

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи

Григорьев Дмитрий Николаевич

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ
В ДЕТСКОМ МЕЖДУНАРОДНОМ ЦЕНТРЕ**

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика,
история педагогики и образования

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент
Петряков П.А.

Великий Новгород, 2015

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты поликультурного воспитания подростков в детском международном центре	16
1.1. Сущность и цели процесса поликультурного воспитания.....	16
1.2. Сущностные характеристики и функции детского международного центра как социального института	44
1.3. Модель поликультурного воспитания подростков в детском международном центре.....	64
Выводы по первой главе	95
Глава 2. Экспериментальное исследование процесса поликультурного воспитания подростков в детских международных центрах	96
2.1. Изучение условий поликультурного воспитания подростков и степени сформированности у них межкультурной компетенции	96
2.2. Экспериментальная апробация модели поликультурного воспитания подростков в детском международном центре	119
Выводы по второй главе	140
Заключение	143
Список литературы	147
Приложение 1	185
Приложение 2	186
Приложение 3	189
Приложение 4	191
Приложение 5	195
Приложение 6	196

Введение

Актуальность темы исследования. На современном этапе развития российского общества в условиях нарастающей изменчивости современного мира, межэтнических и политических конфликтов, происходящих в различных странах, актуальными становятся вопросы обеспечения гражданского мира и социальной стабильности, которые должны повлиять на процесс социализации новых поколений. Это требует совместных усилий разных народов, направленных на преодоление общемировых проблем и кризисов, а также обеспечение устойчивой модернизации современного общества. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом. При этом в педагогическом плане приоритетным направлением образовательно-воспитательной деятельности становится поликультурное воспитание, которое является условием межкультурного диалога различных поколений и народов. Поликультурное воспитание позволяет формировать на первых этапах социализации юных граждан основы устойчивого мировоззрения и толерантного сознания. Однако современный воспитательный идеал, который нашел отражение в федеральном государственном стандарте общего образования, на практике реализуется недостаточно эффективно. Следствием этого является рост проявлений агрессии и национализма в детской подростковой среде, непринятие других культур и религий. Противодействовать этим негативным проявлениям призвано поликультурное воспитание подростков, направленное на формирование у них межкультурной компетенции.

Выбор методов поликультурного воспитания обуславливается теми задачами, которые выдвигаются в каждом конкретном случае и во многом обусловлены тем, в какой среде воспитывается подросток. Полиэтническая среда дает ему больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, формирует соответствующие коммуникативные навыки. Отсутствие опыта межэтнического общения является предпосылкой снижения интереса и к своей этничности. На

сегодняшний день актуальным становится воспитание подростков в международных детских центрах, которые являются временным объединением детей и, как правило, находятся в другой стране. Именно в таких центрах возможно создание полиэтнического воспитательного пространства, в котором осуществляется диалог различных национальных культур, происходит осознание подростками своей этнической принадлежности и формируется у них межкультурная компетенция.

Степень научной разработанности проблемы. Исследованиями в области поликультурного воспитания занимались такие авторы, как И.В. Балицкая, В. Библер, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, М.Н. Кузьмин, Н.М. Лебедева, Г.В. Палаткина, А.Б. Панькин, Г.У. Солдатова, Л.Л. Супрунова, А.А. Сыроедова, В.А. Тишков, Т.А. Якодина и др.

Поликультурное воспитание как инструмент интеграции национальных меньшинств в доминирующую поликультурную среду изучалось Г.Д.Дмитриевым, У.Зандфуксом и др. Концепции поликультурного взаимодействия в поликультурной педагогике изучались И.В. Алексашенковой, А.Н. Джуринским и др. Реализации поликультурного подхода в содержании учебно-воспитательного процесса посвящены работы Л.Г.Ведениной, Т.Б. Менской, А.В.Шафриковой. Взаимосвязь поликультурного воспитания и билингвального обучения отмечается в работах И.В. Алексашенковой, М.Н.Певзнера, В.В.Сафоновой, А.Г.Ширина и др. Различным аспектам воспитания поликультурной личности были посвящены диссертационные исследования, Н.В. Боговик, В.В. Бойченко, В.А. Ершова, Н.В. Кагуй и др. Однако анализ психолого-педагогической литературы показал отсутствие работ о поликультурном воспитании подростков в условиях международного детского центра.

Наряду с неразработанностью данного направления исследований в настоящее время осознаётся необходимость разрешения объективных ***противоречий:***

- между проблемой роста националистических настроений в подростковой среде и недостаточным использованием в реальной

воспитательной практике научно-обоснованных способов воспитания подростков, в которых поликультурность становится основополагающим педагогическим принципом;

- между общественной потребностью воспитания подростков в духе терпимости и необходимостью установления границ толерантности, исключающих социальный конформизм;
- между потребностью педагогической науки в осмыслении форм и методов воспитания в детском международном центре и неразработанностью данной проблематики в теории воспитания;
- между общественной потребностью формирования человека-гражданина, сочетающего патриотические национальные и интернациональные ценности и отсутствием широкой сети социальных институтов, обеспечивающих решение этой педагогической задачи.

Обозначенный круг противоречий позволяет сформулировать **проблему** исследования, которая состоит в необходимости разработки и реализации модели поликультурного воспитания, отражающей особенности современной социокультурной ситуации, а также специфические характеристики воспитательного процесса в детском международном центре.

Цель исследования: разработать и апробировать модель поликультурного воспитания, направленную на формирование у подростков межкультурной компетенции в условиях полиэтнического пространства детского международного центра.

Объект исследования: процесс поликультурного воспитания.

Предмет исследования: поликультурное воспитание подростков в детском международном центре.

Гипотеза исследования: поликультурное воспитание подростков в детском международном центре обеспечивает развитие межкультурной компетенции, если:

- сформирована мотивационная готовность педагогов к межкультурному взаимодействию с подростками;
- создано полиэтническое воспитательное пространство, построенное на

основе диалога культур, культурного плюрализма и свободы межкультурной коммуникации;

- реализуется демократический стиль жизнедеятельности детского международного центра, ориентированный на свободу личности ребёнка и его творческую самореализацию;
- создан полиэтнический тип корпоративной культуры детского международного центра, основанный на совместной деятельности представителей различных культур и народов.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования обусловили необходимость решения следующих *задач*:

- исследовать различные подходы к поликультурному воспитанию в психолого-педагогической литературе;
- определить сущностные характеристики и функции детского международного центра как социального института;
- разработать и теоретически обосновать логически взаимосвязанные компоненты модели поликультурного воспитания подростков в детском международном центре: целевой, концептуальный, диагностический, содержательно-технологический, оценочно-результативный;
- определить организационно-педагогические условия успешной реализации модели поликультурного воспитания подростков в детских международных центрах;
- апробировать модель поликультурного воспитания в детском международном центре;
- выявить влияние разработанной модели на развитие межкультурной компетенции подростков.

Методологическую основу исследования составляет непротиворечивая методологическая платформа, включающая теоретические подходы к исследованию феномена «поликультурное воспитание подростков в детском международном центре»: системный; деятельностный; культурологический; компетентностный; событийный, позволяющие выявить особенности

поликультурного воспитания подростков в детском международном центре.

Теоретическую базу исследования составляют:

- Теоретические положения о сущности и многообразии культуры (М.А.Верб, М.С.Коган, Д.С.Лихачев, Ю.М.Лотман, Н.К.Рерих, С.Нието, А.Швейцер и др.);
- Концепция «диалога культур» (М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.Бубер, О.Шпенглер, К.Ясперс и др.);
- Теоретические положения о поликультурном образовании и воспитании (З.Т.Гасанов, И.Граф, Г.Д.Дмитриев, А.М.Кулага, С.А.Тангян, З.К.Шнекендорф, Г.Ауернхаймер, Д.Ли, Х.Райх, М.Хоманн, Х.Эссингер и др.)
- Теоретические положения о воспитательной деятельности детских оздоровительных лагерей и международных центров (Н.А.Курчанова, Т.П.Палий, И.А.Панченко, Г.С.Суховейко).

Методы исследования: теоретические – анализ педагогических источников, метод восхождения от абстрактного к конкретному, моделирование педагогических явлений; экспериментальные – психолого-педагогический эксперимент, наблюдение, интервьюирование, анкетирование.

Экспериментальная база исследования:

Эмпирическое исследование проводилось на базе международного санаторно-оздоровительного комплекса «Камчия» (Болгария).

Этапы исследования:

Исследование проводилось с 2010 г. по 2014 г. в три этапа.

Первый этап (2010г.) был направлен на изучение и анализ психолого-педагогической литературы по интересующим направлениям, на определение объекта и предмета исследования, первоначальную формулировку темы и проблемы диссертационной работы, определение цели, гипотезы, задач исследования, разработку научного замысла оценки поликультурного воспитания подростков в детских международных центрах;

Второй этап (2011-2012гг.) исследования включал уточнение научного и понятийного аппарата диссертации; систематизацию основных научных

подходов к интерпретации понятия «поликультурное воспитание»; разработку модели поликультурного воспитания подростков в детском международном центре, направленную на формирование межкультурной компетенции подростков в условиях полиэтнического воспитательного пространства.

На третьем этапе (2013-2014гг.) проведено диагностическое исследование мотивационной готовности педагогов к работе с гетерогенными группами в условиях детского международного центра, а также диагностика уровня межкультурной компетенции самих подростков. На данном этапе была апробирована разработанная автором модель поликультурного воспитания подростков в детском международном центре, и проведены интерпретация и систематизация данных, полученных в ходе исследования.

Научная новизна:

1. Раскрыты сущностные характеристики детского международного центра как социального института, приобщающего подростков к ценностям национальной и мировой культуры в условиях полиэтнического воспитательного пространства: интенсивная реализация педагогических и социокультурных функций в условиях межкультурного взаимодействия педагогов и подростков, ограниченного пространственно-временными рамками; наличие образовательно-воспитательной программы одной смены в детском международном центре, а также разнообразных схем реализации данной программы; системное развитие навыков межкультурной коммуникации; педагогическое влияние на подростков полиэтнического типа корпоративной культуры, направленное на их приобщение к национальным и интерсоциальным ценностям.

2. В научно-педагогический оборот введено понятие «разумная толерантность», которая предполагает наличие определенных границ терпимости, нравственных пределов, препятствующих трансформации толерантных отношений в непродуктивный социальный конформизм. Формирование разумной толерантности впервые рассматривается как основополагающая задача поликультурного воспитания подростков.

3. Разработана модель поликультурного воспитания подростков в детском

международном центре, направленная на формирование у подростков межкультурной компетенции в условиях полиэтнического воспитательного пространства, обеспечивающая обогащение опыта работы педагогов с гетерогенными полиэтническими группами и содержащая целевой, концептуальный, диагностический, содержательно-технологический и результативный компоненты.

4. Определен комплекс организационно-педагогических условий эффективной реализации модели поликультурного воспитания подростков в детском международном центре, включающий мотивационную готовность педагогов к межкультурному взаимодействию с подростками, сформированность полиэтнического воспитательного пространства, взаимосвязь патриотического и поликультурного воспитания подростков, демократический характер корпоративной культуры детского международного центра.

Теоретическая значимость:

1. Теоретические представления о методологических основаниях поликультурного воспитания расширены за счет обоснования ряда социально-педагогических подходов к определению цели поликультурного воспитания: *плюралистического*, сориентированного на сохранение культурного многообразия в рамках одной общности, создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических культур; *изоляционного*, основанного на концепции «культурно-образовательной дезинтеграции» этнических групп, временно пребывающих в принимающей их стране с целью их дальнейшего выселения из страны; *диалогового*, нацеленного на приобщение учащихся к различным культурам, воспитание их в духе мира и солидарности, формирование общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями разных стран и народов и интегрироваться в общемировое образовательное пространство; *инклюзивного*, нацеленного на инклюзию, вращение этнических меньшинств в господствующую культуру, формирование разумной толерантности у представителей различных этнических групп.

2. Дано теоретическое обоснование *процесса поликультурного воспитания* в условиях кризиса мультикультурализма, как процесса целенаправленной социализации учащихся, включающего на когнитивном уровне освоение лучших образцов отечественной и зарубежной культуры, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов средствами родного и иностранного языков; знание проблем межкультурного и межэтнического взаимодействия в условиях кризиса мультикультурализма в различных странах мира; на аффективном уровне формирование устойчивого интереса к другим культурам и мотивационной готовности к межкультурному взаимодействию; воспитание неприятия негативных культурных стереотипов и формирование разумной толерантности по отношению к другим странам и народам; на поведенческом уровне – компетентное поведение в полиэтническом и поликультурном социуме, интенсивную межкультурную коммуникацию и активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности.

3. Теоретически обоснованы ведущие функции детского международного центра: ценностно-ориентационная, которая обеспечивается диалоговыми и тренинговыми технологиями; оздоровительно-рекреационная, предполагающая использование в воспитательном процессе здоровьесберегающих, здоровьеформирующих и игровых технологий; креативно-развивающая, цели которой достигаются с помощью проектных технологий, прежде всего, методики проведения мультимедийных проектов; аддитивно-образовательная, предполагающая использование интерактивных технологий и технологий событийного ряда; туристско-образовательная, основанная на технологии организации и проведения образовательных путешествий.

4. Выявлена взаимосвязь между научно-методологическими подходами к исследованию процесса поликультурного воспитания (системный; деятельностный; культурологический; компетентностный; событийный) и основополагающими принципами конструирования модели поликультурного воспитания подростков в детском международном центре (принцип системной

направленности организации всех мероприятий; принцип вариативности; принцип диалога культур и культурного плюрализма; принцип компетентного решения педагогических задач; принцип ярких впечатлений, принцип событийности).

5. Уточнена типология детских международных центров по ряду оснований, которая включает следующие типы таких центров:

- по основанию «время работы» - круглогодичные и сезонные (летние, зимние, пасхальные и т.д.);
- по основанию «язык общения» - монолингвистические и полилингвистические;
- по основанию «место дислокации центра» - детские центры с международным составом участников, находящиеся в России и международные детские центры за рубежом. Оба типа детских центров предполагают реализацию образовательно-воспитательных программ, содержащих экскурсионно-познавательный и оздоровительный компоненты с акцентом на диалог культур;
- по основанию «профиль» - лингвистические центры, предлагающие интенсивную академическую программу изучения языка, путем создания тандемов подростков - представителей различных языковых общностей; тематические лагеря (экологические, спортивные художественные и другие узкопрофильные центры), рассчитанные на удовлетворение специфических потребностей и интересов определенных групп подростков.

