУ по инновационной деятельности, пропаганда внедрения программы в районе/городе, обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению программы.

Методы: наблюдение, изучение документов ОУ, посещение уроков, педагогические советы, круглые столы, мастер-классы выступления на семинарах, конференциях, конгрессах, научная и творческая деятельность. Наставничество, обмен опытом, консультации, семинары.

Необходимые условия организации работ. Сведения о кадровом составе исполнителей

Реализация инновационного проекта осуществляется при сотрудничестве с ЮУрГГПУ на основании договора о сетевом взаимодействии (от 23.11.2018г). МАОУ «СОШ № 6 г.Челябинска», ЮУрГГПУ обладают следующими кадровыми ресурсами:

Количество			
докторов			
наук	Количество		
кандидатов			
наук	Количество учителей, имеющих высшую квалификационную категорию	Количество учителей, имеющих первую квалификационную категорию	
Штатные			
работники (МАОУ			
«СОШ №6 г.Челябинска»)	12чел.	20чел.	
Совместители	-	-	
Социальные партнёры (ЮУрГГПУ)	1чел.	10 чел.	

Педагоги работают в инновационном режиме, постоянно повышают свой профессиональный уровень, обучаясь как вне школы, так и внутриорганизационно.

С первых дней реализации инновационного проекта детей-билингвов сопровождают сертифицированные студенты – волонтеры факультета психологии ЮУрГГПУ. В 2019 - 2020 учебном году к освоению программы дополнительного образования приступят 90 человек детей-билингвов.

Средства контроля и обеспечения достоверности результатов.

В таблице представлен результат МАОУ «СОШ №6 г.Челябинска» в соответствии с этапами, содержанием и методами деятельности, прогнозируемых результатов по каждому этапу.

Минимальные требования	Результаты	реализации
инновационного проекта (программы)		

1) наличие разработанной и утвержденной программы дополнительного образования отражающей специфику психологического обеспечения достижения планируемых результатов в освоении основных общеобразовательных программ детьми-билингвами. К концу 1 квартала 2019 года будет разработана и утверждена программа психологического обеспечения достижения планируемых результатов реализации основных общеобразовательных программ для детей-билингвов.

Со 2 квартала будет осуществляться апробация данной программы в МАОУ «СОШ №6 г.Челябинска» в условиях дополнительного образования.

2) сформированность в МАОУ «СОШ №6 г.Челябинска» комплекса локальных нормативных актов по основным вопросам организации и осуществления психологического обеспечения достижения планируемых результатов в освоении основных общеобразовательных программ детьми-билингвами. В 1 - 2 кварталах 2019 года будет разработан комплекс локальных нормативных актов по основным вопросам организации и осуществления психологического обеспечения достижения планируемых

результатов в освоении основных общеобразовательных программ детьми-билингвами, будут внесены изменения (дополнения) в комплекс локальных нормативных актов, отражающих вопросы основной деятельности МАОУ «СОШ №6 г.Челябинска» на основании Устава, а именно:

- Положение о сетевой форме реализации образовательных программ
- Положение об инновационной программе
- Положение об обучении детей-билингвов
- Положение о программах дополнительного образования для детей-билингвов
- Положение о работе кружков дополнительного образования
- Положение о психолого-педагогическом сопровождении детей-билингвов
- Положение о мониторинговой и диагностической деятельности детей-билингвов

3) наличие договоров с организациями- партнерами о сетевом взаимодействии по реализации инновационного проекта

Предполагаемое количество договоров с организациями-партнерами о сетевой реализации инновационного проекта, которые планирует заключить МАОУ «СОШ №6 г.Челябинска» к концу 1 квартала 2019 года – 8 договоров

4) наличие детей-билингвов, осваивающих программу дополнительного образования в рамках инновационного проекта В 2019 - 2020 учебном году программу дополнительного образования будет осваивать 90 человек детей-билингвов

5) проведение вебинаров для разных целевых групп (руководящих и педагогических работников) благополучателей результатов инновационной деятельности (минимальное количество участников каждого вебинара - 30 человек; продолжительность вебинара - не менее 40 минут; каждый вебинар должен быть посвящен конкретному опыту

(проблеме, практике, кейсу)) В 2019-2021 г.г. будут проведены вебинары для разных целевых групп (руководящих и педагогических работников) по темам:

- Формирование локальной нормативной базы ОУ по работе с детьми-билингвами;
- Психолого-педагогическое сопровождение детей-билингвов в освоении образовательных программ
- Мониторинг и диагностика детей-билингвов по результатам освоения образовательных программ

Количество участников каждого вебинара - не менее 30 человек

б) проведение на базе МАОУ «СОШ №6 г. Челябинска» и организаций-партнёров стажировки для разных целевых групп (руководящих и педагогических работников) благополучных результатов инновационной деятельности (минимальное количество участников стажировки - 20 человек, из которых 10 - руководители и 10 - педагогические работники образовательных организаций Челябинской области; трудоемкость стажировки - 16 часов) В 3 - 4 кварталах 2020 и 2021 годов будут проведены стажировки для разных целевых групп (руководящих и педагогических работников) по следующему

им тематикам:

- Интеграция детей-билингвов в учебно-воспитательном процессе в условиях общеобразовательной школы;
- Организация учебно-воспитательного процесса для детей-билингвов

Минимальное количество участников стажировки - 20 человек, из которых 10 - руководители и 10 - педагогические работники образовательных организаций Челябинской области; трудоемкость стажировки - 16 часов по итогам которых участники получают документ установленного образца о повышении квалификации.

7) распространение результатов инновационной деятельности в научных журналах, индексируемых в российской базе данных научного цитирования, в том числе из перечня ВАК – 12; в международной базе данных научного цитирования, в том числе из перечня Scopus и Web of Science - 12 публикаций на момент сдачи итогового отчета о реализации инновационного проекта (программы)) В 2020 и 2021 годах будут подготовлены и опубликованы не менее 12 публикаций в научных журналах, индексируемых в российской базе данных научного цитирования, в том числе из перечня ВАК. Следует указать:

- количество планируемых публикаций по каждому году отдельно 2019 – 4; 2020 - 4; 2021- 4.;
- направленность каждой планируемой публикации связана с формированием установки на усвоение русского языка детьми-билингвами.

Перечень научных и учебно-методических разработок по теме инновационной программы за последние три года

Всего три года 2016-2018 — 71

Монографии — 1

Статьи ВАК — 22

Статьи Scopus — 17

Статьи в российских журналах и сборниках — 19

Статьи в зарубежных журналах и сборниках — 12

Распределение публикаций по годам

2018 — 15

Статьи ВАК

1. Управление процессом саморегуляции у младших школьников / В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская, К.В. Кудрякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 3. — С. 203–211.

2. Исследование особенностей эмоционального интеллекта людей в ситуации контроля / В.И. Долгова, Ю.Р. Вахитова, М.А. Комарова, Е.П. Тельцова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 1. — С. 197–204.

3. Проблемы диагностики и коррекции эмоциональных состояний личности / В.И. Долгова, Г.Г. Буторин, Е.В. Буркова, М.Н. Степина, О.Ю. Стешков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2018. — № 2(156). — С. 324–328.

Статьи Scopus

4. Interpersonal problems of younger adolescents. 2018. Т. 39. № 5. С. 28. / V.I. Dolgova, N.V. Kryzhanovskaya, Yu.A. Rokitskaya, A.A. Salamatov, A.A. Nurtdinova, Ya.T. Zhakupova // Espacios. — 2018. — Т. 39, № 5. — С. 28.

5. Relationship between teachers' readiness for innovative activities and their creative potential and professional characteristics / V.I. Dolgova, N.G. Kutepova, N.V. Kryzhanovskaya, Z.M. Bolshakova, N.N. Tulkibaeva // Espacios. — 2018. — Т. 39, № 5. — С. 31.

6. Peculiarities of emotional and volitional component of creative giftedness of adolescents / Y.T. Zhakupova, V.I. Dolgova, O.A. Kondratieva, E.G. Kapitanets, A.A. Nurtdinova // Espacios. — 2018. — Т. 39, № 21. — С. 35.

7. Particular qualities of intelligentcreative component of gifted adolescents / Y.T. Zhakupova, V.I. Dolgova, O.A. Kondratieva, E.G. Kapitanets, A.A. Nurtdinova // Espacios. — 2018. — Т. 39, № 21. — С. 34.

8. Индивидуально-психологические предикторы адаптивного поведения подростков / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, А.А. Саламатов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2018. — № 1. — С. 45–59.

9. Relationship between teachers' readiness for innovative activities and their creative potential and professional characteristics / V.I. Dolgova, N.G.

Kutepova, N.V. Kryzhanovskaya, Z.M. Bolshakova, N.N. Tulkibaeva // *Espacios*. — 2018. — Т. 39, № 5.

10. Interpersonal problems of younger adolescents / V.I. Dolgova, N.V. Kryzhanovskaya, Yu.A. Rokitskaya, A.A. Salamatov, A.A. Nurtdinova, Ya.T. Zhakupova // *Espacios*. — 2018. — Т. 39, № 5.

Статьи в российских журналах и сборниках

11. Психосоматопатология у детей и подростков / Н. И. Аркаева, В. И. Долгова // **СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК: КАКОЙ ОН?:** Материалы Всероссийского научно-педагогического форума (27.03–28.03.2018 г.) / сост.: С. В. Портъе, Л. Ю. Манекина, С. В. Мачинская, Т. В. Абрамова, Л. В. Корнилова. — Челябинск: МБУ ДПО «Учебно-методический центр г. Челябинска», 2018. — С. 42–48. — 196 с.

12. Гендерные аспекты переживания стресса, связанного с экзаменационной ситуацией / Е. А. Василенко, В. И. Долгова // **СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК: КАКОЙ ОН?:** Материалы Всероссийского научно-педагогического форума (27.03–28.03.2018 г.) / сост.: С. В. Портъе, Л. Ю. Манекина, С. В. Мачинская, Т. В. Абрамова, Л. В. Корнилова. — Челябинск: МБУ ДПО «Учебно-методический центр г. Челябинска», 2018. — С. 59–66. — 196 с.

13. Безопасность как вектор развития современного ребёнка / Н.Г. Кутепова, О. А. Кондратьева, В. И. Долгова // **СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК: КАКОЙ ОН:** Материалы Всероссийского научно-педагогического форума (27.03–28.03.2018 г.) / сост.: С. В. Портъе, Л. Ю. Манекина, С. В. Мачинская, Т. В. Абрамова, Л. В. Корнилова. — Челябинск: МБУ ДПО «Учебно-методический центр г. Челябинска», 2018. — С. 92–99. — 196 с.

14. Особенности психологического консультирования по выявлению причин проблемного поведения детей / Г. Ю. Гольева, В. И. Долгова, Я. Д. Гатина // **СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК: КАКОЙ ОН:** Материалы Всероссийского научно-педагогического форума (27.03–

28.03.2018 г.) / сост.: С. В. Портъе, Л. Ю. Манекина, С. В. Мачинская, Т. В. Абрамова, Л. В. Корнилова. — Челябинск: МБУ ДПО «Учебно-методический центр г. Челябинска, 2018. — С. 125–133. — 196 с.

15. Особенности управления персоналом по формированию мотивации достижения успеха / В.И. Долгова, А.А. Макарова // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ответственные редакторы С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2018. — С. 484–488. — 530 с.

2017 — 19

Статьи ВАК

1. Структура психологической готовности к межкультурной коммуникации у студентов педагогического вуза с профильной подготовкой по иностранному языку / Е.А. Василенко, В.И. Долгова, А.С. Бароненко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 10. — С. 109–115.

2. Организация «сквозной» практики студентов с постоянным присутствием в организациях-партнерах сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, А.А. Нуртдинова // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 5.

3. Повышение мотивации волонтеров в процессе реализации проекта «Голос Книги» / В.И. Долгова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — № 8. — С. 1–13.

4. Психолого-педагогическая коррекция межличностного взаимодействия младших подростков: программа и результаты / В.И. Долгова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: «педагогика, психология». — 2017. — № 2 (29). — С. 90–96.

5. Развитие культуры взаимоотношений родителей и детей с нарушением зрения / В.И. Долгова, И.П. Ордина, О.В. Голубовская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 3. — С. 131–137.

Статьи Scopus

6. Психофизиологический мониторинг состояния организма женщин-педагогов пожилого возраста / В.И. Долгова, Н.В. Мамылина // Успехи геронтологии. — 2017. — Т. 30, № 5. — С. 770–775.

7. Personal factors of teachers motivational readiness for innovation / V.I. Dolgova, N.G. Kutepova, M.V. Potapova, E.G. Kapitanets, O.A. Kondratieva // Man in India. — 2017. — Т. 97, № 22. — С. 121–127.

8. Preschool Child Development in the Organized Information Space / Y.V. Batenova, V.I. Dolgova, I.E. Yemelyanova, E.Y. Volchegorskaya, V.K. Shayakhmetova // Espacios. — 2017. — Т. 38, № 56. — ISSN: 0798–1015.

Scopus

9. The study of motivational readiness of teachers to implement inclusive education of children with disabilities / V.I. Dolgova, N.G. Kutepova, E.G. Kapitanets, N.V. Kryzhanovskaya, E.V. Melnik // Espacios. — 2017. — Т. 38, № 40.

10. Gifted adolescents: Special qualities of the cognitive activities' motivational component / Ya.T. Zhakupova, V.I. Dolgova, N.V. Kryzhanovskaya, O.A. Kondrateva, E.G. Kapitanets // Espacios. — 2017. — Т. 38, № 40.

11. Features of social and psychological adaptation of teenagers from foster families in school / V.I. Dolgova, E.A. Vasilenko, E.G. Kapitanets, O.A. Kondratieva, Ya.T. Zhakupova // Man in India. — 2017. — Т. 97, № 7. — С. 61–69.

Статьи в российских журналах и сборниках

12. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как ресурс контекстного профобразования студентов педагогического вуза /

В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего: Сб. ст. Девярых Всерос. Шамовских пед. чтений науч. школы Управления образовательными системами (25 января 2017 г.). — М.: МПГУ, 2017. — Ч. 2. — С. 305–309. — 418 с.

Статьи в зарубежных журналах и сборниках

13. Об актуальных проблемах психодиагностики в образовании / В.И. Долгова // GISAP: Psychological Sciences. — 2017. — № 12. — С. 10–14. — ISSN: 2054–6505.

14. Creativity as a system element of activity family psychology / V.I. Dolgova // Creativity as a personal self-expression mechanism and a way to reveal the level of sociocultural development: Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXXI International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. Chief editor V.V. Pavlov. (2017-08-11 13:59:00 - 2017-08-17 18:00:00). — Лондон, Великобритания: International academy of sciences and higher education, 2017. — С. 59–62.

15. Development of creative thinking of the senior preschool children with visual impairments / V.I. Dolgova // Creativity as a personal self-expression mechanism and a way to reveal the level of sociocultural development: Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXXI International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. Chief editor V.V. Pavlov. (2017-08-11 13:59:00 - 2017-08-17 18:00:00). — Лондон, Великобритания: International academy of sciences and higher education, 2017. — С. 55–59. —

16. Of the value of concern to the volunteer project "The voice of the book" / V.I. Dolgova // Objective and subjective factors in formation of linguistic mechanisms in the age of domination of liberal values and priority of personal identity: Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXX International Research and Practice

Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. Chief editor V.V. Pavlov. (2017-07-19 14:01:00 - 2017-07-25 18:01:00). — Лондон, Великобритания: International academy of sciences and higher education, 2017. — С. 38–42.

17. Motivation activities volunteer project "The voice of the book" / V.I. Dolgova // Objective and subjective factors in formation of linguistic mechanisms in the age of domination of liberal values and priority of personal identity: Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXX International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. Chief editor V.V. Pavlov. (2017-07-19 14:01:00 - 2017-07-25 18:01:00). — Лондон, Великобритания: International academy of sciences and higher education, 2017. — С. 42–45.

2016 — 39

Монография — 1

1. Психология экзистенциального страха: Монография / В.И. Долгова, Кормушина Н.Г. — М.: Издательство Перо, 2016. — 250 с.

Статьи ВАК

2. Исследование динамики самооценивания младших подростков с расстройствами поведения / В.И. Долгова // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 12. — Ч. 2. — С. 333–338.

3. Психолого-педагогическая коррекция самооценки первоклассников: кросскультурное исследование / В.И. Долгова, М.В. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 9. — С. 165–170.

4. Опыт кросскультурного использования инновационных психолого-педагогических технологий сопровождения одаренного ребенка / В.И. Долгова, М. Акча // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 9. — С. 158–164.

