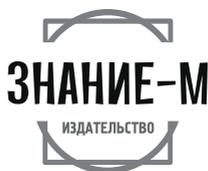


ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Методическое пособие по психологическому
сопровождению студентов в поликультурной
образовательной среде



Москва
2025

УДК 159.922.4(072)

ББК 88.9

П86

*Методическое пособие подготовлено при финансовой поддержке
проекта Росмолодежь «Научно-образовательный интенсив:
“Понять. Принять. Поддержать”»*

Авторский коллектив:

С. В. Гани, Л. П. Малазония, Т. Н. Банщикова, М. Л. Соколовский,
Д. С. Приходько, О. С. Павлова, З. Р. Хайрова, Е. Н. Полянская,
Е. А. Фомина

П86 Психологическая помощь в диалоге культур. Методическое пособие по психологическому сопровождению студентов в поликультурной образовательной среде: методическое пособие / Под ред. Т. Н. Банщиковой, Д. С. Приходько. — Москва: Знание-М, 2025. — 156 с.

ISBN: 978-5-00255-073-9

В методическом пособии приведен обзор подходов к пониманию поликультурной образовательной среды, представлен обобщающий взгляд на этнокультурные различия обучающихся, рассмотрены требования к межкультурной компетентности педагога и психолога в поликультурном образовательном пространстве. Описаны основные направления психологического сопровождения студентов в поликультурной образовательной среде, некоторые практические технологии, позволяющие психологу эффективно решать профессиональные задачи в условиях поликультурности.

Пособие адресовано специалистам, работающим в службах психологической помощи.

УДК 159.922.4(072)

ББК 88.9

ISBN: 978-5-00255-073-9

© Авторский коллектив, 2025

© Знание-М, 2025

Содержание

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА 5

ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА..... 10

1.1. Поликультурная среда вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям другой культуры 10

1.2. Межкультурные и межличностные отношения в поликультурной образовательной среде в контексте этноконфессиональных особенностей православной, мусульманской, буддистской молодежи 20

1.3. Межкультурные различия в регуляторных аспектах поведения 31

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 48

2.1. Оценка навыков межкультурного взаимодействия 48

2.2. Возможные барьеры во взаимодействии с представителем иной культуры 60

2.3. Психологическое консультирование: культурно-специфические факторы 71

ГЛАВА III. СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 87

3.1. Формы, методы, инструменты повышения межкультурной компетентности 87

3.2. Межэтнические конфликты: стратегии урегулирования 95

3.3. Развитие межкультурной и этнокультурной компетенций субъектов в поликультурной образовательной среде	111
ПРИЛОЖЕНИЯ	130
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	154

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Методическое пособие посвящено проблеме развития межкультурной и этнокультурной компетенций субъектов в поликультурной образовательной среде. Поиск и разработка методического инструментария по представленной проблеме являются залогом успешного разрешения как научных, так и практических задач высшего образования. Рассмотрение психолого-педагогического сопровождения студентов в поликультурной образовательной среде вуза с точки зрения культурных различий дает ключ к пониманию психологии личности и общества. Выявление социокультурного разнообразия психических феноменов способствует формированию межкультурной и межэтнической толерантности, способности к культуросообразному поведению, ослаблению напряженности межэтнических конфликтов.

Методическое пособие состоит из пояснительной записки и трех глав. В пояснительной записке приведено общее описание содержания пособия, представлен авторский коллектив.

В первой главе представлено описание особенностей взаимодействия субъектов в поликультурной образовательной среде вуза. В параграфе 1.1. «Поликультурная среда вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям другой культуры» дано понятие поликультурного образования, раскрыты его цели, представлено описание поликультурной образовательной среды вуза, раскрыты рекомендации ЮНЕСКО по формированию позитивного отношения к представителям другой культуры, указаны универсальные компетенции, формируемые у студентов для решения профессиональных задач, связанных с межкультурным взаимодействием. В параграфе 1.2. «Межкультурные и межличностные отношения в поликультурной образовательной среде в контексте этноконфессиональных особенностей православной, мусульманской, буддистской молодежи» дано определение межкультурным отношениям, рассмотрены ценностные

ориентации в контексте религиозной идентичности субъекта, описаны этноконфессиональные особенности религиозной молодежи, отношения религиозной молодежи к другим конфессиям, раскрыты источники стереотипов и предвзятостей в межкультурном взаимодействии и возможные их последствия. Для примера успешных проектов представлены программы вузов и молодежных общественных организаций по адаптации иностранных обучающихся, по развитию толерантности, и приведены перспективы дальнейших исследований проблемы межкультурных и межличностных отношений в поликультурной образовательной среде. В третьем параграфе первой главы «Межкультурные различия в регуляторных аспектах поведения» раскрыты внешние и внутренние регуляторы поведения. К внешним, социальным регуляторам относят установленные в обществе социальные нормы и правила. На примере исследований отечественных ученых предлагаются рекомендации преподавателям и психологам для работы со студентами, которые не знакомы с российскими правилами и нормами поведения. Предложена программа психологического сопровождения студентов из других стран, разработанная сотрудниками Северо-Кавказского федерального университета. Для сопровождения студентов, оказания поддержки в регуляции поведения, раскрыта необходимость учета ментальных программ представителей разных культур (по Г. Хофстедде), рассмотрены различия/сходства в показателях сформированности регуляторных процессов у молодых людей из разных регионов России; определены качественные различия/сходства в показателях саморегуляции через призму социокультурной идентичности. Сделан вывод, что в результате взаимодействия внешних и внутренних регуляторов осуществляется сложный психологический процесс развития сознания, нравственных убеждений, ценностных ориентаций личности, выработка навыков социального поведения.

Вторая глава посвящена рассмотрению особенностей психологической помощи субъектам в поликультурной образовательной среде. В параграфе 2.1. представлены методы оценки навыков межкультурного взаимодействия, дана описательная характеристика методов,

их назначение: (1) оценка аккультурационных установок по методике Дж. Берри, аккультурационного стресса (Sandhu & Asrabadi); (2) интегративный опросник межкультурной компетентности (Хухлаев О. Е. и др.); (3) шкалы культурного интеллекта Эрли и Анга; (4) опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ-2020» (Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г.); (5) шкалы культурных измерений по Хофстеде; (6) опросник VSM-2013 для оценки культурных ценностей. Второй параграф главы раскрывает трудности и барьеры, которые могут возникать в процессе взаимодействия с представителем иной культуры. Выделены трудности, описаны коммуникативные затруднения на примере диады «психолог — студент», подробно рассмотрены возможные барьеры и предложены пути их преодоления. В параграфе 2.3. «Психологическое консультирование: культурно-специфические факторы» представлена актуальность квалифицированной психологической помощи субъектам поликультурной образовательной среды. Раскрыто понятие «мультикультурное психологическое консультирование», рассмотрен исторический экскурс мультикультурного подхода в консультировании, показаны особенности психологической работы с клиентами из коллективистических и индивидуалистических культур, проанализированы наиболее известные доказательные психотерапевтические направления, используемые в современном российском психологическом пространстве. Анализ практического опыта консультативной работы позволил выделить несколько характерных типов проявленности культуры в консультировании.

В третьей главе раскрыты специальные вопросы межкультурной компетентности субъектов в поликультурной образовательной среде. В первом параграфе данной главы дано определение межкультурной компетентности, рассмотрены факторы, способствующие межкультурной коммуникации, «инструменты», формы и методы повышения межкультурной компетентности; описана практика использования, так называемого, культурного ассимилятора для повышения межкультурной компетентности представителей разных культур, стабильно взаимодействующих друг с другом. Во параграфе 3.2. рассмотрены

особенности межэтнических конфликтов, их причины, признаки, стадии. Подробно описаны стратегии урегулирования межэтнических конфликтов, предложена технология действий, способов реагирования педагогических работников на деструктивные высказывания или действия обучающихся. Варианты поддержки студентов, не требующие от педагогических работников специальной подготовки, основные аспекты организации профилактической работы также представлены в данном разделе методического пособия. В параграфе 3.3. «Развитие межкультурной и этнокультурной компетенций субъектов в поликультурной образовательной среде» рассмотрены необходимые компетенции субъектов межкультурного взаимодействия в образовательной среде. Подробно рассмотрена структура комплексной модели межкультурной компетентности, вопросы механизма обеспечения эффективности межкультурной коммуникации. Представлены и обоснованы методы диагностики необходимых компетенций субъектов межкультурного взаимодействия в образовательной среде. Рассмотрены технологии развития межкультурной и этнокультурной компетенций субъектов в поликультурной образовательной среде.

Наши авторы: 1.1. — С. В. Гани; 1.2. — Л. П. Малазония; 1.3. — Т. Н. Банщикова; 2.1. — М. Л. Соколовский; 2.2. — Д. С. Приходько; 2.3. — О. С. Павлова; 3.1. — Е. А. Фомина; 3.2. — З. Р. Хайрова, Е. Н. Полянская; 3.3. — О. С. Павлова.

Авторский состав представлен специалистами из российских образовательных организаций высшего образования, в которых наиболее широко и интенсивно ведутся исследования психологических проблемам поликультурного образования. Это ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». Сегодня материалы этого пособия могут оказать существенную помощь как психологам, так и педагогам, работающим в практике оказания психологической помощи, психологическом сопровождении студентов в поликультурной образовательной среде.

Желаем всем молодым и уже состоявшимся психологам, педагогам успехов в освоении и развитии такой интересной и актуальной научной и практической области, какой, несомненно, является этнокультурная психология. Остается надеяться, что эта книга окажется для читателей полезной и поможет на этом пути!

ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

С.В. Гани

1.1. Поликультурная среда вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям другой культуры

Современное российское общество характеризуется полиэтничностью, в связи с чем проблема поликультурности по-прежнему является актуальной и требует глубокого изучения. Россия — страна с богатым этническим и культурным многообразием. Ее население представлено множеством народов, отличающихся друг от друга экономическим положением, социальными условиями, политическими структурами, языками, духовными ценностями и национальными особенностями. И возникающие в этой связи социальные явления, такие как дискриминация, неравенство, межэтнические конфликты, могут подрывать стремления многих людей, создавая напряжение и, следовательно, влияя на качество жизни всего общества. Умение принимать разные, инаковые культуры не закладывается на генетическом уровне, оно воспитывается обществом, и перед педагогической наукой встает целый комплекс проблем, связанных с решением задачи мирного сосуществования и взаимообогащения различных культур, составляющих наше общество [1]. Для становления коммуникативной культуры и поликультурного кругозора обучающегося, положительного отношения к другим культурам и их представителям, необходимого для его адап-

тации к условиям глобального сообщества, экономике инновационного типа, построенной на знаниях, академической и производственной мобильности, необходимо специальным образом формировать культуру образовательной организации высшего образования [4; 13].

Образовательная организация — это место, где встречаются и взаимодействуют различные субкультуры, обусловленные различиями в возрасте, специализации, социальном положении и других факторах. Поэтому, по сути, образовательную среду можно рассматривать как поликультурную.

В этой связи вопросы, связанные с проблемой поликультурной образовательной среды, обеспечивающей успешную интеграцию обучающегося в современную поликультурную среду единого культурно-образовательного пространства, становятся как никогда актуальными.

В России необходимость поликультурного образования признана на федеральном уровне. Приоритет этого направления находит отражение в ряде ключевых документов: Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [15], Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [9], определяющей цели и задачи образования, а также Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации [10], которая рассматривает образование как средство сохранения и развития культур и языков народов, а также интеграции иностранных культур. При этом поликультурность, согласно последней концепции, способствует сохранению культурного многообразия и служит основой для гражданских принципов общественного устройства.

Проблема формирования и развития обучающихся в поликультурной образовательной среде нашла отражение в трудах А. Г. Асмолова, В. П. Борисенковой, А. Я. Данилюк и др. [13].

Термин «поликультурная среда образовательного учреждения» нередко употребляется как синоним понятия «поликультурное образовательное пространство» и понимается как сложный многофакторный процесс, представляющий собой единство территориально-предметной и смыслопорождающей деятельности [3].

Согласно И. В. Колоколовской, ключевой чертой такой среды является открытость, то есть способность быстро адаптироваться к изменяющимся образовательным потребностям общества и личности. Такая среда также учитывает культурную идентичность учащихся и способствует их адаптации к различным социокультурным условиям более, чем образовательный процесс [8].

Компонентами поликультурного образовательного пространства исследователи (В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Е. Шабалдас и др.) выделяют ценностно-содержательный, личностно-ориентированный, операционно-деятельностный и регионально-интеграционный. Они отражают комплекс отношений:

- к личности как высшей ценности, субъекту жизни;
- педагогу как посреднику между человеком и культурой;
- образованию, его содержанию как культурному процессу;
- учебному заведению как к целостному поликультурному образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные ценности и образцы совместной жизни обучающихся и обучающихся.

Понятие поликультурного образования имеет широкую интерпретацию, поскольку оно подразумевает представление общего и особенного в традициях, овладение знаниями о различных культурах, культурных ценностях народов, образе жизни, акцентирует внимание на важности воспитания в детях толерантности по отношению к носителям инокультурной концепции. Педагогический процесс, в котором выделены две или более культуры, отличающиеся по этническому, языковому, национальному или расовому признаку, является поликультурным образованием. Можно сказать, что поликультурное образование — это такое образование, в котором все существенные стороны и аспекты организации обучения направлены на удовлетворение потребностей и способностей представителей различных культурных групп в целях обеспечения равенства и социальной справедливости [20, с. 14].

Внедрение поликультурного образования стало исследовательской тенденцией, реализующейся в настоящий момент на международном уровне, в разных странах [20; 22]. Благодаря такому типу образования

отношение и установки обучающихся становятся более открытыми для понимания и оценки культурного разнообразия. Более того, поликультурное образование требует формирования ценностей равенства и единения в учебной группе [26], внимания к аспектам этнической принадлежности, расы, религии, пола, культуры, языка и т. д. [25]. Его также можно определить как «обучение культурному разнообразию» в ответ на демографические и культурные изменения в определенных сообществах, а также на мировом уровне [19].

Поликультурное образование помогает обучающимся сформировать позитивную самооценку и отношение к представителям других культур через обучение истории и вклада многих народов в общемировую культуру. ЮНЕСКО предложила сделать межкультурное образование глобальным приоритетом еще в октябре 1994 года. Четыре рекомендации по поликультурному образованию включены в рекомендацию ЮНЕСКО и заключаются в следующем: образование в идеале должно способствовать осознанию расы, этнической принадлежности и культуры; конвергенции идей, которые укрепляют мир, братство и солидарность в обществе; осознанию необходимости мирного разрешения конфликтов; и, наконец, развитию толерантности и готовности к глубокому межкультурному взаимодействию [23].

Изучая поликультурное образование, Т. Дэвис утверждает, что обучение с поликультурной перспективой является образовательной трансформацией для преодоления конфликтов как на мировом уровне, так и внутри отдельных государств [21]. Поликультурное образование основано на базовых принципах равноправия и демократии, которые могут быть эффективны в реализации задач высшего образования, но зачастую ограничивается только предоставлением соответствующего контента или ситуативными попытками повлиять на предубежденность обучающихся. Задачей администрации и преподавателей вуза становится формирование у студентов позитивного отношения к своей и иной культурам, понимания и принятия культурного многообразия, что может быть затруднено различными факторами: недостаточной толерантностью самих сотрудников, непониманием ими важности

данного направления работы и т. п. В связи с этим значительная часть исследований посвящена образованию педагогов, показывающих ключевую роль преподавателя при вовлечении обучающихся в межкультурные контексты. Показано, что преподавателям требуется серьезная профессиональная подготовка, помогающая развивать необходимое понимание культурных контекстов и компетентность [18].

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) подчеркивают важность подготовки студентов к межкультурной коммуникации. В частности, ФГОС ВО 3++, по направлению «Педагогическое образование» (44.04.01), включает категории универсальных компетенций, такие как «коммуникация» и «межкультурное взаимодействие», которые тесно связаны между собой. Эти компетенции конкретизируются в универсальной компетенции УК-4, предполагающей способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия, и УК-5, указывающую на способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. Развитие указанных универсальных компетенций формирует у студентов способности использовать иностранный язык для решения профессиональных задач, связанных с межличностным и межкультурным взаимодействием. Важно отметить, что фокус смещается с простого изучения иностранного языка на подготовку к межкультурной коммуникации, представляет собой относительно новый подход в университетском образовании. Подчеркивается, что этот процесс не должен ограничиваться только учебными занятиями, но и активно внедряться во внеучебную деятельность, где формирование готовности к межкультурному общению должно стать приоритетной задачей [11].

Участники X Международного форума по педагогическому образованию IFTE-2024, прошедшего в Казани, подчеркнули, что непонимание, низкая осведомленность о культурной самобытности народов мира и отсутствие механизмов мирного выхода из конфликтных ситуаций приводят к росту конфликтов в молодежной среде. Это негативно ска-

зывается не только на взаимоотношениях внутри молодежных групп, но и на качестве образовательной деятельности [6].

Поликультурная среда вуза формирует ряд факторов, способствующих повышению качества образования и развитию личности студентов. Среди них исследователи выделяют такие факторы, как:

— наличие разнообразных культурных точек зрения, стимулирующих творческую, инновационную деятельность как студентов, так и преподавателей;

— понимание инокультурных традиций, способствующих повышению конкурентоспособности выпускников вуза на рынке труда;

— повышение эффективности образовательных программ за счет развития сети международных контактов;

— более широкий спектр образовательных услуг и внеучебных мероприятий, направленных на удовлетворение потребностей студентов разных культур и традиций и т. д. [12].

Между студентами и преподавателями, общающимися в условиях поликультурной образовательной среды вуза, складываются межкультурные отношения, в которых культурные особенности проявляются и в организации университетской жизни. Используя свой лингвокультурный опыт и национально-культурные традиции и привычки, преподаватели и студенты одновременно пытаются учесть не только определённый языковой код, но и обычаи и привычки, определённые нормы социального поведения в высшем учебном заведении. Ценностные ориентации участников межкультурной коммуникации при этом образуют «ось сознания», обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определённого социального опыта и деятельности, выраженную в направленности потребностей, убеждений, идеалов и интересов личности [24].

Таким образом, среди основных целей поликультурного образования в вузе можно выделить следующие [16]:

— формирование всесторонне развитой личности, осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры;

— поддержку и развитие национальных культур России для социализации студентов и формирования гражданской нации на всех уровнях;

— формирование российской гражданской идентичности в условиях социально-политической неоднородности регионов и поликультурности многонационального народа России;

— создание условий для плодотворного сотрудничества всех этнокультурных групп в едином социально-экономическом и политическом пространстве страны;

— высокое качество подготовки выпускников вуза к жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни;

— развитие образовательного и профессионального потенциала России, воспитание молодежи, подготовленной к ответственной и продуктивной интеллектуальной, организаторской, производственной деятельности в открытом поликультурном мире.

Поликультурная образовательная среда вуза направлена на формирование толерантности и эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Она создает условия для знакомства будущих специалистов с культурными ценностями, нормами, традициями и поведением разных народов, развивая у них навыки позитивного межкультурного взаимодействия. Это способствует как формированию национальной идентичности, так и развитию межкультурной компетентности, включающей понимание и принятие культурного многообразия.

В существующих реалиях осознание поликультурализма становится активом социальной жизни в обществе, поддерживающем разнообразие путем сохранения культурной идентичности в пределах расовых, религиозных и этнических групп государства.

Таким образом, существует необходимость исследований относительно поликультурной образовательной среды: анализ требований, запросов, потребностей всех участников образовательных отношений,

определенных в рамках поликультурного образования, что является критически важным для разработки учебных программ высшего профессионального образования, а также организации психологического сопровождения обучающихся в рамках вуза.

Список литературы:

1. Бессарабова И. С. Поликультурная направленность образования в современной России // Современные наукоемкие технологии. 2006. № 1. С. 35–36.

2. Виленский М.Я., Мещерякова Е.В. Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. 2002. № 8. С. 8–18.

3. Гриценко В.В., Кузнецова И. В. Поликультурная среда вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям других этнокультур // Психология образования в XXI веке: теория и практика. 2011. Электронный ресурс. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/55053>

4. Гриценко В.В., Шорохова В. А., Хухлаев О. Е., Новикова И. А., Черная А. В., Первушина И. М., Любитов И. Е. Воспринимаемая угроза и дискриминация как модераторы связи этнической идентичности и эффективности межкультурного взаимодействия иностранных студентов в России // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 4. С. 163–181. DOI: 10.17759/sps.2022130410

5. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Современные образовательные теории: Учеб.-метод. пособие для вузов. — М.: Литературное агентство «Университетская книга», 2004. — 256 с.

6. Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций [Электронный ресурс] / сборник научных трудов X Международного форума по педагогическому образованию IFTE-2024 (Казань, 29–31 мая 2024 г.). Казань: Издательство Казанского университета, 2024. Ч. II. 184 с.

7. Колобова Л.В. Некоторые аспекты поликультурного образования // Вестник ОГУ. 2011. № 2 (121). С. 188–191.

8. Колоколова И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д, 2001. 198 с.

9. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. URL: https://www.koiro.edu.ru/centers/uchebno-metodicheskiy-tsentr-dukhovno-nravstvennogo-vospitaniya-i-obrazovaniya/novosti/2017/02/konc_dnrsv.pdf

10. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. URL: <https://www.mon.gov.ru>

11. Костикова Л. П. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2020. Т. 9. № 2. С. 17–22. DOI: 10.12737/2587–9103–2020–17–22

12. Мельничук М. В. Поликультурная среда вуза и формирующие ее факторы // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4. С. 175–176.

13. Михайленко О. Б. Организационно-педагогические условия формирования поликультурного пространства в образовательной системе российской высшей школы / Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.: Владикавказ, 2011. 23 с.

14. Салаватова А. М. Организация поликультурного образования в вузе // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 4. С. 43–49. DOI: 10.36906/2311-4444/19-4/07

15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii

16. Филатова А. Ф., Стрелков А. О. Поликультурное образование в условиях многокультурного вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Т. 16. № 1. С. 104–114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-v-usloviyah-mnogokulturnogo-vuza> (дата обращения: 05.02.2025).

17. Хухлаева О. В. Поликультурное образование: учебник для вузов / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 283 с.

18. Chung J., Harrison L. Toward an Ethnic Studies Critique for Teacher Education. *Multicultural Perspectives*. 2015. 17 (1): 4–12.

19. Comstock M., Litke E., Hill K. L., Desimone L. M. A culturally responsive disposition: how professional learning and teachers' beliefs about and self-efficacy for culturally responsive teaching relate to instruction. *AERA Open*, vol. 9. DOI: 10.1177/23328584221140092

20. Cooc N., Kim G. M. H. School inclusion of refugee students: recent trends from international data // *Educational Researcher*. vol. 52, no. 4. pp. 206–218. DOI: 10.3102/0013189X221149396

21. Davies T. «But we're not a multicultural school!»: locating intercultural relations and reimagining intercultural education as an act of 'coming-to-terms-with our routes // *Australian Educational Researcher*, vol. 50, no. 3, pp. 991–1005. DOI: 10.1007/s13384-022-00537-0

22. Fuentes-Vilugrón G., Mansilla E. A., Carrasco I. B., Hernández R. L., Mella E. R. Analysis of school educational spaces: a challenge for spatial relevance in contexts of sociocultural diversity // *International Journal of Multicultural Education*, vol. 25, № 1. pp. 53–80. DOI: 10.18251/ijme.v25i1.3363

23. Huzaery, H., Sumardjoko, B., Kasturi, T., & Nirwana, A. (2024). Enhancing Parent-Teacher Collaboration in Tahfidzul Qur ' a Learning: Roles, Challenges, and Strategies. *International Journal of Religion*, 3538(10), 3850–3874.

24. Kostikova L. P., Prishvina V. V., Ilyushina A. V., Krutova I. Yu., Fedotova O. S. (2018). What Does Intercultural Competence Mean to University Students? *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*. 2018. T. 5. № 3.4. C. 919–926. DOI: 10.5593/sgemsocial2018/3.4

25. Machuca R., Martinez E. Service-learning in multicultural counselor education after disaster situations: a case study // *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, vol. 10, no. 1, p. 3. DOI: 10.37333/001c.66272

26. Setemen K., Widiana I. W., Antara I. G. W. S. Multicultural learning based on blended learning in social studies and the impact on nationalism

attitude viewed from students' cultural literacy level // Nurture, vol. 17, no. 3, pp. 314–324. DOI: 10.55951/NURTURE.V17I3.337

А.П. Малазония

1.2. Межкультурные и межличностные отношения в поликультурной образовательной среде в контексте этноконфессиональных особенностей православной, мусульманской, буддистской молодежи

Межкультурные отношения — это взаимодействия и связи между людьми, представляющими разные культуры. Они включают в себя обмен идеями, ценностями, традициями и обычаями, а также понимание и уважение к культурным различиям. Эти отношения могут возникать на различных уровнях — от личных контактов до международного сотрудничества. Они могут быть как формальными (например, деловые отношения), так и неформальными (дружба или романтические отношения). Эти отношения основаны на взаимопонимании, доверии и коммуникации.

При выстраивании качественных, доверительных отношений в образовательной среде крайне важно учитывать контекст этноконфессиональных особенностей. Важно понимать, что отношение к традиционной домашней религии у студентов даже из одной социальной группы и места проживания может варьироваться от сугубо светского, номинального до радикально-ортодоксального, и взаимодействие с ними, с точки зрения педагогической концепции и методологических подходов к адаптации, принципиально отличается.

Если во втором случае мы можем применять технику метаконтекста, метаценностей, чего-то выходящего за грани религиозных

концепций, технику выявления идентичности у представителей разных религиозных групп, развитие толерантности к представителям других групп методом снижения эффекта чужака за счёт знакомства с их культурой, то в первом случае многие из подобных активностей могут привести к противоположному эффекту и подсветить грани отличия, о которых человек изначально и не задумывался в силу своей малой заинтересованности в подробностях традиционной ему религии.

Поликультурная образовательная среда вуза играет ключевую роль в формировании открытого и инклюзивного общества, где ценятся здоровое разнообразие, взаимопонимание и поддержка. При этом важно помнить, что поликультурность — это не разница в номинальных признаках (география проживания, социальная группа семьи, традиционная для человека культура), а достоверная разница в представлениях о культуре у конкретных индивидов, которые (индивиды) при этом вполне могут совпадать по номинальным признакам. Вследствие этого, психологу следует провести персонализированную оценку ценностных представлений студента и недопустимо полагаться в работе только на биографическую справку.

Ценности у всех народов во многом схожи и построены на принципах гуманизма и созидания. Но необходимо познавать ценности более глубинно. Отсутствие опоры в привычных ценностях и ориентирах при работе со студентами разных культур не дает возможность спрогнозировать движение вперед.

Рассмотрение ценностных ориентиров происходит в контексте религиозной идентичности как «приобретение посредством религии собственного экзистенциального опыта» [2].

На протяжении многих веков лучшие умы человечества стремились понять религию как форму общественного сознания, как социальный феномен. Возникнув еще на заре человечества и складываясь веками, религия укреплялась в сознании людей, фиксировалась в памяти поколений и стала частью культурного потенциала народов.

Одной из самых развитых, распространенных религиозных систем является христианство. В основе христианства — учение о богочеловеке Иисусе Христе, сыне Божьем, который пришел к людям с добрыми деяниями и заповедал им законы праведной жизни. Христиане верят, что мир создан единым Богом и создан без зла. Христианство привлекает людей обещанием царства Божия: зло будет наказано, а добродетель вознаграждена, высший суд свершится и каждому будет воздано по делам его.

Ислам — вторая после христианства по числу последователей мировая религия, религия смирения и полной покорности всевышней воле. Ее основал пророк Мухаммед. В священной книге мусульман — Коране — зафиксированы основные идеи и вероучения Мухаммеда. В исламе есть учение о рае и аде, о воздаянии человеку в загробном мире за его дела. Грешники попадут в ад, праведные — в рай. Сегодня Ислам распространен в Африке, Азии и в Европе.