Практическая значимость:

Практическая значимость исследования заключается в разработке:

- диагностического инструментария, позволяющего определить: уровень мотивационной готовности педагогов к работе с гетерогенными группами подростков, уровень развития корпоративной культуры детского международного центра, уровень сформированности межкультурной компетенции подростков;
- программы поликультурного воспитания в детском международном центре, включающей такие формы работы, как мультимедийные проекты,

поликультурные тренинги и фестивали, праздники национальной культуры и конкурсы межкультурной направленности;

Результаты исследования могут быть использованы при чтении лекций и проведении практических занятий по проблемам поликультурного воспитания в вузе, в рамках курсов по общей и социальной педагогике, а также в системе повышения квалификации руководителей и педагогов детских центров, а также летних оздоровительных лагерей. Материалы диссертации могут быть полезны организаторам международных детских центров в России и за рубежом.

На защиту выносятся:

1. Теоретическое обоснование процесса поликультурного воспитания, направленного на формирование у детей и молодежи разумной толерантности по отношению к другим странам и народам в условиях кризиса мультикультурализма. Под разумной толерантностью понимается принятие во внутренний план личности культурного плюрализма, проявление терпимости к культурно-историческим традициям, обычаям, нравам, чувствам, идеям, верованиям представителей других стран и народов, при наличии определенных морально-этических пределов, позволяющих воспрепятствовать трансформации толерантных отношений в социальный конформизм, вседозволенность, безразличие к ценностям, определяющим национальную и гражданскую самоидентификацию. В таком понимании разумную толерантность можно трактовать как интегративный результат поликультурного воспитания подрастающего поколения, осуществляемого в тесном единстве с гражданско-патриотическим воспитанием.

2. Положение о детском международном центре как социальном институте, действующем на круглогодичной или сезонной основе и приобщающем подростков из разных стран мира к ценностям национальной и мировой культуры средствами межкультурной коммуникации и творческо-развивающей деятельности.

В качестве сущностных характеристик центра рассматриваются:

- интенсивная реализация педагогических и социокультурных функций

(ценностно-ориентационная, оздоровительно-рекреационная, креативно-развивающая, аддитивно-образовательная, туристско-образовательная) в условиях поликультурного континуума, ограниченного пространственно-временными рамками;

- наличие образовательно-воспитательной программы одной смены как структурного компонента жизнедеятельности детского международного центра;

- системное развитие навыков межкультурной коммуникации;

- реализация корпоративной культуры полиэтнического типа в педагогическом влиянии на подростков, направленное на их приобщение к национальным и интерсоциальным ценностям.

3. Модель поликультурного воспитания подростков в детском международном центре, направленная на формирование у них межкультурной компетенции в условиях полиэтнического воспитательного пространства. Модель представлена: 1) концептуальными основаниями, в которых отражены положения системного, деятельностного, культурологического, компетентностного и событийного подходов, а также вытекающие из данных подходов принципы поликультурного воспитания (системной направленности организации всех мероприятий, вариативности, диалога культур и культурного плюрализма, компетентного решения педагогических задач и ярких впечатлений); 2) диагностическим компонентом, включающим в себя диагностику уровня профессиональной подготовки и мотивации педагогов к работе с гетерогенными группами подростков, анализ уровня развития корпоративной культуры детского международного центра и диагностику уровня развития межкультурной компетентности подростков; 3) содержательно-технологическим компонентом, рассматривающим ведущий тип деятельности подростков, а также педагогические технологии и доминирующие формы организации воспитательных мероприятий в контексте ведущих функций детского международного центра; 4) результативным компонентом, предполагающим сформированность межкультурной компетенции подростков.

4. Комплекс организационно-педагогических условий результативности модели поликультурного воспитания подростков в детском международном центре, включающий: мотивационную готовность педагогов к межкультурному взаимодействию с подростками, проявляющуюся в желании осуществлять профессиональную деятельность в гетерогенной среде, эмоциональных переживаниях в процессе установления межкультурных контактов, позитивном отношении к перспективам педагогической деятельности в поликультурном пространстве; сформированность полиэтнического воспитательного пространства, создающего условия для освоения подростками норм коллективного взаимодействия и различных способов творческой самореализации в совместной деятельности представителей различных этносов; взаимосвязь патриотического и поликультурного воспитания подростков, обеспечивающая формирование у них разумной толерантности на основе синтеза ценностных аспектов патриотизма и поликультурализма; демократический характер корпоративной культуры детского международного центра, предполагающий закрепление демократических принципов во всех компонентах корпоративной культуры и в системе отношений, строящихся на основе взаимоуважения детей и взрослых в русле диалога культур.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов диссертационного исследования обеспечена:

- выбором непротиворечивой методологической платформы, опорой на фундаментальные исследования в области общей и социальной педагогики, последовательным планом исследования;
- использованием комплекса современных теоретических и эмпирических методов, соответствующих целям и задачам исследования, адекватных его объекту и предмету;
- позитивными результатами апробации разработанной модели поликультурного воспитания подростков и возможностью её распространения в детских центрах различных стран мира;

- непосредственным участием автора в разработке и реализации концептуальных положений и технологий поликультурного воспитания подростков в детском международном центре;
- возможностью воспроизводимости результатов исследования в работе детских международных центров.

Личный вклад соискателя состоит в непосредственном участии на всех этапах исследования, что представлено научной, методической, организаторской деятельностью при:

- обосновании методологии и проектировании программы педагогического исследования различных концепций и типов поликультурного воспитания подрастающего поколения, а также в выборе способов его проведения;
- разработке модели поликультурного воспитания подростков в детском международном центре;
- организации процесса поликультурного воспитания подростков в детских международных центрах;
- обработке и интерпретации результатов диссертационного исследования, в подготовке публикаций по выполненной работе.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на всех этапах проведения диссертационного исследования, включающих проведение промежуточной экспертизы гипотезы, апробацию модели поликультурного воспитания подростков, использование полученных результатов различными детскими международными центрами в России и за рубежом.

Основные положения диссертационного исследования обсуждались и были представлены на научно-практических конференциях: международных (Прага (Чехия), 2013 г.; Махачкала (Республика Дагестан), 2014 г.; г. Москва, 2012 г., 2013 г.), всероссийских (Пермь, 2013 г.), межрегиональных (Великий Новгород, 2011 г.).

Структура и объём. В соответствии с логикой изложения материала структурно диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ МЕЖДУНАРОДНОМ ЦЕНТРЕ

В первой главе на основе анализа отечественных и зарубежных концепций раскрывается сущность и содержание процесса поликультурного воспитания подрастающего поколения, определяются его основные типы, выявляется взаимосвязь гражданского и поликультурного воспитания, подробно характеризуется понятие разумная толерантность к культурному многообразию, как одна из целей поликультурного воспитания. В данной главе раскрыты особенности и функции детского международного центра как социального института, определяются его сущностные характеристики и основные виды деятельности. Также представлена модель поликультурного воспитания, направленная на формирование у подростков межкультурной компетенции.

1.1. Сущность и цели процесса поликультурного воспитания

Теоретическое осмысление такого сложного и многомерного феномена, как «поликультурное воспитание», предполагает рассмотрение такого фундаментального понятия как «культура».

Культура определяет ценностные ориентиры образования и воспитания в виде «личностного образца» человека как идеала для подражания [250]. При характеристике культуры и культурного многообразия как условий и предпосылок воспитания возникают методологические трудности из-за крайне многочисленных и часто противоречащих друг другу трактовок понятия культура. В отечественной и зарубежной научной литературе насчитывается около 500 понятий и толкований этого явления.

Многообразие подходов к анализу и интерпретации понятия «культура» отражено в классификации М.А.Верба, который выделяет следующие подходы: антропологический, естественно-антропологический, ценностный,

социологический, личностно-деятельностный и интегративный [73] .

В рамках антропологического подхода понятие культуры связано с явлением культивирования и противоположно понятию природы. К культуре относится то, что привнесено в природу человеком (А.Дистервег), культура – совокупность особенностей, присущих человеку (Э.Тейлор), культура – это то, что отличает человека от животного (В.Оствальд), культура – универсальный способ человеческого бытия (Т.Ф.Кузнецова).

Естественно-антропологический подход характеризует природу как источник духовности культуры (Д.С.Лихачев), при этом культура гармонизирует отношения двух противоборствующих, хотя и взаимосвязанных систем: природы и социума (Ю.Н.Давыдов).

С позиции ценностного подхода культура рассматривается как совокупность духовных и материальных ценностей, выработанных людьми (Н.К.Рерих); существо культуры не в материальных достижениях, а в том, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека (А.Швейцер); ценностная природа культуры – в реализации идеально-ценностных целей, осуществлении идеала (Г.Францев, Н.З.Чавчавадзе).

В рамках социологического подхода культура является, прежде всего, понятием коллективным; культура представляет собой форму общения между людьми и имеет коммуникационную природу (Ю.М.Лотман); культура – совокупность общественных отношений (Ю.Л.Афанасьев).

Личностно-деятельностный подход показывает, что сущность культуры выявляется в процессе саморазвития человека, реализации его творческого потенциала (Н.С.Злобин, В.П.Иванов, В.М.Межуев); культуру необходимо понимать как способ освоения человеком мира, способ человеческой деятельности (В.Е.Давидович, Ю.А.Жданов, Э.С.Маркарян, В.С.Семенов); культура есть творческая, созидательная деятельность человека (Л.Н.Коган); культура - совокупность материальных и духовных предметов человеческой деятельности, духовных процессов, видов деятельности (Э.В.Соколов).

Интегративный подход предусматривает необходимость исследования многосторонности культуры, её целостной вариативности (М.С.Коган).

Несмотря на различие подходов к понятию культура, во всех трактовках есть, однако, общие точки соприкосновения, сущностно важные для осмысления корреляций с воспитанием и образованием. Во-первых, любая культура аккумулирует исторический опыт в материальной и духовной сфере. Во-вторых, воспитание и образование являются частью любой культуры. Правомерно поэтому анализировать существенные взаимосвязи между воспитанием и культурой, исходя из таких сложившихся аксиоматических положений [94, с. 25-28].

Проблема взаимозависимости культуры и воспитания не является новой в педагогике. У истоков изучения культурной детерминации воспитания стоят великие мыслители прошлого. Интересна, к примеру, историческая судьба идей Ж.-Ж. Руссо, который не отрицал функции культуры по формированию второй (социальной) природы личности, но подчеркивал, что, если культура общества безнравственна, она уродует заложенные природой в человеке высокие нравственные качества [294] .

Вслед за Ж.-Ж. Руссо И. Кант [128] полагал, что нравственность и доброта не определяются воздействием культуры. Тем не менее, в отличие от Ж.-Ж. Руссо, И. Кант отвергает мысль, что культура и общество приносят преимущественно зло, и указывает на необходимость приобщения к культуре как способу выведения ребенка из животного состояния [151, с.345] .

Интерпретатор и популяризатор руссоистских идей А. Дистервег сформулировал принцип культуросообразности обучения и воспитания. Данный принцип, по сути, является продолжением размышлений Ж.-Ж. Руссо о соотношении воспитания и культуры. Культуросообразное воспитание, по А. Дистервегу, означает организацию воспитательного процесса с учетом внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура – это нормы морали, быта. Внутренняя культура – духовная жизнь личности. Общественная культура – социальные отношения и национальные духовные ценности [114, с.46-47].

Идея культуросообразности воспитания и образования прямо или имплицитно присутствует в российской педагогической мысли уже давно

(И.И. Бецкой, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой). В первой половине прошлого столетия исследованием воспитания как следствия «окультуривания» специально занимались теоретики педагогики культуры: Э. Шпрангер, В. Дильтей (Германия), Б. Рассел (Великобритания), С.И. Гессен (Россия) и др. Ученые рассматривали воспитание как субъективное освоение объективных культурных ценностей. Носителями таких ценностей назывались язык, способы поведения, обычаи, система знаний, литература и искусство. Ценности культуры, которые усваивает личность, поделены на несколько категорий: поведение и физическое развитие; культурные достижения, полученные в результате научных открытий, создание шедевров искусства; абсолютные общечеловеческие духовные, нравственные ценности.

На рубеже XX – XXI вв. в отечественной и мировой науке вопрос соотношения культуры и воспитания приобрел новое звучание. Исследователи подчеркивают, что воспитание не только погружает личность в культурно-исторический опыт жизнедеятельности, но и сохраняет, транслирует, созидает такой опыт. Воспитание и образование, таким образом, оказываются деятельностью по консервации, передаче, воспроизводству, развитию культуры. Предлагается концепция многоуровневого единства культуры и воспитания (образования), согласно которой образование, с одной стороны, транслирует культуру, а, с другой стороны, культура оказывается условием образования, также как образование выступает условием культуры [185].

Отечественные ученые видят в «окультуривании» школьника в ходе воспитания и образования необходимость гуманизации подрастающих поколений: «Образование призвано развивать в учащихся способность оценки окружающего мира, людей, себя с точки зрения субъекта культуры. А это значит воспитание в себе не только уважительного отношения к людям, но и проявления такого уважения и к людям, и к себе» [344, с. 169].

Качественно новые аспекты взаимосвязи культуры и воспитания возникли при осмыслении феномена культурного многообразия, которое характеризуется такими понятиями, как поликультура, *поликультурность*, *многокультурность*, *мультикультура*, *мультикультурализм*, *культурный*

плюрализм, интеркультурность и др.

Культурное многообразие не сводится к перечню совместно проживающих культурных групп. Имеются в виду многообразные, множественные и многоуровневые макро- и субкультурные формы идентичности общей национальной культуры. Общенациональная культура, следовательно, оказывается одновременно следствием преемственности, непрерывности развития и взаимопроникновения различных культур.

Такой подход предполагает рассмотрение вопросов воспитания и образования в пределах широкой социальной панорамы многообразных макро- и субкультур. Подобная интерпретация культуросообразного воспитания лежит в основе культурологического подхода к поликультурной среде.