5. Социальный стресс как фактор дезадаптации личности / В.И. Долгова, Е.А. Василенко // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 8. — Ч. 2. — С. 303–306.
6. Пять важнейших стрессов субъектов образования – экономический, политический, коммуникативный, информационный, экологический / В.И. Долгова, Е.А. Василенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 6. — С. 128–131.
7. Формирование конструктивных детско-родительских отношений: кросскультурное исследование / В.И. Долгова, Ч. Ибрагимов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 8. — С. 114–119
8. Экзистенциальный страх смерти / В.И. Долгова, Кормушина Н.Г // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 7. — С. 134–138.
9. Система условий и факторов развития субъекта инновационной деятельности / В.И. Долгова // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2016. — № 179. — С. 33–39.
10. Социальный стресс как фактор дезаптации личности / В.И. Долгова, Е.А. Василенко // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 8. — Ч. 2. — С. 303–306.
11. Влияние стиля детско-родительских отношений на адаптацию первоклассников к школе / В.И. Долгова, Рокицкая Ю.А., Копыл Л.В. // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4.
12. Развитие критериальной базы изучения социально-психологической адаптации личности / В.И. Долгова, Е.А. Василенко // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 5. — Ч. 3. — С. 530–534.

13. Невропатия и психический инфантилизм как преимущественные расстройства в детском возрасте / В.И. Долгова, Г.Г. Буторин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2016. — № 4 (134). — С. 326–332.

14. Психопатологические признаки общеневротических психических расстройств в детском возрасте / В.И. Долгова, Г.Г. Буторин // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 4. — С. 43–45.

15. Безопасность личности как вектор развития субъекта психолого-педагогического образования / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 3. — С. 43–45.

Статьи Scopus

16. New educational paradigm: existentialism is a humanism / V.I. Dolgova, M.N. Dudina // Man In India. — 2016. — Т. 96, № 10. — С. 4043–4050.

17. The crisis of upbringing in the contemporary chronotope: potential solutions / Dolgova V.I., Dudina M.N. // Man In India. — 2016. — № 10 (96). — С. 3495–3503.

18. Problems of mental regulation of personal behavior patterns in stressful conditions / Dolgova V.I., Mamylnina N.V., Belousova N.A., Melnik E.V., Arkayeva N.I. // Man In India. — 2016. — № 10 (96). — С. 3477–3483.

19. A study of psychological readiness of parents to educate children in a foster family / Dolgova V.I., Yu.A. Rokickaya, E.Y. Volchegorskaya, E.E. Yemelyanova, N.V. Uvarina // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — Т. 11, № 15. — С. 8592–8598.

Статьи в российских журналах и сборниках

20. Особенности взаимосвязи волевой регуляции и учебной мотивации младших школьников / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, Ю.А.

Фокина // Культура и образование: от теории к практике. — 2016. — № 1. — С. 4–9.

21. Проявление агрессивности младших школьников / В.И. Долгова, Е.В. Коваленко // Научно-методический электронный журнал Концепт. — 2016. — № 44.

22. Феномен коммуникативной культуры в психолого-педагогической литературе / В.И. Долгова, Е.В. Попова, Н.В. Слабодских // Научно-методический электронный журнал Концепт. — 2016. — № 44.

23. Гендерные особенности психологической адаптации первоклассников к школе / В.И. Долгова, // Научно-методический электронный журнал Концепт. — 2016. — № 44.

24. Исследование уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития / В.И. Долгова, Е.В. Барышникова, С.С. Оленникова // Научно-методический электронный журнал Концепт. — 2016. — № 44.

25. Особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития / В.И. Долгова, Е.В. Барышникова, К.А. Соломатова // Научно-методический электронный журнал Концепт. — 2016. — № 44.

26. Особенности самооценки и морально-нравственного развития младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, А.А. Рожкова // Научно-методический электронный журнал Концепт. — 2016. — № 44.

27. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности / В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская, Н.А. Непомнящая // Научно-методический электронный журнал Концепт. — 2016. — № 44.

28. Влияние самооценки на ситуативную тревожность учащихся начальных классов / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева, С.С. Пастухова // Актуальные вопросы психологии: сб. науч. тр. / под науч. ред. В.И. Долговой. — Вып. 1. — Киров: ВКК, 2016. — С. 25–33.

29. Особенности взаимосвязи волевой регуляции и учебной мотивации младших школьников / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, Ю.А. Фокина // Актуальные вопросы психологии: сб. науч. тр. / под науч. ред. В.И. Долговой. — Вып. 1. — Киров: ВКК, 2016. — С. 4-9.

30. Взаимосвязь видов памяти и свойств внимания младших школьников / В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская, Е.Я. Колбина // Актуальные вопросы психологии: сб. науч. тр. / под науч. ред. В.И. Долговой. — Вып. 1. — Киров: ВКК, 2016. — С. 58–64.

31. Исследование взаимосвязи тревожности и самооценки детей младшего школьного возраста / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева, В.А. Гайсина // Актуальные вопросы психологии: сб. науч. тр. / под науч. ред. В.И. Долговой. — Вып. 1. — Киров: ВКК, 2016. — С. 33-38.

32. Особенности взаимосвязи волевой регуляции и учебной мотивации младших школьников / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, Ю.А. Фокина // Культура и образование: от теории к практике. — 2016. — № 1. — С. 4–9.

Статьи в зарубежных журналах и сборниках

33. On the urgent problems of psychodiagnostics in education. Dolgova V.I. // III STAGE OF THE CHAMPIONSHIP HARMONIOUS PERSONAL DEVELOPMENT PROBLEM IN RELATION TO SPECIFICITY OF MODERN EDUCATION AND SOCIALIZATION PROCESSES: 05.10.2016 - 11.10.2016. — Лондон, Великобритания: IASHE, 2016. <http://gisap.eu/node/116642>

34. Authoritarianism as a factor in burnout of teachers / Dolgova V.I. // III STAGE OF THE CHAMPIONSHIP HARMONIOUS PERSONAL DEVELOPMENT PROBLEM IN RELATION TO SPECIFICITY OF MODERN EDUCATION AND SOCIALIZATION PROCESSES: 05.10.2016 - 11.10.2016. — Лондон, Великобритания: IASHE, 2016. <http://gisap.eu/node/116654>

35. Психофизиология детских страхов / Dolgova V.I. // Influence of knowledge and public practice on the development of creative potential and personal success in life (12-17 мая 2016 г., London): Peer-reviewed materials

digest (collective monograph) published following the results of the CXXIV International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. Chief editor - Pavlov V.V.. 2016. — London: International academy of sciences and higher education, 2016. — С. 44–47.

36. Комплексная реализация психолого-педагогических технологий развития эмпатии / V.I. Dolgova / Научная публикация в сборнике материалов зарубежной конференции Modern peculiarities of the identity formation and social adaptation in conditions of the liberal values crisis: Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXVII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, February 9 – February 15, 2016). — London: IASHE, 2016. — С. 77–81.

37. Инновационные технологии развития познавательно-профессиональной активности / Dolgova V.I. // GISAP: Psychological Sciences. — 2016. — № 10. — С. 9–13.

38. Развитие инновационной культуры студентов в процессе реализации дисциплины «психология инновационной деятельности» / Dolgova V.I. // GISAP: Educational sciences. — 2016. — № 10. — С. 17–21.

39. Индивидуально-типологические особенности в структуре эмоциональной устойчивости личности / Dolgova V.I. // GISAP: Psychological Sciences. — 2016. — № 9. — С. 30–34.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

(Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Плеханова Д.Д.)

Аннотация. Межэтнические отношения в образовательной среде характеризуются сложными социальными процессами, которые включают в себя взаимодействие, взаимопонимание и межличностные отношения студентов различных национальностей. Поэтому в образовательных организациях требуется системное психолого-педагогическое сопровождение процесса межэтнического взаимодействия, чтобы отношения строились не на подозрительности, закрытости и вражде, а на основе стремления к сотрудничеству и взаимопониманию. Сказанное определило цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально исследовать межэтнические отношения старших подростков в условиях поликультурной среды образовательной организации. Исследование проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. В качестве методов исследования были задействованы следующие: анализ научной литературы, обобщений, синтез, эксперимент, наблюдение, тест, и опрос. Также представлены используемые методики для изучения межэтнических отношений старших подростков: диагностика «Принятие других» (У. Фейя); экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Для проведения расчета и проверки гипотезы исследовательской работы был взят U-критерий Манна-Уитни. Все методики подобраны в соответствии с возрастом испытуемых. Экспериментальное исследование проводилось на базе «Южно-Уральского многопрофильного колледжа» (металлургический комплекс) города Челябинска, участвовали 26 студентов 1-ого курса по специальности «Обработка металлов

давлением», в возрасте 16-17 лет. В результате трех проведенных методик выявлено, что подростки-мигранты и подростки-граждане РФ практически находятся на одном уровне межэтнических отношений и толерантности. По результатам математико-статистический расчета по первой методике уровень принятия других у подростков-граждан РФ не ниже уровня принятия других подростков-мигрантов. По второй методике: уровень толерантности у подростков-мигрантов не ниже уровня толерантности подростков-граждан РФ; статистически значимых различий в уровне принятия других между подростками-гражданами РФ и подростками-мигрантами не выявлены. Обе категории подростков имеют идентичный уровень толерантности, несмотря на этническое разнообразие.

Ключевые слова: межэтнические отношения, студенты, поликультурная среда, межличностные отношения, толерантность, принятие других.

Введение

В России, одном из самых многонациональных, полиэтнических государств планеты, проживают представители более 170 этносов поэтому исследование межэтнических отношений является актуальным [1-3]. Особенно актуальным является исследование межэтнических отношений в среде подрастающего поколения, так как его субъекты постепенно вливаются в ряды более взрослых людей, сами принимают активное участие в разных общественных процессах, постоянно взаимодействуют с разными этносами и, в первую очередь, именно в образовательных учреждениях [4-6].

Межэтнические отношения – это не только отношения между народами или этническими группами, но и отношение к этим группам и народам, которые проявляются в конкретных представлениях о них, выражающихся

в достаточно широком диапазоне – от негативных предрассудков до межэтнической толерантности [7, 8].

Межэтническая толерантность — это убеждения и практики поведения, основанные на идеях равенства прав всех людей, независимо от их этнической или национальной идентификации [9, 10]. Проблемы межэтнической толерантности являются одними из самых актуальных в современном мире. О сходных проблемах говорят ученые разных стран в связи с национализмом и расизмом как проявлениями нетерпимости к другим [11]. Межэтнические отношения характеризуются сложными социальными процессами, которые включают в себя взаимодействие, взаимопонимание и межличностные отношения народов различных национальностей в разных сферах [12]. Существуют несколько типов межэтнических отношений: амальгамизация, ассимиляция, аккультурация, партнерство, патронирование, паразитирование и ирредентизм.

Наиболее острые проблемы в сфере общения возникают между представителями разных национальностей в подростковом возрасте [13]. Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте интимно-личностное общение со сверстниками. Оно может быть затруднено тем, что подросток, из-за отсутствия соответствующего опыта, оказывается неспособен понять и предсказать поведение представителей группы большинства.

Представители разных культур и этносов вынуждены взаимодействовать в реалиях мультикультурализма, при этом необходимо, чтобы их взаимодействие было направлено на сотрудничество и взаимный обмен достижениями науки, культуры, производственного опыта [14]. В настоящее время, когда мультикультурализм стал реальностью, когда актуальными становятся задачи сохранения этнической идентичности и достижения возможности взаимообогащающего межэтнического взаимодействия, требуется системное и систематическое изучение межэтнических отношений. Сказанное определило цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально исследовать межэтнические

отношения старших подростков в условиях поликультурной среды образовательной организации.

Материалы и методы

Исследование межэтнических отношений старших подростков осуществлялось в три этапа с использованием соответствующих каждому этапу методов и методик (теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и синтез; эмпирические – констатирующее исследование и тестирование по методикам; методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни) [14-16]:

1. Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, выбор методик для исследования межэтнических отношений.

2. Опытнo-экспериментальный этап: на этом этапе проводилось тестирование и обработка результатов. Использoваны три методики - диагностика «Принятие других» (У. Фейя); экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатовa, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири).

3. Контрольно-обобщающий этап: анализ, обобщение и интерпретация результатов исследования, статистическая обработка данных, проверка гипотезы, формулирование выводов и написание рекомендаций педагогам и родителям по формированию межэтнических отношений старших подростков.

Экспериментальное исследование проводилось на базе «Южно-Уральского многопрофильного колледжа» (металлургический комплекс) города Челябинска. В исследовании участвовали 26 студентов 1-ого курса по специальности «Обработка металлов давлением», в возрасте 16-17 лет. Из них 17 мальчиков и 9 девочек.

В группе учатся студенты различных национальностей: русские, татары, башкиры, армяне, дагестанцы, казахи и белорусы.

Преобладающее количество студентов в группе по половому признаку – это мальчики. Это связано с тем, что они больше тянутся и интересуются техническими науками, и после окончания колледжа молодые люди более востребованы в данной профессии.

Классным руководителем группы с первого дня обучения в колледже является преподаватель технического процесса обработки металла давлением. Стиль взаимодействия между преподавателем и студентами – демократический. Подростки проявляют интерес к работе с учителем, обнаруживая позитивную внутреннюю мотивацию, а также сближаются между собой в личностном отношении. Студенты обсуждают коллективные проблемы и делают выбор, но окончательное решение формулирует классный руководитель. Отношения между ними теплые.

Успеваемость в группе достаточно хорошая. Большинство учеников нацелены на учебную деятельность, так как впереди их ждет выпускная квалификационная работа, а в дальнейшем и престижное рабочее место, а может и для кого-то поступление в высшее учебное заведение.

Актив группы состоит из четырех человек – 1 девочка и 3 мальчика. Они помогают друг другу, сотрудничают с педагогическим коллективом, совместно обсуждая, учебные и организационные моменты и контролируют недопустимое поведение на парах некоторых своих одноклассников. В коллективе выделили 4 лидера, поэтому их и выдвинули в актив группы. Этим лидеров уважают и прислушиваются к их мнению. Больших группировок в группе нет, что говорит о достаточно доброжелательной и теплой атмосфере. Коллектив очень сплоченный, каждый готов помочь своему однокласснику, как и в учебе, так и в какой-то жизненной ситуации, дать совет и поделиться переживаниями.

Со слов классного руководителя, группа хорошая, сплоченная и работоспособная, где царит положительный эмоциональный климат и

взаимопонимание. Разнонациональность не мешает им сотрудничать друг с другом, общаться и помогать, а наоборот способствует их сплочению, поддержке и видение в друг друге уникальности своей нации и рода.

Результаты

Для исследования межэтнических отношений старших подростков на первом этапе проводилась методика «Диагностика принятия других» У. Фейя. Сводные результаты представлены в приложении [Приложение 2, Таблица 2].

На рисунке 1, представлены результаты, полученные по методике «Диагностика принятия других» У. Фейя.

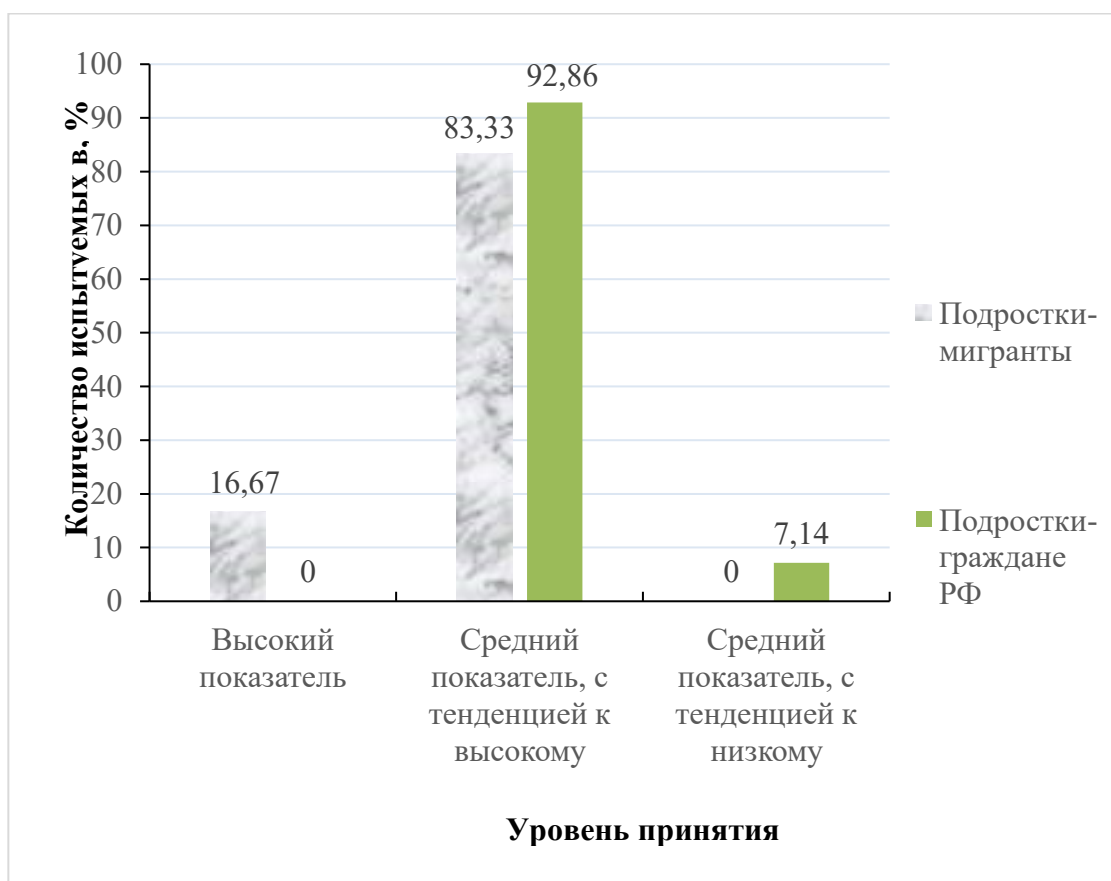


Рисунок 1 – Результаты изучения уровня принятия других старших подростков по методике У. Фейя

Преобладающим уровнем принятия других среди всех студентов является средний уровень, с тенденцией к высокому: подростки-мигранты – 83,33% (10 человек) и подростки-граждане РФ – 92,86% (13 человек). Такие люди открыты для общения. Очень легко и свободно заводят новых знакомых и друзей других национальностей.