Буддизм — начавшаяся как философская традиция, религия преодоления страданий. Буддизм возник в Индии раньше возникновения христианства и ислама. Болезнь, смерть, разлуки, недостигнутые цели — это страдания, которые происходят от жажды наслаждений, власти, вечной жизни, самих по себе ожиданий. Преодолеть жажду, отказаться от желаний — путь к освобождению от страданий. Праведная вера (вера Будде), праведная решимость (нужно твердо определить свой путь, ограничить свои страсти и стремления), праведная речь (речь должна быть правдивой, доброжелательной), праведные дела (избегать недобродетельных поступков, сдерживаться и делать добрые дела), праведная жизнь (вести жизнь не принося вреда живому), праведная мысль (прогонять злое и настраиваться на доброе), праведные помыслы — это путь человека, который достигает просветления, становится святым. В России буддизм нашёл своих последователей среди коренных народов Бурятии, Калмыкии и Тувы.

У многих студентов из Ближнего Востока (Афганистан, Иран, Северная Африка) монотеистические религиозные представления о жизни не преобладают. У них более сильны традиционные, присущие данно-

му региону представления о жизни и появились они задолго до эпохи монотеизма. Вместе с тем, ситуация в какой-то мере меняется за счёт проникновения мировых религий на эти территории.

Студенты из Латинской Америки, даже при сильном влиянии католической церкви, в малой степени религиозны, но стараются соблюдать свои традиции.

Этноконфессиональные особенности религиозной молодежи.

Этноконфессиональные особенности религиозной молодежи относятся к влиянию этнической и религиозной идентичности на формирование мировоззрения, ценностей и поведения молодых людей. В России, где сосредоточено множество этнических групп и конфессий, эти особенности играют важную роль в социальной динамике и межкультурных отношениях.

В последние десятилетия наблюдается возрождение интереса к религии среди молодежи, что связано с поиском духовных ориентиров в условиях глобализации и секуляризации общества. Это возрождение также связано с активной деятельностью религиозных институтов по привлечению детей и молодежи через различные инициативы, такие как воскресные школы, молодежные лагеря, образовательные программы и социальные проекты.

Ценности религиозной молодежи часто основаны на традиционных их религии принципах: любви к ближнему, милосердию, уважении к старшим, честности и стремлении к духовному развитию. Основными аспектами являются:

1. Духовность: молодежь стремится к поиску смысла жизни через веру и участие в церковной жизни.
2. Семейные ценности: религиозная культура акцентирует внимание на важности семьи как основного элемента общества.
3. Социальная ответственность: молодежь активно участвует в благотворительных акциях и проектах, направленных на помощь нуждающимся.

4. Культура праздников: традиционные праздники играют важную роль в жизни религиозной молодежи, укрепляя связь с культурным наследием. Важно учитывать влияние религиозных и культурных праздников на календарный план учебы.

Отношение религиозной молодежи к другим конфессиям может варьироваться в зависимости от личного опыта, образования и уровня открытости к диалогу:

1. Уважение к другим вероисповеданиям: многие представители православной молодежи проявляют интерес к изучению других религий и культур, что способствует взаимопониманию.

2. Диалог между конфессиями: участие в межрелигиозных форумах и мероприятиях помогает молодым людям развивать навыки общения с представителями других религий.

3. Стереотипы и предвзятости: несмотря на положительные аспекты диалога, существуют стереотипы о других конфессиях, которые могут влиять на восприятие молодежью представителей других религий.

Активное участие духовенства в общественной жизни, мероприятия по межконфессиональному взаимодействию в образовательной организации способствуют формированию более открытого отношения к межконфессиональному диалогу среди молодежи. Вместе с тем, остается открытым вопрос идентичности среди религиозной молодежи, а именно многообразии идентичностей:

— религиозная идентичность: для религиозных молодых людей вера является основным аспектом их жизни, определяющим их ценности и поведение;

— национальная идентичность: Россия — многонациональная страна, в которой существует множество различных этнических групп, придерживающихся религиозных взглядов и каждая из этих групп имеет свои культурные традиции и обычаи;

— гражданская идентичность: молодежь также ощущает себя частью российского общества и культуры в целом. Это может приводить к конфликтам между религиозными убеждениями и современными социальными нормами.

Современные вызовы также могут оказывать влияние на идентичность религиозной молодежи:

— технологические изменения: развитие интернета и социальных сетей создает новые платформы для общения, но также может привести к распространению дезинформации о религии. Новые технологии в области биоинженерии, цифрового интеллекта, последующие социальные изменения будут влиять на структуру религиозности и могут стать стрессорирующим и даже радикализирующим фактором для религиозной молодежи;

— социальные изменения: глобализация приводит к давлению на традиционные ценности, что может вызвать конфликт между современными идеями и религиозными убеждениями.

Вопросы идентичности и интеграции для религиозной молодежи в России являются сложными и многогранными. Они требуют внимательного подхода как со стороны самой молодежи, со стороны образовательной организации, так и со стороны общества в целом. Понимание этих вопросов важно для развития гармоничных отношений внутри многонационального российского общества.

Проблемы межкультурного взаимодействия в образовательной среде.

Межкультурное взаимодействие в образовательной среде становится все более актуальным в условиях глобализации и многообразия культур. Однако, несмотря на позитивные аспекты, существует ряд проблем, которые могут препятствовать эффективному взаимодействию между представителями различных культур.

Стереотипы и предвзятости представляют собой значительные барьеры в межкультурном взаимодействии. К источникам стереотипов и предвзятостей можно отнести:

— социальные и культурные традиции: стереотипы часто формируются на основе исторических фактов, культурных особенностей и социальных норм, передающихся из поколения в поколение;

— массовая культура и медиа: средства массовой информации могут способствовать распространению негативных стереотипов об определенных группах людей через фильмы, новости и рекламу;

— личный опыт: негативный опыт общения с представителями другой культуры может привести к обобщениям и предвзятостям.

Возможные последствия:

— дискриминация: стереотипы могут приводить к дискриминации отдельных групп в образовательной среде, что затрудняет их участие в учебном процессе;

— конфликты: предвзятости могут стать причиной прямых конфликтов между студентами разных культур, как словесных, так и физических;

— психологическое давление: студенты, подвергающиеся стереотипизации, могут испытывать стресс и снижение самооценки, что негативно сказывается на всей системе взаимодействия в образовательной среде и результатах в учёбе.

Практические аспекты формирования межкультурных отношений.

Формирование межкультурных отношений в образовательной среде является важной задачей, которая требует активного участия как образовательных организаций, так и самих студентов. Они могут способствовать развитию толерантности и уважения к различиям через различные программы и инициативы.

Роль образовательных программ в формировании межкультурных отношений сложно переоценить. Образование играет ключевую роль в формировании межкультурных отношений путем подготовки людей к жизни в многообразном обществе. Оно способствует развитию навыков общения и понимания между представителями различных культур.

Программы по воспитанию толерантности направлены на формирование у студентов понимания и уважения к культурным, этническим и религиозным различиям. Эти программы могут включать:

— образовательные курсы, посвященные изучению культурного разнообразия, истории различных народов и религий;

— тренинги и семинары по межкультурной коммуникации, где студенты учатся понимать и принимать различные точки зрения;

— проекты по обмену опытом: организация мероприятий, где студенты могут делиться своими культурами через выставки, мастер-классы или фестивали;

— совместные проекты: студенты из разных культур могут работать вместе над проектами, которые требуют совместного решения проблем или выполнения задач;

— клубы интересов: создание клубов или ассоциаций, объединяющих студентов разных национальностей для обсуждения общих интересов (например, спортивные команды или художественные кружки);

— международные обмены: участие в программах обмена студентами позволяет молодым людям погружаться в другую культуру и делиться своей.

Университеты и молодежные общественные организации разрабатывают и реализуют программы по адаптации иностранных студентов. Вот несколько примеров:

— проект по адаптации иностранных студентов «Русские каникулы» (Ульяновская областная организация Общероссийской общественной организации «Российский Союз Молодежи»). Основной идеей проекта является создание и реализация цикла культурно-просветительских мероприятий по адаптации иностранных студентов через погружение в особенности русского быта, русской культуры, знакомства с особенностями законодательства России;

— Совет землячеств (Московский государственный институт международных отношений, Москва). Совет землячеств — это международная студенческая организация в МГИМО, включающая в более 40 национальных объединений. Его главной целью является популяризация культуры разных стран и укрепление международной дружбы;

— межвузовский новогодний фестиваль «Ёлка-fest» (Пермь). Иностранные студенты и слушатели подготовительных курсов вузов Перми

и российские студенты принимают участие в межвузовском новогоднем фестивале «Ёлка-fest». Цель фестиваля — знакомство с традициями празднования Нового года в разных странах мира;

— фестиваль-конкурс «Кубок дружбы народов». Целями фестиваля являются сохранение и популяризация фольклорной культуры и народных традиций, создание добрососедской атмосферы, в которой представители разных культур уважительно относятся к обычаям и ценностям друг друга;

— ораторский турнир среди иностранных студентов ЮУрГУ. Иностранные обучающиеся — участники турнира записывают пятиминутные видео, где они рассуждают на тему успеха, приводят цитаты известных личностей и подкрепляют свою речь личными историями и мнением;

— проект «Школа иностранного волонтера» (ПетрГУ, Петрозаводск). Цель проекта — привлечь иностранных студентов ПетрГУ к волонтерской деятельности. На Ярмарке волонтерских вакансий иностранные студенты смогли выбрать организации, с которыми им хотелось бы взаимодействовать. Далее студенты участвовали в помощи этим организациям [1].

Создание эффективной образовательной среды, способствующей межкультурному взаимодействию, требует от педагогов применения различных методических подходов. Рассмотрим ключевые рекомендации, направленные на создание безопасного пространства для обсуждения этноконфессиональных вопросов.

Создание безопасного пространства для обсуждения этноконфессиональных вопросов является важным аспектом работы в многонациональной и многоконфессиональной среде. Это пространство должно способствовать открытости, уважению и взаимопониманию.

Важные аспекты:

— Установление правил взаимодействия: психолог/преподаватель должен заранее обсудить с группой основные правила общения, такие как уважение к мнению других, запрет на оскорбления и предвзятости.

— Поддержка открытого диалога: создание условий, при которых студенты могут свободно делиться своими взглядами и переживаниями. Это может быть достигнуто через анонимные опросы или «ящики для предложений», где студенты могут оставлять свои мысли без страха осуждения.

— Чувствительность к культурным различиям: психологи/преподаватели должны быть внимательны к культурным особенностям студентов и учитывать их при организации обсуждений.

Использование активных методов обучения (групповые дискуссии, ролевые игры) помогают вовлечь студентов в процесс обсуждения и анализа этноконфессиональных вопросов. К ним относятся:

— групповые дискуссии: позволяют студентам обмениваться мнениями и взглядами на различные темы, связанные с культурными и религиозными различиями. Важно заранее установить правила поведения, чтобы каждый участник чувствовал себя комфортно и был готов делиться своими мыслями;

— ролевые игры: студенты могут принимать на себя роли представителей разных культур или религий, что помогает лучше понять их точку зрения и переживания. Ролевые игры могут быть организованы вокруг конкретных сценариев, связанных с межкультурными конфликтами или сотрудничеством;

— кейс-метод: разбор реальных ситуаций, связанных с этноконфессиональными вопросами, позволяет студентам анализировать проблемы и находить пути их решения в безопасной обстановке.

Организация мероприятий, направленных на обмен опытом между студентами различных конфессий, способствует укреплению взаимопонимания и уважения к различиям. Такие мероприятия могут включать:

— культурные фестивали: проведение фестивалей, где студенты представляют свои культуры через музыку, танцы, кулинарию и традиции. Это создает возможность для неформального общения и сближения;

— дни открытых дверей: приглашение студентов из разных конфессий делиться своими традициями и обычаями в рамках учебного заведения способствует созданию атмосферы доверия и уважения;

— обсуждения и круглые столы: регулярные встречи с участием представителей разных конфессий позволяют студентам обсуждать актуальные вопросы и находить общие точки соприкосновения;

— волонтерские проекты: совместная работа над социальными проектами помогает студентам из разных культур объединяться ради общей цели.

Перспективы дальнейших исследований проблемы межкультурных и межличностных отношений в поликультурной образовательной среде могут включать:

1. Разработку новых методологических подходов к созданию инновационных методик преподавания, которые бы учитывали многообразие культурных и религиозных традиций студентов. Это может включать использование технологий дистанционного обучения для расширения доступа к образовательным ресурсам.

2. Изучение влияния цифровых технологий: влияние социальных сетей и цифровых платформ на формирование межкультурных отношений среди молодежи требует отдельного изучения. Как новые технологии влияют на восприятие культурных различий?

3. Анализ успешных практик: исследование успешных практик интеграции поликультуры в образовательные программы может помочь выявить эффективные подходы и методы работы с молодежью.

4. Формирование профессиональных компетенций у педагогов: важным направлением является подготовка педагогов к работе в мультикультурной среде, включая обучение навыкам межкультурной коммуникации и конфликтологии.

5. Мониторинг изменений в обществе: постоянный мониторинг изменений в отношении молодежи к этноконфессиональным вопросам позволит своевременно адаптировать образовательные программы к современным вызовам.

Список литературы:

1. Благотворительный фонд поддержки и развития просветительских и социальных проектов «Адаптация иностранных студентов. Методики, подход--ы и практики» // Благотворительный фонд поддержки и развития просветительских и социальных проектов, Москва 2020.

2. Крылов А. Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. 2-е изд. М., 2012. С. 27.

Т.Н. Банщикова

1.3. Межкультурные различия в регуляторных аспектах поведения

Современный молодой человек включен в сложную систему общественных отношений, и для поддержания этих отношений необходимо владеть приемами регуляции своего поведения. Существуют многообразные виды регуляторов: язык, традиции, ритуалы, обычаи, привычки, предрассудки, стереотипы, социальные ценности, социальные установки, нормы, правила, образцы, инструкции, кодексы. Универсальной формой, регулирующей поведение, являются социальные нормы: правовые, этические, нравственные, культурные.

Типовые программы культуры регулируют поведение в стандартных для этнической группы ситуациях. Все заложено в сложную систему обычаев, традиций, ритуалов, норм, ценностей, идеалов, убеждений. Это, несомненно, освобождает молодого человека от принятия индивидуальных решений в стандартных жизненных ситуациях, но в непривычных ситуациях не все так просто. Современный мир становится все более открытым, и молодые люди, попадая в иную социокультурную

среду, сталкиваются с рядом трудностей, в которых регуляция поведения очень актуальна.

Стереотипы восприятия и поведения, ошибки в интерпретации поведения создают барьеры на пути эффективного межкультурного взаимодействия между студентами. Все это может приводить к фрустрации, эмоциональному расстройству, потере интереса к представителю иной культуры, способствовать возникновению стресса аккультурации.

Исследования Дж. Берри и коллег [3; 11] установили, что адаптация к новой социокультурной среде имеет форму U-образной кривой и сопровождается стрессом аккультурации, который протекает в нескольких фазах.

Первая фаза. Оптимизмом и положительным настроением характеризуется данная фаза, студенты с большим удовольствием начинают свое знакомство с другой культурой, иным бытом и устройством жизни. В образовательных организациях в этот период организуют встречи с обучающимися, мероприятия по знакомству с вузом, чтобы студенты почувствовали себя как дома.

Вторая фаза. Незнание языка обуславливает трудности, связанные с языковыми барьерами; отсутствие привычных мест проживания, проблемы с передвижением по городу, кампусу; сбой устоявшихся правил организации своей жизнедеятельности приводит к тому, что студенты начинают испытывать выраженную тревогу, раздражение. Чтобы получить поддержку, они стремятся к контактам с соотечественниками, обмениваясь с ними впечатлениями, переживаниями, разочарованием. Сложно поддерживать контроль над ситуацией, начинают интенсивнее проявляться симптомы культурного шока, что может приводить к развитию депрессии.

Третья фаза. Это фаза пика всех проявлений. Возникает тоска по Родине, желание вернуться. Если вернуться на Родину не представляется возможным, студенты начинают заставлять себя адаптироваться: изучают обычаи, местную культуру, пытаются справиться со стрессом и своими переживаниями.

Четвертая фаза. Студенты начинают адаптироваться, стараются справляться с трудностями, депрессивные состояния ослабевают, возвращается чувство оптимизма.

Пятая фаза. Если навыки взаимодействия с представителями иной культуры осваиваются, между студентами возникает взаимопонимание.

Таким образом, студенты в период прохождения U-образной кривой аккультурации испытывают самые разные чувства: оптимизм, восторг, разочарование, тоску, депрессию, нормальное состояние, удовлетворенность, радость.

Следует заметить, что не все студенты проходят данные фазы стресса аккультурации в равной степени. Если это не зарубежные студенты, а студенты-россияне, приехавшие из своих относительно монокультурных регионов в иной регион России, то, обычно, они не испытывают остро второй стадии и достаточно быстро проходят все стадии аккультурации. Студенты из дальнего зарубежья, кто не готовые изучать обычаи и специфику местной культуры, не готовые справиться со своими переживаниями, возвращаются на Родину в период третьей фазы. Им крайне необходима социально-психологическая помощь и поддержка, чтобы справиться с трудностями и остаться в России. Студенты из ближнего зарубежья, как правило, переживают все этапы, но доходят до пятой фазы и способны остаться жить и работать в другой культурной среде.

Для оценки переживаемого аккультурационного стресса можно использовать опросник SACS — «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл, 1994).

Каналами регулирования поведения студентов, в первую очередь, являются установленные в обществе социальные нормы и правила. Чтобы подобающе представить себя, молодой человек должен иметь представление о правильном и неправильном поведении, придерживаться установленных правил, проявлять и сдерживать себя в определенных ситуациях. Если поведение не соответствует ситуации, окружающие осуждающе реагируют на поступок. Поэтому групповая (или социальная) норма — это регулятор поведения отношений.

Групповые нормы должны быть приняты и усвоены всеми членами группы. Эти нормы как бы «изнутри» регулируют поведение каждого. Групповые нормы — это средство для оценки поведения, возможностей поступать так или иначе как отдельного члена группы, так и группы в целом. Только при выполнении установленных группой правил можно рассчитывать на поддержку, признание и принадлежность к группе. Необходимо помнить, что нормы могут быть как писаными, так и неписаными. Неписанные нормы передаются друг другу, о них узнают из замечаний, которые делают более старшие. Нормы могут быть как общими (для всех), так и особыми, для ограниченного круга людей. Например, староста группы имеет особые правила, касающиеся распространения информации для всех.

Нарушение норм неизбежно включает механизмы социального контроля, обеспечивающего коррекцию, изменение поведения, отклоняющегося от нормы. В отклоняющемся от нормы начинают видеть источник социальной угрозы.

К. Э. Безукладников и М. Н. Новоселов [2] предлагают некоторые рекомендации преподавателям и психологам по работе со студентами, которые не только не знакомы с российскими правилами и нормами поведения, но и недостаточно хорошо знают язык (зарубежными студентами).

1. Преподавателям, работающим со студентами, для которых русский язык не является родным, необходимо систематическое и целенаправленное изучение языкового профиля студентов, важно продумывать глоссарий к каждому лекционному и практическому занятию, подавать учебный материал так, чтобы он был понятен не только русскоязычным студентам, но и учитывал уровень владения русским языком всех студентов группы. Психолог помогает в анализе стиля преподавания, в разработке адекватных учебных заданий и средств обучения.

2. Культурные предубеждения и стереотипы, ожидания в отношении отдельных студентов или группы могут стать доминирующими в стиле преподавания. Необходима коррекция собственного поведения, постоянная рефлексия, развитие профессионального «самопознания».

Если складывается ситуация, что студенты, оказавшиеся по разным причинам за пределами РФ и не имеющие права въехать на ее территорию вследствие закрытия границ, то необходимо быстро реагировать на возникающие проблемы. Лекционный и практический материал предоставлять в форме видеозанятий, видеоконференций, проводимых в режиме онлайн, предоставлять возможность студентам непосредственно общаться с преподавателем с целью получения индивидуальных консультаций, чтобы избежать неоправданных отчислений студентов из российских вузов.

3. Необходимо выявлять в содержании дисциплины разделы, понятия, которые могут иметь разные интерпретации в других культурах и отражаться на восприятии и освоении программы студентами-представителями разных культур.

4. Иметь инструменты «формирующего» оценивания, адекватные культурным различиям, использовать их и получать обратную связь.

5. Взаимодействовать с коллегами, которые работают с одной и той же группой студентов для обмена опытом.

М. Л. Соколовский, О. В. Польшенко [10] (сотрудники психологической службы Северо-Кавказского федерального университета) предлагают программу психологического сопровождения студентов из других стран в двух направлениях.

1. Вводный цикл мероприятий по направлениям:

Блок 1. Логистика. Студентам в интерактивной форме выдается информация: местная сотовая и интернет-связь, провайдеры и оплата за телефон. Ориентировка в городе и кампусе. Правила проживания в общежитии. Расположение корпусов университета, общественный транспорт, как им пользоваться; покупки через интернет-магазины, пункты выдачи заказов в городе. Банковский счет и банковские карты оплаты в РФ. Медицинские услуги, страховка, регистрация.

Блок 2. Академическая жизнь. Интерактивные лекции по темам «Особенности обучения на подготовительном отделении университета», «Условия пользования библиотекой», «Расписание занятий»,

«Культура общения с преподавателями, этикет поведения и т. п.». Анкетирование по выявлению особенностей адаптации к новому социокультурному окружению.

Блок 3. Досуговая активность и мероприятия по адаптации к условиям проживания. Формирование студенческого актива среди студентов по направлениям: i-Dinner, i-Sport, i-Chat. Выборы президентов культурных групп. Разработка плана встреч актива. Особенности найма жилья, цены, сайты, регистрация, требования к безопасности.

II. Мероприятия в течение учебного года

Блок 4. Познать других через себя. Изучение невербальных сигналов различных культур. Тренинги по темам: «Как общаться без слов». «Мимика как универсальное средство общения», «Культурные особенности проявления жестов в разных странах». «Особенности проявления жестов, поз и прикосновений при личном (дистанция при личном общении) и деловом общении (общение с преподавателем)».

Осознанное отношение к чувствам, мыслям, действиям, телесным состояниям в системе «Я-другой». Знакомство со своими чувствами. Проработка основных переживаний, связанных с процессом адаптации на разных ее этапах. «Значение имени в культуре». Обсуждение понятия «любовь» для выявления ресурсов, необходимых при адаптации. Занятие по развитию навыков адаптации с использованием техник «куклотерапии». Проработка негативных эмоций и чувств «Гармония в мире». Встреча по подведению итогов всего блока.

Блок 5. Кросс-культурная осведомленность. Профессиональное самоопределение. Участие в фестивалях и праздниках разных стран. Мероприятия, посвященные празднованию Пасхи, международного дня трудящихся (1 мая) и Дня Великой победы (9 мая) в России.

Блок 6. Социальная и культурная активность. Презентация спортивных клубов и секций университета и города. Дискуссия «Принципы здорового питания», «Особенности русской кухни».

Блок 7. Успешность в учебной деятельности. Консультации студентов-волонтеров и более успевающих студентов по каждому

из предметов. Тренинги учебных навыков. Примерная тематика тренингов: «Навыки конспектирования», «Как подготовиться к экзаменам»; тренинг по тайм-менеджменту «Как все успевать»; Тренинг по стресс-менеджменту «Помоги себе»; тренинг по развитию памяти и улучшению концентрации внимания. Круглый стол. Знакомство с институтами и специальностями, на которые поступают студенты подготовительного отделения.

Важно отметить, что механизмами социального регулирования поведения студентов в поликультурном образовательном пространстве должны выступать установленные вузом нормы, правила, инструкции, регламент поведения, например этический кодекс студента университета. Средствами воздействия могут выступать технологии рекламы и пропаганды, пример, подкрепление, внушение. Необходимо оценивать поведение через призму установленных правил и требовать их соблюдения.

Нормы, правила, традиции, ритуалы, обычаи, образцы, инструкции, кодексы относятся к внешним, социальным регуляторам поведения. В качестве внутренних регуляторов выступают когнитивные процессы, через призму которых молодой человек получает, хранит, преобразует, воспроизводит необходимую для организации своего поведения информацию. Важным арсеналом внутренних регуляторов также являются психические состояния, личностные свойства и социально-психологические качества личности.

Для сопровождения студентов, оказания поддержки в регуляции поведения, необходимо исследовать и учитывать в работе процесс формирования мыслей и поведения студентов разных культур. Ментальные программы, согласно теории Г. Хофстеде [12], принято изучать по четырем показателям: дистанция власти; индивидуализм — коллективизм; маскулинность — феминность; избегание неопределенности.

Дистанция власти. Данный показатель указывает на то, какое значение придается властным отношениям в разных культурах. Представители культур с высокой дистанцией власти считают, что жесткий стиль руководства — это норма, подчиненные должны быть исполнительны-

ми, ответственными, лояльными, проявлять конформное поведение. К старшим по возрасту, по статусу относятся с уважением, ждут четких указаний, правил, что делать и как делать.

В культурах с низкой дистанцией власти большее значение придается уважению к личности, выстраиваются равенство в отношениях, ценится индивидуальная свобода. Общение носит консультативный характер, равенство собеседников выражено. В таких культурах эмоциональная, поведенческая дистанция между педагогом и обучающимися незначительна. Образование нацелено на обучающихся, поэтому студенты из культур с низкой дистанцией власти ожидают доброго и заботливого отношения к себе, ожидают, что с ними будут советоваться и договариваться, а не давать распоряжения.

Исследования В. А. Брызгалина, Е. Н. Никишиной [4] констатируют, что студенты Сибирского федерального округа и Чеченской республики Северо-Кавказского федерального округа отличаются достаточно высоким уровнем дистанции власти. Студенты других республик Северного Кавказа отличаются наименьшим уровнем дистанции власти. В целом, между российскими федеральными округами не обнаружено статистически значимой вариации в показателях «дистанция власти».

В исследованиях П. Румянцевой [9] отмечается, что в целом у россиян показатель «дистанция власти» более выражен, чем у представителей других стран. Это показывает, что россияне относятся к неравенству терпимо и принимают элитарность власти. Возможно, поэтому им важно проявлять собственный статус и значимость. В российских университетах присутствует дистанция «в воспитательных целях». Ее устанавливают, чтобы избежать панибратства, низложения авторитета преподавателя. Приверженцы авторитарного стиля общения считают, что субординация идет на пользу обучению, сохраняет дисциплину [13].

Для студентов европейских стран (Италия, Бельгия, Словения, Германия, Австралия, Дания, Израиль, Великобритания), из англоговорящих западных стран дистанция власти не имеет выраженного значения. Молодые люди считают, что уважение нельзя заслужить своим положением, — и даже, наоборот: высокие должности можно получить,

лишь доказав свой профессионализм и большой опыт. Поэтому при взаимодействии со студентами этих стран важно демонстрировать свою компетентность и профессионализм.

Для студентов стран Средней/Центральной Азии (Казахстан, Кыргызская Республика, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан), Восточной Европы, Латинской Америки и Африки показатель «дистанция власти» выражен, поэтому студенты из этих стран с уважением относятся к профессорско-преподавательскому составу и ждут четких указаний для регуляции своего поведения.

Так для представителей африканских регионов, регионов Ближнего Востока жизненно важно видеть проявление властных отношений. Это уважается и принимается ими всецело. Но в таких отношениях важно придерживаться принятых норм и установленных правил, нужно как можно меньше отклонений. Разговоры «по душам» понимаются как слабость власти, неспособность устанавливать порядок. Администрация образовательной организации, руководство структурного подразделения обязательно должны встречаться и разговаривать со студентами. При встречах не обязательно принимать какие-либо решения здесь и сейчас, однако обещанное должно выполняться. Власть (т. е. ее представитель) должна быть крепкой [1].

Глубина культуры арабского Востока тоже насыщена проявлением властных отношений. Это для них жизненно важно. Уважение к представителям данной культуры понятно и принимается ими всецело. Но понятие «выговориться», «просто поговорить» здесь неуместно, т. к. оно приводит к пониманию слабости власти и ее неспособности принять меры к наведению порядка. Для регуляции поведения со студентами арабской культуры лучше разговаривать по отдельности, а не в группе.

Студенты из Бангладеш, Индии, Китая, Пакистана тоже любят властные отношения, очень ценят знаки внимания со стороны руководства и начинают этим пользоваться, особенно в целях получения выгод.