Эти идеи получили развитие в трудах современных отечественных этнологов. Так, В.А. Тишков, размышляя над феноменом культурного многообразия применительно к России, понимает его не как сумму культур, а как социум одной культуры, располагающей множеством форм. «Сердцевиной подобного многообразия является признание культурной сложности уже на уровне отдельного человека» [337, с. 11 – 12].

Сходная трактовка культурного многообразия предложена в важных международных документах последних лет. Так, в докладе ООН мы читаем: «Чувство самобытности и принадлежности к группе имеет огромное значение для индивида. Однако каждый человек может отождествлять себя со многими различными группами» [118, с. 1 – 3].

Всякая культура и ее представители обладают особыми, незаменимыми духовными ценностями, теснейшим образом зависят друг от друга. В многокультурном социальном воспитательном пространстве главное место, в конечном счете, занимает отдельная личность. Задача воспитателя – опираясь на разнообразные знания о человеке, помочь каждому индивиду обрести достойное место в многокультурном мире. Такой подход присущ сторонникам личностно-ориентированной педагогики (Е.В. Бондаревская, К. Роджерс, В.В. Сериков и др.).

Поликультурность несет серьезные сложности для воспитания, связанные с языковой, культурной и ментальной разнородностью социума. Потребностью современных многонациональных воспитательных учреждений становится теория воспитания, призванная соответствовать запросам не одной, а множества культур, выявлять педагогические пути сосуществования представителей разных культур в общем социальном и воспитательном пространстве.

Идея воспитания, сообразного поликультурности общества, имеет давнюю историю. Достаточно вспомнить призыв Я.А. Коменского воспитывать умение жить с другими, мечты Н.К. Рериха о «благодетельном синтезе» «единения культур» во имя сотрудничества людей, размышления Н.А. Бердяева, П.Ф. Каптерева, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского других отечественных и зарубежных мыслителей о взаимосвязи национального и общечеловеческого в культуре и воспитании.

Предпосылки научных поисков осмысления культуры в ключе поликультурализма мы находим в трудах русского философа М.М. Бахтина, который говорил о культурной целостности как сложном «негомогенном целом», о человеке как неповторимом сколке культуры, вступающем в диалог с другими уникальными, равными, с правом на собственную точку зрения индивидами [25, с.118]. По М.М. Бахтину, в пограничных зонах взаимодействия, диалога разных культур становятся очевидными и ясными особенности каждой культуры. Поликультурное воспитание имеет собственный облик в многонациональных школах разных стран. В многонациональной российской школе своеобразие поликультурного воспитания означает «реализацию свободного выбора и социального преуспевания представителей разных культурных традиций в общероссийском пространстве в рамках доминирующей русскоязычной российской культуры» [182, с. 4].

Демократическое решение воспитательными учреждениями проблем поликультурности предложено в начале 90-х гг. XX столетия группой отечественных ученых во главе с В. Библером. Сформулированная ими

концепция школы диалога культур исходит из того, что в мире происходит смена отношения к личности как объекту воспитания – от человека образованного к человеку культуры, сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, несводимые друг к другу культуры. Формулируя эту идею, В. Библер подчеркивает, что «ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких вечных вопросов бытия. И в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современной логики мышления» [49, с. 19].

Концепция школы диалога культур предусматривает осуществление образования, с одной стороны, при переключке культур цивилизаций Античности, Средневековья, Нового и Новейшего времени, а с другой стороны, при диалогическом изучении каждой из этих культур. На протяжении обучения предлагается обозначать сквозные проблемы, вокруг которых возникает особый межкультурный диалог в рамках современной цивилизации. Впоследствии подобный диалог должен «сохраняться и углубляться в течение всей человеческой жизни» [49, С. 20].

Чем глубже вызванные поликультурализмом общественные изменения, тем сложнее задачи воспитания: острее становятся угрозы национальной ассимиляции и дискриминации, усиливаются стремления малых этнических групп защитить и развить свою идентичность путем воспитания и образования.

По мере усложнения поликультурности в отдельных сообществах возникают новые конфликты между культурами, решать которые следует, в том числе, при участии воспитательных учреждений. Примечательна в этом смысле ситуация, вызванная ростом мусульманских общин в Западной Европе. Многие представители общин исповедуют традиционные нормы ислама (дискриминацию женщин, многоженство, клерикализацию образования), что находится в резком противоречии с культурными и

образовательными ценностями западной цивилизации. В этих условиях школы стран Запада должны заняться если не устранением, то хотя бы смягчением такого противоречия.

Идеологи поликультурализма настаивают на необходимости максимально учитывать в образовании особые расовые и культурные интересы. Такой подход принят, в частности, в Канаде, где проблемы поликультурализма предлагается решать при поддержке «культур наследия» (аборигенов и потомков поселенцев, прибывших до второй половины прошлого века) и «новой иммиграции». При этом поликультурализм всё заметнее фиксируется на задаче ликвидации расовой дискриминации недавних выходцев из Азии, которые надеются получить равные образовательные возможности и поддержку собственной культуры.

Поликультурность как детерминанта воспитания приобретает новые качества в условиях глобализации. Глобализация увеличивает взаимозависимость народов и означает, прежде всего, становление группового и индивидуального осознания мировых культурных процессов.

Важнейшими очагами глобализационных процессов являются цивилизации Запада, Евразии и Востока. Эти цивилизации – итог многовековой эволюции поликультурных социумов. В их числе находится и русская цивилизация, которая остается притягательным и интегрирующим центром для многих стран и народов. Каждая из цивилизаций вносит свою лепту в развитие мировой культуры и педагогики.

Культурная глобализация, которой подвергаются воспитание и образование в многонациональных социумах, происходит в условиях жесткой конкуренции цивилизационных ценностей. Нельзя не заметить, например, сильнейший напор стандартов и ценностей западной цивилизации американского типа.

Глобализация оказывает противоречивое воздействие на культуру и систему воспитания. Зачастую ответом на интеграцию в сфере образования и культуры, взаимное обогащение педагогическими ценностями становится активизация сепаратизма, ксенофобии, агрессивного национализма. Порой в

глобализации усматривают причины обострения в образовании и воспитании таких болезненных проблем, как несоблюдение социальной справедливости в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями.

В условиях глобализации поликультурная идентичность подростков приобретает гораздо более дифференцированный характер в этническом, религиозном, светском и иных проявлениях. Видоизменяются направления и принципы воспитания и образования. Говоря о такой трансформации, американский ученый Р. Хенви призывает сосредоточиться на воспитании «мировоззренческой перспективы» - широкого видения многообразного социума, уважения любых «образов мира». В качестве педагогического принципа им предложена следующая формула: «Культура моего народа не лучше и не хуже культуры любого другого народа, в ней может быть то, чего нет в других культурах, но может присутствовать многое, что присуще другим культурам; следовательно, мое духовное обогащение зависит от моего умения вступать в диалог с иными культурами» [358, с. 24].

Каковы последствия взаимодействия глобализации и культур для многонационального общества? Прогнозы различны:

- замещение многонациональной культуры глобальной;
- сосуществование глобальной и многонациональной культур без сколько-нибудь заметного их слияния;
- отрицание глобальной культуры;
- синтез глобальной универсальной культуры и многонациональной культуры того или иного государства [95, с. 64-67].

Последний вариант совпадает с идеями и практикой поликультурализма. В этом случае глобализация вовсе не означает культурную гомогенизацию многонациональных сообществ. Напротив, происходит слияние, предполагающее взаимодействие разных культурных идентичностей.

В науке при рассмотрении проблем воспитания в многонациональном социуме систематически используется понятие *мультикультурного образования*. В отечественной педагогике распространены также понятия

поликультурное воспитание (образование) и многокультурное воспитание.

Начало оформления понятий поликультурного и полиэтнического воспитания и относится к середине 70-х годов XX столетия. Со второй половины 70-х годов XX столетия эти понятия включаются в мировые педагогические словари и энциклопедии – в Международный словарь по образованию (1977), Энциклопедию исследований в области образования (1982), Международную энциклопедию образования (1985) и др. Одно из первых нормативных определений понятия поликультурного воспитания встречается в Международном словаре по образованию (1977): «Воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличные по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [167, с.105-106].

В мировой педагогике накоплен определенный фонд дефиниций понятия поликультурного воспитания. Так, в Международной энциклопедии по образованию (1994) поликультурное воспитание определено как усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни, формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям [231, с.13-14].

Мировая педагогика исходит при определении понятия из того, что оно означает, во-первых, признание социальных, политических и экономических реальностей культурно разнообразного и комплексного человеческого взаимодействия и, во-вторых, важную значимость учета в образовательном процессе культурной, расовой, половой, гендерной, религиозной, классовой принадлежности.

Американцы Д. Голдник и П. Шин рассматривают поликультурное воспитание как стратегию, при которой культурное окружение учащихся рассматривается как среда, позитивная и существенная для школьного обучения. Другой американский педагог Ким характеризует поликультурное воспитание как педагогическую поддержку понимания учащимися фактов, позиций, мнений и поведения, исходя из собственных и иных этнических

истоков. По мнению Дж. Бэнкса, поликультурное воспитание – это, прежде всего, предоставление равных образовательных возможностей учащимся различных социальных, расовых и этнических групп. Канадские ученые А. Флерас и Ж. Эллио предлагают рассматривать поликультурное воспитание как широкую вариативность методов включения учащихся в культурное этническое многообразие [110, с. 75].

Понятие поликультурного воспитания содержит множество других характеристик, которые отражены в целом ряде дополнительных терминов: этнокультурное, кросскультурное, межкультурное, интеррасовое, полиэтническое, интеркультурное, двукультурное воспитание и т.д. Эти и другие подобные понятия расширяют дефиниции концепций поликультурного воспитания (образования), которые являются родовыми и поэтому в смысловом отношении гораздо более емкими.

В мировой школе и педагогике усиливается осознание важности учета этнокультурного разнообразия как условия стабильности и культурного богатства общества. Сторонниками воспитания в духе поликультурализма вместо метафоры «плавильная печь» предложены иные сравнения: «салатное блюдо», «мозаика», «симфонический оркестр» и пр. При их расшифровке отмечается, что речь идет об идеале, который не только утверждает и поддерживает культурное разнообразие, но и закладывает основания для соединения путем воспитания поликультурного опыта. При этом переход к поликультурному воспитанию может быть поэтапным. Вначале речь идет о «благожелательном поликультурализме», т.е. обеспечении равных образовательных возможностей для детей с культурными различиями. Далее акцент делается на налаживании «культурного взаимопонимания». Затем – на сохранении и расширении путем воспитания культурного многообразия. И, в конечном счете, создаются учебно-воспитательные программы поликультурного и билингвального типа.

До 60-х годов XX столетия в зарубежной педагогике имела существовала концепция полиэтнического воспитания. Одним из ее авторов был американский педагог Дж. Бэнкс. Эта концепция трактовалась ее оппонентами

порой как проявление расового сепаратизма и этноцентризма и с конца 90-х годов XX столетия была пересмотрена в духе идей либерального поликультурализма, который увязывался с позитивными социопедагогическими явлениями в виде поликультурного воспитания [399].

Идеи поликультурализма легли в основу новой концепции поликультурного воспитания, предусматривающей создание национальной общности и воспитания в многонациональном социуме. Эти идеи являются стратегическими при формировании общенациональной идентичности для педагогики США, Канады, Австралии, где приоритетными задачами выступают стремления воспитать у представителей многообразной культуры склонность к балансу, компромиссу, толерантность и взаимоуважение, прагматичность, рационализм, неприятие силовых решений. Стоящие на такой позиции педагоги подчеркивают необходимость избегать в воспитании во имя формирования суперэтнуса излишнего акцента на полиэтничности, полирасовости, что может сохранить и даже усилить дистанцию между этническими группами, поощрить их разобщенность. Они считают, что правильно реализованное воспитание должно объединять, а не разъединять субкультуры.

Концепции поликультурного воспитания фокусируются на ряде общих педагогических принципов: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание готовности к взаимному сотрудничеству; признание взаимной ответственности за положительный характер межэтнического и межкультурного общения.

В России проблема поликультурного воспитания приобрела особую актуальность и сложность в 90-е годы XX столетия, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. В этих условиях поликультурное воспитание, с одной стороны,

способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов [231, с. 17-20].

Основной предпосылкой поликультурного воспитания является становление и развитие в России гражданского демократического общества, в котором усиливается борьба с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом, и в то же время проявляется открытость по отношению к другим странам, народам и культурам, осуществляется воспитание в духе мира и взаимопонимания.

Важной социально-политической детерминантой развития поликультурного воспитания является интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составной частью развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом. Наряду с этим, как указывалось выше, усиливается проблема сохранения национально-культурного своеобразия, что наиболее ярко проявляется в понимании поликультурного воспитания в развивающихся странах.

В России принципы поликультурного воспитания могут быть определены как приобщение к малым, русской, общенациональной (российской) и мировой культурам во имя духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности жить в поликультурной среде. Полиэтничность российского социума неизбежно порождает серьезные сложности для воспитания. Каждая этническая субкультура неизбежно в той или иной степени изолирована и достаточно жестко определяет границы развития личности. Воспитание должно преодолевать такую культурную

изоляцию путем диалога этнических, национальных и универсальных человеческих ценностей. Воспитание предстает тем самым как интегративный социальный процесс, в центре которого находится отдельная личность, которая, будучи участником межкультурного и межэтнического диалога, погружается в океан этнического и культурного многообразия [231, с. 19-20].

Сущность и содержание поликультурного воспитания раскрывается в таких отечественных концепциях как: «мультикультурность» (Н.Б. Крылова), «межкультурное образование» (Д. Хунс, Е. Никиторович), «многокультурное образование» (Г.Д. Дмитриев) «взаимосвязь поликультурного и патриотического воспитания» (О.Б. Яровиков) и т.д. В целом, эти концепции раскрывают сущность, содержание и цели поликультурного воспитания.

Осмысление концептуальных основ поликультурного воспитания требует анализа не только отечественных, но и зарубежных концепций поликультурного воспитания, наиболее значимыми из которых, на наш взгляд, являются концепции:

1. Многоэтнического образования (Boos-Nünning, Sandfuchs), направленная на развитие гармоничных отношений между представителями этнических и языковых групп.

2. Бикультурного образования (Fthenakis), ведущей идеей которой является формирование у учащихся билингвально-бикультурной идентичности, развитие у них способности выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры.