Высокий уровень принятия других наблюдается у подростков-мигрантов – 16,67% (2 человека). Такие личности, имеющие высокий показатель принятия других, могут поддержать любой разговор с кем угодно. Им нравится быть с другими людьми, чьи взгляды отличаются от их. Они очень заинтересованы в окружающих и их жизни.

У подростков-граждан РФ – 7,14% (1 человек) определился средний уровень принятия других, с тенденцией к низкому. Это говорит о том, что у таких индивидуумов есть свой небольшой круг друзей. Обычно они стараются не разговаривать с малознакомыми людьми.

С низким уровнем принятия других испытуемых не было выявлено.

Таким образом, по результатам данной методики визуально наблюдается достаточно высокий уровень принятия других у подростков-мигрантов, нежели у подростков-граждан РФ. Мы можем сделать вывод о том, что подростки-мигранты достаточно развитие личности, так как способны принимать себя со всеми своими достоинствами и недостатками, а, следовательно, могут принимать и других такими, как они есть.

Далее на втором этапе была проведена методика «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова. Результаты представлены на рисунке 2.

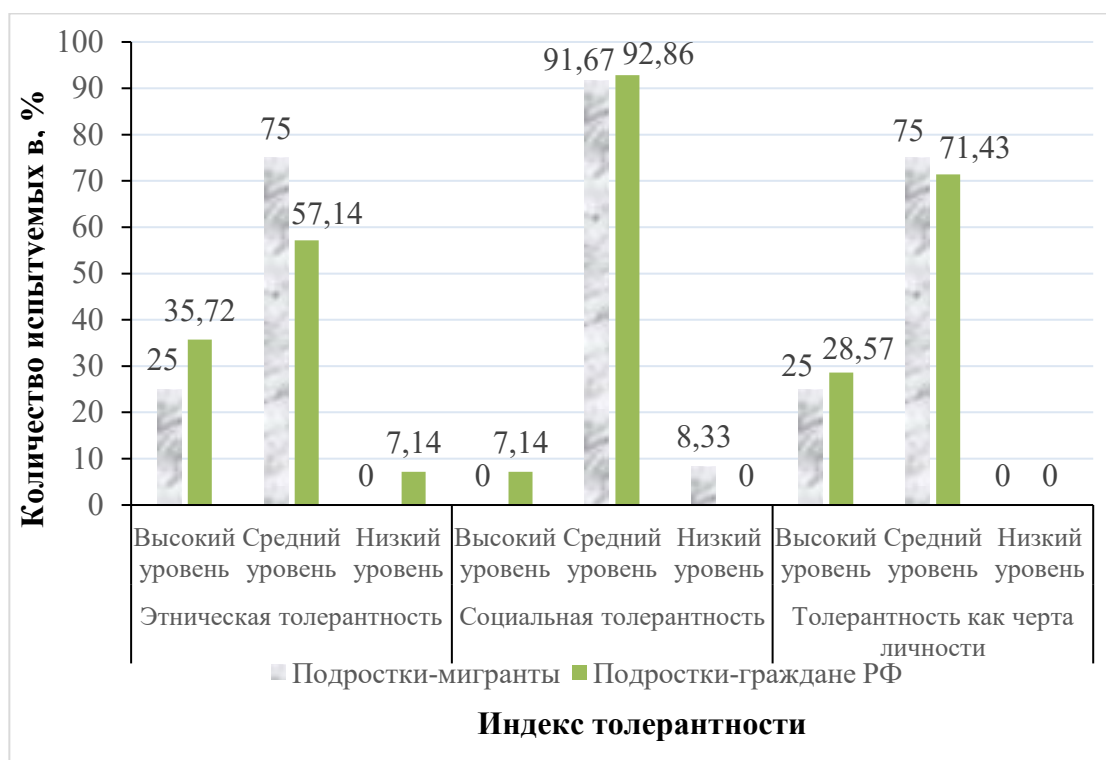


Рисунок 2 – Результаты диагностики толерантности по методике «Индекс толерантности» Г.У. Солдатов, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова качественного анализа аспектов толерантности

Субшкала «этническая толерантность» показывает отношения человека к другим этническим группам и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Результаты таковы:

У подростков-мигрантов выявлен уровень этнической толерантности: высокий – 3 человека (25%); средний – 9 человек (75%).

У подростки-граждане РФ представлен уровень этнической толерантности: высокий – 5 человек (35,72%); средний – 8 человек (57,14%); низкий – 1 человек (7,14%).

В целом, подростки-мигранты имеют хорошие показатели по данной шкале, что говорит о стремлении взаимодействовать с людьми других национальностей, нежели подростки-граждане РФ.

Субшкала «социальная толерантность» дает возможность исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (преступников, психически больных людей, бомжей и

т.д.), а также изучать личностные возможности по отношению к отдельным социальным процессам. Результаты представлены ниже.

Подростки-мигранты. Уровень социальной толерантности: средний уровень – 11 человек (91,67%); низкий уровень – 1 человек (8,33%).

Подростки-граждане РФ. Уровень социальной толерантности: высокий уровень – 1 человек (7,14%); средний уровень – 13 человек (92,86%).

Большинство представителей двух группировок имеют толерантные отношения к разным социальным группам, а с одним человеком (низкий уровень – подросток-мигрант) стоит поработать специалисту, для того, чтобы разобраться в этом понятии и повысить социальную толерантность.

Субшкала «толерантность как черта личности» содержит такие пункты, диагностирующие личностные черты, как установки, возможности и убеждения, которые определяют отношение человека к окружающему миру. Итог таков:

У подростков-мигрантов выявлен уровень толерантности как черты личности: высокий – 3 человека (25%) и средний – 9 человек (75%).

Подростки-граждане РФ имеют уровень толерантности как черты личности: высокий – 4 человека (28,57%) и средний – 10 человек (71,43%).

«Толерантность как черта личности» у всех на хорошем уровне, что говорит о положительном отношении к миру.

По итогам проведения методики «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевой, Л.А. Шайгеровой количественного анализа из 12 опрошенных подростков-мигрантов и 14 подростков-граждан РФ получился общий уровень толерантности таков:

1) высокий уровень у подростков-мигрантов составил 16,67% (2 человека), а у подростков-граждан РФ – 21,43% (3 человека), что характеризуется достаточно хорошим результатом такой черты личности, как толерантность.

2) средним уровнем наделены 83,33% (10 человек) подростков-мигрантов, а 78,57% (11 человек) обладают подростки-граждане РФ. Мы

видим, что по итогам разница между двумя группами невелика. Для таких тестируемых характерно совокупность как толерантных, так и интолерантных черт. В одних ситуациях они могут вести себя толерантно, в других демонстрировать интолерантность.

3) низкий уровень среди опрошенных не был диагностирован.

Результат, полученный при исследовании межэтнических отношений, продемонстрирован на рисунке 3.



Рисунок 3 – Результаты диагностики межэтнических отношений методики «Индекс толерантности» Г.У.

Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова

Сравнивая данные методики, отметим, что у подростков-мигрантов немного ниже результаты уровня толерантности, чем у подростков-граждан РФ.

В ходе третьего этапа использована методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири. Результаты указаны в приложении [Приложение 2, Таблица 4].

На рисунке 4, отражены результаты, полученные по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири.

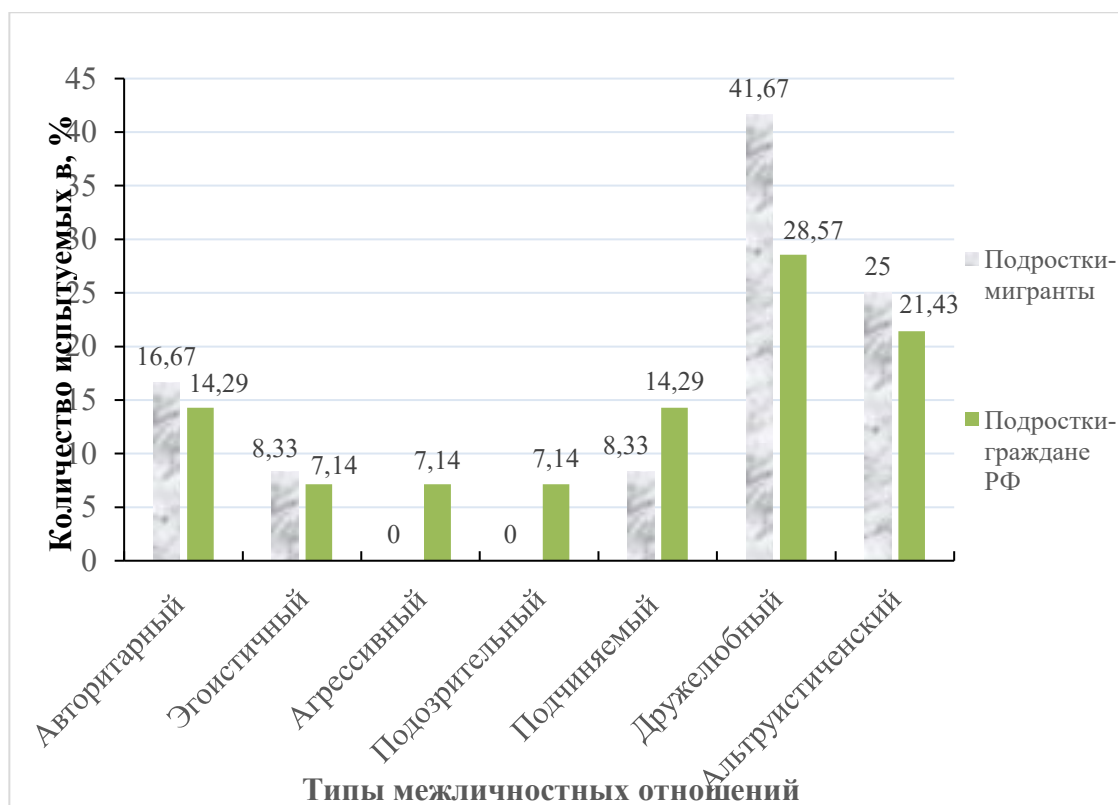


Рисунок 4 – Результаты диагностики типов межличностных отношений по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири

Лири

По итогам проведения представленной методики были выявлены следующие типы межличностных отношений.

Подростки-мигранты: авторитарный – 16,67% (2 человека); эгоистичный – 8,33% (1 человек); подчиняемый – 8,33% (1 человек); дружелюбный – 41,67% (5 человек); альтруистический – 25% (3 человека).

Подростки-граждане РФ: авторитарный – 14,29% (2 человека); эгоистичный – 7,14% (1 человек); агрессивный – 7,14% (1 человек); подозрительный – 7,14% (1 человек); подчиняемый – 14,29% (2 человека); дружелюбный – 28,57% (4 человека); альтруистический – 21,43% (3 человека).

Таким образом, диаграмма подтверждает, что большее количество подростков-мигрантов обладают дружелюбными и альтруистическими межличностными отношениями и имеют менее разнообразную картину межличностных отношений (отсутствие агрессивного и подозрительного типов), чем подростки-граждане РФ. Это обусловлено тем, что подростки-мигранты позитивно настроены на выстраивание межличностных отношений, готовы идти на компромисс, помогать друг другу, сотрудничать, понимать и адекватно принимать других людей, несмотря на все недостатки.

Для того, чтобы проверить гипотезу, мы используем метод математико-статистический анализ, а именно U-критерий Манна-Уитни. Расчеты будем проводить по результатам двух методик: методика «Принятие других» У. Фейя и методика «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова (количественный анализ аспектов толерантности). Полный расчет и результаты представлены в Приложении 2, таблицах 5 и 6.

1. Методика «Принятие других» У. Фейя.

В первую очередь сформулируем гипотезы:

H_0 – уровень принятия других у подростков-граждан РФ не ниже уровня принятия других подростков-мигрантов.

H_1 – уровень принятия других у подростков-граждан РФ ниже уровня принятия других подростков-мигрантов.

Весь расчет U-критерия продемонстрирован в Приложении 2, ранжирование представлено в таблице 5.

Определяем критическое значение U для уровней статистической значимости $\rho \leq 0,05$ и $\rho \leq 0,01$ (по таблице):

$$U_{\text{кр}} = 51 \quad \rho \leq 0,05$$

$$U_{\text{кр}} = 38 \quad \rho \leq 0,01$$

Результаты расчета показаны на рисунке 5.

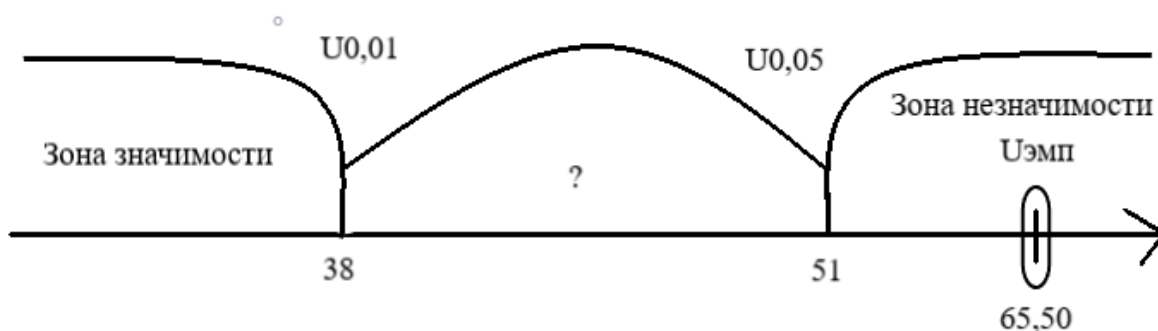


Рисунок 5 – Ось значимости U-критерия Манна-Уитни по методике «Принятие других» У. Фейя

В данной ситуации эмпирическое значение U попадает в зону незначимости: $U_{эмп} > U_{кр}$, гипотеза H_1 отвергается. Гипотеза H_0 – принимается.

Таким образом, уровень принятия других у подростков-граждан РФ не ниже уровня принятия других подростков-мигрантов. Полученные результаты находятся в области незначимости, следовательно, статистически значимых различий в уровне принятия других между подростками-мигрантами и подростками-гражданами РФ не выявлено.

2. Методика «Индекс толерантности» Г.У. Солдатов, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова (количественный анализ аспектов толерантности).

Формулируем гипотезы:

H_0 – уровень толерантности у подростков-мигрантов не ниже уровня толерантности подростков-граждан РФ.

H_1 – уровень толерантности у подростков-мигрантов ниже уровня толерантности подростков-граждан РФ.

Полноценный расчет U-критерия представлен в Приложении 2, ранжирование приведено в таблице 6.

Определяем критическое значение U для уровней статистической значимости $\rho \leq 0,05$ и $\rho \leq 0,01$ (по таблице):

$$U_{кр} = 51 \quad \rho \leq 0,05$$

$$U_{кр} = 38 \quad \rho \leq 0,01$$

Результаты расчета изображены на рисунке 6.

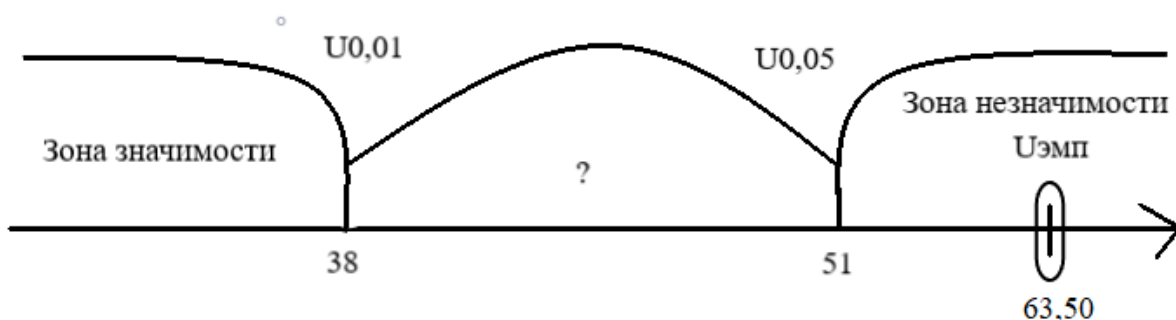


Рисунок 6 – Ось значимости U-критерия Манна-Уитни по методике «Индекс толерантности» Г.У. Солдатов, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова (количественный анализ аспектов толерантности).