Индивидуализм — коллективизм. Коллективизм и индивидуализм описывают две ценности. При коллективизме поддерживаются те цен-

ности, которые разделяются всеми, личного мнения в таких культурах практически не существует, местоимение «я» избегается, отношение к другим разделяется на «своих» и «чужих». В коллективистских обществах мнения, нормы, правила предопределяются группой, их нарушение приводит к чувству стыда. Значимость человека зависит не от личных качеств, а от его места в социальной иерархии. Цель образования в коллективистских обществах — научиться, как действовать.

Россияне — коллективисты. Они рождаются в «большой семье», склонны к формированию тесных групп, которые берут на себя их защиту, оказывают поддержку в обмен на преданность. Мнение семьи, друзей и даже соседей часто оказывается для человека важнее, чем собственные желания [9]. Местоимение «я» заменяется на «мы». Это отражается даже в русском языке: стандартная конструкция будет звучать, как «мы с друзьями», а не «я и мои друзья». Коллективизм преобладает в менее развитых и восточных странах. Яркие коллективистские страны — Индия и Китай. Япония в этом измерении занимает средние позиции.

Студентам из таких стран как Бангладеш, Индия, Китай, Пакистан, Шри-Ланка чувство корпоративности не свойственно, но уважение к старшим, вежливость присущи. О младших заботятся, но забота иногда перетекает в «дедовщину».

В развитых и западных странах (Германия, США, Австралия, Великобритания, Канада, Нидерланды, Новая Зеландия) проявление индивидуализма — чуть ли не национальная религия, интересы индивида преобладают над интересами группы, выражать собственное мнение считается нормой, употребление «я» необходимо. Считается, что каждый человек должен сам заботиться о себе и своей семье. Вместе с тем, как и при коллективизме, нарушение общих норм приводит к чувству вины. Цель образования — научиться, как учиться.

Маскулинность — феминность. Этот показатель характеризует те общества и культуры, в которых роли полов четко очерчены. Маскулинными считаются культуры, в которых ценятся стремление к успеху, достижения, высокий достаток, признание и тщеславие.

В таких культурах почитается настойчивость, амбициозность, сила, независимость, открытость. Для представителей маскулинных культур работа превыше семьи. В воспитании детей устанавливаются правила: девочки плачут, мальчики не плачут; мальчики должны давать сдачи, девочки — нет.

В феминных культурах превалирует забота об окружающих, сотрудничество, ценятся эмоциональные связи между людьми, равновесие между семьей и работой. Мужчины в этих культурах не должны быть напористы. В воспитании детей устанавливаются правила: как мальчики, так и девочки могут плакать, но ни тем, ни другим нельзя драться; необходимо заботиться о слабых.

К странам, где выражена маскулинная культура, относят Австрию, Великобританию, Венесуэлу, Венгрию, Германию, Грецию, Ирландию, Италию, Мексику, Словакию, Швейцарию, Филиппины, Японию.

В Дании, Нидерландах, Норвегии, Португалии, Финляндии преобладает феминная культура. В этих культурах ценят заботу о других членах общества, самого человека.

Россия — страна с феминной культурой. Важные ценности — качество жизни, забота о других. Конкуренция, доминирующее поведение не является главной движущей силой, собственные достижения, вклад в общее дело недооцениваются. Выделение среди других позволительно только представителям власти.

Границы маскулинности/феминности в южной части Российского государства формируются и изменяются в социальном пространстве мужского мира. В республиках Северного Кавказа закреплены нормы патриархальной организации социального порядка, особенно в республиках с преобладающей традиционной культурой (Ингушетия, Чечня, Дагестан) [5]. Здесь наиболее выражена маскулинная культура, в которой ценятся тщеславие, стремление к успеху, признание достижений и забота о высоком достатке.

Избегание неопределенности. Избегание неопределенности — это реакция человека на угрозу или опасность из-за непонятных или неопределенных ситуаций, которые вызывают чувство страха, высокий

уровень напряжения, тревожность, нейротизма. Есть культуры, в которых избегание неопределенности имеет высокий уровень. Представители таких культур постоянно испытывают стресс, жалуются на состояние здоровья, уровень благосостояния. В таких культурных сообществах важна потребность в ясности и четкости, установленных нормах, они нетерпимо относятся к отклоняющемуся от нормы поведению, в связи с чем наблюдается высокий уровень агрессивности. Работу сохраняют, даже когда она им не нравится.

К культурам данного типа Хофстеде относит культуры Бельгии, Германии, Гватемалы, Греции, Перу, Португалии, Уругвая, Франции, Японии.

Россия относится к культуре, где высок уровень избегания неопределенности. У россиян существует сильная потребность в правилах, в точности, в обязательном соблюдении мер безопасности. Возможно поэтому в таких культурах с высоким уровнем избегания неудачи создаются громоздкие бюрократические системы — чтобы неопределенности не осталось места.

В культурах с низким уровнем избегания неопределенности, к которым Хофстеде отнес культуры Дании, Индии, Ирландии, Нидерландов, Норвегии, Сингапура, США, Финляндии, Швеции. В этих культурах люди в большей степени склонны к риску, их не пугают непонятные поступки, они терпимо относятся ко всему необычному, высоко ценят инициативу, готовность идти на риск, поэтому уровень стрессов и страхов гораздо ниже. В таких культурах люди, как правило, недовольны избытком правил и инструкций, чрезмерной регламентацией жизни, поэтому правила устанавливаются ими только в крайнем случае. Педагоги могут сказать: «Я этого не знаю». К смене работы относятся спокойно.

О. С. Павлова [7] в своем исследовании представила результаты опроса респондентов из Северо-Кавказских республик. На вопрос «Как Вы считаете, что должно прежде всего регулировать Ваше поведение в настоящее время?» были получены следующие результаты. Законами шариата предпочитают руководствоваться ингуши

и представители карачаево-балкарского этноса. Наивысший балл по предпочтениям традиций поставили чеченцы, адыги и ингуши. Ориентируются на свой род в большей степени адыги и балкарцы. В этих обществах понятие рода связано не только с понятием родства, сколько с родовитостью, проистекающей из сословных различий, исторически сложившихся в обществах Северо-Западного Кавказа. Детальный анализ регуляторов поведения позволил выстроить ранговую структуру регуляторов социотипического поведения. Законы шариата оказались на первом месте у ингушей и представителей карачаево-балкарского этноса, а традиции и обычаи — у адыгов и чеченцев. Примечательно, что у адыгов законы шариата оказались на последнем месте. Важнейшими регуляторами социального поведения для адыгов наряду с традициями и обычаями являются нормы адыгской этики Адыгэ Хабзэ. У вайнахов, карачаевцев и балкарцев тесно переплетаются в единое целое религиозные и традиционные общественные нормы.

Вышепредставленное относится к внешним регуляторам поведения. Внешние регуляторы действуют, преломляясь через внутренние. В процессе осознания социальных воздействий личность вырабатывает отношение к себе и другим, оценивает и формирует отношение к своему поведению и поведению других. Знание социокультурных особенностей саморегуляции является актуальной задачей, как в академическом, так и в прикладном аспекте. В прикладном аспекте данный подход позволяет раскрыть специфические возможности в объяснении закономерностей построения и реализации человеком той или иной культуры своей произвольной активности.

Если рассматривать саморегуляцию как сознательный процесс, ориентированный на управление своей произвольной активностью, как ценностную позицию, которая формируется в процессе социализации-инкультурации, происходящей в конкретном регионе, в конкретное время, в конкретных обстоятельствах, то вполне обоснованной является необходимость установления особенностей конкретного социокультурного пространства, в котором общие характеристики саморегуляции всегда приобретают особый характер.

В результате исследования осознанной саморегуляции через призму кросскультурного подхода были установлены различия/сходства в показателях сформированности регуляторных процессов у респондентов из разных регионов России (количественные показатели); определены качественные различия/сходства в показателях саморегуляции у респондентов через призму социокультурной идентичности [8].

Для оценки регуляторных характеристик личности был взят опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Многошкальная опросная методика В. И. Моросановой [6] позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы: планирование поведения, моделирование ситуации, программирование своих действий, оценка результатов, а также гибкость, настойчивость, надежность и общий уровень саморегуляции.

Респондентами (1616 человек) выступили студенты различных регионов России, в том числе Карачаево-Черкесской Республики (307 человек), Кабардино-Балкарской Республики (302 человека), Республики Северная Осетия-Алания (381 человек), Ставропольского края (392 человек), Москвы и Московской области (234 человека). Исследования показали, что этнокультурные особенности региона влияют на характер регуляции поведения в стрессовых ситуациях, ситуациях неопределенности.

Особую роль в совладании со стрессами и агрессией в достижении субъективного благополучия для молодых людей из республик Северного Кавказа играет регуляторно-личностное свойство настойчивость, т. е. целеустремленность и умением добиваться поставленных целей. Для русского этноса (ставропольцы, москвичи) доминирующим регуляторно-личностным свойством выступает надежность, которая снижает влияние агрессивных состояний и воспринимаемого стресса.

Для доминирующих этносов в регионах (кабардинцев, карачаевцев) важным ресурсом регуляции выступает способность тщательно

анализировать внешние и внутренние значимые условия достижения цели (моделирование), целеустремленность и устойчивость психической активности в сложных жизненных ситуациях (настойчивость и надежность). Предиктором субъективного благополучия у данных этнических групп выступает интолерантность к неопределенности, потребность в образце, готовом алгоритме решения той или иной жизненной задачи.

Для не доминирующих в регионе этносов (балкарцы, черкесы) регуляторами выступают процессы планирования, определение способов и алгоритмов своих действий в достижении целей благополучности и свойства настойчивость и надежность. Предиктором субъективного благополучия выступает толерантность к неопределенности, т. е. готовность искать решения той или иную задачи несмотря на неопределенность, неприятие готовых решений, действий по шаблону.

Для молодых людей русского этноса (ставропольцы, москвичи) ресурсами субъективного благополучия выступает практически весь спектр регуляторных процессов (планирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностных свойств (гибкость, надежность, настойчивость), которые имеют как прямую, так и опосредованную связь с особенностями регуляции своего поведения [8].

Таким образом, в регулирующем влиянии психологических факторов на поведение обучающихся в поликультурной образовательной среде важным является понимание того, что все психические явления выступают в двойном своем качестве: с одной стороны, они являются результатом внешних воздействий, а с другой — изнутри определяют поведение студента. В результате взаимодействия внешних и внутренних регуляторов осуществляется сложный психологический процесс развития сознания, нравственных убеждений, ценностных ориентаций личности, выработка навыков социального поведения.

Список литературы:

1. Бабаев Т.М. Общение со студентами многонационального университета: методические рекомендации для студентов РУДН/ Т.М. Ба-

баев, Н. В. Каргина, А. И. Завадский — 2-е изд., перер. и доп. . Москва: РУДН, 2025. 84 с.

2. Безукладников К.Э., Новоселов М. Н. Типология культур Геерта Хофстеде как научная основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами // Язык и культура. 2024. № 65. С. 99–113.

3. Берри Дж., Пуртинга А., Сигал М., Дасен П. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков: Гуманитарный центр, 2007.

4. Брызгалин В. А., Никишина Е. Н. Существует ли региональная социокультурная специфика в России? Возможности использования социокультурного подхода в экономике // Вопросы экономики. 2020. № 7. С. 108–126.

5. Клименко Л.В., Верещагина А. В. Меняющийся образ мужчины и женщины в контексте социетальной динамики полиэтничного юга России. Социальная структура и социальные институты в российском обществе // Гуманитарий юга России, 2020. Т. 9. № 3. С. 99–107.

6. Моросанова В.И., Кондратюк Н. Г. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» // Вопросы Психологии. 2020. № 4. С. 155–167.

7. Павлова О. С. Религиозная и этническая идентичность мусульман Северо-Западного и Северо-Восточного Кавказа: Содержание и особенности соотношения // Ислам в современном мире. 2015. Том 11. № 2. С. 84.

8. Регуляторные и личностные ресурсы субъективного благополучия молодых людей в условиях неопределенности: Монография/ Т. Н. Банщикова, М. Л. Соколовский — Ставрополь: СКФУ, 2023. 146 с.

9. Румянцева П. Сравнимаем ценности, характерные для граждан России и Израиля, согласно Всемирному исследованию ценностей. Насколько трудно будет репатрианту из России адаптироваться в израильском обществе? <https://russia-israel.com/blog/tsennosti-v-izraile-i-v-rossii-chast-1.html>

10. Соколовский М.Л., Польшенко О. В. Связь копинг-стратегий с саморегуляцией иностранных студентов. В сборнике: фундаменталь-

ные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и перспективы развития. Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. Москва, 2017. С. 551–558.

11. Триандис Г. Культура и социальное поведение. М.: Форум, 2007.

12. Hofstede G. H. Cultures and organizations: software of the mind. Mc Graw Hill: 2015. 279 p.

13. Дистанция или дружба: несколько зарубежных практик формирования коммуникации со студентами / Электронно-библиотечная система Лань. URL: <https://lala.lanbook.com/distanciya-ili-druzhiba-neskolko-zarubezhnyh-praktik-formirovaniya-kommunikacii> (дата обращения: 03.02.2025).

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

М.А. Соколовский

2.1. Оценка навыков межкультурного взаимодействия

Оценка навыков межкультурного взаимодействия определяется методологическим подходом, в рамках которого работает исследователь или психолог-консультант. В зависимости от финансирования исследования и степени защиты авторских прав разработчиков подходов нам доступна оценка навыков межкультурного взаимодействия в процессе беседы, бытового или структурированного наблюдения, а также анкетирования и тестирования.

Весьма перспективным в работе с иностранными студентами, студентами из других регионов, а также при развитии организационной культуры межкультурного общения являются методики и подходы, разработанные Милтоном Беннеттом и Митчеллом Хаммером.

Широко известна модель развития межкультурной чувствительности Беннетта, которая учитывает социокультурную позицию респондентов: этноцентристскую либо этнорелятивистскую, и отображает наиболее вероятную последовательность в принятии и адаптации к иной, как правило доминантной культуре [11; 13–16]. Модель Беннетта отражает 6 этапов развития межкультурной чувствительности, удобна в работе с иностранными студентами и при развитии организационной культуры, поскольку позволяет отследить

возможные этапы и, соответственно, эффективность проводимой работы.

Беннетт выделяет три этноцентристских этапа развития межкультурной чувствительности:

1. Отрицание (люди максимально сконцентрированы на собственной культуре, к возможным этнокультурным различиям относятся формально. Формально они различают представителей другой культуры, но оценить их могут только по меркам своей культуры).

2. Защита и инверсия, когда этнокультурные различия различаются и представителей культуры по ним делят на «своих» и «чужих». В случае «защиты» отстаиваются интересы собственной культуры, в случае «инверсии» принимается доминантная культура, как воспринимаемая более совершенной.

3. Минимизация (культурных различий). Выделяются некие параметры, по которым представители различных культур принципиально сходны. При этом единство представителей различных культур может определяться с позиций физического универсализма, когда все люди сходны как принадлежащие одному биологическому виду, и с позиций трансцендентного универсализма, когда рассматривается сходство с точки зрения применения определенных религиозных, экономических и философских представлений [18].

Три следующих, этнорелятивистских этапа по Беннетту включают в себя:

4. Принятие (культурных различий). Собственная культура рассматривается как одно из множества одинаково сложных мировоззрений. Различия между культурами рассматриваются на метауровне, то есть с применением универсальных кросскультурных категорий, по которым представители других культур рассматриваются в равной степени «человечными». На уровне принятия допускаются негативные оценки с сохранением равноправия представителей иных культур. На этом этапе основной проблемой является сохранение собственных этических ценностей с учетом зависимости системы ценностей от культурного контекста.

5. Адаптация к различиям. На этом этапе происходящее в другой культуре субъект может оценить с точки зрения этой другой культуры. Адаптация включает в себя эмоциональный и поведенческий компоненты.

6. Интеграция (культурных различий) может иметь разнообразные формы, в частности, соответствовать концепции «культурной маргинальности», в понимании маргинальности, как способности находиться на границе различных культурных воззрений и свободно перемещаться с одной точки зрения к другой [18]. А также допускать возможность метакоммуникации, за счет возможности оценивать и осуществлять общение в различных культурных контекстах и вне конкретных контекстов [12].

Шкала Беннетта очень удобна в практической работе и этап этнокультурной чувствительности легко выявить в процессе беседы или самонаблюдения, однако, сама диагностическая методика от разработчиков полностью защищена авторскими правами, данные по ее валидности, без предоставления текста опросника, опубликованы [18]. Методика доступна для прохождения онлайн на английском языке, есть версии для организаций и индивидов с весьма обстоятельными выводами и рекомендациями, сравнением реальной и воспринимаемой межкультурной чувствительности [23].

Шкала Беннетта также отчасти объясняет эмоциональные качели, которые происходят в ходе адаптации студентов. В частности, этапы этнокультурной чувствительности «маятникообразно» отличаются по фокусу внимания на сходства или различия между культурами (Рисунок 1), при этом и сами стадии этнокультурной чувствительности по Беннетту не всегда проходят линейно, от стадии к стадии [10].

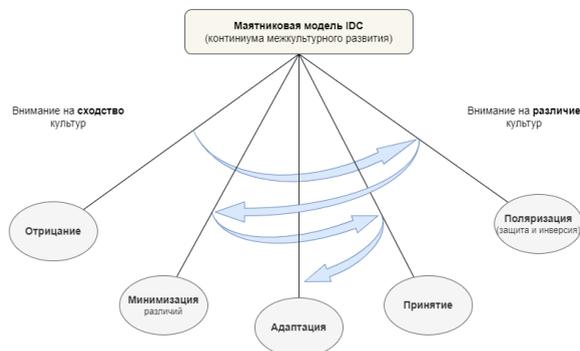


Рисунок 1. — Маятниковая модель континуума межкультурного развития (Acheson & Schneider-Bean, 2019)

Адаптация иностранных студентов в российской действительности представляет собой длительный и сложный процесс, способный растянуться на годы. При этом иностранные студенты не могут не осознавать реальность различий между собственной и местной, доминантной культурой. Поэтому, по большей части иностранные студенты, по шкале Беннетта, находятся на этапе «защиты или инверсии», когда с позиций культурных особенностей они различают «своих» и «чужих» и вынуждены метаться в рамках аккультурационных установок Берри, в зависимости от собственного воспринимаемого позитивного или негативного отношения к собственной или местной культуре. Сама по себе аккультурационная установка не отражает действительное знание местной культуры, хотя и может быть связана с ней, она отражает просто отношение к собственной и к местной культуре.

Результаты многочисленных зарубежных исследований динамики аккультурационного стресса иностранных студентов, согласно которым аккультурационный стресс, в целом, преодолевается в течение года, к российской действительности применять нужно очень осторожно, поскольку:

— в Россию иностранные студенты, как правило, приезжают изучать иностранный язык, а в зарубежных исследованиях иностран-

ные студенты приезжают уже в совершенстве владея языком местной, доминантной культуры, поэтому адаптация иностранных студентов в российской действительности сильно растягивается в силу незнания русского языка;

— Иностранные студенты могут обучаться по программам, в которые будут заложены вторичные аккультурационные стрессы. Например, иностранные граждане изучают русский язык на подготовительном отделении университета на протяжении девяти месяцев, а затем поступают на первый курс в обычную группу с российскими студентами. Или, программа «два плюс два», когда на бакалавриате первые два года все дисциплины изучаются на английском языке, а вторые два года все дисциплины — на русском, при этом предполагается, что на протяжении первых двух лет студенты как-то сами-собой изучат русский язык. Или, когда на бакалавриате все обучение проходит в группе иностранных студентов, а в магистратуре или аспирантуре — с российскими студентами, и т. п.;

— большие сообщества иностранных студентов, со своими религиозными и даже партийными ячейками, могут создавать естественные условия для проживания иностранных студентов на территории России в условиях собственной культуры, когда общение на русском языке и нахождение в условиях местной, доминантной культуры, требуется только во время проведения аудиторных занятий. Это также растягивает адаптационный процесс и на неопределенный срок увеличивает время, необходимое для изучения русского языка.

Для диагностики аккультурационного стресса применялась переведенная на русский язык шкала аккультурационного стресса иностранных студентов ASSIS [22] (Приложение 1).

Для оценки аккультурационной установки иностранных студентов по методике Дж. Берри мы составили опросник в рамках проведения исследований при выполнении грантов РФФИ. Опросник применялся в ознакомительных целях (Приложение 2).

Для диагностики успешности коммуникации с представителями иной культуры применялся «Интегративный опросник межкультурной

компетентности», разработанный авторским коллективом Московского государственного психолого-педагогического университета [9]. Опросник краток (18 утверждений), и включает в себя 4 шкалы: межкультурная стабильность, межкультурный интерес, отсутствие этноцентризма и управление межкультурным взаимодействием. В том числе две реверсивные (обратные) шкалы: межкультурная стабильность и отсутствие этноцентризма. Ответы на вопросы даются по пятибалльной шкале Ликерта, от 5 (полностью согласен), до 1 (полностью не согласен). Возможность расчета интегрального показателя межкультурной компетентности методикой не предусмотрена (Приложение 3).

Концептуально, методика соответствует общепринятым представлениям о том, что межкультурное общение можно оценивать с позиций разнообразных проявлений этноцентризма и противоположного ему этнорелятивизма. Этноцентристскому полюсу методики соответствуют высокие показатели этноцентризма респондентов в узком смысле, как неприятие другой культуры. Другой этноцентристский показатель, это межкультурная нестабильность, которая отображает негативные ощущения и эмоции в межкультурном контексте. Соответственно, чтобы соответствовать представлениям о межкультурной компетенции, эти параметры преобразуются в две обратные шкалы.

Этнорелятивистский полюс также представлен двумя шкалами: (а) межкультурный интерес, которая отражает позитивные эмоции при общении в межкультурном контексте и (б) шкалой управление межкультурным взаимодействием, включающей в себя «широкий спектр коммуникативных навыков, важных при межкультурном общении» [9].

Можно предположить, что «Интегративный опросник межкультурной компетентности» позволяет очень хорошо диагностировать низкую общую межкультурную компетентность и явную этноцентристскую позицию, в чем безусловная ценность и высокая практическая значимость данной методики. Эта методика позволит выявить испытуемых с явными проблемами в межкультурном общении. Точность

диагностики «продвинутого» и «высокого» уровней межкультурной компетентности может быть сомнительной, поскольку одних развитых коммуникативных навыков и позитивного отношения к представителям иных культур для этого недостаточно, требуются обстоятельные знания культуры партнеров по общению и серьезный личный опыт общения с представителями данной культуры.

Более дифференцированно оценить навыки испытуемых с продвинутым культурным интеллектом позволит русскоязычная версия шкалы культурного интеллекта Эрли и Анга [3]. Данная методика состоит из субшкал:

— мотивационный культурный интеллект, или «способность направлять внимание и энергию, на изучение культуры и функционирование в культурно изменяющихся условиях»;

— когнитивный культурный интеллект, представляющий собой знания культурных особенностей разных стран и культур;

— метакогнитивный культурный интеллект, это способность переосмысливать имеющиеся правила поведения, адаптировать и подстраивать правила поведения к новым культурным особенностям;

— поведенческий компонент: способность менять свое поведение с учетом конкретных обстоятельств кросскультурного взаимодействия.

Данная методика оценивает компоненты культурного интеллекта и, по всей видимости, обладает высокой прогностической оценкой способности респондентов эффективно общаться с представителями других культур. Шкала культурного интеллекта является опросной методикой, а не тестом-заданием, то есть представляет оценку респондентом своей воспринимаемой культурной компетенции, то есть общей способности адаптироваться к взаимодействию с представителями иной культуры, и не содержит объективных показателей знаний особенностей какой-либо конкретной культуры (Приложение 4).

Поскольку межкультурное взаимодействие, как правило, представляет собой целенаправленную деятельность, за исключением фатического общения, то в качестве предикторов успешности межкультурного взаимодействия и, в целом межкультурной адаптации,

могут рассматриваться универсальные предикторы успешности деятельности. Доказано, что показатели осознанной саморегуляции являются метаресурсом успешности практически для любой деятельности [7; 8; 17; 21]. В частности, иностранные студенты с более высокими показателями планирования, программирования и регуляторной гибкости чаще выбирают просоциальные копинги [1], а универсальными предикторами в достижении субъективного благополучия — регуляторно-личностные свойства: надежность и настойчивость [2]. В этой связи, для диагностики компонентов осознанной саморегуляции как метаресурса успешности межкультурного взаимодействия могут использоваться опросники по диагностики компонентов осознанной саморегуляции, разработанные в лаборатории саморегуляции Психологического института Российской академии образования [5; 6]. В частности, обновленная версия опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ-2020» содержит 28 вопросов и состоит из семи шкал, позволяющих диагностировать четыре регуляторные компетенции: планирование [целей], моделирование [условий], программирование [действий], оценивание результатов, и три регуляторно-личностных свойства: [регуляторная] гибкость, надежность и настойчивость (Приложение 5).

Таким образом, этнорелятивистский уровень межкультурного общения требует набора качеств с приставкой мета-: метакоммуникация, метакогниция, использования личностных метаресурсов, а также осмысление некоего набора универсальных характеристик, по которым все же будут различаться формально равные этнокультуры.

Для оценки таких универсальных характеристик культуры, как правило, применяется модель измерения культуры Герта Хофстеде, которая с момента создания в 1980-м году претерпевала ряд изменений, при участии Гирта Хофстеде и Михаила Минкова, в виде внедрения дополнительных шкал и обоснования имеющихся. В частности, основными шкалами культурных измерений по Хофстеде считаются:

1. Индивидуализм-коллективизм. Это степень, в которой «отдельные люди или группы считаются участниками игры за статус и власть.

Чем более коллективистским является общество, тем больше у него препятствий к тому, чтобы когда-либо покинуть группу или создать ее. Группа может быть национальной, религиозной, этнической, политической или иной» [20].

2. Дистанция власти, отражает насколько обществом поддерживается социальная иерархия.

3. Избегание неопределенности, отражает тревожность в обществе и, соответственно, потребность в ритуалах, «правила помогают людям чувствовать себя в большей безопасности».

4. Маскулинность-феминность, в более маскулинных обществах преобладает тенденция к использованию силы и дружелюбие может трактоваться как слабость. В то же время в феминных обществах статус человека определяется его популярностью и люди больше стараются доверять друг другу.

Дополнительные шкалы.

5. Краткосрочная либо долгосрочная ориентация [20], она же гибкость-монументализм [4]. В обществе, ориентирующемся на долгосрочную перспективу, текущее состояние дел является относительно неважным относительно будущих перспектив. В обществе, ориентированном на краткосрочную перспективу, важна динамика власти здесь и сейчас.

6. Потворство желаниям — (само)дисциплина. Включает в себя классическое противопоставление «разума» и «тела». В случае потворства желаниям «организм включается в референтную группу», а на противоположном полюсе потворство желаниям считается недостойным поведением [20].

В настоящее время для оценки культурных ценностей применяется опросник VSM 2013 (Values Survey Module), который переведен на множество языков и для исследовательских целей находится в свободном доступе [19]. Разработчики подчеркивают, что опросник не предназначен для индивидуальной диагностики, а используется для исследования культур. Опросник состоит из 30-ти утверждений, в том числе 6 вопросов занимает «паспортичка», расположенная в конце опросника,

и 24 утверждения предназначены для оценки культурных ценностей (Приложение 6). Тем не менее, можно допускать, что VSM 2013 вполне отображает представления отдельных респондентов о собственной культуре и, соответственно, ожидания от партнеров по этнокультурному взаимодействию.

Список литературы:

1. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л. Особенности взаимосвязи показателей осознанной саморегуляции и параметров совладающего поведения у российских и зарубежных студентов в условиях аккультурации // Образование Личности. 2017. № 4. С. 114–121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32286540> (дата обращения: 03.02.2025).

2. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л., Тегетаева Ж. Р. Осознанная саморегуляция как ресурс преодоления стресса и достижения субъективного благополучия: этнорегиональная специфика. // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 1 (16). С. 19–42. DOI: 10.11621/tep-23-02

3. Беловол Е. В., Шкварило К. А., Хворова Е. М. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 5–14. URL: https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/8002/ru_RU (дата обращения: 03.02.2025).