3. Мультиперспективного образования (H.Göpfert и U.Schmidt), пропагандирующая идею монокультурной ориентации процесса обучения, его перехода от событий к социальной направленности.

4. Культурных различий (Gaitanides, Bourdieu, Memmi, Taylor), основанная на идее толерантности к чужой культуре и интеграции элементов других культур в собственную систему мышления.

5. Социального обучения (Essinger, Graf, Schmitt), направленная на развитие эмпатии, солидарности, способности решать межкультурные конфликты.

Исходя из концепций отечественных и зарубежных авторов, поликультурное воспитание в различных национальных образовательных системах преследует широкий спектр целей и задач. К таковым, в частности, можно отнести устранение в сознании личности противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств – с другой (Германия, США и др.). Предполагаются взаимная адаптация субъектов воспитания, отказ большинства от культурного диктата. К числу других целей поликультурного воспитания можно отнести формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур.

При поликультурном воспитании речь идет о воспитании взаимного уважения и понимания обязанностей соблюдать толерантный межкультурный диалог, становлении личности без негативных культурных стереотипов, преодолении предубеждений, поощрении терпимости, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма.

На наш взгляд, поликультурное воспитание преследует три группы ведущих целей, которые можно обозначить понятиями плюрализма, равенства и объединения. В первом случае речь идет о формировании уважительного отношения к представителям различных культур и народов, признании и сохранении культурного многообразия, воспитания этнической толерантности, преодолении негативных культурных стереотипов. Во втором случае речь идет об осознании необходимости соблюдения и поддержки равных прав граждан образование, независимо от культурных, религиозных и этнических различий. В третьем случае речь идет о приобщении воспитанников к общенациональным, политическим, экономическим и духовным ценностям. Последняя цель представляется наиболее важной в свете кризиса мультикультурализма и заключается в нежелании значительного числа национально-культурных сообществ интегрироваться в

доминирующую общую и языковую культуру. Обозначенная проблема становится весьма актуальной для России, в которой в последнее время наблюдается значительный приток мигрантов, многие из которых не проявляют уважительного отношения к общенациональной культуре, не стремятся к овладению русским языком, проявляют признаки культурно-национальной замкнутости и неприятие существующих в стране культурных, моральных и правовых норм.

Как и в остальных многонациональных сообществах, в России одна из магистральных педагогических целей может быть определена как воспитание людей, способных к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающих обостренным чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований. Из этой цели вытекают задачи воспитания и образования: освоение культуры собственного народа; воспитание культурного плюрализма, положительного отношения к культурным различиям; создание педагогических условий интеграции культур; развитие поведенческих навыков общения носителей разных субкультур; воспитание в духе мира и сотрудничества.

Цели поликультурного воспитания учащихся во многом коррелируют с теми целевыми установками по отношению к культурному плюрализму, которые выдвигает общество в тот или иной исторический период, исходя из внешних и внутренних социально-политических и экономических факторов. Анализ этих установок, а также педагогических концепций, в которых они нашли отражение, позволил нам выделить ряд социально-педагогических подходов к определению целей поликультурного воспитания: инклюзивный, изоляционный, плюралистический, диалоговый.

Плюралистический подход сориентирован на сохранение культурного многообразия в рамках одной общности, создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических культур. Основным принципом данного подхода является принцип культурного плюрализма. Данный подход лежит в основе таких педагогических концепций

как: многоэтнического образования, бикультурного образования, которые нацелены на глубокое изучение культурно-исторических особенностей различных народов, воспитание толерантности, уважительного отношения к представителям других этносов и культур, развитие способности выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры и на этой основе формировать свою собственную культурную идентичность.

Изоляционный подход к поликультурному воспитанию основан на концепции «культурно-образовательной дезинтеграции», теоретически обоснованной Т.Скутнабб-Кангасс. Данная концепция опирается на общественно-политическую установку дезинтеграции этнических групп, временно пребывающих в принимающей их стране с целью их дальнейшего выселения из страны после исчезновения необходимости их использования на рынке труда. На основе изоляционного подхода в Баварии, например, осуществляется особый тип поликультурного воспитания по отношению к детям гастарбайтеров, предусматривающий прагматичное ознакомление с культурой принимающей стороны лишь в тех ограниченных рамках, которые необходимы для временного пребывания в стране. Дети из семей временных мигрантов обучаются в основном на родном языке с целью недопущения их аккультурации, приобщения к доминирующему типу культуры и эффективной интеграции в социум. Таким образом, изоляционный подход отказывает детям из семей временных мигрантов в полноценном освоении культурных и духовных богатств господствующего общества и, по сути, оправдывает их сегрегацию, которая имеет как физические (жилые гетто, спецшколы), так и психологические и политические (дискриминация, расизм) компоненты [412].

Диалоговый подход к поликультурному воспитанию связан не только с внутренними (межэтнические отношения в рамках одной страны), но и с внешними факторами развития поликультурности (интеграция в общеевропейское мировое пространство). В основе данного подхода лежат принципы открытости, культурного многообразия, диалога культур. Эти принципы нашли свое развитие в философско-педагогических концепциях диалога культур (В.С.Библер, М.Бубер, Менская, Левинас и др.),

мультиперспективного образования (Гепферт, Шмидт и др.), деятельностной концепции (Тарасов, Сорокин, Циммер, Хоманн, Занд, Фукс и др.). Диалоговый подход нацелен на приобщение учащихся к различным культурам, воспитание их в духе мира и солидарности, формирование общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями разных стран и народов и интегрироваться в общемировое образовательное пространство. В рамках этого подхода у учащихся должна развиваться способность к межкультурной коммуникации, осуществляться «переформулирование» чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта. Одной из задач поликультурного воспитания становится умение разрешать межкультурные конфликты на основе уважительного отношения к иному стилю жизни и образу мышления.

Инклюзивный подход к поликультурному воспитанию во многом связан с негативными последствиями мультикультурализма во многих странах мира и нацелен на инклюзию, вращение этнических меньшинств в господствующую культуру. Инклюзивный подход отрицает необходимость формирования у детей абсолютной толерантности, граничащей с конформизмом. Основной задачей поликультурного воспитания является формирование разумной толерантности, основанной на уважительном отношении не только к своей, но и к другим культурам, прежде всего, культуре, доминирующей в стране, приобщение к ценностям и нормам этой культуры, формирование способов межкультурного взаимодействия, адекватным состоянию межкультурных и межэтнических отношений в стране проживания. Инструментами инклюзивного подхода являются вытесняющий билингвизм, который предполагает организацию образовательного процесса на языке этнического большинства с последовательным вытеснением родного языка и культуры, а также сохраняющий билингвизм, предполагающий овладение официальным языком страны при сохранении собственного языка и культуры. Инклюзивный подход базируется на педагогических концепциях диалектического единства поликультурного и гражданского патриотического воспитания [395]. Обобщенные характеристики социально-педагогических подходов к определению целей поликультурного воспитания представлены в таблице 1.

Таблица 1. Характеристики социально-педагогических подходов к определению целей поликультурного воспитания

Подход	Концепции и авторы	Общественно-политическая цель	Педагогические цели	Принципы
Плюралистический	Концепции многоэтнического образования, бiculturalного образования	Сохранение культурного многообразия в рамках одной общности, создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических культур	Глубокое изучение культурно-исторических особенностей различных народов, воспитание толерантности, уважительного отношения к представителям других этносов и культур, развитие способности выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры и на этой основе формировать свою собственную культурную идентичность.	Принцип культурного плюрализма.
Изоляционный	Концепция «культурно-образовательной дезинтеграции», Т.Скутнабб-Кангасс.	Дезинтеграция этнических групп, временно пребывающих в принимающей их стране с целью их дальнейшего выселения из страны после исчезновения необходимости их использования на рынке труда	Поликультурное воспитание по отношению к детям гастарбайтеров, предусматривающие прагматичное ознакомление с культурой принимающей стороны лишь в тех ограниченных рамках, которые необходимы для временного пребывания в стране	Принцип ограниченного пространства
Диалоговый	Концепции диалога культур (В.С.Библер, М.Бубер, Менская, Левинас и др.), мультиперспективного образования (Гепферт, Шмидт и др.), деятельностная (Тарасов, Сорокин, Циммер, Хоманн, Занд, Фукс и др.).	Развитие поликультурности - межэтнических отношений в рамках одной страны и интеграция в общеевропейское мировое пространство	Приобщение учащихся к различным культурам, воспитание их в духе мира и солидарности, формирование общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями разных стран и народов и	Принципы открытости, культурного многообразия, диалога культур.

			интегрироваться в общемировое образовательное пространство	
Инклюзивный	Концепция диалектического единства поликультурного и гражданского патриотического воспитания (О.Б.Яровиков)	Инклюзия, вращение этнических меньшинств в господствующую культуру	Формирование разумной толерантности, основанной на уважительном отношении не только к своей, но и к другим культурам, прежде всего, культуре, доминирующей в стране, приобщение к ценностям и нормам этой культуры, формирование способов межкультурного взаимодействия, адекватным состоянию межкультурных и межэтнических отношений в стране проживания	Принципы билингвизма, сохраняющего билингвизма

Процесс поликультурного воспитания предполагает:

- социокультурную идентификацию личности;
- освоение системы понятий и представлений о поликультурной среде;
- воспитание положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению;
- развитие навыков межнационального общения в атмосфере позитивного психологического климата между всеми участниками воспитательного процесса. [201, с.224].

Поликультурного воспитание включает в себя несколько этапов:

- ознакомление учащихся с лучшими образцами мировой культуры, культурно-историческим и социальным опытом стран и народов;
- привитие устойчивого интереса к другим культурам и формирование готовности к межкультурному взаимодействию;
- формирование осознания уникальности иных культур и воспитание непротivления культурному многообразию, развитие толерантности к другим

странам и народам;

- организация интенсивной межкультурной коммуникации и активного социального взаимодействия с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности.

Исходя из сущности и содержательного наполнения данных этапов, мы определяем *поликультурное воспитание* как процесс целенаправленной социализации учащихся, включающий на когнитивном уровне освоение лучших образцов отечественной и зарубежной культуры, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов средствами родного и иностранного языков; знание проблем межкультурного и межэтнического взаимодействия в условиях кризиса мультикультурализма в различных странах мира; на аффективном уровне формирование устойчивого интереса к другим культурам и мотивационной готовности к межкультурному взаимодействию; воспитание неприятия негативных культурных стереотипов и формирование разумной толерантности по отношению к другим странам и народам; на поведенческом уровне – компетентное поведение в полиэтническом и поликультурном социуме, интенсивную межкультурную коммуникацию и активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности.

Важным условием эффективности поликультурного воспитания является его взаимосвязь с патриотическим воспитанием. Истоки этой взаимосвязи следует искать в проблеме взаимозависимости национального и межнационального, которое обсуждалось в России, начиная с 30 – 40-х годов позапрошлого столетия. При обсуждении данной проблемы можно выявить два главных подхода: во-первых, официальный, провозглашавший приоритет русского в воспитании и образовании и нашедший отчетливое выражение в формуле «Православие, самодержавие, народность»; во-вторых, демократический, учитывавший национальное и общечеловеческое воспитание, необходимость формировать гуманность в общении между народами, устанавливать тесную связь между чувством патриотизма и любовью к человечеству, развивать у ребенка национальную гордость, сочетающуюся с

уважением к другим народам (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.). Как писал сторонник такого подхода Е.Н. Трубецкой, «все племена земные собраны в одно целое человечество: не только все люди – все народы призваны совместно царствовать... Национализм представляет собою именно отрицание этого всеединства человечества, ибо он утверждает один народ против всех» [343, с. 435].

Русские ученые развивали гуманистическую идею сочетания универсального и национального в жизни человека. Интересны в этой связи мысли Н.А. Бердяева, который заметил: «Человечество есть некоторое положительное всеединство, и оно превратилось бы в пустую отвлеченность, если бы своим бытием угасало и упраздняло бытие всех входящих в него ступеней реальности, индивидуальностей национальных и индивидуальностей личных» [39, с. 92].

Взаимозависимость гражданского и поликультурного воспитания осознана не только в России, но и в мировой педагогической мысли. Так, американская педагогика в числе ведущих принципов гражданского воспитания провозглашает толерантность, отказ от расовой, религиозной и иной дискриминации. Дж. Бэнкс считает, что поликультурное образование в США – это не только сугубо этническое явление, но и процесс, направленный на подготовку активных граждан в тревожном и этнически поляризованном мире [337].

Педагоги Западной Европы вопросы гражданского воспитания в духе поликультурности ставят на фоне и под влиянием политической интеграции. Принципы гражданского воспитания определены в виде слоганов: «множество точек зрения – единый взгляд», «учить жить вместе». Такое воспитание предназначено для развития плюралистической европейской идентичности, что позволит личности воспринимать ценности различных этносов и культур, быть открытой для конструктивного диалога. Гражданское воспитание должно одновременно удовлетворять потребности национальных и общеевропейской культур. Подчеркивается двойная функция воспитания европейской гражданственности: поощрение национальной самобытности,

преодоление национальных антагонизмов.

Разработчики идеи воспитания гражданина Европы отводят поликультурному и полиэтническому фактору особую роль. Предлагается при этом учитывать историческую и культурную общность европейских народов. Указывается, например, что значительная часть иммигрантов – выходцы из Восточной Европы, а это облегчает их гражданское воспитание, поскольку есть возможность опереться на дидактические материалы, отражающие общие культурные ценности, историю, фольклор европейской цивилизации.

В России стратегия поликультурного воспитания учащихся предполагает отказ от формирования усредненной, вне национальных культур личности, от педагогических установок на достижение идеологического единомыслия. Осуществление такой стратегии требует реализации развёрнутой программы общегражданского образования. Весьма актуальной становится социальная функция образования – быть одновременно транслятором культурного многообразия и общегражданских ценностей.

Размышляя о взаимосвязи культурного плюрализма с гражданско-патриотическими ценностями, следует отметить диалектическое единство патриотического и поликультурного воспитания. Такое единство обеспечивает признание индивидом общечеловеческих ценностей и культурного плюрализма в сочетании с патриотическими чувствами, понимаем и уважительным отношением к культуре своего народа. По мнению О.Б. Яровикова, приобретение общекультурных знаний и знакомство с национальными особенностями других народов способствует пробуждению патриотических чувств и выработке осознанной гражданской позиции. Эта взаимосвязь, на наш взгляд, позволяет говорить о зарождении качественно нового типа гуманистических отношений, основанных на аксиологическом подходе к проблеме патриотизма и патриотического воспитания в современном образовании [395].