В данной ситуации эмпирическое значение U попадает в зону незначимости: $U_{эмп} > U_{кр}$, гипотеза H_1 отвергается. Гипотеза H_0 – принимается.

Отсюда следует, что уровень толерантности у подростков-мигрантов не ниже уровня толерантности подростков-граждан РФ. Полученные результаты находятся в области незначимости, следовательно, статистически значимых различий в уровне принятия других между подростками-гражданами РФ и подростками-мигрантами не выявлено.

В результате трех проведенных методик можно сделать вывод, что подростки-мигранты и подростки-граждане РФ практически находятся на одном уровне межэтнических отношений и толерантности. Такие результаты говорят о достаточно глубоком осознании своего «Я», так как через лучшее понимания своего «Я» лучше понимаешь других.

Таким образом, исследование межэтнических отношений старших подростков было проведено при помощи методик: «Принятие других» (У. Фейя); «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатов, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Так же с использованием результатов двух методик (методика

«Принятие других» У. Фейя и методика «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова (количественный анализ аспектов толерантности) был произведен расчет U-критерия Манна-Уитни подростков-мигрантов и подростков-граждан РФ. Результаты расчетов по двум методикам оказались в области незначимости, следовательно, гипотеза исследования подтверждена.

Обсудим далее полученные результаты в аспекте выводов других отечественных (Брянск, Краснодар, Екатеринбург, и зарубежных авторов.

Подбор анализируемых в этой статье литературных источников подтверждает актуальность проблемы межэтнических отношений среди подростков [17-19] и подчеркивает различия поведенческих реакций в ситуациях фрустраций у подростков мигрантов с Кавказа и Российских школьников. Чаще всего агрессивные реакции к переселенцам, так и с их стороны, вызваны неизвестностью ожиданий от представителей другой национальности, различиями в культурных и религиозных традициях, стереотипах поведения, что влечет за собой развитие подозрительности, закрытости [20]. Как показывает практика, подростки могут испытывать трудности в общении, они не всегда способны наладить контакт со сверстниками и другими людьми, не умеют контролировать свои эмоции и поведение, особенно, в конфликтной ситуации; не хотят понять и выслушать точку зрения другого человека, могут проявлять агрессивность, жестокость и конфликтное поведение.

Дети из числа мигрантов в общении с социальным окружением чаще других попадают во фрустрационные ситуации. Иногда сверстники не принимают в свой коллектив, относятся к ним настороженно, предвзято и враждебно, обескураживают своим поведением. Реакция со стороны подростков-мигрантов на это может быть самой различной. Одни стараются защитить себя, свое «я». Другие требуют или ищут помощи и защиты от ближайшего окружения. Третьи сами разрешают ситуацию, но

неадекватными способами, проявляя агрессию, направленную на себя, либо впадают в депрессию, замыкаясь, отказываясь от общения [21]

Навыки взаимодействия, с которыми приходят в школу дети мигрантов, часто оказываются неадекватными в новой социальной среде. Например, приезжие дети могут считать оскорбительными слова и выражения, которые не являются таковыми в местной культуре. Различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях становятся причиной недоразумений в процессе межкультурных коммуникаций. Специалисты разных стран утвердительно отвечают на вопрос «Могут ли способности эмоционального интеллекта помочь объяснить межкультурную эффективность?» [22] и мы поддерживаем это мнение [23]. Способности эмоционального интеллекта во многом зависят от когнитивных факторов, которые могут быть созданы с помощью специально организованной на принципах сотрудничества и партнерства образовательной среды [24], тренингов [25, 26], внеурочных занятий [27, 28], эффективной межкультурной коммуникацией и обмена знаниями [29], качественной межличностными отношениями [30], конструктивными вмешательствами по развитию межкультурной компетентности учащихся и междисциплинарными подходами к построению межличностных отношений, культуры, норм и морального порядка.

Именно в такой образовательной среде, утверждают ученые и практики разных стран, подростки-мигранты и подростки-граждане сумеют успешно пройти социальную адаптацию друг к другу на всех трех уровнях межэтнических отношений: на уровне межличностных отношений, на уровне межгрупповых отношений и на уровне взаимодействия между поселениями разных этносов.

Заключение

Построение межэтнических отношений, ставших неотъемлемой частью общения между сверстниками, является одной из важнейших социально-психолого-педагогических проблем образования, разрешение которой связано со стремлением к сотрудничеству и взаимопониманию.

Согласно этому подходу нами на основе теоретического и эмпирического материала была разработана соответствующая программа и составлены методические рекомендации по формированию межэтнических отношений между подростками [31].

Следует и далее изучать состояние проблемы межэтнических отношений и формировать компетенции поведения толерантного, принимающего, позитивно-активного в отношениях с другими расами, этносами, народами, нациями.

Ссылки на источники:

1. Гриценко Д. С., Тарасова Ю. А. Межнациональные отношения в молодежной среде [Электронный ресурс] // Экономика и общество: перспективы развития: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции (28 апреля 2021 г., г. Сызрань). Вып. 5 / [отв. за выпуск Ю. А. Тарасова]. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R)
2. Xing H.S-O. (2019). Interdisciplinary perspectives on interpersonal relations and the evaluation process: Culture, norms, and the moral order. *Journal of Pragmatics*. 151, 141-154. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.02.015>
3. Hiyasova S., Mustafaeva M., Mustafaev F. (2018). Reflection of prejudices and stereotypes in cross-cultural communication. *Научный альманах стран Причерноморья*. 8 3(15), 23-29. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36366691>
4. Maykel V., Kumar Y. (2020). Cultural diversity and its implications for intergroup relations. *Current Opinion in Psychology*. 32, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.010>

5. Куликова Т.И. (2018). Гражданская идентичность подростков как механизм преодоления межэтнических конфликтов в многонациональной школе. Современные научные исследования и разработки. 2(19), 181-184. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35090089_57102181.pdf
6. Коренева В.В., Лутошкина В.Н. (2017). Особенности воспитания культуры межнациональных отношений у подростков разных национальностей. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 1-2(62-63), 24-30. <http://www.nauteh-journal.ru/files/611c835e-2473-451f-9b81-9ec55922e853>
7. Muller F., Denk A., Lubaway E., Salzer Ch., Kozinad A., Vrsnik T., Persede M., Rasmusson I., Jugovicg B., Nielsen,L., Rozmani M., Ojstersek A., Jurko S. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. Educational Research Review. 29, 100304. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100304>
8. Glamazda S.N., Sorotskaya A.P., Verbina O.V. (2018). Cross-cultural aspects of communicative situations // Colloquium-journal. 10-6(21), 73-74. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36334418>
9. Fons J.R., Pekerti A., Miriam M.T., Okimoto G. (2020). Intercultural contacts and acculturation resources among International students in Australia: A mixed-methods study. International Journal of Intercultural Relations. 75, 56-81. <https://www.sciencedirect.com/science/S0147176718304590>
10. Muhamad U.N., Rosli M., Syarizan D. (2020). Retesting integrated model of intercultural communication competence (IMICC) on international students from the Asian context of Malaysia. International Journal of Intercultural Relations. 74, 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.10.005>
11. Banshchikova T., Solomonov V., Fomina,E. (2015). Attitudes and Tolerance in the Structure of Individual Readiness for Intercultural Interaction. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 214, 916-924. <https://www.sciencedirect.com/sdfe/reader/pii/S187704281506108X/pdf>

12. Karpov A.O. (2017). Dissonance Tolerance as a New Principle of the Cross-cultural Sustainability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 23721, 723-730. <https://doi.org/10.1016/>
13. Артемьева В. А., Данилова М. В. Анализ понятия «этническая толерантность» в научной психолого-педагогической литературе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 851–855. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86184.htm>.
14. Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. (2015). *Psychodiagnosis. Tertiary Education*.
15. Raigorodsky D.Ya. (2005) *Practical psychodiagnostics. Techniques and tests*. Samara: Publishing House BAHRAKH - M.
16. Gretsov A.G., Azbel A.A. (2016) *Get to know yourself. Psychological tests for adolescents*. SPb.: Peter. (in Russ.).
17. Муха В. Н., Курбаленко М. А. «Образ другого» в структуре этнической идентичности населения Краснодарского края // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20 – С. 2651–2655. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54794.htm>.
18. Голосов Н. И. Межэтнические отношения в Брянской области: как избежать напряжения и конфликтов (экстремизма и терроризма) [Электронный ресурс] // *Современные глобальные социально-экономические процессы: проекция на регионы: сборник материалов международной научно-практической конференции «Современные глобальные социально-экономические процессы: проекция на регионы», (23–24 ноября 2017 года, г. Брянск)*. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. – 1 эл. оп. диск (CD-R).
19. Бухлина Л.Ю., Бузыкина Ю.С. (2015). Различия поведенческих реакций в ситуациях фрустраций у подростков мигрантов с Кавказа и Российских школьников. В сборнике: *Актуальные проблемы исследования массового сознания. Материалы 2-й Международной научно-практической конференции*. Ответственный редактор В.В. Константинов; Пензенский государственный университет. 161-171. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23229991_44327828.pdf

20. Кадочникова Г.А. (2010). Социокультурная адаптация подростков-мигрантов в Уральском промышленном городе. Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 71(1), 155-161.
https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13083701_60031411.pdf
21. Dimitrijevič A.A., Starcevič J., Marjanovič Z.J. (2019). Can ability emotional intelligence help explain intercultural effectiveness? Incremental validity and mediation effects of emotional vocabulary in predicting intercultural judgment. International Journal of Intercultural Relations. 69, 102-109.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176718304590>
22. Чжан Х., Чжоу М. (2019). Вмешательства по развитию межкультурной компетентности учащихся: метаанализ. Международный журнал межкультурных отношений. 71, 31-47.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.04.006>
23. Dolgova V.I., Belikov V.A., Kozhevnikov M.V. (2019). Partnership as a factor in the effectiveness of practice-oriented education of students. International Journal of Education and Practice. 2, 78-87. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41641859>
24. Dolgova V., Scorobrenko I., Bogachev A., Golieva G., Kondratieva O. (2021). Addressing Difficulties in Intercultural Communication with Communication Training Sessions. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 112(3), 20–28.
25. Johnson W.L. (2015). Cultural Training as Behavior Change // Procedia Manufacturing. 3, 3860-3867.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2351978915008951>
26. Лебедева А. В. Внеурочные занятия по теме «Диалог культур» как способ формирования толерантности в межэтнических отношениях [Электронный ресурс] // Педагогическое проектирование: идеи и решения: сборник статей / [под ред. И. М. Алалыкиной, П. М. Горева, О. Л. Лунеевой, М. В. Масловой]. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

27. Hendrickson B. (2018). Intercultural connectors: Explaining the influence of extra-curricular activities and tutor programs on international student friendship network development. *International Journal of Intercultural Relations*. 63, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.11.002>
28. Presbitero A., Hooman A. (2018). Intercultural communication effectiveness, cultural intelligence and knowledge sharing: Extending anxiety-uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*. 67, 35-43. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176718300129>
29. Sharma R.R. (2019). Cultural Intelligence and Institutional Success: The Mediating Role of Relationship Quality. *Journal of International Management*. 25, 100665. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2019.01.002>
30. Zhang X., Zhou M. (2019). Interventions to promote learners' intercultural competence: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*. 71, 31-47. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.04.006>

ПРИЛОЖЕНИЕ 8
ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

(Долгова В.И., Хамиди М.Э.)

Аннотация. Анализ содержания понятия «толерантность» позволил выделить основные составляющие толерантности, определить цель и принципы толерантного отношения иностранных студентов. Таким образом, мы видим, что дальнейшее развитие общества и взаимодействие разных культур возможно только в условиях диалога. Воспитание у личности миролюбия, принятия и понимания других людей независимо от их национальной, религиозной, социальной принадлежности, взглядов и мировоззрения, все это способствует формированию нравственно здорового общества.

Ключевые слова: коммуникация, толерантность, психологические детерминанты, культура толерантности, представители разных культур

Раздел: Комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека

Сегодня проблема толерантности стоит особо остро, организуются различные конференции по данному вопросу, разрабатываются государственные программы. На первый взгляд все выглядит довольно просто и ясно, однако, когда дело касается непосредственно самой проблемы, ситуация выглядит очень запутанно.

Идея понимания человеком толерантности оказывается довольно спорной и сложной. Понятие толерантность имеет разные трактовки, рассмотрим некоторые из них.

Толерантное отношение к другой личности подразумевает признание и понимание того, что личность не просто другая, но также имеет право быть другой. Проявление толерантного и уважительного отношения к другой личности способствует свободному и открытому диалогу, достижению согласия в обществе. В Международном правовом акте «Декларация принципов терпимости» термин «толерантность» упоминается как «терпимость» и имеет следующие дефиниции:

Терпимость означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость — это гармония в многообразии. Терпимость — это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Терпимость — это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах терпимость не может служить оправданием посягательств на эти основные

ценности, терпимость должны проявлять отдельные люди, группы и государства. Проявление терпимости, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим [1].

Процесс формирования и развития толерантности как культуры иностранных студентов в педагогическом вузе представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов обучения и воспитания, которые представляют собой единое целое и направлены на осуществление качественной подготовки студентов, и включают: цель, содержание, организационные формы и методы обучения, педагогические условия [2].

Проблема формирования и развития толерантности иностранных студентов и по отношению к самим иностранным студентам стоит сегодня довольно остро еще и по причине накала политической обстановке на мировой арене. Еще одной насущной проблемой обучения иностранных студентов в вузах является негативное к ним отношение, а чаще всего и вовсе дискриминация по расовому признаку.

Социологи трактуют понятие «толерантность» (лат. *tolerantia*— терпение, терпеливость, добровольное перенесение страданий) как терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям [3]. Толерантность не есть безразличие. Также толерантность не подразумевает принятие чужого мировоззрения или образа жизни, а лишь дает право другим жить в соответствии с собственным мировоззрением.

К психологическим детерминантам развития толерантности можно отнести моральную и нравственную толерантность [4].

Моральная толерантность означает терпимость, которая ассоциируется с личностью человека и проявляется в стремлении сдерживать свои эмоции, используя механизмы психологических защит. Здесь речь идет о некоей условности, когда человек не проявляет нетерпимость, имеющуюся у него, но остающуюся внутри.

Нравственная толерантность включает в себя уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, осознание и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей и смыслов, целей и желаний, переживаний и чувств.

Проблема нравственного воспитания молодежи особенно актуальна в многокультурном образовательном пространстве педагогического вуза, где совместно обучаются иностранные и российские студенты. Совместное обучение иностранных и российских студентов подразумевает диалог культур, при этом остро встает вопрос сохранения национальной самобытности. Отсюда следует, что для развития толерантности иностранных студентов в педагогическом вузе встает вопрос о поиске таких психологических детерминант как ценностно-смысловые ориентиры, посредством которых и можно будет приобщиться к мировой культуре. Здесь главную роль играет развитие у студентов ценностного отношения к «чужой культуре».

Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных компонентов, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности определяют широкую мотивацию его поведения, оказывают существенное влияние на все стороны его профессиональной деятельности. Ценности и ценностные ориентации человека всегда являлись одним из наиболее важных объектов исследования философии, социологии и психологии на всех уровнях их становления и развития как отдельных отраслей знания. В связи с этим, в каждой из этих областей понятие

«ценности» рассматриваются по-разному и соответственно акцент на их специфических особенностях неодинаков.

С точки зрения философии «ценность» — значимость для жизни людей природных и культурных предметов, явлений, мыслей и поступков, выявляющаяся в процессе преобразования человеком мира и самого себя [5].

Ценность — любой «объект» (в том числе и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). Формируясь в сознании, эти ценности постигаются в ходе освоения культуры [6].

Именно в ценностях человек выражает свое отношение к действительности и к обществу. Любая ценность имеет смысл только в сравнении с другой, противостоящей ей. Люди стремятся к добру потому, что есть зло, защищают истину потому, что есть ложь, восхищаются прекрасным потому, что есть безобразное.

Формирование толерантности, как и любого другого качества личности, начинается в раннем детстве и продолжает развиваться в течение всей жизни человека; сфера образования имеет самое непосредственное отношение к развитию толерантности личности. Одним из важнейших условий воспитания всех видов толерантности является создание толерантной образовательной среды и подготовка педагогов к организации общения с учащимися на принципах толерантности; в процессе развития толерантности необходимо следовать общепедагогическим принципам: систематичности, деятельностного подхода, личностного подхода, культуросообразности и др. В активном взаимодействии и взаимокоординации иностранных студентов и принимающего образовательного общества появляется продуктивное основание для диалога культур, что ведет к интеграции.

Интеграция – это результат согласованности между культурными и ценностными значениями новой социокультурной среды и вступающей с

ней во взаимодействие культуры. Интеграция помогает развитию культурной идентификации с новой культурной принадлежности, выходят на уровень взаимодействия, основанный на общечеловеческих ценностях. При этом иностранные студенты могут идентифицировать себя с новой культурой и постигать особенности нового социокультурного общества.