4. Минков М. А., Соколов Б. О., Ломакин И. В. Эволюция модели культурных измерений Хофстеде: параллели между объективной и субъективной культурой // Социологическое обозрение. 2023. № 3 (22). С. 287–317. URL: <https://sociologica.hse.ru/2023-22-3/861772836.html> (дата обращения: 03.02.2025).

5. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство / В. И. Моросанова, Москва: Когито-Центр, 2004. 41 с.

6. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» // Вопросы

Психологии. 2020. № 4. С. 155–167. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44434387> (дата обращения: 03.02.2025).

7. Осницкий А. К. Саморегуляции в разных видах активности человека. Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 43–47. DOI: 10.24412/c1-36466-2021-1-43-47

8. Соломонов В. А., Фомина Е. А. Анализ регуляторных и личностных ресурсов жизнестойкости субъектов с разным профессиональным опытом // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О. А. Конопкина). 2021. № 1. С. 215–221. DOI: 10.24412/c1-36466-2021-1-215-221

9. Хухлаев О. Е. [и др.]. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. № 1 (18). С. 71–91. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-1-71-91

10. Acheson K., Schneider-Bean S. Representing the intercultural development continuum as a pendulum: addressing the lived experiences of intercultural competence development and maintenance // *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*. 2019. № 1 (5). P. 42–61. DOI: 10.1504/EJCCM.2019.097826

11. Bennett M. J. Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices / M. J. Bennett, 2nd Edition, Kindle Edition: Nicholas Brealey, 2013. 228 p.

12. Bennett M. J. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* под ред. Y. Y. Kim, Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc., 2017. P. 1–10.

13. Bennett M. J. *Constructivist approach to intercultural communication* John Wiley & Sons, Inc., 2017. P. 1–9.

14. Bennett M. J. *A constructivist approach to assessing intercultural communication competence* Cambridge Handbooks in Language and Linguistics / под ред. G. Rings, S. Rasinger, Cambridge University Press, 2020. P. 521–535.

15. Bennett M. J. *Perceptual representation: An etic observational category for guiding intercultural communication adaptation* Cambridge

Handbooks in Psychology / под ред. D.Landis, D. P. S.E. Bhawuk, Cambridge University Press, 2020. P. 617–639.

16. Bennett M. J. Paradigmatic Assumptions and a Developmental Approach to Intercultural Learning. 2023. P. 90–114 DOI: 10.4324/9781003447184-6

17. Fomina T. G., Bondarenko I. N., Morosanova V. I. Conscious self-regulation, school engagement and academic performance in adolescents: Differential psychological aspect // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2023. № 3 (20). P. 560–577. DOI: 10.22363/2313–1683–2023–20–3–560–577

18. Hammer M. R., Bennett M. J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2003. № 4 (27). P. 421–443. DOI: 10.1016/s0147-1767 (03) 00032–4

19. Hofstede G. The VSM 2013 (Values Survey Module) for cross-cultural research is free for download in many languages // Geert Hofstede [Электронный ресурс]. URL: <https://geerthofstede.com/research-and-vsm/vsm-2013/> (дата обращения: 04.06.2021).

20. Hofstede G. J. A relational view on culture and transculturality Relational Economics and Organization Governance / Eds. J. Baumann Montecinos, T. Grünfelder, J. Wieland, Cham: Springer International Publishing, 2023. P. 67–86. DOI: 10.1007/978–3–031–27454–1_4

21. Leontiev D. A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial (Self-regulation, resources, and personality potential) // Siberian Journal of Psychology. 2016. № 62. P. 18–37. DOI: /10.17223/17267080/62/3

22. Sandhu D., Asrabadi B. Development of an Acculturative stress scale for international students: Preliminary findings // Psychological Reports. 1994. (75). P. 435–448. DOI: 10.2466/pr0.1994.75.1.435

23. IDI, LLC | Intercultural Development Inventory [Электронный ресурс]. URL: <https://www.idiinventory.com/> (дата обращения: 14.01.2025).

Д.С. Приходько

2.2. Возможные барьеры во взаимодействии с представителем иной культуры

Особенности культуры, в которой вырос человек, обуславливают его поведение и систему ценностных ориентаций, которые жизненно важно учитывать в работе со студентом, принадлежащим к иной культуре. Повышение эффективности работы психологической службы высшего учебного заведения напрямую зависит от умения самого психолога грамотно выстраивать и поддерживать коммуникацию со студентом в поликультурном пространстве [7].

И, если системная и глубокая организация межкультурного общения в диаде «психолог-студент» становится центральной задачей для практикующих педагогов-психологов по всей России, перед психологами в системе высшего профессионального образования возникает ещё более комплексная и неоднозначная проблема установления уникальной формы студенческих отношений в формате «психолог-студент». Однако же, как показывает практика, на деле реализация этой задачи сильно затруднена множественными факторами разного толка [1].

Особенно сильно влияет на данном этапе тот факт, что студенческая среда, особенно в крупных высших учебных заведениях, крайне разнородна и представляет собой уникальный сплав этносов, народов, культур и индивидуальностей, тогда как численность психологов психологических служб всегда ограничена штатным расписанием.

А.П Садохин считает, что при межкультурном общении нет смысла ожидать от партнеров идентичных правил поведения, которые во многом определяются также и особенностями их культур. Это обуславливает возникновение в процессе коммуникации ситуаций неуверенности,

к примеру, такое случается даже при употреблении форм приветствия и прощания, извинения и других, на первый взгляд, обычных форм поведения [10].

Так, Р. И. Ковальчук, говоря о процессе восприятия друг друга у представителей разных культур, выделяет некоторые затруднения, препятствующие установлению взаимопонимания. Межкультурные барьеры — это некоторые ограничения, вызванные культурными различиями партнеров по общению, которые не могут быть нивелированы сразу в процессе коммуникации. В наиболее общем смысле данное понятие обозначает проблемы, возникающие в процессе взаимодействия и снижающие его эффективность [5].

Л. Г. Почебут [9] выделяет ряд таких трудностей:

— незнание вербального и невербального языка другой культуры. Незнание языка затрудняет обмен идеями, мыслями, чувствами, не позволяет адекватно понимать поведение, жесты, мимику представителя другой культуры и может приводить к конфликтам;

— значимость социальной дистанции в процессе взаимодействия. Есть культуры, где общению присущи более близкие дистанции, а есть культуры, где выраженная дистанция является нормой общения. Так, народам, живущим на севере, присуще более далекое расстояние между говорящими. Незнание этих особенностей также может приводить к трудностям в выстраивании отношений;

— тенденция рассматривать мир сквозь призму своей культуры. Склонность молодого человека оценивать различные социальные явления на основании норм и обычаев своей группы может приводить к ошибкам, непониманию и конфликтам;

— неопределенности или двусмысленности в отношении основных правил поведения. У молодых людей часто возникает непонимание правил, которыми пользуются представители иной культуры, появляется негативная оценка личности другого, негативная оценка ценностей его культуры;

— несоответствие ожиданиям. Если ожидания не оправдываются, то часто это интерпретируется молодыми людьми как покушение

на систему их ценностей, вызывает негативные эмоции, которые могут поколебать «Я»-концепцию.

Стереотипы восприятия и поведения, ошибки в интерпретации поведения создают барьеры на пути эффективного межкультурного взаимодействия между студентами. Все это может приводить к фрустрации, эмоциональному расстройству, потере интереса к представителю иной культуры, способствовать возникновению стресса аккультурации.

В соответствии с приведенной классификацией, рассмотрим указанные коммуникативные затруднения на примере диады психолог — студент, а также предположим, какими нам видятся пути преодоления выделенных затруднений.

Те же барьеры общения, что существуют в обычной коммуникации, возникают и в кабинете психолога. Стоит также учитывать, что страх перед уязвимостью в кабинете психолога также усугубляет действие прочих барьеров.

Барьер «Незнание вербального и невербального языка другой культуры».

По некоторым классификациям, преграды межкультурной коммуникации можно разделить на две основательные группы: барьеры понимания и барьеры общения. Незнание вербального и невербального языка представителя иной культуры как раз можно отнести к первой группе — барьеру понимания [2].

Затруднения этого порядка включают в себя фонетический, семантический, стилистический, логический, социально-культурный уровни барьеров, каждый из которых на определенном уровне личностного общения студента с психологом может сказываться на качестве взаимодействия [6].

Языковые барьеры — это самые первые и очевидные барьеры, возникающие при встрече студента, носителя другой культуры, с психологом вуза. Когда речь идет об иностранных студентах, барьер становится очевидной и с трудом преодолеваемой проблемой: психолог

не всегда владеет на достаточном уровне родным языком студента, а студент, в свою очередь, может не владеть языком, родным для психолога. Английский язык в качестве языка-«посредника» также является не самым точным способом передачи мыслей для обоих участников коммуникации [3].

Помимо того, что уровень владения английским у обоих членов диады психолог-студент может оказаться не высок, зачастую использование любого неродного языка привносит в коммуникацию новые смыслы либо же бывает недостаточен (с обеих сторон). Все это существенно затрудняет понимание в кабинете специалиста, а значит, может снижать уровень доверия к специалисту и отрицательно влиять на эффективность терапевтического альянса.

Студенты, прибывшие из Республик РФ, также, в свою очередь, достаточно часто в качестве основного языка, на котором удобно продолжать неформальное общение, называют родные языки, коими психолог владеет далеко не всегда.

Как в обыденном общении можно столкнуться с различными коммуникативными барьерами, так и в ситуации доверительно-го общения с психологом у студента могут возникать трудности. Возникающие барьеры могут быть как вербальными, так и невербальными, создавая преграды на пути к эффективному взаимодействию.

Языковые барьеры в межкультурной коммуникации могут также возникать по причине использования представителями отличных культур различных моделей восприятия социальной действительности (символических систем, что находит отражение в используемых языковых конструкциях, стилях устной и письменной коммуникации). Вопросы, которые могли бы быть простыми и естественными, обрастают множеством условностей, и рутинные фразы заменяют искренний диалог.

Кроме того, различия в восприятии и культуре усугубляют ситуацию. Темы, которые могут быть легко обсуждаемыми в одном контексте, становятся табу в другом. Психолог, как архитектор общения,

должен преодолевать эти барьеры, создавая безопасное пространство, где каждый чувствует себя понятым и принятым.

Здесь за качество общения отвечают двое: психолог и студент. В этом случае на помощь психологу приходят следующие компетенции, делая акцент на которых можно выстраивать стратегию преодоления данного коммуникативного барьера:

— искренний интерес: диалогическое общение, основанное на желании установить прямую коммуникацию;

— соблюдение коммуникативной горизонтали: оставаясь со студентом в позиции двух равных, психолог поддерживает самостоятельность и самооценку личности, в чем так остро нуждается студент, оказавшийся в условиях аккультурационного стресса;

— внимание к феноменологии студента: позволяет сделать акцент на проблемах, возникающих здесь и сейчас, конкретизировать запрос, что важно в условиях затрудненного общения;

— активное слушание: поддержка студента средствами невербального общения, понятная для носителей любого языка;

— готовность и смелость уточнять, переспрашивать и деликатно прояснять некоторые важные, но непонятные для психолога моменты биографии, а также нюансы традиций и ритуалов, жестов, принятых в данной культуре;

— открытость: доброжелательная и открытая установка психолога по отношению к студенту.

Барьер «Значимость социальной дистанции в процессе взаимодействия».

Наличие социальных дистанций — важный элемент в устройстве современного социального пространства, он не представляет опасности для организации общества, если дистанции уравнивают его, не вызывают его разрушения, обеспечивают эффективный социальный контроль. Основная значимость социальной дистанции заключена в её связи с социальным статусом: социальная дистанция какого-либо субъекта возникает как необходимое условие поддержания его социального

положения, статуса. Дистанцируясь от других субъектов и поддерживая эту дистанцию, он устанавливает и сохраняет своё положение относительно них.

Социальная дистанция устанавливается институционально, она может быть регламентирована законом, обычаем, традицией, некими социальными установками и многими другими средствами социального контроля. Нарушение социальной дистанции может санкционироваться как формальными, так и неформальными способами. Разница в восприятии допустимой, приемлемой и желательной дистанции между психологом и студентом будет варьироваться в зависимости от принадлежности к той или иной культуре обоих членов диады. Однако существуют и общие рекомендации, способные выступить ориентирами при организации консультирования студентов разных национальностей и этносов.

Каковы же стратегии преодоления затруднений данного порядка?

Организация кабинета консультирования в соответствии с требованиями: в кабинете должна быть создана психологически комфортная среда обитания, должна быть создана атмосфера, которая, с одной стороны, подчеркивала бы социальный статус специалиста-психолога, а с другой — позволяла бы студенту чувствовать себя максимально удобно. Например, установлено, что в кабинете необходим стол, удобные стулья. При этом отметим, что не следует психологу и студенту располагаться за столом друг напротив друга. Таким образом социальная дистанция увеличивается до формальной, и атмосфера консультирования будет тяготеть к официальному спектру. Поэтому психологу и студенту предпочтительней расположиться за столом по одной стороне. В этих условиях психологу также становится более наглядна невербальная информация, исходящая от студента, и, кроме того, он может менять (и дает возможность менять студенту) расстояние между ними в зависимости от ситуации консультирования.

Повышение кросскультурной компетентности психолога: сюда входит как необходимое повышение квалификации для знакомства с тонкостями и нюансами работы в межкультурном подходе, так и личностное

развитие, расширение эрудиции и готовность приобретать новые знания об иных культурах.

Готовность психолога предложить альтернативные условия консультирования, умение внедрить в процесс консультирования творческий эксперимент: предложить студенту самостоятельно выбрать место в кабинете, на котором он будет чувствовать себя максимально комфортно, или попробовать обнаружить ту дистанцию, которая будет приемлема для человека на данном этапе коммуникации.

Барьер «Тенденция рассматривать мир сквозь призму своей культуры»

Современный мир настолько мобилен и полиэтничен в силу действующих процессов глобализации, что диктует нам необходимость расширения собственного мировоззрения и повышения открытости навстречу новому, неизвестному и непривычному. Это особенно важно для установления взаимопонимания между людьми разных стран и культур. Все это зависит от множества факторов, в том числе и от психологических.

Важной причиной недопонимания и нарушения взаимоотношений в диаде психолог — студент, как и всякого взаимодействия в межкультурной коммуникации, является этноцентризм. Этноцентризм как склонность человека воспринимать, интерпретировать и оценивать жизненные явления и особенности поведения других народов сквозь призму культуры, ценностей своей этнической общности, рассматриваемой в качестве образца, и как предпочтение собственного образа жизни всем остальным.

Как замечают ученые, явления этноцентризма наблюдаются тогда, когда естественное предпочтение своего народа, его взаимоотношений, культуры, ценностей, психологического склада населения своей страны или региона в определенных обстоятельствах чрезмерно крепнет. Однако, являясь ценным объединяющим механизмом самосохранения нации, он множит коммуникативные барьеры, приводит к возникновению ошибочных суждений, стереотипизации и зарождению предубеждений.

Непонимание и ошибочные мнения осложняют взаимодействие общностей и отдельных представителей этнических групп, лежат в основе многих психологических явлений, связанных с неприятием людьми разных национальностей друг друга. В своем роде этноцентризм противоречит базовым принципам работы психолога — принципам безоценочности и равного отношения к людям. К этой группе барьеров некоторые специалисты относят такие эмоциональные составляющие, блокирующие возможность доверительного контакта, будь то темперамент, гнев, страх, стыд и вина, брезгливость и отвращение, страдание, презрение, каждое из которых может быть преодолено психологом, если получилось устранить барьеры первого порядка.

Так, Ковальчук, помимо языковых и невербальных барьеров, выделяет барьеры стереотипов и предрассудков. Тонкости и нюансы национального, культурного и этнического самосознания представителей разных культур часто выступают барьерами межкультурного общения. Эмоциональные ограничения определяются той атмосферой общения, которая сложилась в этих отношениях. Такие ограничения контакта, как отмечал Д. С. Парыгин, создают «психологические барьеры между людьми», заменяя подлинное общение «стереотипами», «стандартными поведенческими реакциями» [8]. Такие барьеры выступают препятствиями, мешающими нормальному взаимодействию, пониманию.

Как же работать с преодолением данного барьера, возникающего со стороны студента?

Привлечение к групповым формам работы, включение в малые группы в формате психологической игры, деловой игры по теме командообразования.

Развитие умения эмпатического слушания и коммуникативных навыков в разных формах: от информирования в лекционном и информационном формате до тренингов и проведения психологических групп.

Построение доверительного контакта студента с психологом, на основании которого внутренний конфликт студента будет разрешен путем принятия элементов чужеродной культуры как в достаточной степени отдельных, полноценных и имеющих право на существование.

Барьер «Неопределенности или двусмысленности в отношении основных правил поведения».

Различия в культурных и социальных нормах могут влиять на восприятие слов и действий с обеих сторон. Что может казаться незначительным для одного, для другого может быть глубоко оскорбительным или неправильным.

Более того, эмоциональное состояние студента на момент посещения психолога, его уровень осознанности и готовности к изменениям могут также существенно осложнять процесс взаимодействия. Важно понимать, что наличие этих барьеров является не признаком неудачи и не профессиональным провалом, а лишь представляет собой этап консультативного процесса. Психолог, обладая необходимыми навыками, может помочь выявить и преодолеть вышеуказанные трудности, создавая тем самым пространство для подлинного доверия и взаимопонимания.

А. Б. Добрович выделяет особые тип ограничений, затрудняющие общение и способные вызывать нарушение коммуникации [4]: конвенциональные ограничения и ситуативные ограничения.

Конвенциональные ограничения могут иметь место, когда в отдельной группе людей существует «конвенция», иными словами, некий обычай вести себя так, а не иначе. В соответствии с такой общепринятой традицией младшие должны почитать и слушаться старших, старшие — помогать и учить младших, жених должен ухаживать за своей невестой, невеста — не оказывать знаки внимания другим мужчинам, друзья — не предавать и не обманывать друг друга и т. д.

О ситуативных ограничениях можно говорить в тех случаях, когда полноценное общение строго ограничено рамками ситуации. Мы постоянно включаемся в ситуации, в которых участие личностей как партнеров контакта лишь «портит» дело. В данном случае принято использовать безличные обращения типа: «Позвольте? — Нет проблем», «Разрешите? — Пожалуйста», «Извините! — Ничего страшного» и т. п. Ситуация таким образом заставляет партнеров перейти к «безличному» контакту, к общению масок.

Проведение процедур и тренингов первичной и глубинной адаптации студентов, детальное знакомство с правилами образовательного учреждения, знакомство с местной культурой, особенностями и традициями.

Открытость психолога: компетенции, подкрепленные искренним интересом к студенту как человеку с признанием его достоинств и прав как личности.

Умение устанавливать доверительный контакт и прояснять затруднительные моменты — залог сохранения любых отношений, в том числе и терапевтических отношений в диаде психолог — студент.

Поддерживать переживание и оставаться к нему устойчивым — те компетенции практического психолога, которые могут помочь ему в работе на данном этапе.

Барьер «Несоответствие ожиданиям».

Страх открыться и поделиться личными переживаниями может стать значительным препятствием для клиента психологической службы, как и многие другие эмоциональные компоненты общения.

Кроме того, привычные для студентов неловкость от встречи со специалистом, предвзятое мнение о взаимодействии с психологом или нереалистичные ожидания от этих встреч могут усиливать возникающую в кабинете вузовского психолога напряженность.

Ожидания могут быть совершенно разными и касаться как характера работы, особенностей подхода, опытности психолога, так и соответствия его внешнего вида определенным критериям, принятым в культуре студента. Также ожидания могут быть чрезмерными и могут являться формой перекладывания ответственности на психолога-консультанта: изменения произойдут немедленно и непременно в желаемом направлении.

Важные моменты для поддержания контакта с таким студентом:

— конкретная работа в направлении четкой формулировки студенческого запроса;

—постоянное, возможно на каждой консультации со студентом, прояснение ожидания от встречи. По результатам исследований, основная причина ухода от психолога — это несовпадение ожиданий и реальности.

В контексте всего вышесказанного важным шагом остается не только умение психолога слушать, но и готовность студента открываться. Успех терапии во многом зависит от взаимопонимания, построенного на доверии, которое требует времени и искренности. Так, медленно, но верно, возможно преодолеть преграды и достичь подлинного общения, необходимого для изменения.

Таким образом, наиболее эффективным способом преодоления барьеров в межкультурной коммуникации является формирование межкультурной компетентности путем совершенствования культурной образованности и толерантности.

Наличие барьеров в межкультурной коммуникации является стимулом развития межкультурной компетентности, поскольку ставит личность перед необходимостью получения новых знаний о культуре партнеров, заставляет совершенствовать собственные коммуникативные навыки, развивать способность чувствовать особенности и менталитет чужой культуры. Благодаря этим процессам индивид становится способным адекватно предвосхищать перспективы общения с представителями других культур, эффективнее добиваться целей межкультурного взаимодействия, полнее удовлетворять свои культурные потребности.

Список литературы:

1. Бабаев Т.М. Общение со студентами многонационального университета: методические рекомендации для сотрудников РУДН / Т.М. Бабаев, Н.В. Каргина, А.И. Завадский. 2-е изд., перер. и доп. Москва: РУДН, 2015. 84 с.
2. Боброва С.П., Смирнова Е.Л. Основы теории коммуникации / Учеб. пособие. Иваново: Иван. гос. энерг. ун-т, 2005.
3. Быстрицкая Е.В., Николина В.В., Аксенов С.И., Арифулина Р.У. Барьеры социо-культурного взаимодействия в полиэтнической

среде // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11813> (дата обращения: 02.02.2025).

4. Добрович А. Б. Ролевая модель межличностного общения / А. Б. Добрович // Учен. зап. Тартус. гос. ун-та. Тарту, 1984. Вып. 688.

5. Ковальчук Р. И. Культурные барьеры в процессе коммуникации и пути их преодоление. Новочеркасск: ЮрГТУ, 2015, 29 с.

6. Корякина А. А., Гоголева Н. М. Барьеры межкультурной коммуникации // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bariery-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 14.01.2025).

7. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / Учеб. пособие. — М.: Гнозис, 2007, с. 247.

8. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999.

9. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2012. 336 с/

10. Садохин А. П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры: Журнал-обозрение, 2008. № 2. С. 26–32.

О.С. Павлова

2.3. Психологическое консультирование: культурно-специфические факторы

В последние годы в России возрастает потребность в качественной квалифицированной психологической помощи. Одной из важнейших компетенций, на которую обращают внимание клиенты, является культурная чувствительность специалиста или его межкультурная

компетентность [9]. Ответом на возникающие запросы становится открытие новых образовательных направлений в области подготовки психологов-консультантов, в частности магистерская программа «Кросс-культурные технологии психологического консультирования» в МГППУ. Расширяется сфера применения мультикультурного (кросс-культурного) подхода к психологическому консультированию, который предполагает учет и осознание культурных факторов на этапе диагностики проблем клиента, установления терапевтического альянса с ним и в ходе терапевтической работы.

Мультикультурное (мультикультуральное, кросс-культурное) психологическое консультирование (мультикультурный подход в психологическом консультировании) — это такая форма психологического консультирования, которая направлена на решение психологических проблем клиентов, принадлежащих к инокультурной группе, группе инокультурного меньшинства; когда «между консультантом и клиентом существуют значительные различия» [24, p. 18].

Базовой идеей, лежащей в основе подходов к мультикультурному консультированию, считают описанную еще в 1953 году К. Клакхоном и Г. Мюрреем [25] и впоследствии развитую Д. Сью идею о трех уровнях личности: универсальном, культурном и индивидуальном. Универсальный уровень Сью обозначал следующим образом: «Все люди в некотором отношении похожи на всех остальных людей» [26]. Этот уровень предполагает наличие некоторых общечеловеческих характеристик, набора универсальных физиологических и психологических черт, таких, как например возможность использовать язык как средство общения, или возможность проходить через определенные жизненные этапы и накапливать жизненный опыт.

Групповой (культурный) уровень Сью характеризовал так: «Все люди в некотором отношении похожи на некоторых других людей». Все мы социализируемся в определенных социальных группах, перенимая матрицу убеждений, ценностей, правил и социальных норм и практик. При этом важно понимать, что человек принадлежит одновременно

к нескольким группам, что отражается в сложной структуре его социальной идентичности [26].

Индивидуальный уровень Сью описывал фразой: «Все люди в некоторых отношениях отличаются от других людей». Данный уровень личности включает уникальные характеристики индивида, его индивидуальное своеобразие.

Мультикультурный подход предполагает, что, помимо универсального и индивидуального уровня, в консультировании учитываются и анализируются феномены культурного уровня. Н. Д. Сандберг пишет: «Когда консультант в первый раз встречается с клиентом, он сталкивается со всеми тремя аспектами в одном человеке: универсальными, культурными и уникальными» [28, р. 141]. Широкая трактовка термина культуры позволяет включить в проблематику мультикультурного консультирования самый широкий круг не только этнических, религиозных, расовых или региональных различий, но и гендерные, возрастные и любые другие социальные группы.

Развитие мультикультурного консультирования активно происходило во второй половине XX столетия, прежде всего в США, где создание Ассоциации мультикультурного консультирования позволило институализировать данную сферу профессиональной деятельности в направлении адаптации подходов к психологическому консультированию различных групп клиентов, в частности тех, кто представлен в поликультурной среде Северной Америки: испаноамериканцев, американцев азиатского происхождения и других.

В России интерес к культурной специфике консультирования в 90-е годы XX века был отображён Х. Пезешкианом в содержании докторской диссертации «Позитивная психотерапия как транскультуральный подход в российской психотерапии», в которой автор изложил свое понимание транскультуральной чувствительности и поставил задачу развития межкультурного сознания как одного из принципов, лежащих в основе позитивной психотерапии [16]. Он, в частности, отмечает, что культурная специфика в качестве объекта внимания фактически не рассматривалась в советской психологии и психиатрии. Психологический

бум, который можно наблюдать в странах постсоветского пространства, в основном связан с импортом западных подходов и ценностей в консультировании, поэтому зарубежные психологические подходы, преимущественно американского происхождения, объявляются «несокрушимым психологическим стандартом», однако это не предполагает тщательного анализа их соответствия другим культурным условиям и не вызывает инициатив по их реинтерпретации. Он предвещает скорейший переход психотерапии на культурально чувствительные взгляды: «Эра монокультуральной психотерапии исчерпала себя и близится к завершению» [16, с. 47]. Если психолог-консультант и клиент принадлежат к разным культурным группам, то специалисту необходимо знание особенностей культуры клиента, так как культурная специфика (этническая, религиозная, региональная) оказывает существенное влияние на психологические особенности клиента, восприятие им психолога, а также на сам процесс психологического консультирования и его динамику.

Выдающийся российский психолог и психотерапевт Ф. Е. Василюк еще в середине 2000-х годов ставит вопросы об адаптации психотерапевтических подходов к российскому клиенту и культурологической рефлексии психологического консультирования и психотерапии, формулируя их следующим образом: «Существуют ли аналоги психотерапии в других культурах и в другие периоды истории? Каковы условия институционализации психотерапии в культуре? Какой должна быть культура, в которой возможно развитие психотерапии как особого института? Каким должен быть человек, для которого профессиональная психотерапия — адекватный культурный способ разрешения жизненных коллизий?» [4, с. 80].

Являясь «самостоятельным и влиятельным институтом западной культуры» [4, с. 80], по мнению Ф. Е. Василюка, психотерапия и психологическое консультирование встраиваются в повседневность разных культур, меняя и трансформируя те культурные практики, которые до XX века помогали решать психологические проблемы, становясь «особой сферой социо-культурной практики» [4, с. 81]. Предтечами

психотерапии в различных культурах могли быть религиозные ритуалы, шаманские практики, мудрые советы уважаемых старейшин, практики, происходящие под руководством суфийских или буддийских учителей.

Ф. Е. Василюк показывает, что интенсивное развитие психотерапии в западном индивидуалистическом мире связано именно с особенностями культурной специфики индивидуализма: вслед за М. Фуко [20] он описывает портрет «человека психологического», которому присущи:

— Отношение к частной жизни как самоценности.