На связь поликультурного и гражданско-патриотического воспитания указывает З.Т. Гасанов, который выделяет ряд ценностей, характеризующих человека как гражданина своей страны и гражданина мира:

- единство национального, общенационально-патриотического и общечеловеческого в формировании чувств и самосознания;
- равенство прав и свобод человека и гражданина; уважительное отношение к окружающим;
- способность преодолевать личностно-психологические барьеры в общении, непримиримость к эгоизму и высокомерию, умение разрешать конфликты и т.д.;
- непримиримость к национализму, шовинизму, расизму и т.п.; толерантное отношение к другим культурам [89, с. 24-29; 82, с. 38-43.].

Раскрывая концепцию «гражданско-гуманистического» патриотизма, В.И. Руденко выделяет ряд существенных характеристик данного феномена: межкультурная компетентность, уважение других культур, сохранение традиций и их «вписывание» в современный образ жизни, гуманизм, право выбора, свобода и безопасность личности [89, с. 24-29; 292].

Сходную позицию занимает Н.В. Ипполитова, характеризующая патриотизм как нравственную ценность, которая отражает единство человеческого рода, общность его исторических судеб и позволяет возвыситься над социальной и этнической разобщенностью людей, сохраняя при этом национальные особенности каждого народа [146].

Таким образом, отечественные авторы полагают, что поликультурное воспитание затрагивает сферу гражданско-патриотических ценностей, которые актуализируются в процессе социализации и развития личности. Это объясняется тем, что в поликультурализме заключена определенная логическая последовательность, при которой национальные традиции и особенности служат основой для достижения более сложных уровней социальной идентификации личности. Следует отметить, что патриотическое воспитание влияет на изменение традиционных представлений индивида о Родине.

Анализ научной литературы позволяет проследить диалектическую взаимосвязь между патриотическим и поликультурным воспитанием на основе синтеза ценностных аспектов патриотизма и поликультурализма, отражающих

значимость определенных уровней социокультурной идентификации индивида.

В качестве результата поликультурного и патриотического воспитания выступает сформированность у учащихся разумной толерантности к культурному многообразию. Для того чтобы осмыслить сущность нового понятия, необходимо рассмотреть имеющиеся ранее в педагогической науке и практике подходы к идее толерантности.

Как отмечает А.Н. Джуринский «у разных народов понятие толерантности имеет различные смысловые оттенки и акценты. В русском языке существуют два слова с близким значением – толерантность и терпимость. В английском толерантность – готовность и способность без протеста воспринимать личность, во французском – уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов, в китайском – великодушие в отношении других, в арабском – прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим, в персидском – терпение, готовность к примирению и т.д.» [110, с. 51].

Что касается педагогического смысла толерантности, то здесь достаточной ясности пока нет. В научном мире предпочитают говорить о разных типах толерантности, которые, так или иначе, относятся к воспитанию. Например, предлагается выделять толерантность образовательную, межнациональную, расовую, религиозную. Понятие этнической толерантности, как считают некоторые исследователи, непосредственно отражает процесс взаимодействия и взаимовлияния культур в рамках одного государства. [220, с. 4]

Попытки рассмотреть толерантность в предметном педагогическом контексте зачастую приводят к политизации, формулировке идеологических символов. Примечательна в этом смысле популярность аналогичного толерантности понятия «политическая корректность». Политическим документом является Декларация принципов терпимости (ЮНЕСКО, 1995), подписанная представителями европейских государств, включая Россию, где главные формулировки толерантности даны не как педагогические, а как

социальные нормы уважения разнообразия культур и навыков межкультурного взаимодействия. Между тем, в идеологизированном и политизированном виде понятие толерантности затруднительно использовать в учебно-воспитательном процессе.

Воспитание толерантности в многонациональной среде играет особую роль, будучи педагогическим императивом и условием выживания многополярных полиэтнических сообществ, механизмом, с помощью которого возможна эмоциональная, психологическая, духовная консолидация многонациональных социумов. Этим объясняются усилия, которые предпринимаются в поликультурных и полиэтнических обществах для формирования высокой толерантности.

С начала XXI в. в России выполнялись федеральная и региональные программы, исследовательские проекты Академии образования по изучению и внедрению воспитания толерантности в поликультурной и полиэтнической школе. Обостренное внимание государства и педагогического сообщества к проблеме толерантности вполне объяснимо, поскольку ее решение для многонациональной школы выступает одним из системообразующих в поликультурном воспитании. Толерантность рассматривается центральным компонентом поликультурализма и отражает общечеловеческое через особые отличия людей [409, с. 155].

Воспитание толерантности, понимаемой как терпимость в отношении иных культур и этносов – лишь нижняя ступенька одной из целей поликультурного воспитания. За воспитанием терпимости должны следовать понимание, уважение и, наконец, активное сотрудничество. Российские исследователи С.К. Бондырева и Д.В. Колесов, В.Ю. Зорин, В.С. Собкин сформулировали ряд педагогических характеристик этого феномена, в частности, миролюбивость, уважение к другим языкам и тем, кто на них говорит, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным различиям, деликатное отношение к представителям всех этнокультурных групп, признание возможности равноправного существования «другого». Среди основных направлений воспитания толерантности

выделяется формирование готовности быть открытым для понимания многообразия культур и истории других народов.

Учеными выявлены определенные гендерные различия среди школьников при проявлении толерантности: наибольшую склонность к ней проявляют школьницы-подростки. Отмечена также возрастная динамика движения подростков к восприятию толерантности.

Основным показателем успешности поликультурного воспитания является открытость личности иным этнокультурным ценностям, что означает, в первую очередь, уважительное отношение к людям другого образа жизни и поведения, видение в культурном многообразии источник общественного блага, готовность участвовать в решении межкультурных конфликтов.

Однако для поликультурного воспитания неприемлема идея абсолютной толерантности. Эта идея не только невозможна, но и социально опасна, поскольку предполагает воспитание предельного конформизма или готовности поступиться принципами толерантности. Между тем, у подростков надо воспитывать активное неприятие социальной несправедливости, ксенофобии и национализма.

Введение новой категории разумная толерантность к культурному многообразию стало необходимым вследствие всестороннего анализа современных социальных политических и социокультурных реалий в различных странах мира, переживающих так называемый кризис мультикультурализма. Следствием данного кризиса стали нарастающие проблемы инклюзии различных этно-культурных групп в доминирующую национальную культуру. Различные страны мира – Германия, Франция, Россия и другие страны, столкнулись с такими явлениями как неуважительное отношение мигрантов и переселенцев к народу и культурным ценностям принимающих стран, нежелание приобщаться к ценностям национальной культуры, стремление к культурно-национальной замкнутости и изолированности. Наиболее негативным проявлением этой тенденции стало участие различных этнических групп в криминальных группировках, а также

противозаконных акциях.

Кризис мультикультурализма стал значимым общественным фактором, обусловившим корректировку целей поликультурного воспитания: формирование «толерантности без границ» утратило свою актуальность, уступив место формированию разумной толерантности.

Разумная толерантность к культурному многообразию предполагает наличие определенных границ терпимости, иными словами, наличие нравственных пределов, позволяющих воспрепятствовать трансформации толерантных отношений в социальный конформизм, вседозволенность, безразличие к ценностям, определяющим национальную и гражданскую самоидентификацию.

Разумная толерантность является антиподом абсолютной толерантности, отрицающей границы терпимости. Образное определение абсолютной толерантности дал Г.К. Честертон «толерантность – это добродетель людей, которые не во что не верят». [367]

Таким образом, под **разумной толерантностью к культурному многообразию** мы понимаем принятие во внутренний план личности культурного плюрализма, проявление терпимости к культурно-историческим традициям, обычаям, нравам, чувствам, идеям, верованиям представителей других стран и народов, при наличии определенных морально-этических пределов, препятствующих перерастанию такой терпимости в непродуктивный конформизм.

В таком понимании разумную толерантность можно трактовать как интегративный результат поликультурного воспитания подрастающего поколения, осуществляемого в тесном единстве с гражданско-патриотическим воспитанием.

1.2. Сущностные характеристики и функции детского международного центра как социального института

Процесс поликультурного воспитания подростков осуществляется не только в общеобразовательных организациях, но в других социальных институтах, особенно в тех, в которых формируется полиэтничное воспитательное пространство. Одним из наиболее распространенных институтов такого типа является детский международный центр. Ведущие функции детского лагеря реализуются с учетом различных аспектов педагогического целеполагания: с одной стороны, учитываются те задачи и перспективы, которые простирает для себя подросток, вступая в международное детское сообщество, а, с другой стороны, те сугубо воспитательные задачи, которые ставят перед собой организаторы детских международных центров и которые связаны с созданием комплекса организационно-педагогических условий для успешной социализации подростков в условиях поликультурного воспитательного пространства.

Развитие современных детских оздоровительных центров имеет давние исторические традиции, связанные с созданием и функционированием различных институтов детства, преследовавших образовательные, воспитательные, оздоровительные, рекреационные и иные цели. В историческом плане к такого рода институтам можно отнести появившиеся в конце 19 начале 20 века «летние колонии». Так, в 1895 г. в Петербурге была открыта первая колония для детей, обучавшихся в начальных городских училищах, организованная Обществом охранения народного здоровья, которое создавало лечебные колонии для больных учащихся гимназий. В Москве такого типа колонии возникли в 80-е годы 19 столетия. Они обычно устраивались в окрестностях города в школах или помещичьих домах, которые предоставлялись хозяевами безвозмездно.

Оздоровительная работа в колониях сочеталась с попытками организации детской коллективной деятельности в условиях летних поселений. Большое внимание, в частности, уделялось трудовому

воспитанию. Все дети привлекались к хозяйственной деятельности: сами убирали свои комнаты, стирали, шили, работали в огородах при колониях и труд детей вознаграждался тем, что некоторую часть урожая они могли увезти домой [96, с. 163-165].

В последующие годы в Европе появляется скаутское движение. Его родоначальник генерал английской армии Р.С. Баден-Пауэлл организовал детский лагерь с оригинальной системой воспитания, получившей название «скаутинг». В этой системе исследователи выделяют 4 направления: 1) воспитание природой; 2) пропаганда здорового образа жизни; 3) утверждение кодекса чести; 4) основа воспитания гражданина – выполнение обязанностей точно и в срок [87, С. 48].

Увлекательная форма организации детской самодеятельности, методы воздействия на психологию ребёнка, яркая личность взрослого лидера – всё это способствовало быстрому развитию скаутского движения в мире. Так, основателем русского скаутского движения является штабс-капитан русской армии О.И. Пантюхов. История отечественных скаутов началась 30 апреля 1909 г. как патриотический отклик на правительственную установку о развитии допризывной подготовки молодёжи после поражения в Русско-японской войне 1904 г. Но очень скоро скаутское движение приобрело характер массового спортивно-патриотического юношеского движения, где преобладали мотивы воспитания не солдат, а граждан [96, с. 165].

Отечественные педагоги – П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко и др. – создают первые в России клубы для детей и подростков и пытаются подвести под эту деятельность научную базу. Так, в 1911 г. С.Т. Шацкий организовал в Калужской области летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь», в которой на протяжении лета в результате совместной деятельности разрабатывались принципы, законы и правила общей жизни детей и взрослых. С.Т. Шацкий разработал систему правил, способствующих продуктивному развитию детского сообщества: он развивал у детей коммуникативные качества, интерес к исследованиям, творчеству, способность к подражанию и самовыражению. Система воспитания строилась на сочетании интеллектуального и физического

труда, развитии субъектности ребенка, самостоятельности, самоуправления и самодеятельности детей, развитии товарищеских отношениях между учителем и учениками, отсутствии формализации образовательного процесса. Таким образом, педагогами и общественными деятелями в данный период была осуществлена попытка объединить теорию и практику воспитания детей в условиях детского лагеря [374].

Следующий этап становления и развития летних институтов детства связан с появлением пионерских лагерей в 20-е гг. XX столетия, основной задачей которых была организация жизни детей на природе с целью оздоровления и добровольного труда на благо Отчизне. Несмотря на то, что организация детских пионерских лагерей преследовала, прежде всего, классовые цели (классовая закалка, укрепление связи детей рабочих и крестьян, организация пролетарской помощи города селу и т.д.) в пионерских лагерях наряду с различными формами коммунистического воспитания соблюдались прогрессивные традиции народной педагогики, реализуемые в досуговой области. Вскоре воспитательная работа в детских лагерях перестала быть периферийной областью педагогической практики и приобрела новый педагогический статус, благодаря многообразию видов и форм организации детско-взрослого сообщества.

Первые детские оздоровительные лагеря появились в СССР в 1923 г., и дальнейшее их развитие было связано с организацией отдыха детей на территории Крыма. Так, Е.В. Поддубная отмечает: «Его географическое расположение обусловило исключительные природные, климатические условия. Особые надежды возлагались на Южный берег Крыма. Крымские горы всегда служили защитой южнобережья от вторжения северных холодных воздушных масс зимой и раскаленного воздуха степей летом. И хотя южнобережный климат имеет ряд специфических особенностей, в целом он очень похож на средиземноморский и по основным климатическим параметрам приближается к Северной Италии и Южной Франции» [273, с. 124]. Особую роль в воспитании и оздоровлении детей сыграл открывшийся в 1925 г. всесоюзный детский лагерь «Артек», ставший инновационной

площадкой разработки и освоения различных педагогических средств воспитания и досуга детей в условиях пространства, ограниченного временными рамками.

В 30–50 гг. в СССР происходит поворот к жесткой государственной регламентации воспитательной деятельности. Государственное управление образованием целенаправленно сужало пространство свободного воспитания и поиски альтернативных форм образования и делало все для того, чтобы сфера образования стала унифицированной и легко поддающейся контролю сверху. 30-е гг. были также проникнуты идеей борьбы с церковью. Дети из пионерских лагерей устраивали пикеты у сельских храмов, выступали с атеистическими агитбригадами и ловили шпионов.