На наш взгляд формирование ценностного отношения к другим культурам возможно только в процессе совместной деятельности российских и иностранных студентов на основе этнической толерантности, что позволит решить многие педагогические задачи, воспитать положительный эмоциональный отклик по отношению к иным культурам, уважать и адекватно воспринимать особенности других этнических групп. Студенты разных этносов смогут заниматься совместной деятельностью в условиях диалога культур, смогут получать положительные эмоции от межкультурного общения. И, конечно же, это поможет воспитать ценностные отношения к представителям иных культур, как равных участников межкультурного общения [8].

Развитие и формирование межличностной толерантности студенческой молодежи предполагает, в первую очередь, развитие и формирование осознанного уровня толерантности. Это опосредованно тем, что студенты, получающие педагогические специальности осуществляют профессиональную деятельность непосредственно в системе «человек-человек». Одной из важных профессиональных компетенций для них является толерантность, а именно, межличностная толерантность в общении и взаимодействии с детьми и подростками, а также и с другими субъектами образовательного процесса. Осознанию толерантности способствует развитие составляющих, компонентов толерантности, проявляющейся в межличностном общении, взаимодействии. Развитие когнитивного компонента толерантности формирует систему представлений о сложности, многомерности многообразия мира, о поведении толерантной личности, системы его

поведенческих реакций на межличностное взаимодействие и общение с другими людьми. Это способствует формированию у студентов знания о себе и других, понимание себя и других, адекватному реагированию на других субъектов межличностного общения, преодолению стереотипов межличностного восприятия [9].

Развитие умений и способностей, проявляемых в толерантном поведении действия по отношению к партнеру по общению, взаимодействию соответствует развитию поведенческой толерантности. При развитии и формировании межличностной толерантности у студентов важно развивать восприятие, принятие и выполнение социальных норм, устойчивость, осмысленность, самостоятельность, высокий уровень коммуникативной компетентности.

При развитии и формировании толерантности в системе межличностных отношений в среде студенческой молодежи необходимо учитывать социально-психологические особенности личности студентов, психосоциальное развитие, интенсивное развитие их внутреннего мира [7]. Так как в период обучения в ВУЗе происходит устойчивая концептуальная социализация студентов, вырабатываются постоянные свойства личности, стабилизируются все психические процессы, личность студента приобретает выраженный характер. Интересы, стремления, установки в студенческом возрасте конкретизируются и, что особенно важно, закрепляются в реальных действиях и поступках. Период обучения юношей и девушек связан с вхождением в новый образ жизни, приобщением к ценностно-значимым общественным формам деятельности, то есть профессии. В тот же самый момент отсутствие адаптационных способностей у студента может привести его к дистанцированию, готовностью изолировать себя от тех людей, чья «территория» охватывает пространство близких отношений, что является следствием межличностной интолерантности.

Для преодоления возможных негативных последствий кризиса для личности студента, не способствующих активному развитию и формированию межличностной толерантности, необходимо, в первую очередь, организация социально-психологических условий адаптации к новым социально-психологическим условиям общения, взаимодействия и обучения. С этой целью рекомендуется педагогам и психологам проводить специальные психологические и педагогические мероприятия по социально-психологической адаптации студентов к новой социальной ситуации, развивать и формировать сплоченность учебной группы. Одним из таких мероприятий является социально-психологический тренинг, задачи которого:

- Создать положительный эмоциональный настрой каждого участника на работу в тренинговой группе, атмосферу доверия, безопасности, креативности, непринужденного, спонтанного взаимодействия.
- Организовать групповое взаимодействие.
- Помочь участникам познакомиться, ближе узнать друг друга.
- Сформировать взаимные доброжелательные отношения внутри тренинговой группы.
- Создать условия и побудить к самораскрытию.
- Повысить уровень доверия в группе, групповую сплоченность.
- Усилить процессы эмпатии в группе.
- Развить навыки оценки проблемной ситуации и принятия решения.
- Овладеть навыками саморегуляции и преодоления стрессовых ситуаций.
- Развить ассертивность (уверенность в себе).
- Сформировать готовность к достижению личностного развития [8-10].

Таким образом, для того, чтобы развитие толерантности иностранных студентов было более эффективным, необходимо создавать такие психологопедагогические условия, которые будут подавлять негативные

характеристики и усиливать положительные. Подводя итог, можем отметить, что через формирование ценностных отношений к чужой культуре претворяются в жизнь идеи гуманизма, через процесс нравственного воспитания российских и иностранных студентов педагогического вуза. Благодаря воспитанию ценностных качеств, становится возможным находить эффективные пути межкультурного взаимодействия представителей разных этносов. А главное, формирование ценностного отношения выполняет заказ педагогического вуза и общества в целом — дать образование и воспитать личность толерантную к представителям иных культур.

Список литературы

1. Декларация принципов терпимости // www.un.org URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (дата обращения: 01.02.2016).
2. Философский энциклопедический словарь / под ред. А. Б. Васильева. — 2-е изд. — М.: Инфра-М, 2011. — 576 с.
3. Основные термины, глоссарий образовательных технологий, 2006
4. Философия ценностей / Ценность // философу.рф/словарь/статья/3-философия-ценностей/48-ценность (дата обращения: 01.02.2016).
5. Мир психологии / Психологический словарь // psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=1098 Загл. с экрана (дата обращения: 01.02.2016).
6. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде / В.Н. Гуров, Б.З. Вульффов, В.Н. Галяпина и др. — М., 2004. — 240 с.
7. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Беспутина И.Ф. Теоретическое обоснование модели процесса формирования смысложизненных ориентаций студентов-психологов. Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 31. С. 21-25.
8. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия. - Москва, 2014.
9. Долгова В.И. Развитие инновационной культуры студентов в процессе

реализации дисциплины «Психология инновационной деятельности». В сборнике: FUNCTIONS OF UPBRINGING AND EDUCATION IN CONDITIONS OF THE ACCELERATED SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY IN THE MODERN SOCIETY Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CIII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. 2015. С. 23-26.

10. Долгова В.И., Овчарова Р.В. Исследование эмоциональноволевой регуляции студентов. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 5. С. 69-73.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Исследование навыков психологически безопасного общения у подростков

(Долгова В.И., Одинцова О.Д., Кондратьева О.А., Гольева Г.Ю., Капитанец Е.Г.)

Преобразование модели взаимоотношений с социумом для подростка является определяющей основой формирования его собственных позиций. Именно, общение со сверстниками является для подростка опытной моделью, закладывающей качественные характеристики взаимоотношений в будущем. Сегодня тема навыков психологически безопасного общения у подростков мало изучена, поэтому целью исследования стало именно выявление уровня навыков психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра. Диагностика проводилась с применением методик: «Паспорт образовательной среды» (В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь; «Доминирующие стратегии психологической защиты в общении» (В.В. Бойко). Корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения с критериями психологически безопасной образовательной среды устанавливались с помощью метода К. Пирсона.

Результаты показывают, что у подростков на среднем уровне существуют достоверно-значимые корреляционные связи между качествами общения и критериями психологически безопасной образовательной среды, так прямые связи «доверие» и «доброжелательность» с критериями «защищенность» и «комфорт», «доверие» и «удовлетворенность»; связь толерантности и всех трех критериев; каждое негативное качество общения (агрессия, конфликтность, враждебность, манипулятивное отношение) имеют отрицательную корреляционную связь с критерием «защищенность», которая повышается со снижением названных качеств; манипулятивное отношение не имеет связей с критерием комфортности и удовлетворенности, это качество не доставляет подросткам беспокойства. Положительное же качество «принятие», отрицательно коррелирует с защищенностью, подростки чувствуют себя более защищенными если не принимают полностью групповые характеристики, относятся более критично. При этом существуют достоверно-значимые корреляционные положительные связи, между стратегиями психологической защиты и качествами общения: чем выше миролюбие, тем выше доброжелательность, доверие, толерантность; чем выше показатели защиты агрессией, тем выше агрессивность, враждебность, конфликтность, манипулятивные отношения.

2357-1330 © 2020 Published by European Publisher.

Keywords: подростки, общение, психологическая безопасность, личностно-доверительное общение, референтная значимость, дополнительное образование

1. Introduction

На сегодняшний день общение, его качество остается востребованной проблемой в научных исследованиях – общение в подростковой среде не один десяток лет находится под пристальным вниманием, социологов, психологов, педагогов, исследованиями которых было выявлено, что для подростков их ведущая деятельность состоит именно в общении между сверстниками, и является в свою очередь формирующим звеном становления личности в образовании (Smirnov, 2013; Sokol, Serper, 2017; Zagvyazinskii, 2016; Філоненко, 2008).

На этапе перехода от детства к взрослой жизни, происходит резкий скачек в физическом и психическом развитии, неизбежно влекущий подростковый кризис, выход из кризиса неизбежен, и должен приводить к развитию, однако для подростков вектор их психического развития, может быть разным (функциональным или дисфункциональным) в зависимости от социальной среды (Smortchkova, 2017).

Эмансипация от взрослых, поиск референтной группы общения, говорит о растущей потребности подростка заявить о себе, из позиции взрослой личности, чувствующей способность, самостоятельно выстраивать взаимоотношения с социумом.

Группа сверстников является формирующим источником, но выстраиваемые подростком взаимоотношения не всегда могут носить положительный характер, особенно если подросток не имеет навыков конструктивного, психологически безопасного общения, основанного на доверии, доброжелательности, принятии и толерантности.

Знание о качестве общения у подростка, поможет определить, является ли оно психологически безопасным, и своевременно сформировать навыки психологически безопасного общения в референтно-значимой для подростка среде детско-юношеского центра.

Перечисленные позиции определили цель нашего исследования, выявить сформированность навыков психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра.

Специалисты обосновывают своевременную возрастную особенность подростков, потребность в межличностном общении со сверстниками, в освоении этой новой социальной ситуации, формируется личность (Обухова, 2009).

В процессе выстраиваемых взаимоотношений подросток усваивает право личности на самостоятельность и уважение, но для достижения этого права, необходимы определенные качества, и подросток именно в процессе общения, рефлексии познает, есть ли у него эти качества. В результате общения со сверстниками основные переживания подростка направлены к собственной личности, к процессу самопознания, самооценки (Рогов, 2015).

Для развития и нормального функционирования личности социальная среда должна быть психологически безопасная, при этом стоит учесть, что большая часть времени подростков протекает в условиях образовательной среды, что процессы, происходящие в ней более контролируемы и управляемы, общение подростков происходит на виду у всех ее участников (King, Rosa, 2019; Sivak, Glazkov, (2017). В этой связи любое нарушение во взаимодействии, может быть эффективно скорректировано, с помощью взрослых, в отличие от среды, где подростки предоставлены сами себе, и могут подвергаться насилию, угрозам, манипулятивному воздействию. Критериями психологически безопасной образовательной среды являются состояние среды, свободное от насилия, при этом субъект испытывает состояние удовлетворенности своих потребностей в личностно-доверительном общении при этом среда обретает референтную значимость, обеспечение психического здоровья участников образовательного процесса Личностно-доверительное общение выстраивается на основе диалога, обучения сотрудничеству и отказу от психологического насилия во взаимодействии. Современные подростки не спешат к близким и

доверительным отношениям, их контакты можно охарактеризовать как поверхностные, ни к чему, не обязывающие, но взросление несет с собой потребность в интимно-личностном общении (Баева, Гаязова, 2018).

Важно формировать у подростков в условиях образования навыки психологически безопасного общения, умения выстраивать безопасные отношения, находить конструктивный выход в сложных, кризисных ситуациях, помогать подростку осваивать коммуникативные компетенции (Асмолов, 2014).

Психологическая безопасность – это поддержание равновесия, между негативными проявлениями со стороны окружающей среды, с одной стороны и человека, с его жизнестойкостью, умением использовать свои ресурсы и защитные факторы среды, для сохранности психики. Устойчивое, нормальное функционирование, заключается в неделимости психологической безопасности и среды, в которой происходит формирование личности (Зотова, 2016).

Общение в подростковый период начинает актуализировать новые задачи, так у подростка расширяется круг контактов – в него попадают представители разных возрастов, социальных слоев; отношения выходят за рамки семьи. Подростки устанавливают доверительные отношения, с теми кто отвечает их интересам, наполняет содержание общения новыми смыслами; подросток занимает определенную социальную позицию – утверждает свой статус; определение в выборе гендерной роли – происходит половое созревание, а с ним и потребности в расширении общения; потребность в гомосоциальных контактах, сменяется на гетеросоциальные и в последствии к гетеросексуальным контактам (Андреева, (2013). Увлечения, интересы подростка, напрямую влияют на выбор подростком близкого по духу круга общения – референтно-значимой группы. Подросток дорожит своей принадлежностью к референтно-значимой среде, любое нарушение в ней, реальная или воображаемая потеря привычного положения подросток переживает как трагедию. Референтная группа

выступает в качестве стандарта, системы отсчета, источника формирования для себя и других социальных норм и ценностных ориентиров, индивид испытывает потребность в общности с этой группой (Vianello, Schnabl, Sriram, Nosek, 2013; Viatkin, Dorfman, 2017). Референтно-значимой группой для подростков в исследовании являются творческие объединения, в которых они занимаются, а социальной, развивающей средой выступает детско-юношеский центр.

Исследование навыков психологически безопасного общения в условиях детско-юношеского центра проведено с опорой на средовой и личностный подходы.

Средовой подход: подростки посещают занятия самостоятельно, это их осознанный выбор, образовательное учреждение, выступает для них как институт социализации, формирует социально активную личность, а творческие объединения со своей спецификой и традициями, определяют ценности и идеалы, принадлежность к группе.

Личностно-развивающий подход: подросток, в условиях творческого объединения имеет все возможности к саморазвитию, самоактуализации, развивает способности, овладевает практическими навыками, осваивает коммуникативные навыки, проявляет общественную активность.

Исследование согласовано с рядом принципов (Зимняя, 2004; Ярошевский, Выготский, 2013; Dolgova, Rokitskaya, Kapitanets, Shayakhmetova, 2019; Dolgova, Kryzhanovskaya, Rokitskaya, Salamatov, Nurtdinova, Zhakupova, 2018): общения, единства диагностики и коррекции, системности, учета сенситивных периодов.

2. Problem Statement

Общение, как ведущая деятельность подросткового возраста, во многом влияющая на его развитие и сформированность навыков

психологически безопасного общения у подростков, остается актуальной, мало изученной проблемой, требующей дальнейших исследований.

3. Research Questions

Исследовать навыки психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра

3.1. Выявить корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения с критериями психологически безопасной образовательной среды, у подростков

3.2. Выявить корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения со стратегиями психологической защиты у подростков

4. Purpose of the Study

Выявить уровень навыков психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра

5. Research Methods

Дополнительное образование является той социальной средой для обучающихся, в которой наряду с развитием психических функций происходит формирование личности. Исследование проводилось в ноябре 2020 года, в исследовании участвовали подростки, обучающиеся в МБУДО «ДЮЦ г. Челябинска», в количестве 54 человека, средний возраст 14 лет. Выборку составили подростки, занимающиеся в творческих объединениях художественной направленности, и подростки из объединения социальной направленности (вожатское движение). Ведущим мотивом подростков художественной направленности, является творческая самореализация,

участие в конкурсах; для подростков вожатского движения ведущие мотивы, волонтерская работа в детском лагере, участие в фестивалях.

Психологический климат в художественном объединении, характеризуется большей разобщенностью, чем коллектив вожатского движения, который характеризуется своей сплоченностью.

Эмоционально-волевая сфера в обоих объединениях, соответствует подростковому возрасту, проявляется в перепадах настроения, от замкнутости до чрезмерной веселости. В межличностном общении подростков вожатского движения, наблюдаются споры, связанные с отстаиванием своих идей, но споры, всегда имеют конструктивный исход.

Диагностика исследуемых показателей сформированности навыков психологически безопасного общения, у подростков детско-юношеского центра, проводилась с применением методик: В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь «Паспорт образовательной среды», опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде (КМЛО в ОС)» (Ковров, Коньгина, Оганесян, 2016); В.В. Бойко «Доминирующие стратегии психологической защиты в общении» (Zabrodin, Pakhalian, 2015). Корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения с критериями психологически безопасной образовательной среды изучены методом К. Пирсона (Sidorenko, 2003).

6. Findings

Распределение позитивных значений отношений показано на рисунке

1.



Рисунок 1 – Распределение позитивных значений отношений по методике В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь «КМЛЮ», %

У обучающихся высокие показатели по шкале «доверие» (74%), «доброжелательность» (74%), «толерантность» (63%), подростки внешне могут демонстрировать позитивное отношение, однако шкала «принятие» выражена у большинства обучающихся (87%) на среднем уровне, и это скорее может указывать на внутреннее несогласие с позициями сверстников, как видно из обобщения результатов – индекс позитивного значения в отношениях большинства (63%) подростков на среднем уровне. Подростки проявляют доверительные, доброжелательные отношения, однако это возможно больше внешние проявления, но они не принимают полностью (средний уровень) эти отношения, проявляют агрессивную настороженность, и готовность вступить в открытый конфликт; не прибегая к манипуляциям в отношениях (низкий уровень), несмотря на это большинство обучающихся чувствуют свою удовлетворенность ОС, что свидетельствует о положительном отношении к своей творческой группе в общении и взаимодействии.