— Рационализм, лежащий в основе мировоззрения.

— Консюмеризм является доминирующей экзистенциальной стратегией. Потребление как стиль жизни и как ее идеал — черта современно жизни, которая интенсивно распространяется по миру, однако в меньшей степени характерна для культур, нацеленных на выживание и самосохранение.

— Управление собственной жизнью «менеджеризм» становится жизненной позицией, когда личность убеждена что все в ее руках. Ответственность за неудачи и присвоение успеха относится только к качествам и свойствам самой личности, тогда как в коллективистических и религиозных культурах как удачи, так и неудачи приписываются обстоятельствам или воле Высших сил.

Очевидно, что в российском полиэтничном и мультирелигиозном обществе распространение психотерапевтических ценностей и практик должно сопровождаться адаптацией к клиенту, чей психологический портрет не укладывается в обозначенные рамки индивидуалистической парадигмы.

Рассмотрим подробнее психологические черты коллективистических культур. Коллективистическими принято называть социумы, в которых индивидуумы включены в сплоченные коллективы на протяжении всей жизни, которые защищают их в обмен на безусловную лояльность социуму. Для представителей коллективистических культур характерна взаимозависимость и тесная эмоциональная связь с представителями своей группы [17; 10].

Описывая ценности коллективистической культуры, антропологи и социологи характеризуют их следующими чертами:

— Для людей очень важна включенность в социум, который поддерживает человека на всем протяжении его жизни в обмен на лояльность и преданность. Для коллективистических культур характерно взаимозависимое «Я». Личные границы индивида проницаемы, и его «Я»-концепция представляет собой связанный с другими конструкт [17].

— «Мы»-идентичность определяет личное поведение индивида. Это значит, что, описывая себя и свои действия, человек часто употребляет выражение «мы» вместо «я» и может редко говорить от первого лица, предпочитая использовать местоимение «мы»: «у нас принято поступать в этой ситуации...», «обычно мы делаем так» и так далее.

— Групповые ценности и цели либо тесно связаны с ценностями и целями индивидов, либо превалируют над ценностями и целями отдельных личностей [10; 17].

— Поведение личности тесно связано с групповыми нормами и трактуется с позиций соблюдения или нарушения этих норм.

— Гармония и поддержание отношений внутри социума — важнейшие ценности коллективизма, поэтому не принято говорить в глаза то, что думаешь, принято проявлять конформность по отношению к членам своей общности.

— С предыдущей чертой тесно связана стратегия поведения в конфликте: коллективисты стремятся приспособиться к ситуации, а потому в конфликте предпочитают стратегию избегания, не выходят на прямой конфликт.

Главная задача, которая стоит в отношениях перед представителями коллективистической культуры, — это необходимость поддержания взаимной зависимости и приспособления к этому. Поэтому и терапевтическая задача, которую решает психолог в контексте консультативной практики, также может быть связана с эффективной адаптацией к установленным в группе отношениям, нормам, социальным ролям и правилам. Именно через соответствие социальной роли формируется

значимость личности в социуме, а групповая сплоченность, гармония и согласие являются не только важнейшим ресурсом личности, но и главной общественной ценностью.

Важным аспектом, через который можно увидеть разницу между индивидуализмом и коллективизмом, является обретение независимости и проживание процессов сепарации. Самоактуализация, сепарация, независимость, деконтекстуализированность личности — желательные стратегии для представителей индивидуалистических культур, тогда как в коллективистических культурах важен акцент на контекстности поведения — зависимости от конкретной ситуации и той социальной роли, исходя из которой действует человек в данной ситуации.

Для представителей коллективистической культуры имеет большое значение, с кем выстраивается взаимодействие — со «своими» (интергруппой) или «чужими» (аутгруппой). Отношение и поведенческие паттерны сильно изменяются при общении со «своими» и «чужими».

Самоуважение личности в коллективистических культурах тесно связано с взаимоотношениями с другими. Внутренне «Я» в коллективистических культурах тесно связано с социальной группой и не существует отдельно от нее. Местоимение «Я» совсем другое в коллективистических культурах: Я — это МЫ.

Очевидно, что психологическая работа с клиентами из коллективистических культур существенно отличается от работы с клиентами из культур индивидуалистических. Также существует существенная специфика в консультировании религиозных клиентов. В центре терапевтического процесса в индивидуалистической культуре — личность и ее потребности, в коллективистической культуре — поддержание гармонии и социальных связей в отношениях с другими, а в религиозной культуре в терапевтическом процессе всегда присутствует Бог. Религиозный клиент причины проблем и способы их решения может видеть в ином ключе, чем клиент с атеистическим мировоззрением. Поэтому могут возникать противоречия в понимании того, что может изменить человек в своей жизни, каковы цели земного существования, что ждет человека в будущем. Для верующего человека многие вопро-

сы, от бытовых до экзистенциальных, решаются на основе религиозных ценностей и представлений.

Рассмотрим подробнее, какие подходы, используемые в современном российском психологическом пространстве, наиболее эффективны и обладают наибольшей культурной сензитивностью в отношении работы с клиентами из разных культур.

Одним из наиболее известных доказательных психотерапевтических направлений, работающих с культурными факторами, является позитивная психодинамическая психотерапия Н. Пезешкиана [3; 8; 15], которая изначально была создана как транскультуральный метод, то есть тот, который учитывает культурные различия. Специалисты данного подхода подчеркивают, что наличие культурной сензитивности у психолога позволяет избежать проблему «культурных слепых пятен», когда психолог не принимает во внимание культуру клиента и свою собственную [3, с. 99]. В качестве метода транскультурального образования психологов предлагается вводить «описание событий и действий с точки зрения разных культур» (там же), отличающихся по параметру «индивидуализм» — «коллективизм».

Гуманистическая позиция и культурный релятивизм — важнейшие ценностные основы, на которых должна основываться профессиональная позиция транскультурального специалиста: «считать всех людей хорошими от природы, а их культуры — равными» [3, с. 99].

Реализация культурной чувствительности происходит в работе с индивидуальными клиентами, парами и группами. Так, в своей работе «Позитивная семейная психотерапия» [15] Н. Пезешкиан обозначает основные черты «восточной» и «западной» семьи, показывая, что такие понятия, как любовь, верность, нежность и др., имеют культурную специфику и их содержание сильно отличается в разных культурах. Большое внимание он уделяет рассмотрению усвоенных в родительской семье традиций и концепций, рассматривая, как они могут приводить к внутриличностным и межличностным конфликтам. Поскольку сам Н. Пезешкиан, иранец по происхождению, прожил большую часть жизни в Германии, его развитая культурная сензитивность, вопло-

щенная в методе и доказанная многолетними исследованиями, позволяет увидеть социокультурные особенности клиентов, их семей и семейных отношений во всех проявлениях (от традиций и системы отношений до используемых в культуре языковых кодов, от усвоенных в культуре и семье концепций до конструирования идентичности в соответствии с культурой, семейными установкам или вопреки им). Российские представители данного метода раскрывают различные контексты транскультурального подхода. В частности, М. А. Гончаров описывает культуральные особенности и черты личности через культурную специфику актуальных способностей и конфликтов. Он подчеркивает, что «степень индивидуализации сильно отличается в разных культурных средах... Европейская культурная традиция утверждает человека автономным субъектом деятельности, подчеркивает прежде всего единство, цельность тождественность «Я» во всех его проявлениях. Наоборот, в восточных культурах ролевые функции во многом перекрывают самосознание личности. Человек осознает себя и воспринимается другими в зависимости от той среды или сферы, в которой он в данный отрезок времени действует. Здесь человек рассматривается прежде всего как средоточие обязательств и ответственности, вытекающих из его принадлежности к семье, общине, клану, религиозной общности и государству» [8, с. 333]. Поэтому самое главное открытие, который должен сделать для себя психолог, заключается в признании и принятии того, что «западная концепция личности как определенно-го, уникального, более или менее интегрированного мотивационного и когнитивного мира, динамического центра сознания, эмоций, мнений и деятельности, организованного в характерное целое и направленного против других целостностей и против их социального и природного основания, — является, несмотря на кажущуюся бесспорность, скорее частной концепцией в контексте других культур мира» [23].

Нарративная практика, созданная в 80-е годы прошлого века австралийским психотерапевтом М. Уайтом и новозеландским антропологом Д. Эпстоном [18; 19], идею культурной чувствительности воплотила в самом методе, так как нарративы (жизненные истории), в которых жи-

вет определенная личность или семья, черпаются из общества, культуры и отражают возникшие в социуме ценности, нормы, представления и отношения. Представление о пластичности идентичности позволяет конструировать предпочитаемую идентичность в ходе психотерапии (как индивидуальную, так и семейную). Поэтому нарративная психотерапия может эффективно использоваться в работе с клиентами из разных культур.

Очевидно, что для реализации обозначенных выше ценностей и установок, психолог должен обладать развитой межкультурной компетентностью (об это мы пишем в разделе 3.3. настоящего пособия) и стремиться к рефлексии собственной этнической, религиозной и других видов социальной идентичности. Однако, в рамках проведенного исследования, направленного на изучение этических установок российских психологов-консультантов, было выявлено, что «половина респондентов не согласны с тем, что консультанты должны хорошо осознавать место своих личных ценностей в сложном и многообразном обществе, которое представляет современный мир». Такие результаты, по мнению авторов исследования, объясняются недостаточным опытом размышлений психологов над вопросами о том, как их личные ценности соотносятся «с ценностными ориентациями разных социальных групп, образующих российское общество, и как их несовпадение может отражаться на консультативном процессе» [7]. Это показывает актуальность специального обучения российских психологов различным аспектам мультикультурного консультирования.

Анализ практического опыта консультативной работы с российскими клиентами, сфокусированный на социокультурных аспектах, позволяет выделить несколько характерных типов проявленности культуры в консультировании [12]. Охарактеризуем их.

1. Клиенты выдвигают требования о культурной компетентности специалиста на этапе поиска психолога. Их запросы могут звучать так: «ищем психолога, знающего чеченские адаты, но не чеченца»; «ищу психолога-мусульманку».

2. Запрос клиента связан с социокультурной проблематикой: «я чувствую трансформацию этнической идентичности, проживая в большом городе», «мне сложно передавать этнические ценности детям».

3. Запрос на сферы, связанные с психологическими основами межкультурной коммуникации: взаимоотношения в межкультурной паре или с инокультурным партнером; недостаточное понимание культурной специфики партнера. Такие запросы являются одними из самых распространенных: вступая в отношения с инокультурным партнером, клиенты (чаще это женщины) стремятся лучше понять особенности этнической или религиозной культуры партнера и оценить возможные шансы на успешность межкультурной коммуникации в построении отношений.

4. В запросе культурный фактор не озвучивается, но проявляется в ходе терапии: проявление религиозности клиента, запросы и ограничения, которые влияют на его жизнь.

5. Проблемы, которые можно очертить как психологические, клиент объясняет культурно-специфическими причинами: например, сложности взаимоотношений с супругой клиент объясняет ее одержимостью («в нее шайтан вселился»).

6. Клиент сообщает о культурной специфике методов, уже использованных в ходе лечения и терапии, или ждет от специалиста культурных интервенций: использование религиозных или этнокультурных методов и средств терапии.

7. Этнизация проблем, в которых этническая составляющая не главная и не единственная. В данном аспекте могут анализироваться этнические или религиозные аспекты культуры клиента, тогда как проблема может заключаться в особенностях той социальной группы, к которой принадлежит клиент: например, мигранты.

8. Миграция как фактор возникновения целого комплекса социокультурных и психологических проблем, в которых от психолога требуется понимание таких тем как, например, закономерности адаптации к новой социокультурной среде или супружеские кризисы в миграции.

9. Проблемы, связанные с ощущением дискриминации и собственной уязвимости в инокультурном пространстве. Данный тип запросов — работа над повышением собственной ценности — требует от психолога не только культурной сензитивности, но и осведомленности об исторических, социально-политических, региональных и многих других аспектах культуры клиента. Нередко подобные запросы могут затрагивать проблематику коллективных, исторических, культурных травм, преодоление которых требует от психолога особых компетенций и часто нуждается в коллективной работе.

10. Корпоративное консультирование организаций, деятельность которых связана с межкультурной коммуникацией. Здесь запросы могут касаться как формирования у сотрудников организации межкультурной компетентности в целом, как интегративной психологической характеристики, которая подразумевает наличия межкультурного интереса, сензитивности, навыков и умений межкультурной коммуникации, осознания ценности культурного разнообразия и снижение этноцентризма, а также развития толерантности к неопределенности, так и в отношении определенной культуры, в которой предполагается профессиональная деятельность, например: как вести бизнес в ОАЭ или Вьетнаме, какие черты культуры при этом необходимо учитывать. В таких контекстах часто возникает необходимость сопровождения трудовых коллективов, которые развивают свою деятельность в различных регионах мира.

Очевидно, что этот перечень не вмещает всех типов проявленности культуры в ходе индивидуального или группового психологического консультирования. Неизбежно и то, что развитие культурной сензитивности как клиентов, так и психологов способствует социокультурной адаптации терапевтических подходов. Этот процесс мы наблюдаем во многих терапевтических направлениях, особенно тех, которые наиболее популярны, в частности КПТ, EMDR, схема-терапия. Осуществляются попытки концептуального осмысления мультикультурного консультирования отдельных культурных групп [5; 6; 21; 22] на основе накопленных российских кейсов и примеров культурных различий

в консультировании, в основном в персональном опыте работающих с инокультурными клиентами специалистов [1; 5; 6; 13; 14; 21; 22]. Важность межкультурной компетентности для психолога осознается многими специалистами [2; 9; 11].

В работе с любым клиентом необходимо применять подходы, которые отражают уважение к культурным различиям и понимание культурных ресурсов, а также возможность их включения в терапевтический процесс. Недопустимо обесценивание культурных запросов, трансляция превосходства своей культуры. Уважение и искренний интерес к культуре клиента, желание понять и включить культуру в терапевтический процесс, бережное отношение к культурному разнообразию — все это надежный фундамент раппорта.

В настоящее время отечественным психологам предстоит создавать, развивать и адаптировать разнообразные психотерапевтические подходы к российскому клиенту, одновременно развивая свою социокультурную чувствительность и осознанность, то есть межкультурную компетентность.

Список литературы:

1. Александрова Е. А. Метод кейса в психологическом консультировании (на примере психологического консультирования мусульман). *Minbar. Islamic Studies*. 2022. № 15(2). С. 425–442. DOI: 0.31162/2618-9569-2022-15-2-425-442
2. Арпентьева М. Р. Взаимопонимание в кросс-культурном консультировании: теория и практика // ОНВ. ОИС. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimoponimanie-v-kross-kulturnom-konsultirovanii-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 27.07.2024).
3. Бёссманн У., Реммерс А. (ред.) Позитивная психодинамическая психотерапия. Учебное пособие. Висбаден: WAPP Press, 2024.
4. Василюк Ф. Е. Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта // *Культурно-историческая психология*. 2007. Том 3. № 1. С. 80–92.

5. Ганиева Р. Х. Мультикультурный подход в психологическом консультировании: этнорелигиозный аспект (разбор случая). *Minbar. Islamic Studies*. 2020. № 13(1). С. 196–216. DOI: 10.31162/2618-9569-2020-13-1-196-216
6. Ганиева Р. Х. Этническая и религиозная идентичность как ресурсы клиента в работе с психологом. *Minbar. Islamic Studies*. 2021. № 14(2). С. 452–471. DOI: 10.31162/2618-9569-2021-14-2-452-471
7. Гаранян Н. Г., Захарова Ю. В., Сорокова М. Г. Этические установки российских психологов-консультантов: область разногласий и потенциальных конфликтов // *Консультативная психология и психотерапия*. 2020. Том 28. № 1. С. 87–112. DOI: 10.17759/cpp.2020280106
8. Гончаров М. А. Актуальные способности и позитивная психотерапия. Из чего складывается личность. М.: Паблит, 2024. 616 с.
9. Кисельникова Н. Мультикультурная компетентность психотерапевта // *Мастерство психотерапевта: Эффективная практика и обучение / [б. м.]*: Издательские решения, 2023. С. 125–160.
10. Лебедева Н. М. Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт; 2014. 647 с.
11. Мельникова Н. М. Межкультурная компетентность психологов: проблемы и перспективы изучения и формирования // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика* 2020. № 17(1). С. 79–100. DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-1-79-100
12. Павлова О. С. К вопросу о типах проявленности культуры в консультировании // *Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы IX Международной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (15–16 мая 2024 г.)*. М.: Издательство МГППУ, 2024. С. 499–502.
13. Павлова О. С. Психологическое консультирование мусульман: анализ зарубежных источников [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология*. 2018. Том 7. № 4. С. 46–55. DOI: 10.17759/jmfp.2018070406

14. Павлова О. С. Психология: исламский дискурс (монография). М.: Ассоциация психологической помощи мусульманам, 2020. 203 с.
15. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия. Кириллов И. О. (пер.). М.: Академический проект; 2024. 365 с.
16. Пезешкиан Х. Транскультуральная психотерапия в России // Консультативная психология и психотерапия. 1999. Том 7. № 3. С. 47–74.
17. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение: учебное пособие. Соснин В. А. (пер.). М.: Форум; 2010. 384 с.
18. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. Пер. с англ. М.: Генезис, 2022. 326 с.
19. Уайт М. Нарративная практика. Продолжаем разговор // Пер. с англ. Д. Кутузовой. М.: Генезис, 2023. 240 с.
20. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. С. 619. 689 с.
21. Шьенте Э. К., Мельникова Н. М. Работа с северными сообществами — слияние экономики и психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2020. Том 10. № 1. С. 46–60. DOI: 10.21638/spbu16.2020.104
22. Яхин Ф. Ф. Теоретические основы оказания религиозно ориентированной психологической помощи: российский исламский дискурс. *Minbar. Islamic Studies*. 2018. № 11(3). С. 667–678. DOI: 10.3116/2/2618–9569–2018–11–3–667–678
23. Geertz C. From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding // *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* / R. Shweder, R. LeVine (Eds.). Cambridge, 1984. P. 123–136.
24. Locke D. C. A not so provincial view of multicultural counseling. *Counselor Education and Supervision*, 1990. № 30. P. 18–25.
25. Murray H. A., Kluckhohn C. *Personality in Nature, Society, and Culture*. New York, Knopf, 1953. 701 p.
26. Sue D. Multidimensional Facets of Cultural Competence. *The Counseling Psychologist* 2001. № 29(6). P. 790–821. DOI: 10.1177/0011000001296002

27. Sue D. W., Arredondo P. & McDavis R. J. Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*. 1992. № 70. P.477–486.

28. Sundberg N. D. Toward research evaluating intercultural counseling. In P. B. Pedersen & W. J. Lonner Draguns (Eds.). *Counseling across cultures*. The University Press of Hawaii, 1976. Pp. 139–169.

ГЛАВА III. СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.А. Фомина

3.1. Формы, методы, инструменты повышения межкультурной компетентности

Проблема развития межкультурной компетентности является актуальной и значимой в современном мире. Как подчеркивается в документах ЮНЕСКО [15], растущее разнообразие культур, которое является текучим, динамичным и трансформирующим, предполагает особые компетенции и способности отдельных людей и обществ учиться, переучиваться и отучаться, чтобы соответствовать личным достижениям и социальной гармонии. Новые вызовы современности приводит к необходимости населения взаимодействовать с «другими» в повседневной жизни. Перед образовательными организациями встает целый комплекс задач по работе с представителями других культур.

В научной литературе существует значительное количество работ отечественных ученых, исследователей, посвященных анализу теоретических подходов к межкультурной компетентности [1; 5; 6; 7; 9 и др.).

Культурная/межкультурная компетентность — в широком смысле определяется как способность специалистов понимать, ценить и взаимодействовать с людьми из культур или систем верований, отличных от их собственных.

По мнению А.П. Садохина, межкультурная компетентность — это совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид

может успешно общаться с партнерами из других культур как на быденном, так и на профессиональном уровне [9]. Brian Spitzberg, профессор университета Сан-Диего, понимает межкультурную компетентность как «социальное поведение, которое воспринимается как относительно приемлемое и эффективное в данном контексте» [14, с. 69]. По мнению исследователя, чем выше уровень мотивации, знаний и навыков человека, тем выше его уровень межкультурной компетентности. Это определение межкультурной компетенции стало классическим.

Однако, это лишь немногие из возможных подходов к пониманию феномена. На основе анализа работ ученых из 13 стран: США, Дании, Германии, Канады, Великобритании, России, Швеции, Литвы, Финляндии, Новой Зеландии, Латвии, Франции и Голландии, — Н. В. Черняк выявила 64 модели межкультурной компетенции. «Пожалуй, единственным, что объединяет известные на сегодняшний день модели, является представление о межкультурной компетенции как о предпосылке успешного акта межкультурной коммуникации», — отмечает исследователь [12, с. 120]. Многочисленность моделей свидетельствует о крайней актуальности рассматриваемой темы, на которой сосредоточили свои усилия многочисленные исследовательские коллективы.

Межкультурная компетентность в настоящее время выступает условием продуктивной межкультурной коммуникации. С другой стороны, она сама может быть сформирована только в ходе опыта взаимодействия представителей разных культур.

А. П. Садохин указывает, что в зарубежной науке под межкультурной компетентностью понимают:

1) способность достигать успеха в процессе коммуникации с представителями иной культуры даже при недостаточном знании особенностей этой культуры. Очевидно, что речь идет о необходимости формирования толерантности, интереса и уважения к другим культурам, освобождение от этнических стереотипов;

2) способность сформировать чужую культурную идентичность, включая знание языка, норм и ценностей иной культуры вплоть до полной аккультурации.

Очевидно, что в условиях поликультурного общества более продуктивным оказывается первый подход, поскольку акцентирует готовность субъектов расширять свои представления об окружающем мире, частью которого являются разные культурные сообщества; быть толерантными, открытыми; включаться в новые виды деятельности и взаимодействия.

Не менее актуальным является поиск инструментов и моделей, способных помочь человеку сформировать поведение, адекватное характеристикам поликультурной среды.

В процессе формирования межкультурной компетентности актуальным оказывается осознанное и внимательное отношение к своей собственной культуре, что может выступить основой для познания иных культур и выстраивания взаимопонимания с их представителями. Различия культур часто выступают как барьеры, поскольку нарушают процесс обмена информацией, затрудняют ее понимание и интерпретацию в правильном ключе. Они требуют специальных знаний, однако невозможно изучить все многообразие существующих на сегодня культур.

Не отрицая необходимости расширять свой кругозор и эрудицию в вопросах межкультурного взаимодействия, основными факторами, способствующими межкультурной коммуникации, можно считать следующие:

- 1) необходимо относиться к чужой культуре с тем же уважением, что и к своей;
- 2) стремиться к тому, чтобы понимать и уважать чужую религию и обычаи;
- 3) изучать языковые особенности других народов;
- 4) понимать, что каждая культура имеет в себе что-то, что может предложить миру.

Н. В. Тихомирова указывает, что одного опыта нахождения за рубежом самого по себе недостаточно для формирования межкультурной компетенции [11, с. 282], нужно специальное обучение. Знание языка принимающей стороны также не является гарантией успешной коммуникации [2]. Рискнем утверждать, что и нахождение в своей стране

также требует обучения взаимодействию с представителями иных культур. Таким образом, основным способом развития межкультурной компетентности является совершенствование культурной образованности и толерантности.

Наличие барьеров в межкультурной коммуникации является стимулом развития межкультурной компетентности, поскольку ставит личность перед необходимостью получения новых знаний о культуре партнеров, заставляет совершенствовать собственные коммуникативные навыки, развивать способность чувствовать особенности и менталитет чужой культуры. Благодаря этим процессам индивид становится способным адекватно предвосхищать перспективы общения с представителями других культур, эффективнее добиваться целей межкультурного взаимодействия, полнее удовлетворять свои культурные потребности.

«Инструменты» повышения межкультурной компетентности:

- знание особенностей своей и иной культуры;
- ориентация на секулярные ценности и нормы права;
- развитие навыков взаимодействия;
- расширение опыта контактов с представителями инокультурной среды.

Некоторые из этих инструментов доступны в форме самообразования и повседневной деятельности, другие требуют специально организованных занятий.

В условиях вуза можно выделить несколько типов субъектов, которые нуждаются в повышении межкультурной компетентности и специальном обучении: руководство вуза, административно-управленческий и учебно-вспомогательный персонал вуза, преподаватели вуза-представители местного сообщества, студенты-представители местного сообщества, иногородние студенты, иностранные студенты.

На этапе начала студенческой жизни все категории студентов нуждаются в адаптационном сопровождении, инструктажах и просвещении относительно норм и ценностей вуза. Эту функцию берут на себя кураторы, сотрудники управлений/департаментов воспитательной и соци-

альной работы, молодежной политики (названия структур отличаются в различных вузах).

Иногородние и иностранные студенты одновременно с процессом адаптации к новым условиям обучения решают задачу налаживания взаимодействия с представителями иной культуры. Для иностранных студентов эта задача является наиболее острой, однако «иногородние» студенты также могут столкнуться со множеством сложностей, если их родная культура значительно отличается от культуры «принимающего» региона. Наконец, для студентов-представителей местного сообщества возникают свои нюансы взаимодействия, поскольку большинство регионов России являются неоднородными с точки зрения культурного многообразия [8]. Таким образом, необходимость специального обучения всех студентов в целях повышения их межкультурной компетентности не подлежит сомнению.

Для представителей вуза как принимающей стороны также актуальна проблема выстраивания продуктивных взаимодействий с представителями иных культур: учебные занятия, воспитательный процесс, решение организационных и социальных вопросов студентов, вовлечение студентов в научную, творческую и иные виды деятельности, студенческое самоуправление и др.

Эту функцию должны взять на себя подготовленные специалисты. На наш взгляд, это могут быть работники кафедр и центров/ отделов соответствующего профиля, сотрудники психологической службы вуза.

Культурную специфику прибывающих можно выявить в процессе анкетирования абитуриентов благодаря налаженному обмену информацией между приемной комиссией и иными структурами вуза, вовлекаемыми в процесс. Это позволит оперативно, к началу учебного года, разработать программы повышения межкультурной компетентности субъектов образовательного пространства вуза с учетом их культурной вариативности.

Формы и методы повышения межкультурной компетентности субъектов:

- просвещение;
- инструктаж;
- тренинги.

На основе модели «культурного научения», было предложено пять типов программ кросскультурной ориентации [13]:

- 1) тренинг самосознания, в котором личность познает культурные основания собственного поведения;
- 2) когнитивный тренинг, в котором людям дается информация о другой культуре;
- 3) тренинг атрибуции, который учит давать характеристики ситуациям, объясняющим социальное поведение с точки зрения другой культуры;
- 4) поведенческий тренинг;
- 5) обучение практическим навыкам.

Для повышения межкультурной компетентности представителей разных культур, стабильно взаимодействующих друг с другом в условиях какой-либо деятельности (учебной, трудовой) за рубежом, а в настоящее время и у нас в стране, практикуется использование так называемых культурных ассимиляторов [10, 3.]. Культурный ассимилятор представляет собой описание достаточно типичных ситуаций, в которые могут быть вовлечены представители взаимодействующих культур в пределах данной территории, в определенных видах деятельности. Логика изложения строится в соответствии с принципами программированного обучения. Обучаемому предлагается выбрать один из предлагаемых вариантов объяснения поведения персонажей, а затем дается оценка выбора и предлагается вернуться к нему повторно, если с точки зрения иной культуры причины определены неверно. Культурный ассимилятор разрабатывается с учетом культурной специфики взаимодействующих групп и предлагается представителям обеих групп с теми вариантами объяснений, которые соответствуют их культурной специфике. Данная технология получила неоднократную положительную оценку в ходе применения в тренинговых программах у психологов Москвы и Санкт-Петербурга.

Итак, подготовка субъектов образовательных отношений к эффективному взаимодействию в условиях поликультурной образовательной среды, формирование и развитие у них межкультурной компетентности — важные задачи, стоящие перед каждым вузом и всей системой высшего образования. В условиях многонационального коллектива это становится возможным, если люди разных национальностей умеют выслушать и высказать свою точку зрения, проявляют такт в оценке исторических событий, обрядов, традиций других народов, хорошо знают историко-культурное наследие народов, проживающих в крае, а также владеют основными методами и формами взаимодействия в полиэтнической образовательной среде.