Соединение общей педагогики и теории коммунистического воспитания привело к тому, что педагог автоматически становился определяющим субъектом образования и воспитания, а ребенок – объектом педагогического воздействия и управления. Термин «воздействие» стал определяющим для педагогической теории и практики. Педагогика воздействия рассматривала ребенка преимущественно в социально-ролевых рамках: как члена детского коллектива; как будущего гражданина и специалиста; как носителя определенных идеологических ценностей.

В то же время, в 30 – 40 гг. XX в., система внешкольной работы в сфере свободного времени детей, в основном, сформировалась, что дало возможность стимулировать и развивать в пионерских лагерях творческие способности и интересы детей в области искусства, живописи, техники, туризма, физкультуры и спорта. В 40-е гг. ведущей идеей воспитательной работы в лагере стала идея подготовки к защите Родины, помощь фронту, борьба с фашизмом. 50-е гг. характеризуются ужесточенной идеологией, прославлением вождей, бесконечными массовыми мероприятиями и праздниками как показателями счастливого детства.

Период 60 – 80-е гг. ряд авторов называет «диверсификационным» в развитии детских лагерей, поскольку в это время создаются самобытные лагерные детские организации, ориентированные на личность ребенка.

Осуществляется отход от формализованных, идеологизированных мероприятий, проявляется забота об окружающей жизни, особый акцент делается на развивающий досуг как феномен отечественной культуры. В эти годы стали возникать авторские клубы и летние лагеря энтузиастов каникулярной педагогики - «Искатель» Е. Волкова (г. Тула), «Каравелла» Вл. Крапивина (г. Свердловск), «Синегория» О. Газмана (г. Новосибирск), лагерь им. К. Заслонова С. Шмакова (г. Новосибирск), «Неунываки» В. Ширяева (г. Липецк) и др.

В 60–70 гг. партийные и правительственные органы уделяют повышенное внимание к развитию лагерного движения. В эти годы создаются лагеря «Орлёнок», «Молодая гвардия», «Зубрёнок», сыгравшие большую роль в организации внешкольной воспитательной работы с детьми. В этот период отмечается специализация отдельных детских лагерей с учетом дифференциации интересов детей, обеспечивающая развитие их творческих способностей в той или иной области, ведется массовая спортивная работа. В летнее время в лагерях проходят массовые мероприятия, смотры, конкурсы, организуются клубы старшеклассников, профильные туристские и спортивные лагеря, профильные смены, лагеря пионерского и комсомольского актива, учитывающие склонности и интересы детей к различным видам деятельности[96, с.163-167].

80–90 гг. прошлого столетия характеризуются демократизацией общественной жизни в целом и образовательной системы в частности. В процессе демократизации появляется личностно-ориентированный подход к воспитанию и образованию, появляется педагогика сотрудничества, инициаторами которой являлись Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др. Данное направление педагогики исходит из уникальности каждого ребенка и возможности его включения как активного субъекта в образовательную и воспитательную деятельность. В этот же период возникает педагогика свободы, которая, по мысли О.С. Газмана, формирует у воспитателя взгляд на ребенка как самоценное, саморазвивающееся, естественное, а потому социально и

биологически сложное, динамичное явление, обладающее своей собственной логикой развития (саморазвития), которую нельзя игнорировать или видоизменить, а можно лишь «вписаться в нее», приняв такой, как она есть. Рассматривая свободу и саморазвитие как педагогические категории, О.С. Газман назвал следующие первоочередные задачи отечественного образования: воспитание на общечеловеческих ценностях и национальных культурных традициях; очеловечивание отношений и методов в педагогическом процессе; смещение акцентов в мотивации с долга на интерес [96, с.167].

В постперестроечные годы (90-е гг. XX в.) происходит резкое сокращение числа детских оздоровительных лагерей, других внешкольных учреждений, клубных объединений, что негативным образом отразилось на воспитании детей и обусловило ряд негативных явлений в детской среде. Детские оздоровительные лагеря в ряде регионов страны фактически перестали существовать, многие из них закрылись как нерентабельные, часть изменили профиль деятельности, возникло большое количество частных лагерей, произошла коммерциализация летних каникул.

В современных условиях представляется важным не только сохранить лагерную структуру, но и осуществлять поиск инновационных форм воспитательной деятельности в детских оздоровительных центрах. Требуется переосмысление роли лагеря как учреждения дополнительного образования, как одного из основных социальных институтов сферы организации свободного времени детей и подростков. В настоящее время, на наш взгляд, важнейшим институтом социализации подрастающего поколения являются детские международные центры, расположенные как за пределами, так и на территории Российской Федерации.

Педагогическая цель детского международного центра – развитие у подростков межкультурной компетенции, освоение ими норм коллективного взаимодействия, способов творческой самореализации в совместной деятельности, а также ценностей отечественной и мировой культуры посредством диалоговых, коммуникативных, проектных, игровых и иных педагогических технологий.

Определенные ожидания, связанные с пребыванием детей в детских международных центрах, имеют не только сами подростки и педагоги, работающие в центрах, но и родители, направляющие своих детей на отдых, сочетающийся с познавательной активностью в детском международном сообществе.

Новое поколение родителей, выступающее в современных условиях основным социальным заказчиком культурно-образовательных услуг, ориентировано на необходимость создания комплекса условий, которые соответствовали бы запросам, сложившимся у них в процессе модернизации общества и образования: комфорт, возможность выбора форм и содержания деятельности, путешествие и познание мира, забота о здоровье, сочетание активного отдыха и внесистемного образования, включающее изучение иностранных языков и культур других народов, а также формирование системы связи и знакомств со сверстниками из разных стран, построение перспектив межкультурного и межнационального взаимодействия подростков. Таким образом, современный детский международный центр должен комплексно реализовывать целевые установки подростков, их родителей и педагогов, организующих воспитательную деятельность в таких центрах.

Исходя из обозначенных выше целевых установок, мы определяем *детский международный центр как социальный институт, действующий на круглогодичной или сезонной основе и приобщающий подростков из разных стран мира к ценностям национальной и мировой культуры средствами межкультурной коммуникации и развивающей творческой деятельности.*

Детские международные центры могут быть квалифицированы по различным основаниям: по времени работы, по языку общения, по способу организации программы пребывания.

По времени работы детские международные центры делятся на: круглогодичные; сезонные: летние, зимние, пасхальные (работают в период пасхальных каникул). Следует заметить, что большинство международных детских центров работает в период летних каникул, а зимой функционирует меньшее количество таких лагерей, так как календарные даты зимних каникул

в разных странах не совпадают.

По языку общения детские международные центры бывают монолингвистические (общение происходит только на одном языке) и полилингвистические (общение осуществляется на нескольких языках: английском, немецком, французском, испанском и др.). Большинство детских международных центров, расположенных в различных странах Европы, Америки и Азии, – англоязычные, ввиду того, что английский язык сегодня получил наибольшее распространение как язык – посредник (лингва франка).

По профилю и типу организации программы пребывания детские международные центры разделяются на:

- лингвистические лагеря с интенсивной (25-30 часов занятий в неделю) академической программой изучения языка (с возможностью сдачи официальных экзаменов на получение международных сертификатов);
- детские центры за границей с образовательно-воспитательной программой, содержащей экскурсионно-познавательный и оздоровительный компоненты;
- тематические лагеря, это центры со специализированной тематической программой, отражающие интересы и индивидуальные запросы детей (экологические лагеря, лагеря с тренингом лидерских качеств, теннисные, футбольные и другие узкопрофильные лагеря). Такие лагеря рассчитаны на тех детей, которые стремятся к самореализации в определенной области деятельности. Цели и задачи специализированных тематических программ, как правило, реализуются на протяжении смены.

Основой концепции детского международного центра является аккумуляция и реализация новаторских педагогических идей, тематических программ, традиционных и нетрадиционных способов обучения и воспитания подростков, направленных на развитие их лидерского, творческого, коммуникативного потенциала и повышение уровня сформированности межкультурной компетенции. Воспитательная система детского международного центра совмещает опыт детского оздоровительного

лагеря и общеобразовательной школы.

В качестве ведущей идеи концепции развития детского международного центра может быть рассмотрено создание бикультурного или поликультурного воспитательного пространства, позволяющего подросткам в сжатые сроки, ограниченные рамками одной смены, приобщиться к национальным и интерсоциальным ценностям на основе диалога культур и интенсивной межкультурной коммуникации. В рамках этого пространства подросток получает позитивный опыт самоорганизации, выступающий как условие построения и реализации индивидуального жизненного проекта в контексте деятельности детской организации, действующей на территории своего или другого государства.

Характеризуя особенности воспитательного процесса в детских международных центрах, обратимся к рассмотрению категории воспитательного пространства. Этот термин появился в научном лексиконе педагогической науки в 60-70-е гг. XX в. В современной педагогической литературе представлены различные подходы к трактовке понятия «воспитательного пространства», позволяющие интерпретировать его как: многомерное и полифункциональное образование (А.В. Гаврилин); динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий собираемую усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и способную выступить интегративным условием личностного развития взрослого и ребёнка (Н.Л. Селиванова); цель и результат системной организации воспитания детей и подростков в условиях среды мегаполиса, результат конструктивной социально-педагогической деятельности созидательного и интеграционного характера (И.Г. Николаев); многоуровневое образование, в котором можно выделить деятельностный, коммуникативный, компаративный, информационный, эмоциональный, социально-предметный, экологический компоненты (Т.П. Беликова).

Исходя из задач нашего исследования, под ***воспитательным пространством детского международного центра*** мы понимаем особый образовательный континуум, обеспечивающий в сжатые сроки, ограниченные

рамками одной смены, развитие у подростков социокультурной компетенции, их приобщение к национальным и интерсоциальным ценностям на основе диалога культур и интенсивной межкультурной коммуникации, а также освоение ими норм коллективного взаимодействия и различных способов творческой самореализации в совместной деятельности.

Опираясь на приведенное выше определение, выделим ряд существенных характеристик воспитательного пространства детского международного центра как социального института. К таковым можно отнести:

1. Интенсивную реализацию педагогических и социокультурных функций в условиях поликультурного континуума, ограниченного пространственно-временными рамками.
2. Наличие образовательно-воспитательной программы одной смены как структурного компонента жизнедеятельности детского международного центра, а также разнообразных моделей реализации данной программы (концептуальной, целеопределяющей, игровой, содержательной, кадровой и т.д.).
3. Системное развитие навыков межкультурной коммуникации.
4. Педагогическое влияние на подростков полиэтнического типа корпоративной культуры, направленное на их приобщение к национальным и интерсоциальным ценностям.

Рассмотрим более подробно такую значимую особенность детского международного центра, как *интенсивная реализация педагогических и социокультурных функций в условиях поликультурного континуума, ограниченного пространственно-временными рамками.*

Международный детский центр в сжатые сроки, ограниченные периодом лагерной смены, осуществляет комплекс взаимодополняемых педагогических и социокультурных функций, который включает такие функции, как: развивающая, ориентационная, компенсаторная, оздоровительная.

Развивающая функция детского развивающего центра предполагает создание условий для гражданско-патриотического, нравственного и поликультурного становления личности, развитие его социального творчества, умения взаимодействовать со сверстниками различных национальностей,

представителями различных стран и культур, выдвигать и достигать общественно- и лично значимые цели в поликультурном пространстве международного детского центра. Ориентационная функция направлена на создание условий для ориентации детей в системе нравственных, социальных, политических и культурных ценностей. Компенсаторная функция предполагает создание условий для реализации потребностей, интересов, возможностей подростков, не востребованных в процессе традиционного обучения в общеобразовательных организациях и создание им дополнительных возможностей для приобретения ими новых знаний и компетенций. Оздоровительная функция современного детского международного центра стимулирует биологическую активность ребёнка, направленную на восстановление его физиологического, физического потенциала и оздоровление его духовных сил. Если рассматривать исторический аспект педагогического движения детских лагерей как прообраза детского международного центра, то в период своего зарождения такие лагеря сосредотачивали свое внимание на сохранении и укреплении здоровья городской молодежи, вывозя ее в здоровую сельскую местность и предоставляя программу оздоровления. Такая программа была реализована, в частности, в лагере-санатории Общества Красного Креста РСФСР «Артек».

Анализ педагогической литературы показывает единство исследователей в понимании основного предназначения современных детских оздоровительных лагерей и детских международных центров отдыха: создание таких условий и психологического климата, в которых ребенок сумел бы максимально осмыслить свою индивидуальность, раскрыть свои желания и потребности, постичь свои силы и способности, своё значение в жизни, в семье, в обществе [295]. Так, исследователи лагерного движения Америки А. Болл и Б. Болл считают, что лагерь и детский центр должны дать ребенку шанс раскрыть свои собственные потенциальные возможности, проявить личную инициативу и завоевать уважение к своему индивидуальному поведенческому стилю [58]. Перечисленные выше функции будут конкретизированы далее в модели поликультурного воспитания в детских

международных центрах.

Раскрыв социокультурные и педагогические функции детского международного центра, еще раз подчеркнем, что важной особенностью такого центра является их интенсивная реализация в условиях поликультурного воспитательного континуума, имеющего пространственно-временные ограничения.

Следует отметить, что оздоровительная, воспитательная и образовательная деятельность детского международного центра – три взаимосвязанных направления работы. Современный детский международный центр должен синтезировать перечисленные выше функции в рамках единого поликультурного воспитательного пространства. Качество такого синтеза будет определять эффективность работы центра.

Второй важной особенностью организации воспитательного пространства детского международного центра является *наличие образовательно-воспитательной программы одной смены как структурного компонента жизнедеятельности детского международного центра, а также разнообразных схем реализации данной программы (концептуальной, целеопределяющей, игровой, содержательной, кадровой и т.д.)*

Образовательно-воспитательная программа является основанием деятельности образовательных и воспитательных учреждений всех видов. Детский международный центр не является исключением. Как правило, программа реализуется в рамках одной смены. Под сменой в детском международном центре понимается временной промежуток (от 14 до 24 дней), во время которого, подростки погружаются в поликультурную образовательную и воспитательную среду в процессе активного социального взаимодействия и межкультурной коммуникации. Перед реализацией программы необходимо учитывать актуальность, цели, задачи, содержание, адресаты программы, количество участников, сроки реализации, нормативно-теоретическую базу смены в детском международном центре, а также определить те факторы, которые могут оказывать воздействие на воспитательный процесс в детском международном центре.