Распределение негативных значений отношений показано на рисунке

2.

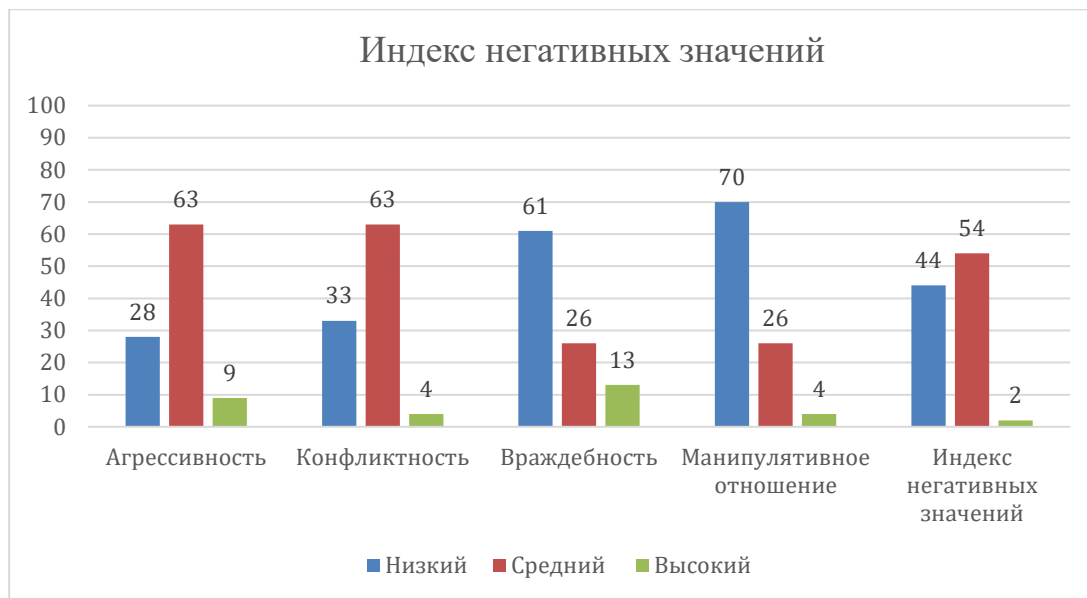


Рисунок 2 – Распределение негативных значений отношений по методике В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь «КМЛЮ», %

Индекс негативного отношения к образовательной среде у подростков выражен на среднем уровне, по показателям агрессивности (63%) и конфликтности (63%), у подростков снижены навыки конструктивного общения, но положительно то, что подростки в меньшей мере прибегают к манипулированию в отношениях (70%) на низком уровне, и не испытывают враждебность по отношению к сверстникам, (61%) на низком уровне; общий негативный индекс показателей общения у подростков (54%) на среднем уровне, что может указывать на несформированности положительных, безопасных навыков общения.

Защищенность, комфортность и удовлетворённость, соотносящиеся с критерием качества межличностного общения представлены на рисунке 3.

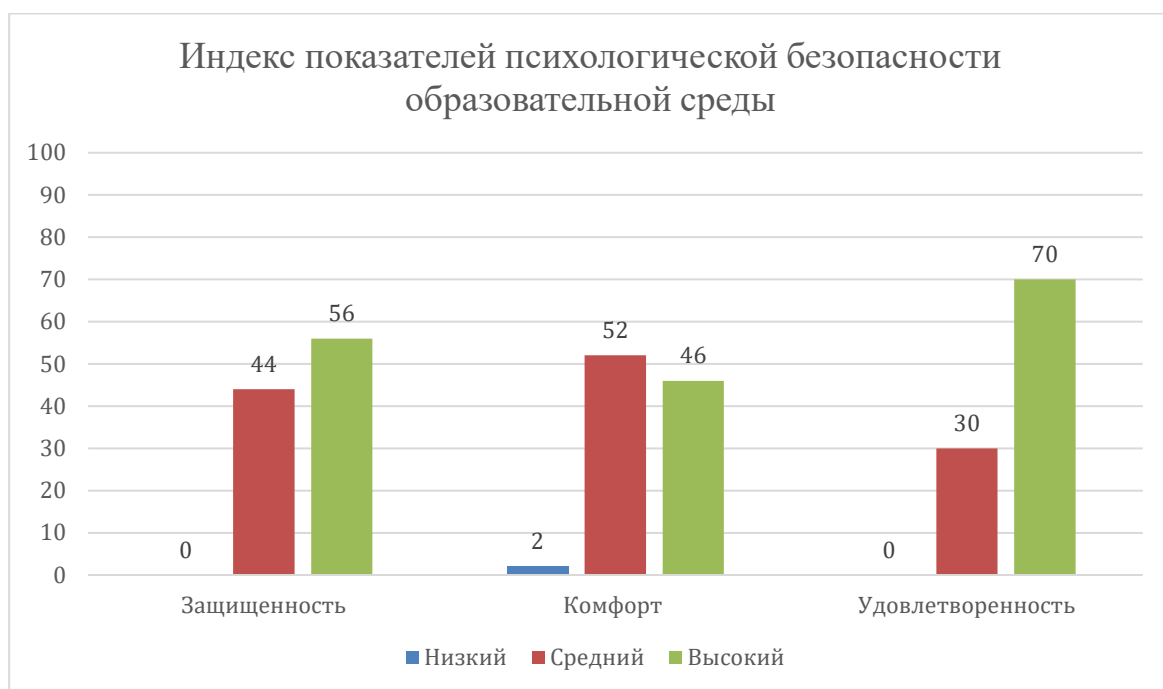


Рисунок 3 – Распределение результатов, полученных по методике Распределение позитивных значений отношений по методике В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь «Паспорт психологической безопасности образовательной среды», %

Проявлен высокий уровень удовлетворенности образовательной средой у (70%) подростков, высокий уровень защищенности в образовательной среде испытывают (56%) подростков, комфортное отношение проявлено на среднем уровне у 52% подростков.

Результаты, полученные по методике В.В. Бойко «Доминирующие стратегии психологической защиты в общении», показаны на рисунке 4.

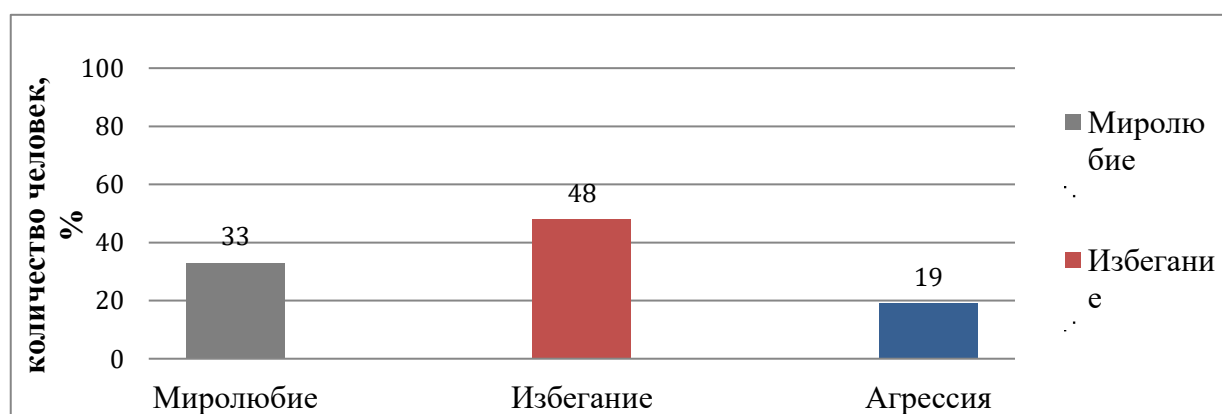


Рисунок 4 – Результаты, полученные по методике В.В. Бойко «Доминирующие стратегии психологической защиты в общении»

Почти у половины подростков в общении доминирует стратегия психологической защиты избегание, вторая преобладающая стратегия миролюбие, меньшее число подростков использует стратегию агрессии. Почти половина подростков использует стратегию психологической защиты избегание. Избегая, подросток стремится защитить свою субъективную реальность, при этом экономит свои ресурсы эмоциональные и интеллектуальные, это может происходить и тогда, когда он не обладает более эффективными навыками, и не чувствует защищенность в таких отношениях, не знает, как безопасно для себя можно озвучить и отстаивать свою позицию.

В стратегии миролюбие важная роль отводится интеллекту, интеллектуальный способ защиты, нейтрализует эмоциональные импульсы, угрожающие Эго, подростки, прибегая к интеллектуализации в общении, не проживая, а лишь проговаривая свои чувства, обмениваются мнениями со сверстниками, формируют общение на основе партнерства и сотрудничества, вырабатывают умение принимать компромиссные решения, с целью сохранения достоинства личности, это присуще психологически безопасному общению. Агрессивные стратегии психологической защиты в общении используют (19%) подростков, не умеющих выстраивать конструктивный диалог со сверстниками.

Для выявления корреляционно достоверно-значимых взаимосвязей проведен математический анализ, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения с критериями психологически безопасной образовательной среды у подростков (метод К. Пирсона)

Корреляции (Spreadsheet1)			
Marked correlations are significant at $p < ,05000$			
N=54 (Casewise deletion of missing data)			
Качество общения	Защищенность	Комфорт	Удовлетворенность
Доверие	0,39*	0,50**	0,36*
Доброжелательность	0,45**	0,37*	0,27
Принятие	-0,38*	-0,21	-0,23
Толерантность	0,56**	0,37*	0,39**
Агрессия	-0,47**	-0,30*	-0,28*
Конфликтность	-0,43**	-0,27*	-0,16
Враждебность	-0,57**	-0,42**	-0,51**
Ман.отношение	-0,46**	-0,15	-0,17
Метод К. Пирсона. Условные обозначения: * - коэффициенты корреляции, значимые при $p = 0,05$; ** - коэффициенты корреляции, значимые при $p = 0,01$; *** при $p = 0,001$			

У подростков на среднем уровне существуют достоверно-значимые корреляционные связи между качествами общения и критериями психологически безопасной образовательной среды, так прямые связи доверие и доброжелательность с критериями защищенность и комфорт, между доверием и удовлетворенностью; связь толерантности и всех трех критериев; каждое негативное качество общения (агрессия, конфликтность, враждебность, манипулятивное отношение) имеют отрицательную корреляционную связь с критерием защищенность, которая повышается со снижением названных качеств; манипулятивное отношение не имеет связей с критерием комфортности и удовлетворенности, это качество не доставляет подросткам беспокойства. Положительное же качество принятие, отрицательно коррелирует с защищенностью, подростки чувствуют себя более защищенными если не принимают полностью, групповые характеристики, относятся более критично.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи показателей качества межличностного общения со стратегиями психологической защиты у подростков представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Корреляционные взаимосвязи показателей качества межличностного общения со стратегиями психологической защиты у подростков (метод К. Пирсона)

Корреляции (Spreadsheet1)			
Marked correlations are significant at $p < ,05000$			
N=54 (Casewise deletion of missing data)			
	Миролюбие	Избегание	Агрессивность
Доверие	0,60***	0,08	-0,67***
Доброжелательность	0,60***	0,02	-0,62***
Принятие	-0,37*	-0,07	0,40*
Толерантность	0,64***	0,09	-0,70***
Агрессия	-0,61***	-0,02	0,62***
Конфликтность	-0,45**	0,15	0,34*
Враждебность	-0,66***	-0,08	0,71***
Ман. отношение	-0,49**	-0,17	0,60***
Метод К. Пирсона. Условные обозначения: * - коэффициенты корреляции, значимые при $p = 0,05$; ** - коэффициенты корреляции, значимые при $p = 0,01$; *** при $p = 0,001$			

По результатам видно, что существуют достоверно-значимые корреляционные положительные связи, между стратегиями психологической защиты и качествами общения: чем выше миролюбие, тем выше доброжелательность, доверие, толерантность; чем выше показатели защиты агрессией, тем выше агрессивность, враждебность, конфликтность, манипулятивные отношения. Неоднозначно в общении у подростков проявляется принятие, имеет отрицательную корреляционную связь с миролюбием, возможно подростки внешне компенсируют этой стратегией, внутреннее неприятие; положительная связь принятия с психологической

защитой агрессией, возможно, что подростки принимают свою группу лишь сами поощряя агрессию или в ситуациях соперничества.

7. Conclusion

Результаты нашего исследования выявили, что навыки психологически безопасного общения у подростков детско-юношеского центра не сформированы, что подтверждает необходимость в разработке целевых психолого-педагогических программ их формирования.

Acknowledgments [if any]

The article is written in the framework of the Scientific and Methodological Foundations of Psychology and Management Technology of Innovative Educational Processes in the Changing World scientific project of the comprehensive plan of research, project and organizational activities of the research centre of Russian Academy of Education in the South Ural State Humanitarian Pedagogical University for 2021-2023 (Grant from the Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev).

References

- Dolgova, V.I., Kryzhanovskaya, N.V., Rokitskaya, Ju.A., Salamatov, A.A., Nurtdinova, A.A., Zhakupova, Ya.T. (2018). Interpersonal problems of younger adolescents. *Espacios*, 39(5), 28.
- Dolgova, V.I., Rokitskaya, Ju.A., Kapitanets, E.G., Shayakhmetova, V.K. (2019). Study Of Hardiness In Adolescents And Its Interrelation With Coping Behaviour. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, LXXIII - 19TH PC*, 297–305.
- Gerardy, H., Mounts, N.S., Luckner, A.E., Valentiner, D.P. (2015). Mothers' Management of Adolescent Peer Relationships: Associations With Aggressive, Prosocial, and Playful Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(5), 299-314.

- King, R.B., Rosa, E.D. (2019). Are your emotions under your control or not? Implicit theories of emotion predict well-being via cognitive reappraisal. *Personality and Individual Differences*, 1381, 177-182.
- Sidorenko, E.V. (2003). *Methods of mathematical processing of in psychology*. Saint Petersburg: Speech.
- Sivak, E.V., Glazkov, K.P. (2017). Life outside of a classroom: every day mobility of school students. *Voprosi obrazovaniya*, 2, 113-133.
- Smirnov, S.D. (2013). The position of the communication concept in the psychological activity theory. *Vestnik NGPU*, 3, 81-91.
- Smortchkova, J. (2017). Encapsulated social perception of emotional expressions. *Consciousness and Cognition*, 47, 38-47.
- Sokol, Y., Serper, M. (2017). Temporal self-appraisal and continuous identity: associations with depression and hopelessness. *Journal of affective disorders*, 208, 503-511.
- Vianello, M., Schnabl, M., Sriram, K., Nosek, B. (2013). Gender differences in implicit and explicit personality traits. *Personality and Individual Differences*, 55, 994-999.
- Viatkin, B.A., Dorfman, L.Ia. (2017). V.S. Merlin's theory of integral individuality: history and current state. *Education and science*, 19(2), 145-160.
- Zabrodin, Iu.M., Pakhalian, V.E. (2015). *Psychological diagnostics: a monograph*. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie.
- Zagvyazinskii, V.I. (2016). On value-orientational bases of the national educational system. *Education and science*, 6(135), 11-22
- Андреева, Г.М. (2013). *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс.
- Асмолов, А.Г. (2014). Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение. *Образовательная политика*, 2, 2-6.
- Баева, И.А., Гаязова Л.А. (2018). Психологическая безопасность образовательной среды в оценках современных подростков. *Научное мнение*, 1, 57-62.

- Зимняя, И.А. (2004). *Ключевые компетенции как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Зотова, О.Ю. (2016). Современные отечественные концепции психологии безопасности. *Человеческий капитал*, 4, 133-134.
- Ковров, В.В., Коньгина, И.А., Оганесян, Н.Т. (2016). *Паспорт экспертизы психологической безопасности средней общеобразовательной школы*. Москва: Экон-информ.
- Обухова, Л. Ф. (2009). *Возрастная психология*. Москва: МГППУ.
- Рогов, Е. И. (2015). *Настольная книга практического психолога*. Москва: Владос.
- Філоненко, М.М. (2008). *Психологія спілкування. Підручник*. Київ: Центр учбової літератури.
- Ярошевский, М.Г., Выготский, Л.С. (2013). *В поисках новой психологии*. Москва: Либроком.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

(Долгова В.И., Кондратьева О.А., Сенчева Л.А.)

Моделирование используется в любой профессиональной деятельности, это классический метод получения, описания и использования знаний, однако, в доступной нам литературе модель педагогической коррекции конфликтного поведения студентов в образовательной среде колледжа выявить не удалось. Поэтому цель исследования – разработать модель педагогической коррекции конфликтного поведения студентов, составить и апробировать программу её реализации в образовательной среде колледжа.