Список литературы:

1. Большакова О. Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности в процессе профессионализации в вузе // Известия Байкальского государственного университета. 2011. № 3. 183–185.
2. Воронин А. В. Межкультурная компетенция как необходимое условие коммуникации в системе открытого образования // *Universum: психология и образование: электрон. научн. журн.* 2021. 8(86). DOI: 10.32743/UniPsy.2021.86.8.12097
3. Давыдов С. В., Самохвалова А. А., Елисеев Ю. А. Культурный ассимилятор. Страны Азии (Южная Корея, Китай, ОАЭ, Япония): Учебно-методическое пособие. — Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2023. 32 с.
4. Давыдова Н. В. Кросс-культурная дидактика как инновационный ресурс военного вуза / Н. В. Давыдова // *Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: материалы III Межвузовской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 16 декабря 2021 года.* — Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного, 2021. С. 376–385. EDN OPFCMQ.
5. Жилиева М. С. Этнокультурная компетентность будущих специалистов социальной сферы: динамика развития коммуникативного компонента // *Вестник ЗабГ У.* 2018. Т. 24. № 3. С. 63–71.

6. Королева Г. М. Развитие этнокультурной компетентности педагогов в современной социокультурной среде // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 8–2. С. 280–283.

7. Карнышев А. Д. Межкультурная компетенция в структуре компетенций психолога // *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество*. 2008. № 5. С. 21–33.

8. Кулеш Е. В. Межкультурная компетентность субъектов образования в полиэтническом пространстве региона: кластерный подход / Е. В. Кулеш // *Актуальные вопросы обеспечения прав и свобод человека и гражданина: региональный вектор: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Хабаровск, 15 сентября 2022 года*. Хабаровск: Дальневосточный институт управления — филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2022. С. 132–136. EDN RMNYBN.

9. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Т. 10. № 1. С. 125–139.

10. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Методы этнической и кросскультурной психологии. Москва: ВШЭ, 2011. С. 147–153.

11. Тихомирова, Н. Л. Формирование межкультурной компетенции. Что влияет на успех межкультурной коммуникации? / Н. Л. Тихомирова // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021. Т. 10, № 1(34). С. 281–283. DOI 10.26140/bgz3–2021–1001–0064. EDN XUXXYL

12. Черняк Н. В. Классификации моделей межкультурной компетенции. / Н. В. Черняк // *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, 2015. № 2 (92). С. 119–125.

13. Brislin R. Translation and content analysis of oral and written materials // *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1980. V. 2.

14. Spitzberg Brian H. Axioms for a Theory of Intercultural Communication Competence. / *Annual Review of English Learning and*

Teaching. Nagasaki: JACET Kyushu-Okinawa Chapter, 2009. № 14. P. 69–81.

15. UNESCO, Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework, 2013.

З.Р. Хайрова, Е.Н. Полянская

3.2. Межэтнические конфликты: стратегии урегулирования

Конфликт (от лат. *conflictus* — столкновение) — это столкновение противоположных интересов, взглядов; серьезное разногласие, острый спор. Конфликт порождается ситуацией, когда выявляется несовпадение позиций, мнений по какому-либо вопросу, противоположность целей (средств их достижения) в каких-то обстоятельствах.

Межэтнические конфликты представляют собой конфликты, которые происходят между разными представителями, социальными группами различных этносов. Межэтнический конфликт — тип социального конфликта, выражающийся в противоречии интересов, взаимной неприязни, эмоциональной вражде, противоречивом состоянии и действиях этносов по отношению друг к другу [1]. В своей работе В. А. Тишков раскрывает межэтнический конфликт как форму гражданского противостояния на внутри- и трансгосударственных уровнях, при которой хотя бы одна из сторон организуется и действует по этническому признаку или от имени определенной этнической общности [8].

Одними из первых межэтнические конфликты типологизировали Э. А. Паин и А. А. Попов. Они выделили конфликты стереотипов, т. е. ту стадию конфликта, когда этнические группы могут еще четко не осознавать причины противоречий, но в отношении оппонента соз-

дают негативный образ «недружественного соседа», «нежелательной группы» [9].

Рассмотрим причины межэтнических конфликтов:

1) экономические причины — борьба этносов за обладание собственностью, материальными ресурсами (земля, недра);

2) административно-политические — иерархия народов (союзные, автономные республики, автономные области и округа), представительство в органах власти, вхождение одной формы национальной государственности в другую;

3) социальные причины — требования гражданского равноправия, равенства перед законом, в образовании, в оплате труда, равенстве при приёме на работу, особенно на престижные места в органах власти;

4) культурно-языковые причины — требования сохранения или возрождения, развития родного языка, сплачивающего этнос в единое целое;

5) этнодемографические и этномиграционные — быстрое изменение соотношения численности контактирующих этносов вследствие миграции и различий в уровне естественного прироста населения;

6) этнотерриториальные — несовпадение государственных или административных границ с границами расселения народов, произвольная перекройка межреспубликанских границ, необоснованная передача территорий;

7) конфессиональные — не только полиэтничность национальных республик и областей, но и многоконфессиональность населения, накладывающиеся и переплетающиеся друг с другом;

8) исторические — влияние прошлых взаимоотношений народов (не только мирные, но и конфликтные, неравноправные, войны и т. д.).

Под влиянием различных факторов, прежде всего экономических и политических, социальная напряженность может перерасти в межэтническую напряженность, предполагающую конфронтацию этносов, в основе которой лежит проблема распределения ресурсов и доминирование в той или иной социокультурной среде. Процесс трансформации социальной напряженности в межэтническую

сопровождается активизацией этнических стереотипов, при этом особо необходимо отметить возможность стимулирования процесса нагнетания межнациональной напряженности посредством слухов, которые стремительно циркулируют в системе неформальных коммуникаций [6].

Анализ социально-этнических конфликтов позволил выявить ряд признаков, на основе которых происходит объединение групп по этническому признаку. К таким признакам относятся [8]:

- проявление этнической солидарности, выражение предпочтения представителям своего этноса;
- реанимирование чувства территориальности для национальной группы (защита территории проживания);
- требования о перераспределении доходов;
- пренебрежение потребностями иных групп населения, проживающих на данной территории.

Солдатова Г. У. считает, что трансформация из социальной напряженности в межэтническую «является закономерным процессом в условиях глубоких изменений полиэтнического общества», в частности, когда к социально-экономическим противоречиям представителей различных наций добавляются социокультурные, мировоззренческие, исторические [11]. С точки зрения конфликтологической парадигмы межэтническая напряженность, как динамический феномен, характеризуется периодами роста и спада напряженности. Это выражается в изменении психологического состояния взаимодействующих этнических групп и этномобилизационных процессов в обществе. По мнению Толстиковой С. Н., процессы напряженности детерминируются стадиями или этапами фиксации межгрупповых взаимодействий:

- латентная стадия конфликтного проявления (минимум напряженности);
- начальная стадия конфликтного проявления (трансформация латентного в открытый конфликт);
- этап эскалации (нарастание напряжения);
- насильственная акция (максимальный уровень напряженности);

— равновесное состояние, или баланс (отсутствие действий по достижению согласия);

— разрешение конфликтного феномена, или стадия интеграции, прерывание мирного состояния (созревание новой конфронтации) [14].

Из перечисленных выше стадий видно, что, по сути, они повторяют стадии развития любого социального конфликта, из чего следует, что при таком подходе к динамике процесса напряженности понятия «межэтническая напряженность» и «межэтнический конфликт» оказываются тождественными друг другу [4]. Последовательность приведенных этапов в процессе развития конфликта неизменна, однако протекают по-разному. Движущими силами участников в конфликте выступают мотивы, цели, потребности. Мотивы конфликтов определить сложно, поскольку они скрываются его участниками. Потребности всегда направлены на активизацию мотивов конфликтующих. Стремление удовлетворить свои или чужие потребности основная движущая сила конфликта. Рассмотрим выделенные К. Томасом и Р. Х. Килменном пять основных типов стиля поведения в межличностном конфликте: приспособление, сотрудничество, уклонение, соперничество, компромисс.

Приспособление — сглаживание противоречий даже в ущерб своих интересов. К приспособительному поведению прибегают в тех случаях, когда необходимо восстановить спокойствие, но это не значит, что одна из сторон конфликта полностью капитулирует и поступится своими требованиями. Уступки — всего лишь демонстрация доброй воли в отношении оппонента, которая может снять напряжение между сторонами, переломить ситуацию, направить ее в более благоприятное русло, сэкономить ресурсы для поиска решения, особенно если баланс сил складывается ни в пользу кого-то из участников. Также стратегия приспособления может применяться в случае, когда одна сторона готова признать правоту другой и завершить конфликтную ситуацию.

Однако демонстрация уступок не всегда понимается оппонентом верно. Противоборствующая сторона может принять ее за признак слабости, признание своего поражения. Такое видение ситуации приводит к эскалации конфликта, более сильному давлению на уступающую

сторону, повышению требований вместо ответных уступок. Участники конфликта, применившие стратегию приспособления, таким образом, не достигают задуманного результата, не удовлетворяют свои интересы.

Сотрудничество — совместная выработка решения, предполагающего максимально полное удовлетворение интересов всех сторон конфликта. Для этого участникам нужно рассматривать ситуацию более глубоко — не просто отстаивать правильность своей позиции, но и искать точки соприкосновения и общности интересов. К положительным сторонам стратегии сотрудничества можно отнести построение между сторонами отношений партнерства, желание сохранить его в будущем, а также результат в виде окончательного разрешения проблемы, послужившей причиной конфликта. Стратегия сотрудничества позволяет достичь синергетического эффекта — участники добиваются результатов, превышающих их изначальные ожидания, обмениваясь друг с другом новой информацией, полезной для разрешения конфликтной ситуации.

Тем не менее, применить стратегию сотрудничества невозможно в случае, если желание решить проблему совместными усилиями не взаимно, а движет только одной стороной. К тому же, сотрудничество предполагает доверие участников конфликта друг другу, что вызывает риск применения кем-либо из сторон манипулятивных приемов ведения диалога для достижения своих эгоистических целей, не считаясь с потерями других участников.

Уклонение (избегание) — тип поведенческой стратегии, предполагающий отказ от удовлетворения интересов всех сторон. Участники игнорируют конфликт, отрицают его существование, а потому не предпринимают никаких действий, способствующих разрешению данной ситуации. Избегание конфликта может быть эффективно, если предмет спора малозначим для его участников и не стоит затраченных сил и ресурсов; или в ситуации, когда даже разрешение конфликта в пользу одной из сторон не приведет к значимым для нее изменениям и улучшениям.

Однако невмешательство может стать причиной эскалации конфликта, поскольку проблема продолжает существовать и нарушать интересы

участников. Если одна из сторон примет избегание за согласие, это заведет переговоры в тупик.

Соперничество — открытое противостояние, участники которого отстаивают свою позицию, отказываясь считаться с интересами оппонента. Эта стратегия успешно применяется в ситуациях соревнования, способствует прогрессу и развитию, позволяет получить желаемый результат.

Однако соперничество требует от каждой стороны приложения как можно большего количества усилий вплоть до истощения, нарушает отношения между людьми, причем не только непосредственными участниками конфликта, но и их окружением. Соперничество порождает у оппонентов желание добиться победы любыми путями, в том числе применив жестокие или нечестные способы. Если же ситуация изменилась, а победители и проигравшие поменялись местами, вместо взаимопомощи участниками конфликта будет двигать чувство мести.

Компромисс — стратегия, при которой стороны стремятся урегулировать разногласия, допуская взаимные уступки. В этом случае при соблюдении идеальных условий интересы каждой стороны удовлетворяются наполовину, никто не получает желаемого. В некоторых ситуациях эта стратегия единственная эффективная: добившись выполнения хотя бы части своих требований, стороны окончат спор, чтобы не потерять уже достигнутое.

Однако эта мера носит временный характер, неурегулированные разногласия сохраняют основу конфликта. При неравномерном распределении уступок, когда одна сторона поступилась своими интересами в большей степени, чем другая, возникает риск усугубления ситуации.

Стороны осуществляют выбор того или иного типа поведения в конфликтной ситуации, исходя из личных предпочтений, психологических (в том числе гендерных и возрастных), культурных и национальных особенностей. Немаловажную роль играют также ситуативный фактор и субъективное восприятие ситуации.

Таким образом, основная задача — обратить внимание на зарождающийся конфликт, проанализировать его. В процессе устранения кон-

фликта определить его причины, предмет и стадию, выявить движущие силы, переориентировать стороны на сотрудничество и выбор конструктивных способов его разрешения [7].

Проблема урегулирования и прекращения межэтнических конфликтов являются жизненно важной необходимостью существования любого полиэтнического сообщества. Конфликтные межэтнические отношения, характер и тенденции их развития всегда негативно влияют на основные процессы социально-экономического, культурного и политического развития любого государства. Не просто задерживают и нарушают ход общественного развития, но и способны изменить всю его ориентацию, породить новые негативные тенденции, заложить основу для будущих конфликтов других поколений, необходим комплекс экономических и социальных мер с целью устранения социально-экономического неравенства по этническому признаку, устранение дискриминации в доступе к ресурсам и предпринимательской деятельности [15]. Психологическая модель комплементарности предложенная С. Д. Гуриевой представляет собой последовательные действия, мероприятия, направленные на нейтрализацию межэтнической напряженности. Первостепенной задачей является не вопрос урегулирования и поиска компромисса между двумя сторонами, а постепенный, поэтапный и системный процесс нейтрализации межэтнической напряженности. Решение обозначенной задачи предполагает разработку социально-психологических методов, приемов, направленных на урегулирование межэтнических конфликтов, но приоритетной задачей являются создание и поддержание психологической модели комплементарности между народами, не допуская ни в какой форме и ни на каком этапе развития негативных межэтнических форм взаимодействия. Как показывает исторический опыт межэтнического взаимодействия, качества, ценности, которыми обладает одна сторона по принципу избыточности или недостаточности, компенсируются наличием или отсутствием их у другой стороны [5].

Уильям Юри, рассматривая проблемы урегулирования этнических отмечает, что большинство людей живут в поликультурных сообще-

ствах, и поэтому важно найти способы, как «свести наши различия к позитивному, а не отрицательному балансу». Обобщая опыт урегулирования этнических конфликтов, исследователь предложил свою технологию возможных действий, состоящую из десяти различных вариантов.

1. Первая задача предотвращение конфликта, пока есть возможности не допустить столкновений на этнической почве, следует их использовать в полной мере.

2. Вторым необходимым действием заинтересованных в разрешении конфликтов сторон он назвал организацию дискуссий. Сама возможность конструктивного обсуждения проблем уже способствует снижению напряженности. Но для полноценной дискуссии необходимо, чтобы были представлены все имеющиеся точки зрения, включая самые радикальные, и чтобы обсуждение велось в рамках определенных правил, принятых сторонами. Важнейшими из них служат требования не обвинять оппонентов и избегать личных нападок.

3. Третий способ действий состоит в том, чтобы способствовать высказыванию обид в контролируемой обстановке, что предполагает при обсуждении конструктивных планов на будущее анализировать и прошлые обиды. Следующим необходимым шагом названо содействие процессу совместного решения проблем. Оно предусматривает согласование интересов, выход за рамки жестких позиций и обращение к мотивировкам, лежащим в основе позиций сторон.

4. Затем важным действием является определение общей цели; чтобы процесс переговоров был продуктивным, общая цель не должна замыкаться только на проблемах самого конфликта.

5. Далее существенное значение имеет содействие взаимному проявлению доброй воли.

6. Необходимой в процессе переговоров и совместного разрешения конфликта является выработка проектов взаимных соглашений.

7. Важное прикладное значение имеет институционализация процесса решения проблем и переговоров. Она имеет особое значение в связи с тем, что решить сразу все конфликты невозможно, они будут

возникать вновь и вновь. Поэтому необходимо создать институты, которые содействуют поиску решений и процессу переговоров.

8. Существенную помощь в урегулировании конфликтов может оказать привлечение внешних ресурсов для формирования стимулов к сотрудничеству. Под внешними средствами понимаются не только финансовые ресурсы, но неправительственные организации, университеты и фонды, у которых накоплен опыт урегулирования этнических конфликтов.

9. Решение конфликтных ситуаций требует широкого сотрудничества и использования всего арсенала, имеющихся средств, позитивного опыта, накопленного различными специалистами и странами. Такой опыт имеется, и его надо использовать и совершенствовать в соответствии с требованиями времени.

10. Важен и негативный опыт решения конфликтов, особенно когда в межэтнический конфликт вмешивается третья сила [13].

Важный аспект урегулирования конфликта состоит в том, чтобы выявить этнические противоречия, не допустить применения насилия, найти эффективные способы урегулирования спорных вопросов. И речь, по сути, идет об управлении этническими конфликтами в многоэтническом обществе.

Вопросами этнической конфликтологии занимается этноконфликтология, которая не так давно известна научной среде. Нарастание в 80–90-х гг. 20 века конфликтов по этническому признаку послужили разработку отечественными учеными основных концепций этноконфликтологии.

Кроме того, на сегодняшний день существуют противоречия между: активным ростом национального самосознания и низким уровнем толерантности по отношению к другим этническим общностям; между гуманизацией межнациональных отношений среди обучающихся и недостатком поликультурного воспитания в образовательном процессе; между ростом межнациональных конфликтов в образовательной среде и этнопсихолого-педагогической компетентностью педагогов [2]. Школа, высшее учебное заведение, как важнейшие

институты социализации личности, являются главным звеном в решении проблемы межэтнических взаимодействий. Формированию толерантных, гуманистических и дружелюбных отношений в данной системе со стороны образовательной организации должно отводиться достаточно внимания.

Стоит отметить, если в конфликте участвуют обучающиеся разных этнических общностей — это не делает его межнациональным. Обучающиеся могут конфликтовать независимо от своей национальной принадлежности. Эти столкновения превращают в межэтнический конфликт сами участники и их окружение, зачастую этому способствуют негативные стереотипы, формирующиеся СМИ, педагогическим сообществом, обществом.

Происходящие в образовательной среде межэтнические конфликты имеют свои особенности:

- в конфликтующих группах присутствуют разделения по этническому признаку;
- поддержка, как правило, находится в собственной этнической среде;
- если мнения групп не стыкуются, то члены конфликтной ситуации все равно солидарны с этнической группой;
- этнические конфликты не представляются ценностными, они происходят вокруг определенных интересов групп [12].

Чтобы эффективно планировать свою работу педагогическим работникам, включая педагога-психолога, необходимо определить уровень «нагруженности» межэтническими или межнациональными контекстами возникшей конфликтной ситуации. Всего можно выделить три уровня:

- Первый — конфликт возникает на бытовой почве, но стороны прибегают к оскорблениям по национальному признаку, не имея негативного отношения к данной национальности в целом. В этом случае педагогу-психологу достаточно инициировать примирительную встречу, где стороны могли бы признать оскорбления несправедливыми и извиниться. Лучше сделать это в начале встречи, так как подобного

рода обида часто глубоко задевает участников. После того, как национальный контекст снят, медиатор может преступить к работе с «традиционной» конфликтной ситуацией.

— Второй — одна из сторон конфликта считает (справедливо или нет), что ранее уже пострадала в столкновении с другой национальной группой, а потому имеет право в данной ситуации призвать к ответу «обидчика» не только за нанесенное сейчас оскорбление, но и за прошлую обиду. Выступая как бы как представитель своей этнической группы, такой участник конфликта считает себя выразителем ее мнения и вступает в противоборство с группой, к которой принадлежит оппонент. Процедура медиации сопряжена с риском эскалации конфликта, если участники прибегнут к воспроизведению стереотипичных претензий к этнической группе другой стороны или припомнят обиды и претензии, даже если ранее не участвовали в столкновении, а только знают о нем со слов референтных групп. Поэтому педагогу-психологу в роли медиатора следует начинать с «отслаивания» — разделения мнения участника конфликта и позиции референтной группы, чтобы перевести обсуждение на конкретную конфликтную ситуацию. Если одна из сторон продемонстрировала способы реагирования, определяемые ее национальными традициями, то стоит завести разговор о том, какие традиции ее народа способствуют примирению, можно ли применить их сейчас, для этого педагогу-психологу лучше встретиться с каждым из участников по отдельности.

— Третий — хотя бы один из участников конфликта (а иногда и все) входит в группу, где уже существуют «свои» способы реагирования на межнациональные конфликты, например месть, «забывание стрелок», насилие и др. В этом случае участник конфликта не способен противостоять мнению группы, которая обязывает его проявлять те или иные особенности поведения в конфликтной ситуации с представителями других этнических групп. Открытое несогласие с мнением группы сопряжено для обучающегося с рисками, а значит, он не может взять на себя ответственность и участвовать в процессе медиации. В связи с этим рекомендуется предпринять усилия по проведению серии

встреч с отдельными участниками неформальных групп конфликтующих сторон, что позволит постепенно изменять представления групп о случившемся.

Рассмотрим варианты поддержки, не требующие от педагогических работников специальной подготовки:

— отказ от акцента на том, что обучающийся приехал из другой страны — это позволит исключить формирование предубеждений на национальной, политической почве;

— включение обучающегося в совместную интерактивную деятельность, направленную на оказание помощи окружающим (например, волонтерская деятельность), в совместный физический труд, активный спорт, работу в творческих мастерских, клубных сообществах, фестивалях и др.;

— ясность правил, традиций, ценностей образовательной организации; проведение совместных обсуждений и принятие правил в коллективе обучающихся;

— более точное и подробное инструктирование обучающихся, выросших в иной культурной среде, перед началом реализации воспитательных форм работы, привычных и очевидных для российских обучающихся;

— отсутствие «двойных посланий», когда педагогический работник транслирует обучающемуся противоречивую задачу, например, «Ты можешь решить сам, как поступать, но главное, чтобы ты поступил правильно» и др.;

— самоконтроль и избегание в речи упреков и слов-конфликтогенов. Конфликтогены — это слова, которые с большой вероятностью вызывают несогласие и желание их оспорить, оправдаться, поскольку зачастую несут в себе элемент скрытого давления, обвинения и манипуляции. Например:

1) обобщающие высказывания: «Вечно ты ведешь себя не так, как полагается», «Ты никогда не говоришь ничего хорошего», «Ты всегда...», «Ты постоянно...», «Все как люди, а ты...», «Вся ваша страна — это...» и др.;

2) обесценивающие высказывания: «Это и ежу понятно», «Кому это интересно...», «Не говори ерунды», «Твои прошлые педагоги — сам понимаешь какие» и др.

3) пассивно-агрессивные высказывания: «Мог бы и сам догадаться, раз такой умный», «Ты что, не видишь, чем мы заняты?» и др.

— оказание обучающемуся помощи в размышлении над своими ценностями вместо отвержения и попытки заменить их на «правильные», например: «У нас может быть разное видение ситуации, так бывает, но сейчас мы вместе в одной школе, давай договоримся, как мы будем вместе жить и взаимодействовать»;

— избегание формирования в сознании окружающих «образа врага», присуждения всяческих ярлыков и негативных оценок в отношении обучающегося, его родины, и тем более за действия посторонних и политиков;

— расстановка в любой коммуникации акцентов таким образом, чтобы подчеркивать сближающие собеседников факторы, а не на противоречия;

— отказ от спешки, лучше делать небольшие шаги к цели, но каждый день.

Возможные способы реагирования педагогического работника на деструктивные высказывания или действия обучающегося. Обучающиеся иногда неожиданно для педагогического работника, реагируют на события, происходящие в образовательной организации внезапным деструктивным подведением, резкими высказываниями, угрозами и др. Причины данного поведения обучающихся могут быть разными: ситуативные эмоциональные состояния, отсутствие сформированных представлений о традиционных для образовательной организации нормах и правилах поведения.

В связи с этим педагогическим работникам рекомендуется:

— принимать поведение обучающегося как способ донесения до окружающих им своих переживаний и по возможности оказать эмоциональную поддержку;

— не реагировать публично на деструктивное поведение обучающегося, а перенести разговор в приватное пространство, возможно при участии медиатора или службы примирения;

— при выраженной агрессии в адрес педагогического работника необходимо сохранять внешнее спокойствие, используя любые доступные ему психотехники (дыхание, счет до 10, визуализация, «заземление» и т. д.);

— использовать безоценочные уточнения в ходе беседы, например: «Правильно я понимаю, что ты возмущена (тем-то)?», «Тебя обидело то, что ...?», «Правильно я понимаю, что ты считаешь, что...?», «Ты говоришь, что ..., верно?» [7].

Кроме того, в образовательной среде важно проводить мероприятия по профилактике межэтнических конфликтов, предупреждения межнациональных конфликтов, формирования толерантного опыта жизни молодежи и культуры межнационального общения [3]. Профилактика конфликта — это деятельность, направленная на недопущение его возникновения и разрушительного влияния на ту или иную сторону, тот или иной элемент общественной системы. Основной целью прогнозирования является повышение эффективности и результативности принимаемых решений. Профилактика конфликта, его прогнозирование — лишь предпосылка его предотвращения и урегулирования.

Можно выделить основные аспекты организации профилактической работы:

1. Организация работы в образовательной организации по профилактике межэтнических конфликтов должна начинаться с анализа исходной ситуации. Для этого проводятся социологическое исследование, анкетирование, интервью и другие способы опроса обучающихся, педагогических работников, административно-управленческого персонала с целью выяснения наличия либо отсутствия проблемы, ее глубины, актуальности для конкретной аудитории, осведомленности всех участников образовательного сообщества по данной теме и т. п. Следующим этапом организации профилактической работы в образовательной организации является планирование

деятельности с участниками образовательного процесса по трем направлениям:

Информационно-просветительская деятельность — деятельность, направленная на повышение знаний социального и психологического характера среди всех участников образовательного процесса;

Интерактивная деятельность — деятельность, которая построена в режиме активного общения и ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач;

Альтернативная деятельность — деятельность, организованная в свободное от учебы время и направленная на развитие позитивной активности всех участников образовательного процесса и не упоминает напрямую данное социальное явление.

Грамотно спланированные и организованные на высоком уровне мероприятия позволяют:

— укоренить в образовательной среде дух нетерпимости к агрессии, насилию, межнациональной розни;

— выработать умение решать конфликты ненасильственным путем;

— выработать терпимое, доброжелательное отношение к окружающим, независимо от их национальности, вероисповедания, социальной принадлежности, вкусов и интересов; воспитывать навыки понимания красоты и мудрости национальных обрядов посредством изучения культурологических традиций, уклада жизни, особенностей разных народов.

На заключительном этапе организации профилактической работы в образовательной организации осуществляется мониторинг эффективности как самих мероприятий, так и результатов профилактической деятельности, с целью внесения необходимых коррективов в планирование работы на следующий период [10].

Список литературы:

1. Адисанова А. А. Межэтническая напряженность и конфликты в современном обществе // Теория и практика управления в системе

рыночных отношений: сборник научных статей по материалам II Международного кадрового форума. 2017. С. 8–12.

2. Астахова Ю. Л. Методы управления конфликтами в педагогическом коллективе школы // Концепт. 2013. № 3. С. 1–6.

3. Бактаева В. Л. Педагогические условия профилактики межнациональных конфликтов в образовательной среде вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 203 с.

4. Грачев А. В., Овчинникова Т. М. Структурная модель межэтнического конфликта: проблема формализации. Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования, 2018, 1(18), С. 56–59.

5. Гуриева С. Д. Современные способы урегулирования межэтнических конфликтов // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 1–2. С. 16–29.

6. Зеленков М. Ю. Межнациональные конфликты: проблемы и пути их решения (правовой аспект). Воронеж: ВГУ, 2006. 262 с.

7. Конфликты, проявление идеологии экстремизма и терроризма в поликультурной образовательной среде: причины возникновения и методы профилактики: учебно-методическое пособие / коллектив авторов; под ред. О. А. Ульяниной. — Чебоксары: Среда, 2022. — 212 с.

8. Магомедов М. К. Межэтнические конфликты: понятие, типология, фазы // Профессионализм военнослужащего: стратегия и перспективы развития в современной России: сборник научных статей / под общ. ред. Т. М. Баландиной. Саратов, 2016. 118–123.