Механизмом разворачивания педагогического и тематического содержания смен является эффективная реализация ряда схем, обеспечивающих выполнение образовательно-воспитательной программы смены.

Концептуальная схема смены в детском международном центре предполагает обоснование общих подходов, лежащих в основе воспитательной системы смены в детском международном центре с учётом её поликультурной составляющей. В основе данной схемы лежат принципы полилингвальности, преемственности, культурной целостности и этической актуальности.

Принцип полилингвальности нацелен на создание условий для изучения родного и иностранного языков, приобщения к культуре многих стран и народов, осознания принадлежности к планетарному культурному сообществу. Принцип преемственности предполагает постоянное обновление, интенсивную модификацию этнокультурного комплекса, выработку и освоение инноваций в ходе активного межкультурного сотрудничества и цивилизационного развития. Принцип культурной целостности требует от подростков понимания культуры как сущностной основы образования, освоения ими актуальных культурных норм и принятие общезначимых образцов деятельности и поведения. Принцип этической актуальности способствует воспитанию морально-этического единства и духовно-нравственной целостности, позволяющего исключить опасность противопоставления этнокультурной и гражданской идентичности человека.

Целеопределяющая модель смены в детском международном центре характеризуется формированием деятельностного отношения воспитанника к себе как к личности, окружающим людям, социуму, с которым он взаимодействует. Реализация целеопределяющей схемы осуществляется посредством решения подростком таких задач, как: познание людей в процессе межкультурной коммуникации и диалога культур; развитие этнической и культурной грамотности, предполагающей достижение подростками определенного уровня информированности об особенностях

истории и культуры всех этнических групп, представленных в детском сообществе;

Организационная схема смены в детском международном центре формирует представление об организации дней и этапов смены в соответствии логикой её развития, особенностями воспитательной системы детского центра, контингента воспитанников, представляющих различные этнокультурные группы. В организационной схеме определяются задачи и особенности различных периодов работы детского международного центра: начального, основного, заключительного.

Во время начального периода (первые 3 дня, если смена продолжается 18 – 24 день, и 1 день, если смена длится 14 дней) происходит адаптация подростка к новым условиям быта, поликультурному окружению, особенностям питания, санитарно-гигиеническим условиям и т.п. Основной период смены включает два самостоятельных и взаимопроникающих этапа – учебно-демонстрационный и демонстрационно-закрепляющий. На первом этапе происходит овладение ребенком знаниями и умениями в соответствии с профилем смены, а также правилами, позициями, ролями, отвечающими ожиданиям и интересам подростков; организация деятельности воспитанников, закрепляющей приобретенные навыки межкультурной коммуникации и мотивирующей на дальнейшее овладение учебной программой; корректировка ценностно-ориентационной сферы подростка.

На втором этапе осуществляется организация разнообразной творческой деятельности при активном включении детей в ее подготовку и проведение; демонстрация полученных знаний, умений и навыков на уровне самостоятельности и самоорганизации; корректировка межличностной сферы взаимоотношений; анализ уровня сформированности социокультурной компетенции и разумной толерантности.

Во время заключительного периода подводятся итоги, определяется степень результативности реализованной образовательно-воспитательной программы. В большей степени период настроен не на прощание, а на ожидание дальнейшей реализации программы, новой перспективы.

Игровая схема смены позволяет подростку освоить важнейшие социальные формы поведения, транслируя актуальные потребности и жизненные наблюдения в игровую деятельность, а игровые сюжеты в реальную жизнь. Игровая схема обладает высокой степенью вариативности и конкретизируется, как правило, в сюжетно-ролевых и имитационных (деловые) моделях.

Содержательная схема смены формирует представление о содержании деятельности во взаимосвязи с формированием эмоционально-нравственной атмосферы детского международного центра, тематикой смены и познавательной сферой деятельности воспитанников.

Кадровая схема смены регулирует отношения между организаторами и исполнителями образовательно-воспитательной программы. Данная схема определяет характер взаимодействия таких групп организаторов и исполнителей смены, как: организационно-хозяйственная, решающая вопросы, связанные с жизнеобеспечением в детском международном центре; методическая, ответственная за разработку образовательно-воспитательной программы смены проведение мастер классов, оказание консультационно-методической и психологической помощи педагогам, диагностику уровня сформированности социокультурной компетенции; педагогическая, ответственная за создание условий для выполнения содержания лагерной смены, проведение мероприятий поликультурной направленности, образовательных путешествий, непосредственное педагогическое взаимодействие с детским коллективом, создание эмоциональной атмосферы.

Обратимся к рассмотрению такой специфической задачи детского международного лагеря, как *системное развитие навыков межкультурной коммуникации*. Межкультурная коммуникация рассматривается нами как совокупность разнообразных форм отношений и общения между отдельными подростками и группами, принадлежащими к разным культурам. Реализация межкультурной коммуникации и международного партнёрства в детском международном центре необходимы для формирования у подростков межкультурной компетенции, которая должна являться итогом овладения

знаниями и опытом осуществленной межкультурной коммуникацией. Эти знания должны включать специфические сведения о конкретной культуре и общие познания в сфере общекультурных универсалий. На наш взгляд, достижение данных целей возможно при системном включении в образовательно-воспитательный процесс детского международного центра двух взаимосвязанных направлений – социокультурного и межкультурного.

Социокультурное направление образовательно-воспитательного процесса детского международного центра нацелено на исследование подростком вопросов, связанных с бытом, культурой, реалиями, ценностными ориентациями мировых национальных культур. При этом акцент делается на воспитание у подростков положительного отношения к языку и культуре других народов, происходит постоянное сравнение явлений культуры и быта родной страны и других стран. Процесс воспитания в данном направлении способствует формированию социокультурной осведомлённости, позволяющей адекватно вести себя в процессе межличностного и межкультурного общения. Социокультурная направленность детского международного центра нацеливает воспитанников на проектно-исследовательскую деятельность, в процессе которой осуществляется выявление, анализ и сопоставление национально-культурных особенностей, мировоззренческих различий участников межкультурного общения, а, следовательно, развитие самого межкультурного общения.

Межкультурное направление предполагает развитие способности и готовности воспитанников к межкультурной коммуникации. В условиях детского международного центра подростки включены в образовательно-воспитательный процесс посредством совместных тренинговых занятий, разнообразных мастерских, образовательных путешествий, клубов по интересам, которые системно формируют у них навыки межкультурной коммуникации, способствуют проявлению инициативы и ответственности, развитию лидерских и патриотических качеств, а также повышению уровня межкультурной компетентности и разумной толерантности.

Далее рассмотрим *педагогическое влияние на подростков*

полиэтнического типа корпоративной культуры, направленное на их приобщение к национальным и интерсоциальным ценностям.

Понятия «корпоративная культура» и «корпоративная этика» в их прямом понимании для сферы детского отдыха и оздоровления являются достаточно новыми. Хотя сами эти явления изначально присущи не только всей системе образования в целом, но детским международным центрам в частности. Проблемам корпоративной педагогики и корпоративной культуры посвящены исследования М.Н. Певзнера, П.А. Петрякова, О. Грауманн и др. Так, М.Н. Певзнер и П.А. Петряков отмечают: «Если в менеджменте рассматривается только культура организации и не уделяется должного внимания корпоративной культуре отдельного работника, то для педагогики чрезвычайно важным является процесс корпоративного воспитания, которое понимается как систематизированная педагогическая деятельность, направленная на формирование корпоративной культуры личности и организации. В процессе корпоративного воспитания сотрудникам прививаются такие профессионально-личностные качества, которые способствуют их творческой самореализации в интересах личности и корпорации, самоидентификации с организацией» [269].

Как отмечают исследователи, суть корпоративного воспитания заключается в том, что именно человек, вступая в деловые и межличностные отношения с другими субъектами организации, создаёт её полноценную корпоративную культуру, в условиях которой он работает, учится и воспитывается. А корпоративная культура, будучи созданием человека, продуктом его деятельности, в свою очередь, обладает весьма высоким педагогическим потенциалом, позволяющим его воспитать таким, чтобы он смог обеспечить экономический и технический прогресс организации, совершенствовать себя как субъекта и объекта социальной, профессиональной и корпоративной культуры, осуществлять процесс творческого саморазвития [269].

Под корпоративной культурой мы понимаем систему норм, правил и ценностей, разделяемых членами общности. В конечном счёте, эта система сплачивает коллектив организации, делает его особым, неповторимым по

сравнению с иной организацией, объединяет людей для достижения личных и корпоративных целей. Термин «корпоративный» рассматривается нами в смысле «объединяющий, связующий», а «корпорация» - в качестве формы организации трудовых общностей со своими специфическими признаками. Корпоративная культура – это не только культура корпораций, данное понятие может применяться к другим организациям. Так, применительно к детскому международному центру корпоративная культура понимается в широком смысле слова и характеризует отношения, которые складываются между воспитанниками (а также между воспитанниками и воспитателями) в процессе социально-значимой деятельности.

Можно сказать, что корпоративная культура – это образ жизни, мышления, действия коллектива, а отсюда она представляется как всепроникающее явление, непосредственно влияющее на жизнь организации в целом. Если можно говорить о том, что организация, в данном случае детский международный центр имеет «душу», то это «душой» как раз и является корпоративная культура. Мы полагаем, что корпоративная культура воплощает не только профессиональные, но и общечеловеческие ценности, организуя их взаимосвязь и единство.

Для детского международного центра характерен полиэтничный тип корпоративной культуры, который предполагает совместную деятельность в организации (в частности в детском международном центре) представителей различных культур и народов [268].

Для достижения организационных целей полиэтнического типа корпоративной культуры детского международного центра должно быть обеспечено решение трёх взаимосвязанных задач:

- укрепление позитивного имиджа и привлекательности детского центра в международном сообществе, основанное на пропаганде и распространении корпоративных ценностей, приведение внутренней среды и корпоративной культуры детского центра в соответствии с требованиями международных стандартов к организациям такого типа;
- обеспечение внутренней интеграции педагог-педагог, педагоги-

воспитанники, воспитанники-педагоги, связанной с необходимостью совместного решения проблемных ситуаций, возникающих в жизни детского международного центра, на основе создания эффективных деловых отношений между различными подразделениями данной организации и между формальными и неформальными группами и отдельными сотрудниками;

- формирование корпоративного духа, ценностно-ориентационного единства всех субъектов и объектов педагогической деятельности, воспитания у них патриотических чувств по отношению к организации и потребности в самоидентификации с ней.

Носителями корпоративной культуры детского международного центра являются, прежде всего, педагоги и воспитанники, объединённые корпоративным духом, освоившие опыт корпоративных отношений, совокупность форм корпоративного поведения в различных ситуациях совместной творческой деятельности.

Детскому международному центру присущи несколько внешних и внутренних параметров и характеристик, определяющих корпоративную культуру этой организации:

- чувство причастности к данному центру;
- понимание своего места и своей роли в центре;
- сформулированная миссия и понимание этой миссии сотрудниками и воспитанниками центра;
- межэтническое и межкультурное взаимодействие внутри центра;
- воспитание толерантности к представителям других культур и народов;
- исключение возможности межнациональных и межкультурных конфликтов;
- сформулированные ценности центра как уникальной организации;
- сформированные правила и нормы поведения внутри центра (как не писанные, так и документально оформленные);
- трудовой этикет и стиль взаимоотношений с клиентами (подростками и их родителями);

- наличие внешних атрибутов и символов;
- внешний вид сотрудников и воспитанников.

Таким образом, в детском международном центре корпоративная культура обладает значительным педагогическим потенциалом. Являясь набором определённых ценностных представлений, характеристик, символов; моделью, способом деятельности, поведения и мышления; системой норм, правил и ролей, корпоративная культура в детском международном центре может быть сформирована при условии внедрения ценностных представлений и стиля поведения, ориентированных на признание и принятие поликультурности как одной из важнейших основ современного мира.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что поликультурное воспитание в детском международном центре представляется нам особо важным именно в подростковом возрасте, поскольку этот этап является важнейшим в биологическом, психологическом и социальном развитии человека. Его сущность состоит в переходе от детства к взрослости, а содержание предполагает завершение физического созревания, развитие сознательного «Я» и достижение социальной зрелости. Подросток сталкивается с необходимостью определения своего места во взрослой жизни, с представлением «образа Я» в глазах других. Новое «Я», формирующееся в подростковом возрасте, опирается на комплекс имеющихся личностных свойств, сложившуюся систему отношений, установок, ценностных ориентации. Здесь ребенок впервые сознательно и критически пересматривает собственную личность и сложившиеся отношения со сверстниками и взрослыми. Он собирает в систему все знания о себе и интегрирует осознанные им образы себя в собственную идентичность.

Его идентичность отличается целостностью и тождественностью, другими словами, его осознание собственной личности согласуется с оценками, даваемыми ему другими людьми. Для подростков очень важно, чтобы их личность, их эго-идентичность была принята значимыми для них людьми. При этом восприятие себя подростками должно подтверждаться опытом межличностного общения посредством обратной связи. При

позитивном психическом развитии окончание подросткового возраста связано с достаточно четким пониманием себя, своих возможностей, стремлений, своего места в жизни. Такое положение вещей обуславливает необходимость грамотного и целенаправленного воспитания современного подростка, которому предстоит жить в изменяющемся поликультурном мире, воспитания, формирующего человека-гуманиста, толерантную образованную личность. Именно поэтому образовательно-воспитательные программы, внедряемые в ДМЦ, должны соответствовать современным социокультурным требованиям и способствовать как правильной самоидентификации самого подростка, так и гармоничным отношениям между различными воспитанниками. Несомненно, для такого рода воспитания в детском международном центре необходимо наличие модели, которая была бы нацелена на развитие межкультурной компетенции и разумной толерантности.

1.3. Модель поликультурного воспитания подростков в детском международном центре

Исходя из раскрытых в предыдущем параграфе особенностей международного детского центра как социального института, разработана модель поликультурного воспитания, направленная на формирование межкультурной компетенции подростков. Апробация проводилась на базе ВДЦ «Орлёнок» (Россия), СОК «Камчия» (Болгария), МДЦ «Форраш» (Венгрия).

Модель состоит из целевого компонента, концептуальных оснований, состоящих из подходов и соответствующих им принципов, диагностического и содержательно-технологического компонентов, организационно-педагогических условий воспитания, результата и ожидаемых эффектов (Приложение 1).