Методология и методы. Осуществленное моделирование обусловлено выявлением особенностей, принципов, классификаций, требований, этапов моделирования. Используются три методики: Тест К. Томаса, «Уровень конфликтности личности» Е.И. Рогова, «Модульный социотест» А.Я. Анцупова. Опытной-экспериментальной базой исследования выбраны студенты 1 курса КГКП «Лисаковский технический колледж» по специальности: «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (N=25).

Результаты и обсуждение. Для реализации исследуемой модели создана и применена Программа педагогической коррекции конфликтного поведения студентов в образовательной среде колледжа. После реализации программы доминирующей стратегией поведения в конфликте стало сотрудничество, более всего проявляется средний уровень конфликтности; уравнились отношения в диадах «студент-группа» и «нравственность-профессионализм». Студентам удалось развить умения конструктивно выходить из конфликта, совершенствовать навыки эмпатии и рефлексии, а также пользоваться методами саморегуляции эмоций и поведения.

Вывод. Проведенное исследование показало, что обсуждаемое моделирование и созданная для его реализации Программа способствуют положительной динамике основных критериальных показателей успешной педагогической коррекции конфликтного поведения студентов в образовательной среде колледжа.

Ключевые слова: конфликтное поведение, студенты, «Дерево целей», модель, программа педагогической коррекции.

Введение

Моделирование используется в любой профессиональной деятельности и является чрезвычайно актуальным [1, 2], это классический метод получения, описания и использования знаний, однако, в доступной нам литературе модель педагогической коррекции конфликтного поведения

студентов в образовательной среде колледжа выявить не удалось [3-6]. Поэтому цель исследования – разработать модель педагогической коррекции конфликтного поведения студентов, составить и апробировать программу её реализации в образовательной среде колледжа.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Первоначально моделирование было распространено в XVII - XVIII веках для демонстрации простых механических предметов.

Исторически сложилось несколько классификаций моделей:

- модели познавательные, прагматические, инструментальные (И.Б. Новик [7]);
- модели воспитания и образования (Н.В. Бордовская, А.А. Реан [8]);
- совокупность моделей субстанциональных, структурных, функциональных, смешанных (Б.А. Глинский, Л.М. Фридман [9, 10]);
- модели педагогические, структурно-функциональные, функционально-структурные, образовательные, процессные, компетентностные, функциональные, математические, организационные (Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева [11]).

Модель – это искусственное создание явления (ситуации, процесса, предмета) похожего на естественное явление, изучение которого неосуществимо или затруднено.

Понятие «модель» трактуют, как мысленно показываемую или материально осуществлённую систему, которая отражает или воссоздает объект изучения (природный или социальный) и которая способна заменить его так, что её исследование даст нам новое сообщение об этом объекте. Модель включает ряд объектов или знаков, которая отражает отдельные важнейшие свойства, качества и отношения предметов.

Многообразие моделей обусловлено существованием различных подходов к определению, особенностей, принципов, классификаций, требований, этапов моделирования.

Модель строится поэтапно:

1 этап – освоение существенных знаний об объекте, концентрация внимания на изучении отдельных моментов модели.

2 этап – проведение исследований, в которых преднамеренно меняются условия существования модели и систематизируются сведения о ее поведении.

3 этап – перенос знаний по определенным требованиям на оригинал.

4 этап – практическая проверка сведений и применение их для обобщения информации об объекте, его преобразования или управления им.

Цель, средства объект, уровень, масштаб моделирования – это признаки любой модели.

Цель моделирования – прогнозировать результаты предстоящих экспериментов

Средства моделирования – инструменты, помогающие представлять и получать знания об объекте – оригинале.

Объекты моделирования – деятельность, процесс, продукция, организация, система или отдельное лицо, или любая комбинация из них.

Уровни моделирования – степень описания объекта.

К моделям предъявляются определенные классические требования [12]:

- оптимальность – в модели предоставляются свойства и отношения, которые определяют ход деятельности;

- наглядность – модель истолковывается без существенных умственных усилий.

Систему мероприятий, которые направлены на исправление недостатков поведения человека с помощью специальных средств педагогического воздействия, называют педагогической коррекцией [13].

В ходе проведения коррекционной работы мы руководствовались четырьмя важными принципами, раскрытыми в отечественной и зарубежной научной литературе:

1. целостности коррекции и развития (на основе педагогического анализа развития студента принимается решение о коррекционной работе) [14, 15].

2. целостности возрастного и индивидуального в развитии (индивидуальный подход с учетом возрастного развития) [16].

3. целостности диагностики и коррекции развития (понимание и постановка задач коррекционной работы на основе диагностики и прогноза развития) [17].

4. деятельностного осуществления коррекции (выбор средств, путей и способов достижения поставленных целей) [18].

Материалы и методы исследования

Опытно-экспериментальной базой исследования выбраны студенты 1 курса КГКП «Лисаковский технический колледж» по специальности: «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», обучающиеся на базе 11 классов в количестве 25 человек, из них 9 - девушек, 16 - юношей, в возрасте от 17 до 19 лет. Используются три методики [19]: Тест К. Томаса, Методика «Уровень конфликтности личности» Е.И. Рогова, Методика «Модульный социотест» А.Я. Анцупова.

Результаты исследования

Результатом применения метода моделирования выступает сама модель педагогической коррекции конфликтного поведения студентов в образовательной среде колледжа, которая начинается с построения «Дерева целей» планируемой деятельности [20].

«Деревом целей» называется структурная совокупность целей программы, плана, в которой выделяются: генеральная цель и подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней. «Дерево целей» явилось основанием для разработки модели педагогической коррекции конфликтного поведения студентов колледжа.

Теоретический блок модели включает анализ теоретических предпосылок исследования конфликтного поведения студентов колледжа и

их особенностей, индивидуально-психологические особенности возраста, стратегии поведения в конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление, избегание, объективные и субъективные условия возникновения конфликтов.

Диагностический блок включает в себя систему мероприятий, которые позволяют выявить уровень конфликтного поведения у студентов образовательной среды колледжа. Цель диагностического блока – это проведение психодиагностического обследования испытуемых по методикам: Тест К. Томаса, который предназначен для определения стратегии поведения в конфликте; методика «Уровень конфликтности личности» Е.И. Рогова – для выявления степени раздражительности и конфликтности личности в процессе деятельности; «Модульный социотест» А.Я. Анцупова – для выявления уровня конфликтного поведения у студентов колледжа.

Коррекционный блок предусматривал создание и реализацию Программы педагогической коррекции конфликтного поведения у студентов колледжа. Программа составлена на основе результатов первичной психологической диагностики и анализа рекомендаций специалистов, изучавших до нас эту проблему [20-22], и наших собственных исследований. Подчеркнем, что именно в попытке моделирования процессов педагогической коррекции конфликтного поведения у студентов колледжа и состоит новизна нашего исследования.

Аналитический блок или блок проверки эффективности коррекционных мероприятий.

Констатирующий срез показал, что (по тесту К. Томаса,) доминирующей стратегией поведения в конфликте является сотрудничество (40%), затем компромисс и игнорирование (по 20% каждая), приспособление (12%) и завершает стратегия соперничества (8%). По методике «Уровень конфликтности личности» Е.И. Рогова у 4% студентов проявился сверхнизкий уровень конфликтности, низкий – у 28%, средний –

у 52%, высокий – у 16%, сверхвысокий уровень конфликтности в группе не выявлен. Уровень конфликтности студентов в основном средний, что говорит об отсутствии постоянной готовности к разрешению конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия, о низких способностях отстаивать свою точку зрения, не прибегая к конфликтному общению. Анализ результатов, полученных с помощью методики «Модульный социотест» А.Я. Анцупова, показал, что отношение группы к человеку составляет 4,39 балла, отношение человека к группе составляет 3,46 баллов. Представления о том, как относятся одноклассники к студенту отличаются от реального отношения студента к группе, при этом отношение группы к студенту намного лучше, чем он относится к группе. Средняя оценка качества учебы (профессиональные качества) равна 7,77 баллов, а средняя оценка нравственных качеств составляет 7,87 баллов.

Констатирующий эксперимент позволил определить направления педагогической коррекции, которые и легли в основу её Программы.

Цель программы: создание педагогических условий для профилактики и снижения конфликтного поведения студентов колледжа в образовательной среде.

Задачи программы: изучить причины и особенности проявления конфликтного поведения у студентов колледжа; обучить студентов приемам общения, развивать их коммуникативную культуру; формировать умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях; развивать позитивные качества личности студентов.

Реализация деятельности в рамках программы педагогической коррекции конфликтного поведения строилась с учетом четырех принципов [23-25]:

1. Конфиденциальность – информация не подлежит сознательному или случайному разглашению. Участие студентов должно быть добровольным и сознательным.

2. Компетентность - определяются и учитываются границы компетентности педагога.

3. Доброжелательность – уважение и доброжелательное отношение к каждому студенту, исключается принуждение и насилие над личностью, не используются результаты работы во вред студентам.

4. Открытость - установление степени доверия и ответственности за предоставляемую информацию и избегание искажения.

В программе педагогической коррекции конфликтного поведения студентов колледжа используются разнообразные формы и методы работы [26-28]: дискуссия, беседа, теоретическое обучение, тренинговые упражнения, арттерапевтические техники, работа в малых группах, анализ конкретных ситуаций, деловая игра, подобранные с учетом индивидуальных особенностей студентов [29-31].

Программа предназначена для работы со студентами в возрасте от 17 до 19 лет. Минимальная численность группы - 10 человек, максимальная – 25 человек.

Занятия проводились не реже одного раза в неделю при условии заранее определенного времени и места. Оптимальный режим проведения занятий - дважды в неделю. Продолжительность каждого занятия – от 45 до 55 минут. Реализация программы потребовала провести 10 занятий. Работа проводилась в просторном помещении. Использовались групповые и индивидуальные формы работы.

Структура каждого занятия состояла из трех основных частей. Начало занятия: приветствие, выяснение общей атмосферы в группе, настрой группы на работу. Основная часть: настрой на упражнения, выполнение упражнений, обсуждение результатов. Подведение итогов занятия: итоговое слово педагога, окончания занятия.

1. Давайте знакомиться (создание доверительной атмосферы и настрой группы на работу). Упражнения: «Здравствуйте» (создание благоприятного психологического климата в группе); «Мои качества» (выявление

групповых предпочтений); «Фигура человека» (развитие толерантного отношения друг к другу); «Спасибо» (подведение итогов занятия).

2. Изучаю себя (сплочение коллектива, развитие умений и навыков командного взаимодействия). Упражнения: «Ромашка» (создание благоприятной атмосферы); ролевая игра «Африканский дождь» (снятие напряжения, развитие внимания и наблюдательности); «Кочки» (создание условий для самореализации, самоутверждения); «Неприятная история» (нахождение более конструктивного выхода из неприятной ситуации); «Теплые ладошки» (подведение итогов занятия).

3. Состояние души (снятие эмоционального, психического, нервно-мышечного напряжения и усталости). Упражнения: «Мимика» (создание благоприятной атмосферы); ролевая игра «Пиф-паф» (снижение психоэмоционального напряжения); «Силуэт человека» (преодоление негативного эмоционального состояния и снижение психоэмоционального напряжения); «Бумажный бум» (снижение психоэмоционального напряжения с помощью двигательной активности); «Досчитаем до 40...» (подведение итогов занятия).

4. Позитив и негатив (обучение взаимодействию друг с другом). Упражнения: «Пересаживание» (преодоление психологического барьера в общении); «Признание в чувствах» (осознание своих положительных качеств, повышение самооценки); «Карикатура на врага» (преодоление негативного эмоционального состояния и снижение психоэмоционального напряжения); «Подари радость другу» (подведение итогов занятия);

5. Есть контакт (овладение навыками коммуникативного контакта). Упражнения: «Вот тебе моя рука» (развитие сплоченности); «Корона» (развитие конструктивных способов общения); «Сиамские близнецы» (развитие взаимопомощи); «Повтори движение» (подведение итогов занятия).

6. Я среди других (развитие оптимизма и умений находить позитивные впечатления во взаимодействии). Упражнения: «Молекулы» (снижение

эмоционального и физического напряжения); «Страшно красивый рисунок» (преодоление негативных переживаний); «Для чего мне нужны мои слабые стороны» (закрепление навыков самоанализа и самовыражения); «Никто не знает, что я ...» (преодоление психологических барьеров в общении);

7. Управление конфликтом (обучение методам и способам нахождения решений в конфликтных ситуациях). Упражнения: «Построиться по» (преодоление неуверенности в общении); «Монолог» (развитие умений управлять собой и ситуацией в процессе конфликта); «Танец частей тела» (снижение психоэмоционального и физического напряжения); «Чучело» (формирование уверенности в возможном изменении себя).

8. Я, ты, мы (развитие умений и навыков разрешения конфликтных ситуаций). Упражнения: «Ручеек» (снижение психоэмоционального и физического напряжения); «Путаница» (развитие умений разрешать конфликтные ситуации, не прибегая к насилию); «Льдина» (развитие коммуникативных способностей и работы в команде); «Кулачок» (подведение итогов занятия).

9. Нас с тобой объединяет (развитие качеств и особенностей поведения, которые затрудняют или облегчают взаимодействие друг с другом). Упражнения: «Лист правды» (закрепление навыков самоанализа и самовыражения); «Мой друг» (составление психологического портрета своего друга); «Карусель» (развитие взаимопонимания партнеров по общению, развитие эмпатии и рефлексии); «Зоопарк» (подведение итогов занятия).

10. Давайте прощаться (развитие умений и навыков самоанализа). Упражнения: Игра «Веселое эхо» (развитие внимания, наблюдательности, чувства юмора); «Давайте поругаемся» (снятие психоэмоционального напряжения); «Ковер мира» (развитие навыков разрешения конфликтных ситуаций); «Подведем итоги» (обсуждение изменений в поведении и общении).

После реализации Программы, доминирующей стратегией поведения в конфликте (по тесту К. Томаса) осталось сотрудничество (60%), затем компромисс (20%), игнорирование (4%), приспособление (4%) и стратегия соперничества (4%). По методике «Уровень конфликтности личности» у 4% студентов проявился сверхнизкий уровень конфликтности, низкий – у 32%, средний – у 60 %, высокий – у 4%, сверхвысокий уровень конфликтности в группе не выявлен. Отметим, что и после участия в Программе педагогической коррекции уровень конфликтности студентов в основном средний, что говорит о недостаточно развитой способности отстаивать свою точку зрения, не прибегая к конфликтному общению. Анализ результатов, полученных по методике «Модульный социотест» А.Я. Анцупова, показал, что отношение группы к студенту пришло в равновесие с отношением студентов к группе. Повысилась средняя оценка качества учебы (профессиональные качества) до 8,2 баллов, а средняя оценка нравственных качеств достигла 8,17 баллов.

Таким образом, доминирующей стратегией поведения в конфликте стало сотрудничество, более всего стал проявляться средний уровень конфликтности; уравнились отношения в диадах «студент-группа» и «нравственность-профессионализм). Студентам удалось развить умения конструктивно выходить из конфликта, совершенствовать навыки эмпатии и рефлексии, а также пользоваться методами саморегуляции эмоций и поведения.

Заключение

Проведенное исследование показало, что обсуждаемое моделирование и созданная для его реализации Программа способствуют положительной динамике основных критериальных показателей успешной педагогической коррекции конфликтного поведения студентов в образовательной среде колледжа.