9. Паин Э. А., Попов А. А. Межнациональные конфликты в СССР // Советская этнография. 1990. № 1. С. 3–15.

10. Профилактика экстремизма, национализма и укрепление межнациональных и межкультурных отношений в условиях работы образовательных организаций общего образования: метод. рекомендации [Электронный ресурс] / [сост. Т. А. Ичеткина]; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. — Сыктывкар: КРИО, 2015. 104 с.

11. Селюкова Е. А., Фокина М. Н. Межэтнические отношения учащихся школы // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 82–84.

12. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. Москва: Смысл, 1998. 389 с.

13. Тишков В. А. Этнополитология: политические функции этничности / Тишков В. А., Шабает Ю. П. М.: Издательство Московского университета, 2011. 376 с.

14. Толстикова С. Н. Межэтнические конфликты и их профилактика в студенческой среде // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Психология и педагогика. 2012. № 3, С. 326–332. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhetnicheskie-konflikty-i-ih-profilaktika-v-studencheskoj-srede-1> (дата обращения: 03.02.2025).

15. Фазлетдинов Р. Р. Способы регулирования этнических конфликтов в государственном управлении // Актуальные проблемы государственного и муниципального управления: II Международная научная конференция, Самара, 19 декабря 2016 года / Под общ. ред. С. А. Мартышкина, С. А. Ключникова. — Самара: Издательство «Самарский университет», 2016. С. 135–144.

О.С. Павлова

3.3. Развитие межкультурной и этнокультурной компетенций субъектов в поликультурной образовательной среде

Необходимые компетенции субъектов межкультурного взаимодействия в образовательной среде.

Межкультурное взаимодействие в современном мире становится повседневной чертой нашей жизни. Переезды как внутри страны, так

и за ее пределы, работа и учеба в разных странах — траектория, которую выбирают для своего развития все больше людей. Переезжая, люди решают множество задач, среди которых важнейшей является задача межкультурного взаимодействия. Население России как страны с исторически сложившимся поликультурным составом имеет большой опыт межкультурного взаимодействия, расширяя его, в частности, за счет контактов с многочисленными иностранными и инокультурными учащимися в образовательных учреждениях РФ.

Поликультурный состав участников образовательного процесса требует необходимости выстраивать межкультурную коммуникацию, используя сформированные необходимые для этого компетенции. К таким компетенциям обычно относят: межкультурную компетентность и этнокультурную компетентность. Рассмотрим их содержание, способы диагностики и формирования подробнее.

Межкультурная компетентность традиционно понимается как способность личности эффективно функционировать при общении с представителями различных культур и в разных культурных средах [44]. Исследователи [43] отмечают, что на сегодняшний день существует более 30 моделей межкультурной компетентности и более чем 300 имеющих отношение к данной проблеме конструкторов.

По результатам оценки и обобщения различных моделей межкультурной компетентности коллективом кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского государственного психолого-педагогического университета под руководством О. Е. Хухлаева был проведен анализ 14 инструментальных моделей межкультурной компетентности, получивших эмпирическое подтверждение и имеющих широкое распространение в зарубежных исследованиях. Обобщение данных подходов легло в основу создания коллективом кафедры комплексной модели межкультурной компетентности (2019–2021) [31; 32; 33; 34]. Содержание модели, разработка и апробация которой осуществил коллектив кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского государственного психолого-педагогического университета, со-

ставляют 9 конструктов: межкультурная стабильность/устойчивость, межкультурная гибкость, межкультурная открытость, межкультурный интерес, отсутствие этноцентризма, культурная сензитивность, межкультурная эмпатия, управление межкультурными отношениями, толерантность к межкультурной неопределенности. Данные конструкты объединены в три группы характеристик: 1) межкультурные черты, 2) установки и особенности мировоззрения; 3) межкультурные навыки.

Рассмотрим подробнее структуру комплексной модели межкультурной компетентности. Межкультурные черты — это, по сути дела, индивидуально-личностные особенности, которые способствуют или препятствуют успешности межкультурного взаимодействия.

Таковыми чертами во многих моделях выступают качества, имеющие отношение к совладанию со стрессом и внутренней психической устойчивости в ситуации межкультурного общения. Их можно объединить в одну группу под общим названием «межкультурная стабильность», включающей такие индивидуальные особенности личности, которые позволяют человеку быть устойчивым к стрессовым ситуациям межкультурного общения. Это сочетание эмоциональной устойчивости, умения управлять своим эмоциональным состоянием и конструктивного отношения к успехам и неудачам.

Другую группу черт личности можно назвать «межкультурная открытость». Межкультурная открытость предполагает наличие таких индивидуальных особенностей личности, которые обеспечивают возможность непредвзятого общения с людьми из другой культуры: получение удовольствия от различий, принятие интересов других, желание понять их ценности, сдерживание склонности к немедленной оценке незнакомцев, умение видеть сходства культур.

Еще одна группа личностных черт — «межкультурная гибкость», это индивидуальная особенность личности, позволяющая человеку приспосабливаться к новым ситуациям, легко усваивать новый опыт, менять способ мышления и поведение в зависимости от ситуации межкультурного общения.

Таким образом, «межкультурные черты», способствующие эффективному кросс-культурному общению, в комплексной модели кафедры этнопсихологии МГППУ включают три конструкта: «межкультурная стабильность», «межкультурная открытость» и «межкультурная гибкость».

Наряду с межкультурными чертами важной составляющей МКК выступают межкультурные установки: особенности мировоззрения, связанные с межкультурным общением и обеспечивающие адекватную мотивацию межкультурного общения. И прежде всего, установки на этноцентризм/этнорелятивизм, под которыми понимается тенденция сознания индивида воспринимать и оценивать жизненные явления в большей или меньшей степени сквозь призму традиций и ценностей своей этнической группы. Данный вид установок достаточно полно нашел отражение в концепции межкультурной сензитивности М. Беннета [36] и других. К межкультурным установкам следует отнести и такие индивидуальные характеристики, которые условно назовем «межкультурный интерес». Таким образом, «Межкультурные установки», способствующие эффективному кросс-культурному общению, в комплексной модели включают два взаимодополняющих конструкта: «Отсутствие этноцентризма» и «Межкультурный интерес».

Учитывая тот факт, что межкультурные черты и межкультурные установки могут влиять на усилия, направленные на формирование межкультурных способностей и навыков [43], авторы модели выделили еще одно базовое измерение МКК — это межкультурные навыки, которые находят свое отражение в таких конструктах, как межкультурная эмпатия, культурная сензитивность, управление межкультурными отношениями, толерантность к межкультурной неопределенности.

Как показал анализ, межкультурная эмпатия — широко используемое во многих опросниках измерение МКК. Под межкультурной эмпатией понимается способность ставить себя в положение другого человека во время общения, идентифицировать себя с чувствами, мыслями и поведением людей из разных культур.

С межкультурной эмпатией пересекается культурная сензитивность, определяемая как способность распознавать различные точки зрения на событие, поведение и учитывать нормы и ценности другой культуры.

Последние два конструкта выглядят теоретически схожими, однако отражают разные реальности. Межкультурная эмпатия связана с вчувствованием в мир человека другой культуры, идентификацией с ним. Культурная сензитивность — более «дистантная» установка, связанная с общим настроем на учет фактора культурных различий в коммуникации.

В структуру МКК следует включить также вербальные и невербальные способности к межкультурной коммуникации, способности к сотрудничеству, эффективному управлению конфликтами, т. е. так называемые посреднические способности, объединенные под общим названием управление межкультурными отношениями.

Анализ представленных эмпирических моделей позволил выделить еще один конструкт, который нередко выступает важной составляющей моделей МКК — это толерантность к межкультурной неопределенности. Толерантность к неопределенности рассматривается как способность проявлять терпение в сложных и непредсказуемых ситуациях межкультурного взаимодействия.

Отнесение последнего конструкта к способностям связано с существующей тенденцией определения толерантности к неопределенности (ТКН) как «способности человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя неуютно перед неопределенностью» [41, р.189].

Таким образом, «Межкультурные навыки» в комплексной модели МКК включают четыре взаимодополняющих конструкта: «культурная сензитивность», а также «межкультурная эмпатия», «управление межкультурными отношениями» и «толерантность к межкультурной неопределенности».

Теории межкультурной коммуникации чаще всего обходят стороной вопрос механизма обеспечения ее эффективности. Исключение — Тео-

рия управления беспокойством/неопределенностью (Anxiety/uncertainty management theory) У.Гудиканста [39, 40]. Теория основана на идее о том, что при коммуникации незнакомых друг с другом людей, их общение наполнено неопределенностью [37]. Межкультурное общение только усиливает данную тенденцию. Однако при коммуникации друг с другом люди из различных культурных сред также испытывают беспокойство/тревогу. Таким образом, неопределенность и беспокойство — парные угрозы (одна — когнитивная, другая — эмоциональная), которые мешают эффективному межкультурному общению.

Особенность подхода У.Гудиканста в том, что он не утверждал наличие линейной взаимосвязи между снижением тревоги и неопределенности, с одной стороны, и эффективностью межкультурного общения, с другой. Согласно теории управления беспокойством/неопределенностью, имеются верхний и нижний порог беспокойства и неопределенности (т. н. «точки катастрофы»), в рамках которых можно говорить об оптимальных условиях для межкультурной коммуникации.

При превышении верхнего порога беспокойства и неопределенности происходит разрушение коммуникации, потому что мы чувствуем себя неуверенно в ситуации непредсказуемого поведения партнера по общению, тревога и страх мешают нам сконцентрироваться на процессе общения, а иногда и ведут к уклонению от коммуникации (т. к. общение с непредсказуемым человеком бессмысленно). При уменьшении нижнего порога беспокойства и неопределенности индивид отличается сверхуверенностью в своих интерпретациях незнакомца, что ведет к повышению вероятности межкультурных ошибок, а также у него отсутствуют эмоциональные стимулы к общению.

Таким образом, основными механизмами обеспечения межкультурной эффективности являются: а) стимулирование чувствительности к неопределенности, снижающее сверхуверенность, при этом б) снижение излишней неопределенности, разрушительно влияющей на общение; в) поддержание тревоги на уровне стимулирующем внимание к коммуникации, при этом г) недопущение перехода тревоги через верхний «порог катастрофы».

Каждый из данных механизмов может быть рассмотрен через призму того, какой компонент межкультурной компетентности ему способствует. Тем самым мы получаем теоретическую модель, описывающую вклад составляющих межкультурной компетентности в механизм обеспечения эффективного межкультурного общения.

Чувствительность к неопределенности наиболее успешно стимулируется таким компонентом межкультурной компетентности, как «Культурная сензитивность». Способность замечать и распознавать культурные различия, развитая до этнорелятивистских уровней [42], не дает человеку «закрывать глаза» даже на незначительное наличие культурной специфики и способствует поддержанию внимания. Снижению излишней неопределенности будут способствовать целый ряд навыковых составляющих межкультурной компетентности. Это, опять же, «Культурная сензитивность», а также «Межкультурная эмпатия», «Управление межкультурными отношениями» и «Толерантность к межкультурной неопределенности». Это умения индивида, обеспечивающие его эффективность в конкретных межкультурных взаимодействиях через: способность замечать культурные различия, учитывать их в процессе общения, справляться с возникающими трудностями и совладать с ситуацией невозможности полного взаимопонимания «здесь-и-сейчас». В целом, все вышеперечисленные механизмы снижают неопределенность межкультурного общения и не дают перейти ей через верхний «порог катастрофы». При этом вышеописанные навыки обеспечиваются такой личностной особенностью, как «Межкультурная гибкость», задающей их фундамент: высокую приспособляемость к неопределенности. Поддержание тревоги на уровне, стимулирующем внимание к межкультурной коммуникации, связано с «Межкультурной эмпатией». Умение идентифицировать себя с человеком из другой культуры повышает осознанность межкультурного общения и ведет к определенному росту тревоги, тем самым удерживая ситуацию коммуникации от перехода нижнего «порога катастрофы».

Недопущение перехода тревоги через «порог катастрофы» обеспечивается такой личностной чертой, как «Межкультурная стабильность».

Человек, устойчивый к стрессовым ситуациям межкультурного общения, в меньшей степени рискует быть охваченным тревогой. Также не допускают повышения тревоги адекватные особенности мировоззрения: «Межкультурный интерес» и «Отсутствие этноцентризма». Желание общаться с людьми из других культур, как и позитивное к ним отношение, тесно связано с низкой межгрупповой тревогой. А отсутствие этноцентризма, в свою очередь, базируется на «Межкультурной открытости» т. е. личностной непредвзятости. Из навыков в наибольшей степени противостоит росту межкультурной тревоги «Толерантность к межкультурной неопределенности». Настрой на спокойное переживание неясностей в межкультурном общении приводит к тому, что возникающее непонимание не так сильно тревожит индивида.

Основной вывод из анализа механизмов обеспечения эффективности межкультурного общения посредством составляющих комплексной модели межкультурной компетентности заключается в следующем. Ни один из ее компонентов не может быть рассмотрен как универсальный предиктор межкультурной успешности. Более того, вероятны ситуации, когда стимулирование исключительно одного фактора межкультурной компетентности, может привести к плачевным последствиям. Например, фиксация на отсутствии этноцентризма может привести к снижению тревоги до степени перехода через нижний порог «точки катастрофы» и последующему распаду межкультурного общения.

Таким образом, теоретический анализ и практическое обоснование комплексной модели межкультурной компетентности доказали ее эффективность. Однако, как показывает практика, формирование межкультурной компетентности в различных профессиональных средах — задача, которая еще не решена и нуждается в дальнейшей методологической разработке.

Например, межкультурная компетентность педагога рассматривается как его способность «взаимодействовать со учащимися таким образом, чтобы поддерживать тех, кто лингвистически, культурно, социально или иным образом отличается от самого учителя или друг от друга. Она помогает учителям преодолевать культурные, языковые и другие

различия в классе и способствовать вовлечению инокультурных учащихся в учебный процесс» [16]. О межкультурной компетентности психолога мы пишем в разделе 2.3. пособия.

Еще одним конструктом, который выделяется учеными и практиками в качестве важнейшего предиктора успешности межкультурной коммуникации, является этнокультурная компетентность. Под этнокультурной компетентностью понимается совокупность знаний о своей и других культурах, которая реализуется через навыки, установки и модели поведения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с представителями различных культур [17; 27; 28]. Однако единого взгляда на этнокультурную компетентность в современной науке и практике нет. Иногда она рассматривается как синоним межкультурной компетентности, а в других случаях этим понятием подчеркивается такой важнейший аспект, проявляющийся в межкультурной коммуникации, как сформированность когнитивных и аффективных компонентов системы включенности в собственную культуру.

С точки зрения А. Б. Афанасьевой [2; 3], «этнокультурная компетентность — это интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде».

Анализ современных взглядов ученых на разные аспекты этнокультурной компетентности позволяет представить ее как сложный феномен, включающий в себя три основных компонента: культурно-когнитивный, ценностно-личностный и мотивационно-деятельностный.

Культурно-когнитивный компонент этнокультурной компетентности применительно к образовательной среде — это система знаний о своей культуре, а также о культуре этнокультурных групп, непосредственно принимающих участие в данной социально-образовательной среде; знание основ межкультурной коммуникации, принципов формирования культурного содержания обучения, а также методическая подготовленность к работе с учащимися в поликультурной среде [15]. Ценностно-

личностный компонент включает в себя развитую систему гуманистических ценностей и ценностных ориентаций, отвечающих принципам поликультурности [8; 10], позитивную этническую самоидентификацию [7; 10; 27; 28]. Мотивационно-деятельностный компонент предполагает сформированность навыков межкультурного взаимодействия, владение методами, приемами и техниками педагогической работы в поликультурном коллективе, гуманистически ориентированный стиль педагогического взаимодействия [35].

Методы диагностики необходимых компетенций субъектов межкультурного взаимодействия в образовательной среде.

В настоящее время для диагностики межкультурной компетентности субъектов межкультурной коммуникации мы предлагаем использовать комплексный интегративный опросник межкультурной компетентности [46] (авторы О. Е. Хухлаев, О. С. Павлова, В. В. Гриценко и др.) [33], который содержит четыре субшкалы:

1. «Межкультурная стабильность», то есть такие индивидуальные особенности личности, которые позволяют человеку быть устойчивым к стрессовым ситуациям межкультурного общения;
2. «Межкультурный интерес», то есть желание общаться с людьми из других культур, интерес к культуре и культурным различиям;
3. «Отсутствие этноцентризма», то есть установка на уважение и принятие культурного разнообразия;
4. «Управление межкультурным взаимодействием» — владение широким спектром коммуникативных навыков, важных при межкультурном общении [33].

Многочисленные исследования показывают, что сформированная межкультурная компетентность является значимым предиктором социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в поликультурной среде образовательных учреждений [5; 6].

Для диагностики межкультурной компетентности педагогов образовательных организаций может использоваться «Тест ситуационных суждений» (ТСС–МКК) [34], который предназначен для измерения

межкультурной компетентности педагога в форме поведенческих предпочтений в профессиональной области взаимодействия со всеми участниками поликультурного образовательного процесса. Тест представляет собой набор ситуаций с проблемами профессионального межкультурного взаимодействия, в котором представлены несколько возможных вариантов ответов, один из которых является наиболее подходящим для данной ситуации. В отличие от опросников, направленных на самооценку уровня сформированности межкультурной компетентности, тест ситуационных суждений позволяет измерить поведенческие выборы, которые лежат в основе повседневного поведения личности, то есть дает более реалистичную оценку поведения человека в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия в образовательной среде.

Критериями сформированности этнокультурной компетентности С. Ц. Содномов, Г. Р. Даутова рассматривают:

- степень сформированности этнического самосознания;
- степень владения знаниями в области этнокультуры;
- степень проявления этнокультурных навыков;
- степень проявления этнокультурных умений в совместной проектной деятельности» [22].

Исходя из такой оценки структуры этнокультурной компетентности можно предложить для оценки ее сформированности методики, направленные на изучение этнической идентичности: методика «Кто я?» (М. Кун и Т. Макпартленд) [27; 30], методика оценки позитивности и неопределённости этнической идентичности (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева [46]) [30], методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности [27], методика измерения ингрупповой идентификации (К. Лич в адаптации Е. Р. Агадуллиной, А. В. Ловакова) [1], а также опросники, которые позволяют исследовать этнокультурную осведомленность в конкретной этнокультуре.

Еще одним инструментом диагностики и развития этнокультурной и межкультурной компетентности может стать культурный ассимилятор, который представляет собой набор ситуаций, которым даются

четыре варианта ответов — интерпретаций поведения собеседников в конкретных ситуациях (описание близко к тесту ситуационных суждений). Методическое обоснование культурного ассимилятора дано в работах Т. Г. Стефаненко [27; 28]; сегодня культурный ассимилятор активно применяется для развития межкультурной и этнокультурной компетентности [21; 29].

Технологии развития межкультурной и этнокультурной компетенций субъектов в поликультурной образовательной среде.

1. Интерактивные семинары.

Эта форма работы может быть использована для повышения межкультурной компетентности педагогов образовательных учреждений и представляет собой специальным образом организованную межличностную коммуникацию, в ходе которой специалист принимает роль другого, а также представляет себе, как его воспринимает партнер по общению [16; 20]. Структура семинара обязательно включает рефлексию участников по поводу их чувств, потребностей, желаний, тревог, симпатий и антипатий, возникающих на фоне межкультурной коммуникации. В основу организации такого семинара положена схема обучения на основе опыта, включающая в себя четыре стадии: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование [4]. Данная практика имеет доказанную эффективность [16], а в качестве основных тем подобных семинаров могут выступать этнические и религиозные черты культур — участников образовательного процесса и межкультурной коммуникации, этнические стереотипы, предубеждения и предрассудки, а также различные аспекты формирования межкультурного взаимодействия. Важным фокусом внимания должна стать академическая успеваемость учащихся (студентов, учеников) из разных культур, а также анализ ее изменений.

2. Межкультурные тренинги.

Межкультурные тренинги могут организовываться как для всех участников образовательного процесса, так и для отдельных его групп

(только для педагогов или для студентов, для иностранных студентов, для студентов из конкретной культуры, для всех студентов и так далее). Межкультурные тренинги способствуют изменению психологических аспектов межкультурной коммуникации, снижению предубеждений и дискриминации, помогают урегулировать конфликты и снижать межэтническую напряженность. Этим целям могут служить такие программы как:

1) Тренинговые программы «Искусство жить с непохожими людьми» [9].

2) Тренинг по профилактике ксенофобии «Может ли “другой” стать другом?» [23].

3) Тренинг межкультурной коммуникации и компетентности «На перекрестке культур» — предполагает «развитие черт мультикультурной личности, позволяющей человеку успешно контактировать с представителями любой культуры, отличающейся от его собственной» [25].

4) Тренинговая программа «Позволь другим быть другими: тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии» [26].

5) Организация межкультурного диалога в образовательном пространстве [11; 12; 13].

3. Тренинги этнокультурной компетентности.

Использование тренинга как средства формирования этнокультурной компетентности метафорически называют процессом интенсивной социализации и инкультурации (Р. Брислин, И. Лейбман) [14; 38]. В процессе тренинговой работы формируются знания, умения и социальные установки, позволяющие эффективно решать задачи межкультурной коммуникации, осуществляется переход на этнорелятивистские этапы формирования межкультурной сензитивности (по М. Беннету) [36].

Типология тренингов представлена У.Брислин [38]:

— «тренинг самосознания, в котором индивид познает свои собственные культурные основы;

— когнитивный тренинг, в котором участники получают информацию о других культурах;

— тренинг атрибуции, который обучает участников давать причинные объяснения ситуаций и действий партнеров с точки зрения другой культуры;

— поведенческий тренинг, который имеет своей целью обучение практическим навыкам, необходимым для жизни в другой культуре или для взаимодействия с ее представителями;

— ситуативный тренинг, который предполагает воспроизведение и анализ конкретных межкультурных контактов, а также обсуждение проблем, возникающих в результате таких контактов» [38].

Осознание собственной культурной идентичности — важнейший процесс, способствующий формированию как этнокультурной, так и межкультурной компетентности.

В качестве важнейшего инструмента формирования этнокультурной компетентности может выступать знакомство с содержанием этнопедагогики, изучение которой позволяет на осознанном уровне использовать ценности своей этнической, религиозной и региональной культуры в профессиональной деятельности, а также видеть разносторонний вклад, который традиционное воспитание может давать в современной жизни. Изучение культурной специфики и универсалий поможет осознать сходства и различия, сформировать осознание и принятие разных культур. В этом контексте педагогам также может быть полезно знакомство с методологией и содержанием поликультурного образования [18; 19].

Таким образом, работа с целью формирования компетенций, способствующих успешной межкультурной коммуникации и адаптации в образовательной среде образовательных учреждений носит комплексный характер, к чему должны быть готовы психологи, сопровождающие процесс обучения, адаптации и межкультурной коммуникации.

Список литературы:

1. Агадуллина Е.Р., Ловаков А.В. Модель измерения ингрупповой идентификации: проверка на российской выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 4. С. 143–157.

2. Афанасьева А. Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-etnokulturnoy-kompetentnosti-v-sisteme-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 29.01.2025).

3. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. СПб.: Изд-во «Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области», 2009. 296 с.

4. Величко В. В., Карпиевич Д. В., Карпиевич Е. Ф. и др. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. 2-е изд., доп. Минск: Медисонт, 2001. 166 с.

5. Гриценко В. В., Хухлаев О. Е., Зинурова Р. И., Константинов В. В., Кулеш Е. В., Малышев И. В., Новикова И. А., Черная А. В. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 102–112. DOI: 10.17759/chp.2021170114

6. Гриценко В. В., Шорохова В. А., Хухлаев О. Е., Новикова И. А., Черная А. В., Первушина И. М., Любитов И. Е. Воспринимаемая угроза и дискриминация как модераторы связи этнической идентичности и эффективности межкультурного взаимодействия иностранных студентов в России // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 4. С. 163–181. DOI: 10.17759/sps.2022130410

7. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. М.: Юнити-Дана, 2002. 352 с.

8. Дворникова Е. И. Формирование культурной идентичности и толерантности будущих учителей в процессе изучения русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2007. 55 с.

9. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой, А. В. Макарчук. М.: Московия, 2009. 312 с.

10. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учеб. пособие. М.: Ключ, 1999. 223 с.

11. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности. М.: Изд-во РУДН, 2003. 268 с.

12. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Книга 1: Теория и методология. Книга 2: Программа тренинга. М.: Изд-во РУДН, 2004. — 195 с., 213 с.

13. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Кн. 1. Теория и методология: Научное издание. М.: Изд-во РУДН. 2004. 195 с.

14. Лейбман И.Я., Корнилова М.В. Межкультурный тренинг: общая характеристика и примеры упражнений // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: учеб.-метод. пособие. М., 2013. С. 84–131.

15. Мацумото Д. Психология и культура. М.: Прайм-Еврознак, 2002. 416 с.

16. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 209 с.

17. Павлова О.С., Назранова Л. Ж. Этнокультурная компетентность педагога в условиях среды с полиэтническим составом воспитанников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 2. С. 35–47. DOI: 10.17759/psyedu.2015070204

18. Поликультурное образование: учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Э.Р. Хакимов, О.Е. Хухлаев. М.: Издательство Юрайт, 2014. 283 с.

19. Потапова И. А. Психолого-педагогические основы формирования мультикультурного поведения учащихся общеобразовательных школ поликультурного региона: Монография. Астрахань: Издат. дом «Астраханский университет», 2012. 198 с.

20. Программа оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. / Под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой и Н. В. Ткаченко М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 238 с.

21. Серебрякова Р. В. Культурный ассимилятор как эффективный метод подготовки к межкультурному взаимодействию, способствующий сохранению и развитию культуры коренных малочисленных народов Севера // *Juvenis scientia*. 2018. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-assimilyator-kak-effektivnyy-metod-podgotovki-k-mezhkulturnomu-vzaimodeystviyu-sposobstvuyuschiy-sohraneniyu-i-razvitiyu> (дата обращения: 29.01.2025).

22. Содномов С.Ц., Даутова Г. Р. Исследование сформированности этнокультурной компетентности обучающихся 5-х классов на уроках родного (башкирского) языка // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2024. № 2 (140). DOI: 10.23670/IRJ.2024.140.91

23. Солдатова Г., Макачук А. Может ли «другой» стать другом? // *Тренинг по профилактике ксенофобии*. М.: Генезис, 2006. 162 с.

24. Солдатова Г., Шайгерова Л., Шарова О. Жить в мире с собой и с другими // *Тренинг толерантности для подростков*. М.: Генезис, 2001. 112 с.

25. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Макачук А. В. Тренинг повышения межкультурной компетентности. М.: НПЦ Гратис, 2005. 155 с.

26. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Макачук А. В., Хухлаев О. Е., Щепина А. И. Позволь другим быть другими // *Тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии*. М.: НПЦ Гратис, 2002. 120 с.

27. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Практикум: Учеб. пособие для студентов вузов / 2-е изд., перераб. и доп. 2013, 224 с.

28. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект пресс, 2006. 206 с.

29. Тангалычева Р.К., Головин Н. А. Культурный ассимилятор. Тренинг адаптации к жизни в Санкт-Петербурге. Спб.: Издательский дом «Петрополис», 2009, 400 с.

30. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии / отв. ред. И. М. Савельева. М.: НИУ ВШЭ, 2011.

31. Хухлаев О.Е. Интегративная социально-психологическая модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 26–41. DOI: 10.17759/sps.2020110403

32. Хухлаев О.Е., Гриценко В.В., Дагбаева С.Б., Константинов В.В., Корниенко Т.В., Кулеш Е.В., Тудупова Т.Ц. Межкультурная компетентность и эффективность межкультурного взаимодействия // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 88–102. DOI: 10.17759/exrpsy.2022150106

33. Хухлаев О.Е., Гриценко В.В., Макарчук А.В., Павлова О.С., Ткаченко Н.В., Усубян Ш.А., Шорохова В.А. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности» // Психология. Журнал ВШЭ. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-adaptatsiya-metodiki-integrativnyu-oprosnik-mezhkulturnou-kompetentnosti> (дата обращения: 29.01.2025).

34. Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Хакимов Э.Р., Хухлаева О.В., Александрова Е.А., Кривцова А.С., Лейбман И.Я., Усубян Ш.А. Измерение межкультурной компетентности педагога: разработка и апробация Теста ситуационных суждений ТСС–МКК // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 46–57. DOI: 10.17759/pse.2021260603

35. Хухлаева О.В., Кривцова А.С. Этнопедагогика: учебник для среднего профессионального образования. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 333 с.

36. Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, Wendy. Developing intercultural competence in the language classroom. // In D.L. Lange & R.M. Paige (Eds.), Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003.

37. Berger, C.R. (1987). Communicating under uncertainty. // In M. E. Roloff & G. R. Miller (Eds.), *Interpersonal Processes: New Directions in Communication Research* (pp. 39–62). Newbury Park, CA: SAGE.

38. Brislin, R.W., Bhawuk, D.P.S. Cross-cultural training: Research and innovation // *Social psychology and context*. Thousand Oaks (Cal.), 1999. P. 205–216.

39. Gudykunst, W.B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. // In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence* (pp. 33–71). Newbury Park, CA: Sage.

40. Gudykunst, W.B., & Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. // *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 55–71. DOI: 10.1016/S0147-1767 (00) 00042–0

41. Hallman, R.J. (1967). The necessary and sufficient conditions of creativity. // In J. C. Gowanet, E. P. Torrance & J. Khatena (Eds.), *Creativity: Its Educational Implications* (pp. 19–30). New York: Wiley.

42. Hammer, M.R., Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity. // *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. DOI: 10.1016/S0147-1767 (03) 00032–4

43. Leung, K., Ang, S., & Tan, M.L. (2014). Intercultural Competence. // *Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior*, 1, 489–519.

44. Whaley, A.L., & Davis, K.E. (2007). Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: A complementary perspective. // *American Psychologist*, 62, 563–574. DOI: 10.1037/0003-066X.62.6.563

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Шкала аккультурационного стресса иностранных студентов ASSIS (Sandhu & Asrabadi, 1994)

Для каждого из приведенных утверждений обведите кружком номер, в наилучшей степени описывающий Ваше поведение. Если Вы не уверены, оставьте соответствующий пункт пустым.

1 — совершенно не согласен, 2 — не согласен, 3 — не уверен, 4 — согласен, 5 — совершенно согласен.

1.	Тоска по дому очень сильно волнует меня	1	2	3	4	5
2.	Мне довольно дискомфортно приспособиться к новой пище и новому поведению, связанному с едой	1	2	3	4	5
3.	Ко мне относятся по-другому в разных социальных ситуациях	1	2	3	4	5
4.	Я чувствую себя отвергнутым, когда люди подшучивают над моими культурными ценностями	1	2	3	4	5
5.	Я весьма нервничаю, когда мне нужно общаться по-русски	1	2	3	4	5
6.	Мне довольно печально жить здесь, в незнакомой обстановке	1	2	3	4	5
7.	Я опасаясь насчет моей личной безопасности, в силу того, что я представитель другой культуры	1	2	3	4	5

Приложения

8.	Я боюсь участвовать в местных мероприятиях	1	2	3	4	5
9.	Окружающие относятся ко мне с предубеждением	1	2	3	4	5
10.	Я испытываю чувство вины по отношению к семье и друзьям, оставшимся у меня на родине	1	2	3	4	5
11.	Для меня не доступно большинство возможностей	1	2	3	4	5
12.	Я злюсь, потому что мой народ считают здесь людьми второго сорта	1	2	3	4	5
13.	Я просто завален кучей проблем, которые на меня свалились после того, как я сюда приехал	1	2	3	4	5
14.	Я чувствую, что ко мне относятся не так, как к равному	1	2	3	4	5
15.	Люди некоторых этнических групп невербально демонстрируют свою ненависть ко мне	1	2	3	4	5
16.	Для меня довольно болезненно, когда люди не понимают мои культурные ценности	1	2	3	4	5
17.	Я не получаю, того, что заслуживаю	1	2	3	4	5
18.	Я должен часто перемещаться с одного места в другое из страха перед окружающими	1	2	3	4	5
19.	Меня гнетет мое происхождение	1	2	3	4	5
20.	Я чувствую себя отверженным, когда окружающие не принимают мои культурные ценности	1	2	3	4	5

21.	Я скучаю по своей родной стране и людям	1	2	3	4	5
22.	Мне довольно неприятно принимать новые культурные ценности	1	2	3	4	5
23.	Мне кажется, что проводится дискриминация людей моей национальности (таких людей как я)	1	2	3	4	5
24.	Люди других этнических групп совершают по отношению ко мне враждебные действия	1	2	3	4	5
25.	Я чувствую, что мой статус в этом обществе низок из-за моего культурного (этнического) происхождения	1	2	3	4	5
26.	Ко мне относятся не так, как к другим, по расовому признаку	1	2	3	4	5
27.	Мне здесь довольно небезопасно	1	2	3	4	5
28.	У меня нет чувства принадлежности к местному сообществу	1	2	3	4	5
29.	Ко мне относятся по-другому из-за моего цвета кожи	1	2	3	4	5
30.	Меня огорчают отношения с другими людьми	1	2	3	4	5
31.	Я стараюсь держаться в тени из-за опасения по отношению к другим этническим группам	1	2	3	4	5
32.	Я чувствую, что другие люди стараются не иметь со мной дела из-за моей этнической принадлежности	1	2	3	4	5
33.	Люди других этнических групп выражают ненависть ко мне в словесной форме	1	2	3	4	5

Приложения

34.	Я испытываю чувство вины из-за того, что мне здесь приходится вести другой образ жизни	1	2	3	4	5
35.	Мне грустно из-за того, что я покинул своих родных	1	2	3	4	5
36.	Я беспокоюсь о моем будущем, потому что не могу решить (не знаю), останусь ли я здесь или вернусь обратно	1	2	3	4	5

Ключ к шкале

1	Воспринимаемая дискриминация	3, 9, 11, 14, 17, 23, 26, 29
2	Тоска по дому	1, 6, 21, 35
3	Воспринимаемая враждебность	4, 15, 20, 24, 33
4	Страх	7, 18, 27, 31
5	Культурный шок	2, 13, 22
6	Вина	10, 34
7	Неспецифические проблемы (разное): маргинализация, чувство собственной неполноценности. Утверждения, не вошедшие в первые шесть факторов.	5, 8, 12, 16, 19, 25, 28, 30, 32, 36
8.	Я боюсь участвовать в местных мероприятиях	1

Приложение 2

Диагностика аккультурационной установки иностранных студентов (опросник разработан по методике Дж.Берри)

Оцените, пожалуйста, Ваше отношение к представителям российской культуры по каждому из предложенных направлений по 5-балльной шкале.

	Категорически не согласен	Скорее нет, чем да	Не знаю	Скорее да, чем нет	Совершенно верно
--	---------------------------	--------------------	---------	--------------------	------------------

Учебная группа

1. В учебной группе отношения с русскими студентами у меня лучше, чем с представителями моей национальности					
2. Отношения с русскими студентами и студентами моей национальности в учебной группе у меня складываются одинаково хорошо					
3. В группе стараюсь поменьше общаться с русскими студентами, предпочитаю студентов моей национальности					
4. Стараюсь поменьше общаться с одногруппниками, независимо от их национальности					

Учебная деятельность

5. Даже и не думаю обратиться за помощью к русским студентам, одногруппники моей национальности более отзывчивы					
6. За помощью в учебе обращаюсь как к русским студентам, так и к студентам своей национальности.					
7. В учебе более полезна помощь от русских студентов, к студентам моей национальности за помощью практически не обращаюсь					
8. Ни русские студенты, ни представители моего этноса ничем не могут мне помочь в учебе					

Мотивация к учебной деятельности

9. В целом, преподаватели российских вузов, как и преподаватели моей национальности учат не слишком хорошо					
10. Чтобы приобрести глубокие и прочные знания, мне нужны учителя (или учебники) как русские, так и моей национальности					
11. Чтобы развить имеющиеся у меня способности, мне больше надо учиться у представителей своей культуры, чем у русских					
12. Обучения в российском вузе достаточно, чтобы стать хорошим специалистом.					

Статусность (престиж)

13. Умение сочетать свои национальные черты и элементы русской культуры дает мне преимущество					
14. В настоящее время проявление любых этнических черт не престижно					
15. Окружающие больше уважают меня, когда я демонстрирую свои национальные черты, а не особенности русской культуры					
16. Быть похожим на русских очень престижно					

Общежитие

17. Мне очень нравится, когда вместе живут представители разных культур					
18. И русские студенты, и студенты моей национальности, как правило, не слишком хорошие соседи по комнате					
19. В одной комнате я предпочел бы жить только с людьми своей национальности (культуры)					
20. В общежитии я больше хотел бы жить в комнате с русскими					

Общество

21. Мы живем в России, поэтому должны меньше вспоминать о своих национальных традициях, жить, думать и действовать как россияне					
---	--	--	--	--	--

22. Национальная гордость и национальные черты — это сфера политики, к нашему быту это не имеет никакого отношения					
23. Находясь в России, мы испытываем давление чуждой нам культуры. Мы должны объединиться, чтобы сохранить свою культурную идентичность и оградить себя от воздействия местного сообщества					
24. Проживание в России полезно для обогащения наших национальных традиций					

Иностранные студенты

25. Находясь в России иностранные студенты должны вести себя как россияне					
26. Иностранные студенты, в силу своих культурных особенностей, обогащают студенческую жизнь россиян					
27. Иностранные студенты должны обучаться в отдельных группах					
28. Считаю, что чем меньше иностранных студентов в университете, тем лучше					

Ключ

Для каждой из шести первых сфер деятельности предлагаются четыре утверждения, каждое из которых соответствует одной из аккультурационных установок: на ассимиляцию, интеграцию, сепарацию и маргинализацию

Варианты ответов испытуемых кодируются:

Категорически не согласен — 1

Скорее нет, чем да — 2

Не знаю — 3

Скорее да, чем нет — 4

Совершенно верно — 5

Рассчитывается средний балл по каждой из шкал, в рамках предварительной обработки данных. Для приведенной здесь нумерации вопросов следующее распределение по шкалам:

Ассимиляция (А): 1, 7, 12, 16, 20, 21

Интеграция (I): 2, 6, 10, 13, 17, 24

Сепарация: (S): 3, 5, 11, 15, 19, 23

Маргинализация (M): 4, 8, 9, 14, 18, 22

Чтобы снизить число неопределенных результатов при классификации испытуемых по преобладающей аккультурационной установке мы использовали векторный подход. Для этого мы рассчитывали интегральные показатели:

Ориентация на чужую культуру: $ЧК = A + I - S - M$

Ориентация на свою культуру: $СК = I + S - A - M$

Что позволило применить следующие правила принятия решения по преобладающей аккультурационной установке:

Неопределенный результат: $ЧК = 0$

Неопределенный результат: $СК = 0$

Интеграция: $ЧК > 0$ и $СК > 0$

Ассимиляция: $ЧК > 0$ и $СК < 0$

Сепарация: $ЧК < 0$ и $СК > 0$

Маргинализация: $ЧК < 0$ и $СК < 0$

В качестве экспериментальных шкал также применялась оценка иностранными студентами их отношения к иностранным студентам, которое соответствует установкам:

На ассимиляцию: 25

На интеграцию: 26

На изоляцию: 27

На исключение: 28

Более подробный опросник на эту тему будет отражать установку доминантной культуры по отношению к иностранным студентам.

Интегральные показатели по этим шкалам рассчитываются аналогично:

Принятие людей: $ПЛ = i25 + i26 - i27 - i28$

Принятие культуры: $ПК = i26 + i27 - i25 - i28$

**Интегративный опросник межкультурной компетентности
(Хухлаев и др., 2021)**

Просим ответить на несколько вопросов, касающихся вашего общения с людьми других культур. Это могут быть иностранцы, люди других национальностей и/или этнических групп. Людей других культур мы встречаем, не только оказавшись за рубежом; в нашей многонациональной стране каждый ежедневно имеет возможность общаться с ними.

Оцените, насколько вы согласны с каждым утверждением.

Полностью согласен	Скорее согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее не согласен	Полностью не согласен
5	4	3	2	1

1. Я уверен, что могу эффективно работать с людьми различных культур.
2. Мне нравится общаться с людьми других культур.
3. Я не буду общаться с человеком другой культуры, если он действует, исходя из своих культурных норм.
4. В межкультурном общении я стараюсь принимать во внимание мнение каждой стороны и только потом принимать решение.
5. Когда я общаюсь с людьми другой культуры, нервы у меня напряжены до предела.
6. Если у меня планируется важная встреча с человеком другой культуры, я пытаюсь представить, какие могут быть культурные различия между нами.
7. Мне нравится знакомиться с людьми других культур.
8. Я не буду общаться с человеком другой культуры, если ее традиции мне чужды.

9. Я проверяю правильность моего понимания другой культуры в процессе межкультурного общения.

10. После общения с людьми другой культуры я чувствую себя совершенно разбитым.

11. Есть такие культуры, к которым я испытываю презрение.

12. Мне нравится общаться с людьми другой культуры, которая существенно отличается от моей.

13. Я доверяю только людям моей культуры

14. Я корректирую свои представления о другой культуре в процессе взаимодействия с ее носителями.

15. От межкультурного общения я не жду ничего хорошего.

16. Есть такие культуры, среди которых — почти все плохие люди.

17. Я могу преодолевать трудности, возникающие при общении с людьми другой культуры.

18. После общения с человеком другой культуры меня терзает чувство вины.

Ключ:

Межкультурная стабильность*: 5, 10, 15, 18

Межкультурный интерес: 2, 7, 12

Отсутствие этноцентризма*: 3, 8, 11, 13, 16

Управление межкультурным взаимодействием: 1, 4, 6, 9, 14, 17

* Обратная шкала.

Интеркорреляции и описательные статистики шкал «Интегративно-го опросника межкультурной компетентности» (Хухлаев и др., 2021)

Шкалы	Описательные статистики			α -Кромбаха	Корреляции			
	n	M	SD		1	2	3	4
1. Межкультурная стабильность	1021	3.24	0.74	0.77	1	0.29**	0.55**	0.31**
2. Межкультурный интерес	1017	4.05	0.72	0.71	0.29**	1	0.43**	0.49**
3. Отсутствие этноцентризма	1001	3.13	0.64	0.71	0.55**	0.43**	1	0.34**
4. Управление межкультурным взаимодействием	1008	3.83	0.59	0.70	0.31**	0.49**	0.34**	1

** p < 0.01

Шкала культурного интеллекта К. Эрли и С. Анга

Прочитайте, пожалуйста, каждое утверждение и оцените степень согласия с каждым из утверждений, используя следующую шкалу: 1 — полностью не согласен; 2 — не согласен; 3 — скорее не согласен; 4 — затрудняюсь ответить; 5 — скорее согласен; 6 — согласен; 7 — полностью согласен.

Текст опросника

1. Для обогащения своих культурных знаний я специально больше общаюсь с представителями других культур.

2. Я знаком с особенностями экономики и права иных культур.

3. Я получаю удовольствие от общения с представителями других культур.

4. Я изменяю свою речь (интонация, тон, акцент) при общении с представителем иной культуры, если это необходимо.

5. Я осознанно использую свои знания при взаимодействии с представителями разных культурных слоев.

6. Я знаком с особенностями разных языков (лексика, грамматика).

7. Я уверен в том, что могу найти общий язык с представителями любых незнакомых мне культур.

8. Я использую паузы или молчу при общении с представителем иной культуры, если это необходимо.

9. Я знаком с особенностями использования жестов в иных культурах.

10. Я осознанно использую свои знания при взаимодействии с представителями разных культур.

11. Я знаком с особенностями религиозных убеждений и ценностями иных культур.

12. Я уверен, что легко смогу адаптироваться к жизни в другой культуре.

13. Я меняю темп своей речи при общении с представителем иной культуры, если это необходимо.

14. Я проверяю точность своих знаний о другой культуре при общении с ее представителями.

15. Я знаком с особенностями заключения брака в иных культурах.

16. Я получаю удовольствие от жизни в стране, культура которой мне не знакома.

17. Я изменяю свое невербальное поведение (мимика, жесты, позы) при общении с представителем иной культуры, если это необходимо.

18. Я знаком со спецификой искусства и ремесел в иных культурах.

19. Я уверен, что легко смогу совершать покупки в любых других странах

20. Я изменяю свою мимику при общении с представителем иной культуры, если это необходимо.

Обработка и интерпретация результатов

Опросник «Шкала культурного интеллекта» измеряет несколько компонентов культурного интеллекта. Для подсчета баллов отдельно по каждому из компонентов необходимо свериться с нижеприведенной таблицей.

Таблица

Название компонента	Номер вопроса
Метакогнитивный	1, 5, 10, 14
Когнитивный	2, 6, 9, 11, 15, 18
Мотивационный	3, 7, 12, 16, 19
Поведенческий	4, 8, 13, 17, 20

Для определения суммарного балла подсчитывается общее количество баллов по всем пунктам опросника:

от 0 до 55 — очень низкий культурный интеллект, от 55 до 71 — низкий культурный интеллект, от 71 до 103 — средний культурный интеллект,

от 103 до 119 — высокий культурный интеллект, от 119 и выше — очень высокий культурный интеллект.

Приложение 5

Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения ССПМ-2020» (Моросанова & Кондратюк, 2020)

Инструкция: Предлагаем вам ряд высказываний об индивидуальных особенностях поведения человека. Последовательно прочитав каждое высказывание, определите, характерно ли оно для вас, и выберите один из пяти возможных вариантов ответов, отметив его в соответствующей графе. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не оценка, а лишь выявление индивидуальных особенностей.

Утверждения	Неверно	Пожалуй, неверно	Затрудняюсь ответить	Пожалуй, верно	Верно
1. Не строю планы на будущее, так как обстоятельства могут их изменить	1	2	3	4	5
2. Для успеха дела мне необходима программа действий	1	2	3	4	5

3. В конце дня подвожу итоги того, что было сделано	1	2	3	4	5
4. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи	1	2	3	4	5
5. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни	1	2	3	4	5
6. Как правило, мне трудно работать, когда я расстроен	1	2	3	4	5
7. Всегда добиваюсь удовлетворяющего меня результата	1	2	3	4	5
8. Цели на будущее детально планирую	1	2	3	4	5
9. Накануне Нового года оцениваю, что удалось сделать в уходящем году	1	2	3	4	5
10. Я всегда замечаю изменение ситуации и использую это в своих интересах	1	2	3	4	5
11. Начиная работу, не считаю необходимым заранее продумать свои действия и их последовательность	1	2	3	4	5
12. Без труда переключаюсь на новое дело	1	2	3	4	5
13. После ссоры с близким человеком не могу следовать намеченному на день плану	1	2	3	4	5
14. Проявляю упорство в решении сложной задачи	1	2	3	4	5
15. Не задумываюсь много о жизненных целях, скорее «плыву по течению»	1	2	3	4	5
16. Принимаясь за выполнение сложного дела, делю его на этапы	1	2	3	4	5

Приложения

17. Не оцениваю промежуточные итоги работы, считая это необязательным	1	2	3	4	5
18. Мне трудно вовремя учесть изменение обстоятельств	1	2	3	4	5
19. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств	1	2	3	4	5
20. Результат моей работы часто зависит от моего настроения	1	2	3	4	5
21. Не отступаю от начатого дела в любых условиях	1	2	3	4	5
22. Заранее планирую свою жизнь	1	2	3	4	5
23. Мне не свойственно подводить итоги того, что было сделано за день	1	2	3	4	5
24. Не всегда удается определить главные условия достижения задуманного	1	2	3	4	5
25. Легко адаптируюсь в новых ситуациях	1	2	3	4	5
26. Для выполнения дела мне нужно определить последовательность своих действий	1	2	3	4	5
27. Допускаю много ошибок, когда волнуясь	1	2	3	4	5
28. Настойчиво стремлюсь добиться нужного результата	1	2	3	4	5

Ключ к опроснику «сспм–2020»

Интегральная шкала	Шкалы	Утверждения
Общий уровень саморегуляции	Планирование целей	1R, 8, 15R, 22

Моделирование значимых условий достижения целей	4R, 10, 18R, 24R	
Программирование действий	2, 11R, 16, 26	
Поведенческий	4, 8, 13, 17, 20	
Оценивание результатов	3, 9, 17R, 23R	
Гибкость	5, 12, 19, 25	
Надежность	6R, 13R, 20R, 27R	
Настойчивость	7, 14, 21, 28	

R – реверсивный пункт

Приложение 6

Опросник оценки культурных ценностей, VSM 2013 (Values Survey Module)

Международная анкета (VSM 13)

Пожалуйста, представьте себе идеальное место работы, не принимая во внимание Вашу работу сейчас, если Вы уже где-то работаете. Подумайте, насколько для вас было бы важно в выбранной работе (Пожалуйста, обведите кружком один ответ в каждой строке):

1 = крайне важно

2 = очень важно

3 = относительно важно

4 = не очень важно

5 = неважно или не имеет значения вообще

1. Иметь достаточно времени на личную жизнь и домашние заботы
1 2 3 4 5
2. Иметь босса (Ваш непосредственный начальник), которого вы можете уважать 1 2 3 4 5
3. Получать признание, похвалу за хорошо выполненную работу
1 2 3 4 5
4. Быть уверенным, что не потеряете работу..... 1 2 3 4 5
5. Работать с приятными людьми..... 1 2 3 4 5
6. Выполнять работу, которая интересна..... 1 2 3 4 5
7. Участвовать вместе с боссом в принятии решений, которые касаются вашей работы 1 2 3 4 5
8. Жить в желаемой месте (городе)..... 1 2 3 4 5
9. Иметь работу, которую уважают ваши друзья и семья 1 2 3 4 5
10. Иметь шанс продвижения по службе..... 1 2 3 4 5

Насколько для вас важно каждое из следующих высказываний в вашей личной жизни? (Пожалуйста, обведите кружком один ответ в каждой строке)

11. Оставлять свободное время для развлечений... 1 2 3 4 5
12. Умеренность: иметь немного желаний..... 1 2 3 4 5
13. Помогать своим друзьям 1 2 3 4 5
14. Скромность: не тратить больше необходимого 1 2 3 4 5
15. Как часто вы чувствуете себя нервным или напряженным?
 1. всегда
 2. обычно
 3. иногда
 4. редко
 5. никогда
16. Вы счастливый человек?
 1. всегда
 2. обычно
 3. иногда

4. редко
5. никогда

17. Если Вы захотели что-то, могут ли другие люди или ситуация изменить Ваше решение?

1. да, всегда
2. да, обычно
3. иногда
4. нет, редко
5. нет, никогда

18. Как бы вы в целом описали ваше состояние здоровья в данный момент?

1. очень хорошее
2. хорошее
3. среднее
4. слабое
5. очень плохое

19. Вы гордитесь быть гражданином своей страны?

1. очень горжусь
2. горжусь
3. отчасти горжусь
4. не горжусь
5. вообще не горжусь

20. Как часто, по Вашему мнению, подчиненные боятся перечить начальству (или студенты – преподавателю?)

1. никогда
2. редко
3. иногда
4. обычно
5. всегда

В какой степени вы согласны или не согласны с каждым из следующих утверждений? (Пожалуйста, обведите кружком один ответ в каждой строке):

1 = полностью согласен

2 = согласен

3 = не знаю

4 = не согласен

5 = совершенно не согласен

21. Можно быть хорошим менеджером, не зная ответа на каждый вопрос, который может задать подчиненный относительно его /ее работы 1 2 3 4 5

22. Упорный труд (постоянные усилия) самый надежный путь достижения результатов 1 2 3 4 5

23. Необходимо любой ценой избегать создания такой организационной структуры, в которой некоторые подчиненные имеют двух начальников 1 2 3 4 5

24. Правила компании или организации не должны нарушаться, даже если работнику кажется, что это было бы в интересах организации 1 2 3 4 5

Некоторая информация о Вас (для статистических целей):

25. Ваш пол?

	Мужской	<input type="checkbox"/>
	Женский	<input type="checkbox"/>

26. Ваш возраст?

	Менее 20 лет	<input type="checkbox"/>
	20–24 года	<input type="checkbox"/>
	25–29 лет	<input type="checkbox"/>
	30–34 года	<input type="checkbox"/>
	35–39 лет	<input type="checkbox"/>
	40–49 лет	<input type="checkbox"/>

	50–59 лет	<input type="checkbox"/>
	60 более	<input type="checkbox"/>

27. Сколько лет формального школьного образования (или эквивалент этого) вы завершили, начиная с начальной школы.

	10 и менее	<input type="checkbox"/>
	11 лет	<input type="checkbox"/>
	12 лет	<input type="checkbox"/>
	13 лет	<input type="checkbox"/>
	14 лет	<input type="checkbox"/>
	15 лет	<input type="checkbox"/>
	16 лет	<input type="checkbox"/>
	17 лет	<input type="checkbox"/>
	18 больше	<input type="checkbox"/>

28. Если у вас была или есть оплачиваемая работа, то, что это за работа это была / есть?

1. Неоплачиваемая должность (включает студентов дневного отделения)
2. Неквалифицированный или полуквалифицированный ручной труд
3. Конторская или секретарская работа, требующая общей подготовки
4. Профессионально обученный работник, мастеровой, IT-специалист, медсестра, артист и другая эквивалентная работа, требующая профессиональной подготовки
5. Профессиональный труд, требующий высокого уровня образования (ВУЗ или университет), но не руководящая должность

6. Руководитель (начальник), имеющий одного или несколько подчиненных (которые в свою очередь не имеют подчиненных)

7. Руководитель (начальник), имеющий в подчинении руководителей (начальников)

29. Ваша страна проживания? _____

30. Страна, в которой Вы родились (если отличается от 29)

Ключ к методике VSM 2013.

Индивидуализм:

$$IDV = 35(m04 - m01) + 35(m09 - m06) + C(ic)$$

Индекс дистанции власти:

$$PDI = 35(m07 - m02) + 25(m20 - m23) + C(pd)$$

Маскулинность:

$$MAS = 35(m05 - m03) + 35(m08 - m10) + C(mf)$$

Избегание неопределенности:

$$UAI = 40(m18 - m15) + 25(m21 - m24) + C(ua)$$

Индекс долгосрочной ориентации:

$$LTO = 40(m13 - m14) + 25(m19 - m22) + C(ls)$$

Индекс потворства желаниям:

$$IVR = 35(m12 - m11) + 40(m17 - m16) + C(ir).$$

Поскольку изначально методика рассчитана для оценки культур, а не отдельных испытуемых, то в формулу подставляются средние арифметические по ответам на отдельные вопросы и в дальнейшем рассчитывается индекс для культур.

Предполагается, что значения каждого индекса должны быть в диапазоне от 0 до 100, поэтому в каждую из формул можно внести поправку (С). Если применять одинаковые поправки для всех культур, то итоговые оценки для сравнения культур будут несмещенными.

Статистически, если посчитать эти индексы для каждого респондента, потом определить средние арифметические для культур и добавить необходимые поправки, то результаты также будут несмещенными.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Банщикова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, руководитель психологической службы ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь).

Гани Светлана Вячеславовна, кандидат психологических наук, заведующий сектором методического обеспечения деятельности психологических служб Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва).

Малазония Левани Паатаевич, нейропсихолог, лектор Российского общества «Знание» (г. Москва).

Павлова Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва).

Полянская Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы» (г. Москва).

Приходько Дарья Сергеевна, педагог-психолог психологической службы ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь).

Соколовский Максим Леонидович, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник психологической службы ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь).

Фомина Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, методологии и технологии образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь).

Хайрова Зульфия Рафиковна, кандидат психологических наук, Ph.D, заведующий сектором координации и мониторинга деятельности психологических служб Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования РАО, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы» (г. Москва).

Учебное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

*Методическое пособие
по психологическому сопровождению студентов
в поликультурной образовательной среде*

Компьютерная верстка: *Дарья Руденко*

Издается в авторской редакции

Издательство «Знание-М»

Подписано в печать 11.02.2025. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура «Times». Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,06. Заказ № 5005. Тираж 30 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в научно-издательском центре «Логос»

Издано в научных и учебных целях.