Литература:

1. Dudina M.N., Dolgova V.I. The crisis of upbringing in the contemporary chronotope: potential solutions // *Man in India*. 2016. Vol. 96. № 10. P. 3503-3511.
2. Dudina M.N., Dolgova V.I. New educational paradigm: existentialism is a humanism // *Man in India*. 2016. Vol. 96. № 10. P. 4043-4050. Новик, И.Б. Новый тип модельного познания / И.Б. Новик // *Вопросы философии*. – 1980. – № 7. – С. 130-142.
3. Côté S., Miners C.T.H. Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance // *Administrative Science Quarterly*. 2006. Vol. 51. № 1. P. 1-28.
4. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15. № 3. P. 197-215.
5. Боброва И.А. Особенности проявления конфликтов в педагогическом процессе современного образовательного учреждения // *Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института*. – 2015. – № 2 (14). – С. 199-203.
6. Катаева О.А., Шабурова О.А. Причины конфликтов между студентами и преподавателями // *Успехи современного естествознания*. – 2013. – № 10. – С. 154-155. [https:// elibrary.ru/download/elibrary_20161728_31895425.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_20161728_31895425.pdf)
7. Новик И.Б. Новый тип модельного познания // *Вопросы философии*. – 1980. – № 7. – С. 130-142.
8. Бордовская Н., Реан А. Педагогика. — С.-Пб.: Питер, 2011. — 304 с. [https:// elibrary.ru/item.asp?id=21551340](https://elibrary.ru/item.asp?id=21551340)
9. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования: Гносеологический анализ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 248 с.
10. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

11. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 9. — С. 136-140. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27515524>
12. Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
13. Кондратьева О.А., Соколова В.Е. Модель педагогической коррекции самооценки старшеклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 7. – С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56081.htm>.
14. Brackett M.A., Mayer J.D. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. Vol. 29. № 9. P. 1147-1158.
15. Brackett M.A., Rivers S.E., Shiffman S., Lerner N., Salovey P. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. Vol. 91. № 4. P. 780-795.
16. Dahlin M., Joneborg N., Runeson B. Stress and depression among medical students: a cross-sectional study // Medical Education. 2005. Vol. 39. № 6. P. 594-604.
17. Dimitriev D.A., Saperova E.V., Karpenko Yu.D., Dimitriev A.D. Regression to mean: modification of examination stress data // Acta Physiologica. 2011. Vol. 202. № S685. P. 83.
18. Долгова В.И., Жильцова Т.В. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения студентов колледжа // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 44. – С. 50-56 <https://e-koncept.ru/2016/56975.htm>
19. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Психодиагностика: монография. — Саратов: Вузовское образование, 2015. — 449 с. — <http://www.iprbookshop.ru/29298>

20. Долгова В.И. Моделирование процессов формирования смысложизненных ориентаций у студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 169. https://elibrary.ru/download/elibrary_27695095_16178109.pdf
21. Ivcevic Z., Brackett M.A., Mayer J.D. Emotional intelligence and emotional creativity // Journal of Personality. 2007. Vol. 75. № 2. P. 199-235.
22. Никулина И.В. Преподаватель и студент: причины возникновения конфликтов // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений: Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией: С.В. Соловьевой, В.И., Ионесова, Л.М. Артамоновой. – 2014. – С. 283-287. https://elibrary.ru/download/elibrary_23119796_86946542.pdf
23. Dolgova V.I., Mamylna N.V., Belousova N.A., Melnik E.V., Arkayeva N.I. Problems of mental regulation of personal behavior patterns in stressful conditions // Man in India. 2016. Vol. 96. № 10. P. 3485-3491.
24. Korniyenko Y.A. The problem mastering in high anxiety situations // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: педагогіка та психологія. 2015. № 1. P. 147-153.
25. Лунегова Т.Ю., Метлякова Л.А. Профилактика конфликтного поведения подростков в условиях школьной службы примирения // В сборнике: Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: Материалы Всероссийской научно-практической конференции для студентов, магистрантов и преподавателей: В 2 томах. Министерство образования и науки российской федерации, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – 2014. – С. 147-151.
26. Мельник К.С. Особенности разрешения конфликтов в образовательной организации // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 11. – С. 3811-3815. <https://e-koncept.ru/2016/86799.htm>
27. Шейнов В.И. Управление конфликтами // Санкт-Петербург, 2014. <http://ibooks.ru/product.php?productid=339958>

28. Dolgova V.I. Aspects of emotional stability in volunteers of gerontology programs // *Advances in Gerontology*. 2014. Vol. 4. № 4. P. 278-282.
29. Kerr R., Garvin J., Heaton N., Boyle E. Emotional intelligence and leadership effectiveness // *Leadership and Organization Development Journal*. 2006. Vol. 27. № 4. P. 265-279.
30. Lopes P.N., Grewal D., Kadis J., Gall M., Salovey P. Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work // *Psicothema*. 2006. Vol. 18. № S1. P. 132-138.
31. Rosete D., Ciarrochi J. Emotional intelligence and its relationship to workplace performance // *Leadership and Organization Development Journal*. 2005. Vol. 26. № 5. P. 388-399.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10.

Совершенствование инновационной деятельности в образовании

1

«Дерево целей» управления внедрением инновационных технологий в практику

Генеральная цель: Осуществить внедрение инновационных технологий (ИТ) в практику.

1. Осуществить прогнозирование внедрения.
 - 1.1 Изучить нормативные документы по проблеме.
 - 1.2 Поставить цели внедрения.
 - 1.3 Осмыслить этапы внедрения.
 - 1.4 Разработать программно-целевой комплекс внедрения.

2. Сформировать положительную установку на внедрение.
 - 2.1. Выработать состояние готовности к освоению ИТ.
 - 2.2. Сформировать положительную реакцию на внедрение.
 - 2.3. Сформировать веру в свои силы по внедрению ИТ.
 - 2.4. Изучить теоретические основы темы.
 - 2.5. Изучить нормативные документы по теме.
 - 2.6. Изучить сущность ИТ.
 - 2.7. Изучить методику внедрения ИТ.

3. Осуществить опережающее внедрение.
 - 3.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения.
 - 3.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе.
 - 3.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения ИТ.
 - 1.4. Проверить методику внедрения.

3. Осуществить опережающее внедрение.
 - 4.1. Мобилизовать инициативную группу на внедрение ИТ в практику.
 - 4.2. Закрепить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе.
 - 4.3. Обеспечить условия для опережающего внедрения ИТ.
 - 4.4. Освоить группой опережающего внедрения методику работы по ИТ.

5. Осуществить фронтальное внедрение.
 - 5.1. Мобилизовать коллектив на внедрение ИТ в практику.
 - 5.2. Закрепить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе.
 - 5.3. Обеспечить условия для фронтального внедрения ИТ.
 - 5.4. Освоить всем коллективом методику работы по ИТ.
6. Обеспечить совершенствование работы по ИТ.
 - 6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущих этапах.
 - 6.2. Обеспечить условия для совершенствования методики работы по ИТ.
 - 6.3. Совершенствовать методику освоения ИТ.
7. Обеспечить распространение передового опыта освоения ИТ.
 - 7.1. Изучить опыт внедрения.
 - 7.2. Обобщить опыт работы по теме.
 - 7.3. Осуществить наставничество над службами, приступающими к внедрению.
 - 7.4. Осуществить пропаганду передового опыта внедрения.
 - 7.5. Сбереечь и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах.

2

«Дерево целей» формирования и развития готовности к инновационной деятельности в образовании

Генеральная цель:

Исследовать процесс профессионального становления педагогических кадров.

1. Разработать теоретико-методологические основы профессионального становления педагогических кадров (ПС ПК).

1.1. Раскрыть ведущие закономерности ПС ПК:

1.1.1. объективные психологические закономерности ПС ПК;

1.1.2. объективно-субъективные психологические закономерности ПС ПК;

1.1.3. субъективные психологические закономерности ПС ПК.

1.2. Раскрыть методологические принципы процесса ПС ПК:

1.2.1. выявить роль в ПС ПК основных принципов психологии;

1.2.2. выявить роль в ПС ПК основных принципов педагогики.

1.3. Обосновать основные понятия и категории исследования, процесса ПС ПК:

1.3.1. «профессиональная деятельность»;

1.3.2. «профессионализм»;

1.3.3. «профессиональное становление».

1.4. Раскрыть психолого-педагогические методы исследования процесса профессионального становления.

1.4.1. Обосновать выбор психологических методов исследования.

1.4.2. Обосновать выбор методов педагогики.

1.5. Обосновать критериальную систему исследования процесса ПС ПК.

1.5.1. Выявить систему критериев исследования.

1.5.2. Выявить систему показателей исследования

2. Обосновать психолого-педагогическую концепцию ПС ПК.

2.1. Обосновать цели и задачи процесса ПС ПК

2.1.1. с генетических позиций;

2.1.2 со структурных позиций;

2.1.3. с морфологических позиций;

2.1.4. с функциональных позиций.

2.2. Теоретико-эмпирическое моделирование этапов процесса ПС ПК:

2.2.1. «Целеполагание»;

2.2.1. «Формирование установки»;

2.2.2. «Теоретическое развитие и саморазвитие»;

2.2.3. «Пробное освоение и внедрение»;

2.2.4. «Фронтальное освоение и внедрение»;

2.2.5. «Совершенствование и самосовершенствование»;

2.2.6. «Наставничество»;

2.3. Изучить действие ведущих принципов процесса ПС ПК:

2.3.1. принципа «научности»;

2.3.2. принципа «системности».

2.4. Изучить движущие силы процесса ПС:

2.4.1. силы «новаторства»;

2.4.2. силы «творчества».

3. Обосновать нормативную модель ПС ПК.

3.1. Разработать концепцию построения модели ПС ПК:

- 3.1.1. теоретико-методологическое обоснование модели;
- 3.1.2. методические обоснования модели;
- 3.1.3. определить тип модели.

3.2. Описать уровни процесса ПС ПК

- 3.2.1. стихийно - эмпирический;
- 3.2.2. эмпирический;
- 3.2.3. теоретический.

3.3. Осуществить морфологический анализ модели ПС ПК в «плоскости»:

- 3.3.1. знаний;
- 3.3.2. умений;
- 3.3.3. отношений.

3.4. Раскрыть механизм перехода элементов с одного уровня на другой:

- 3.4.1. «усложнение элементов»;
- 3.4.2. «усложнение структуры».

4. Разработать систему психолого-педагогических условий и факторов оптимизации процесса ПС ПК.

4.1. Осуществить генетический анализа системы условий:

- 4.1.1. необходимых;
- 4.1.2. достаточных;
- 4.1.3. необходимых и достаточных.

4.2. Определить содержание подсистем условий и факторов оптимизации процесса ПС ПК:

- 4.2.1. объективных;

- 4.2.2. субъективных;
- 4.2.3. объективно-субъективных.

4.3. Выявить системообразующие связи процесса ПС ПК на уровнях:

- 4.3.1. макроструктуры;
- 4.3.2. мезоструктуры;
- 4.3.3. микроструктуры.

4.4. Определить функции системы:

- 4.4.1. конструктивные;
- 4.4.2. деструктивные.

5. Разработать программно-целевой комплекс психолого-педагогического обеспечения процесса ПС ПК.

5.1. Определить компоненты программно-целевого комплекса формирования и развития:

- 5.1.1. знаний;
- 5.1.2. умений;
- 5.1.3. отношений.

6. Осуществить сравнительно-сопоставительный анализ процесса ПС ПК в аспектах «сущного» и «должного».

6.1. Определить особенности констатирующего эксперимента на уровне:

- 6.1.1. методов;
- 6.1.2. динамики.

6.2. Осуществить анализ данных констатирующего эксперимента на уровне:

- 6.2.1. знаний;

- 6.2.2. умений;
- 6.2.3. отношений.

6.3. Раскрыть динамику стимулирующего воздействия на процесс ПС ПК:

- 6.3.1. этапы;
- 6.3.2. содержание.

6.4. Определить эффективность стимулирующего воздействия на процесс ПС ПК:

- 6.4.1. этапы;
- 6.4.2. содержание.

6.5. Сравнить результативность процесса ПС ПК на уровне:

- 6.5.1. самооценки;
- 6.5.2. самокоррекции.

7. Разработать практические рекомендации по сопровождению процесса ПС ПК.

7.1. Разработать процедуры измерения профессионализма:

- 7.1.1. пакет психологических диагностик;
- 7.1.2. пакет акмеологических диагностик;
- 7.1.3. акмеограмму профессионала.

7.2. Разработать практические рекомендации оценки, кадров:

- 7.2.1. по аттестации профессионала;
- 7.2.2. по самоаттестации.

7.3. Разработать практические рекомендации по психологическому сопровождению профессионального роста руководителя:

- 7.3.1. Положение о Психологической службе для руководителя;
- 7.3.1. пакет методических материалов для работы психологической службы для руководителя;
- 7.3.3. акмеограмму персонала психологической службы.

7.4. Разработать практические рекомендации по акмеологическому сопровождению процесса ПС ПК:

- 7.4.1. Положение об Акмеологической службе;
- 7.4.2. пакет методических материалов для работы акмеологической службы;
- 7.4.3. акмеограмму персонала акмеологической службы.

3.«Дерево целей» формирования и развития инновационной культуры педагогических кадров

Генеральная цель:

Разработать теоретико-методологические основы изучения проблемы формирования и развития инновационной культуры педагогических кадров (ИК ПК).

1. Раскрыть роль системы повышения квалификации (СПК) в формировании и развитии ИК ПК.
 - 1.1. Сделать анализ состояния СПК ПК.
 - 1.2. Раскрыть принципы СПК ПК.
 - 1.3. Раскрыть основные противоречия СПК ПК.
 - 1.4. Показать ведущие тенденции СПК ПК.
 - 1.5. Обосновать роль СПК в формировании ИК ПК.
 - 1.6. Раскрыть типы инноваций.
 - 1.7. Раскрыть типы инновационного процесса.
- 1.1. Раскрыть диалектику взаимосвязи процессов повышения

квалификации и внедрения.

1.8. Раскрыть этапы СПК и их влияние на эффективность внедрения

2. Дать сущностную характеристику процесса формирования и развития ИК ПК.

2.1. Раскрыть феномен «культура».

2.2. Раскрыть феномен «инновация».

2.3. Раскрыть понятие «инновационная культура».

2.4. Раскрыть понятие «ядро инновационной культуры».

2.5. Раскрыть понятие «защитный пояс инновационной культуры».

2.6. Показать соотношение ядра и защитного пояса инновационной культуры личности педагога.

2.7. Показать соотношение ядра и защитного пояса инновационной культуры группы педагогов.

2.8. Показать соотношение ядра и защитного пояса инновационной культуры коллектива педагогов.

3. Разработать акмеологическую модель ядра инновационной культуры личности педагога.

3.1. Раскрыть функции ядра инновационной культуры.

3.2. Раскрыть состав знаний и умений по теории и практике внедрения.

3.3. Раскрыть состав знаний и умений по теории и практике прогнозирования.

3.4. Раскрыть состав знаний и умений по теории и практике системного подхода.

3.5. Сделать морфологический анализ модели ядра инновационной культуры.

3.6. Провести генетический анализ модели ядра инновационной культуры.

3.7. Провести структурный анализ модели ядра инновационной культуры.

3.8. Показать состояние сформированности ядра инновационной культуры ПК

4. Разработать критерии, показатели и уровни формирования и развития инновационной культуры педагогических кадров.

4.1. Обосновать уровни модели.

4.2. Раскрыть стихийно-эмпирический уровень ядра инновационной культуры ПК.

4.3. Раскрыть эмпирический уровень ядра инновационной культуры ПК

4.4. Раскрыть научный уровень ядра инновационной культуры ПК

4.5. Раскрыть показатели и критерии эффективности защитного пояса ядра инновационной культуры личности педагога.

4.6. Раскрыть показатели и критерии эффективности защитного пояса ядра инновационной культуры группы педагогов.

4.7. Раскрыть показатели и критерии эффективности защитного пояса ядра инновационной культуры коллектива педагогов работающих с одним классом.

4.8. Раскрыть показатели и критерии эффективности защитного пояса ядра инновационной культуры коллектива педагогов.

4.9. Раскрыть показатели и критерии эффективности заданий формирующего взаимодействия.

4.10. Раскрыть показатели и критерии достижения конечного результата практического внедрения.

5. Раскрыть понятийный аппарат, процедуры и методы исследования инновационной культуры ПК.

5.1. Раскрыть систему процедур и методов исследования.

5.2. Описать методы констатирующего эксперимента.

5.3. Развернуть Тест-планшет диагностики ядра инновационной культуры ПК, раскрыть понятия, процедуры, методы.

5.4. Развернуть Тест-планшет диагностики защитного пояса инновационной культуры личности педагога, раскрыть понятия, процедуры, методы.

5.5. Развернуть Тест-планшет диагностики защитного пояса инновационной культуры группы педагогов, раскрыть понятия, процедуры, методы.

5.6. Развернуть Тест-планшет диагностики защитного пояса инновационной культуры коллектива педагогов, раскрыть понятия, процедуры, методы.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
1.1 Проблемы адаптации к условиям образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях	7
1.2 Особенности адаптации детей-мигрантов к условиям образовательной среды	15
1.3 Модель психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды	23
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
2.1 Этапы, методы, методики исследования	33
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования	40
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
3.1 Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды	47
3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования	52
3.3 Технологическая карта внедрения	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Методики диагностики	74

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Результаты исследования адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации детей мигрантов к условиям образовательной среды.....	87
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Результаты опытно-экспериментального исследования	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Технологическая карта внедрения.	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 6. Программа работы инновационной площадки	101
ПРИЛОЖЕНИЕ 7. Исследование межэтнических отношений	127
ПРИЛОЖЕНИЕ 8. Исследование развития толерантности иностранных студентов	148
ПРИЛОЖЕНИЕ 9. Исследование психологически безопасных межличностных отношений	148
ПРИЛОЖЕНИЕ 10. Модель педагогической коррекции конфликтного поведения обучающихся	157
ПРИЛОЖЕНИЕ 11. Совершенствование инновационной деятельности в образовании	171



Научное издание

Проблемы адаптации детей мигрантов

Валентина Ивановна Долгова

Райса Гайсиновна Дергачева

Монография

Подписано в печать 15.02.2021.

Издательство ПЕРО

Формат 84x106/16. Бумага для множительных аппаратов.

Печать на ризографе. Гарнитура «Times New Roman».

Уч.-изд. л. 15.

Тираж 500 экземпляров. Заказ 116.

Отпечатано в типографии издательства Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д.69

Телефон: (351) 216-56-16