В целевом компоненте представленной модели сформулирована цель поликультурного воспитания: формирование у подростков межкультурной компетенции в условиях полиэтнического пространства детского

международного лагеря.

Межкультурную компетенцию можно рассматривать как составную часть социокультурной компетентности, которая приобретает основополагающее значение в ряду субъектных характеристик личности, исторически задаваемых социокультурным пространством и определяющих условия функционирования личности в обществе. *Социокультурная компетентность* личности – это сложное, многомерное образование знаний, умений, навыков в области социальных отношений и культуры, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности.

Концептуально можно выделить два компонента феномена социокультурной компетентности. С одной стороны, социокультурная компетентность отражает принадлежность индивида к определенной социальной группе, актуализируется в ситуациях социального действия и трактуется в терминах групповой общности. Социальная вариативность достигается за счет того, что индивид взаимодействует в разных социальных пространствах. Социальный аспект выражает также эмоциональную составляющую, связанную с переживанием включенности в ту или иную группу. С другой стороны, социокультурная компетентность выражает себя в самоотождествлении личности с культурными образцами, стереотипами, оформляется в процессе внутрикультурной социализации. Эмоциональный план как переживание отношения «Я» и культурной среды своего тождества с ней и отделения от других культурных образцов деятельности характеризует и культурный компонент. Эмоциональный компонент подчеркивает динамическую составляющую содержания социокультурной компетентности личности как изменяющегося образования.

Можно сказать, что социокультурная компетентность является структурной совокупностью социальных ролей, норм и правил группы, культурных образцов поведения, ценностных ориентаций, языка, понимания своего «Я» с позиций тех культурных характеристик, которые поощряются в данном социуме. Социальный и культурный компоненты социокультурной компетентности характеризуются комплементарностью, т.е. взаимовлиянием,

и содержательно выступают сферами, с помощью которых происходит построение социокультурной компетентности личности.

Смысл социокультурной компетентности личности – способность выражать себя в обществе в самом широком понимании, принимая одни ценности, отвергая другие, становясь носителем определенных ценностей и формируя, таким образом, свое «Я».

Будучи составной частью социокультурной компетентности межкультурная компетенция отражает способность подростков осуществлять социальное взаимодействие в поликультурном и полиэтническом пространстве и включает такие компоненты, как когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий (Р.П.Мильруд, Г.Д.Дмитриев, А.Г.Ширин). Когнитивный компонент межкультурной компетенции связан со знанием социокультурных, лингвострановедческих реалий различных стран, знанием и пониманием общего и отличного в этикетных нормах коммуникации, присущих различным культурам, знанием их культурно-исторического фона. Эмоционально-оценочный компонент межкультурной компетенции отражает наличие у индивида таких качеств, как толерантность, эмпатийные умения, позитивное отношение к культурным нормам и ценностям своего и других народов, способность к принятию различий и многоперспективной рефлексии различных ситуаций (П.Ф.Комогоров, Г.Д.Дмитриев, В.В.Сафонова). Поведенческий или деятельностный аспект межкультурной компетенции выражается в способности индивида применять указанные выше знания в ситуациях диалога культур. Межкультурную компетенцию Совет Европы включил в число пяти ключевых компетенций, которые должны обеспечить современное образование [381, 28].

Концептуальными основаниями разработанной нами модели являются теоретико-методологические подходы, лежащие в основе поликультурного воспитания (системный, деятельностный, культурологический, компетентностный, событийный), и соответствующие им принципы. Рассмотрим их более детально.

Системный подход трактуется в современной науке как направление

методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, и который ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину.

Основной особенностью системного подхода является его интенция и ориентация на изучение объекта как целого и разработку методов такого изучения. Тот факт, что системный подход выполняет вышеназванные методологические функции, определяет его научный статус: его связь не с самими объектами, а со знаниями об объектах; его возможность создавать системное знание; его ориентацию на определенные отрасли и направления науки.

Системный подход, выступая в качестве общенаучной основы поликультурного воспитания, предполагает: выявление составных элементов данного процесса, его компонентов, установление системообразующих факторов и связей между компонентами, определение функций системы в целом и ее компонентов, презентацию структуры данной системы.

Выявление составных элементов и компонентов поликультурного воспитания приводит к определению его элементарной единицы – коммуникативной задачи, а в качестве компонентов могут, на наш взгляд, выступать культурная идентификация, инкультурация и аккультурация, вербальное и невербальное коммуникативно-дискурсивное поведение.

Связями между компонентами системы поликультурного воспитания являются:

- 1) связи взаимодействия, которые классифицируются далее на связи свойств и связи объектов педагогической системы;
- 2) связи порождения (генетические связи);
- 3) связи преобразования, реализуемые через объекты формирования поликультурности путем непосредственного взаимодействия этих объектов;
- 4) связи строения (структурные связи) между компонентами

- педагогической системы;
- 5) связи функционирования, обеспечивающие реальное состояние и развитие педагогической системы;
 - 6) связи развития, рассматриваемые как модификация функциональных связей в аспекте смены состояний педагогической системы;
 - 7) связи управления, которые строятся на основе определенной программы поликультурного воспитания и представляют собой способ его реализации.

Структурные связи поликультурного воспитания представлены системой его структурных компонентов – социокультурного, страноведческого и др. Функциональные связи устанавливаются между его функциональными компонентами: мотивационно-ценностным, информационно-когнитивным, регулятивным, эмоционально-оценочным, этикетным, ментальным, культуротворческим и другими, образующими педагогическую систему.

Системный подход в детском международном центре находит свою реализацию в *принципе системной направленности всех мероприятий*. Это означает, что все они преследуют общую цель – способствовать реализации образовательных, воспитательных и культурных потребностей подростков. Следует также отметить, что данный принцип предусматривает не только обязательное получение конечного результата в процессе деятельности, но и предоставление подросткам возможности самостоятельно выбирать вид деятельности в рамках диалога культур и культурного плюрализма. В то же время принцип системной направленности всех мероприятий непосредственно влияет на процесс самореализации подростков в условиях детского международного центра. При этом он определяет, в первую очередь, мотивационную составляющую содержания деятельности, его практико-ориентированную направленность и поликультурную составляющую.

Деятельностный подход, так же как и системный имеет общетеоретический статус, однако, по мнению многих исследователей, целостной теории деятельностного подхода до сих пор не создано. В современных научных исследованиях имеются различные модификации

деятельностного подхода, основанные на классической теории деятельности. Деятельностный подход можно определить как описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности. С позиций деятельностного подхода педагогические процессы изучаются в логике целостного рассмотрения основных компонентов деятельности (целей, мотивов, действий, результата), а педагогическая деятельность рассматривается как совместная продуктивная деятельность педагога и ребенка на основе сотрудничества.

Деятельностный подход, рассматриваемый как общенаучная основа поликультурного воспитания, ориентирует исследование данной проблемы на поиск ее социокультурных характеристик. В связи с тем, что деятельность предполагает социокультурные основания, можно выделить два уровня, на которых она осуществляется:

- 1) деятельность, связанная с освоением и использованием выработанных в историческом развитии социокультурных способов изменения и преобразования действительности, зафиксированных в определенных установках, нормах, программах, которые задают некоторую парадигму деятельности (внутрипарадигмальная целесообразная деятельность, являющаяся закрытой системой);
- 2) деятельность по развитию наличных форм культуры, соответствующих способов отношения к действительности, связанных с ними установок и нормы (целеполагающая деятельность, являющаяся открытой системой).

Поэтому перспективность деятельностного подхода к исследованию проблемы поликультурного воспитания состоит в том, что на его основе совершенно по-новому может решаться проблема взаимосвязи человека и культуры (в том числе и иной культуры), так как он позволяет процессуализировать и представить названные объекты как систему способностей и действий в виде конкретных требований к организации процессов мышления, коммуникации и действия в конкретных ситуациях.

Деятельностный подход предполагает опору на *принцип вариативности*.

Указанный принцип определяет необходимость предоставления широких возможностей участия в различных видах деятельности – в соответствии с возможностями детского международного центра и интересами каждого ребёнка, а также предусматривает обеспечение гарантии и свободного выбора деятельности и возможности получения исчерпывающей информации о ней. Принцип, в свою очередь, влияет на организационно-педагогические условия развития ДМЦ, предполагая создание таких условий, при которых подростки осознают цели и перспективы тех или иных видов деятельности, самостоятельно выбирают их, а педагогические кадры мотивируют ребёнка на тот или иной вид деятельности с учётом возрастных и индивидуальных особенностей. Данный принцип направлен также на создание условий для всестороннего развития личности и, несомненно, способствует формированию у подростков межкультурной компетенции в условиях полиэтнического пространства детского международного центра.

Обратимся к рассмотрению *культурологического подхода*. Развитие культурологии, а также современных теорий личности позволили ученым обозначить подход, который был назван культурологическим. В рамках этого подхода рассматривается понятие «культура» человека, не отрицающее понятия деятельности.

В современных исследованиях научный статус культурологического подхода определяется рассмотрением образования в качестве внутреннего стержня культуры, интегрирующего элемента всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания. Новейшие исследования в области культурологии образования трактуют культурологический подход как совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы, в том числе сферы образования и педагогики через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы и ценности, культурная деятельность и т.д.

Исследование проблемы поликультурного воспитания с позиций культурологического подхода предполагает учет основных функций культуры, детерминирующих определение данного процесса как культурно-

образовательного. К данным функциям мы относим:

- 1) трансляцию, актуализацию и усвоение системы ценностей родной культуры и инокультуры;
- 2) установление и обеспечение функционирования коммуникаций в рамках отдельных культур и в условиях их взаимодействия;
- 3) создание условий для культурных форм самоопределения, саморазвития и самореализации личности;
- 4) обеспечение эффективности культурной деятельности субъектов образования;
- 5) мониторинг субкультурных процессов и культурных практик социума.

Ценность культурологического подхода к исследованию проблемы поликультурного воспитания заключается, на наш взгляд, в рассмотрении объектов как культурных процессов, а именно в регистрации изменений культурных объектов, их структур, систем и взаимосвязей. Определение культурно-образовательного статуса поликультурного воспитания может осуществляться в нескольких направлениях, а именно:

- 1) субъект-объект-субъектом, в центре которого находятся культурно-философские понятия ценностей, культурных норм, культурного интереса;
- 2) субъект-субъектом, детерминирующем культурную деятельность обучающихся, их культурное самоопределение, культурное развитие;
- 3) объект-субъектом, характеризующем исследуемый процесс с точки зрения культурного (социокультурного) контекста образования, разнообразия культурных моделей, специфики поликультурной среды и культурных ситуаций.

Культурологический подход предполагает опору на *принцип диалога культур и культурного плюрализма*. Можно утверждать, что принцип диалога культур в образовательно-воспитательном процессе детского международного центра целесообразен, поскольку диалог, где главным предметом является культура, неисчерпаем. И в диалоге, и в любой познавательной (особенно коммуникативной) деятельности в основе лежит интерес – движущая сила,

которая активизирует познавательную деятельность подростков и стимулирует коммуникацию. Чтобы упомянутые виды деятельности были успешными, требуются определённые правила взаимоотношений, что особенно актуально для межкультурной коммуникации, при которой происходит не просто обмен информацией, но и культурными ценностями. Для взаимопонимания и ведения межкультурного диалога недостаточно одной доброй воли – необходима кросс-культурная грамотность, включающая осознание различий в идеях, обычаях, культурных традициях, присущих разным народам, способность увидеть общее и различное между разнообразными культурами и взглянуть на культуру собственного сообщества глазами других народов.

Компетентностный подход отражает совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов в компетентностном формате. Его эффективность заключается, с нашей точки зрения, в том, что основным непосредственным результатом поликультурного воспитания наряду с формированием ключевых компетентностей становится развитие межкультурной компетенции, которая, как уже сказано выше и является целью поликультурного воспитания подростков в условиях международного детского центра. Такой подход позволяет повысить социальную обусловленность поликультурного воспитания и создать возможность для личностной самореализации обучающихся.

В русле компетентностного подхода могут быть рассмотрены гносеологическая, гуманистическая, коммуникативная, нормативная и информационная функции социокультурной компетентности.

Гносеологическая функция обеспечивает целостность представлений о поликультурном пространстве, о реальных путях его познания и освоения, проявляется в целенаправленном исследовании, отборе и систематизации научных знаний о субъектах и объектах данного процесса. С помощью *гуманистической функции* в процессе поликультурного воспитания утверждаются общечеловеческие ценности, формируется готовность

подростков к укреплению сотрудничества, толерантности, эмпатии, гуманности в поликультурной сфере. *Коммуникативная функция* предполагает осуществление взаимодействия, обмен информацией между заинтересованными участниками поликультурной коммуникации. Социокультурная компетентность включает такие способы и правила коммуникации, которые соответствуют требованиям поликультурной этики, конкретной поликультурной ситуации, целям поликультурного взаимодействия. *Нормативная функция* поддерживает равновесие в системе деятельности педагога, осуществляющего поликультурное воспитание, уменьшает влияние дестабилизирующих факторов в педагогической среде. Нормы педагогической деятельности направлены на разрешение противоречий, возникающих в процессе взаимодействия педагога и ребенка, а также, выполняя функцию ценностей, помогают воспитателю выбрать наиболее оптимальные способы деятельности. *Информативная функция* обеспечивает связь всех названных функций в межкультурной компетенции и проявляется в получении систематизированной межкультурной информации, закодированной в виде знаний, теорий, принципов поведения и деятельности, а также в ее трансляции.

В соответствии с функциями межкультурной компетенции можно выделить уровни её проявления в процессе поликультурного воспитания: коммуникативный, информационный, регулятивный, операциональный. На *коммуникативном уровне* межкультурная компетенция проявляется при анализе особенностей ориентации подростка в поликультурных ситуациях, определении личностных особенностей и эмоционального состояния партнеров по коммуникации, выборе адекватных способов поликультурного взаимодействия, действий в публичной ситуации, установления психологического контакта. На *информационном уровне* межкультурная компетенция обеспечивает определение объема лингвистических и страноведческих знаний и специфику их усвоения по следующим направлениям: рефлексивно-ориентированному, личностно-центрированному, аналитическому. На *регулятивном уровне* межкультурная компетенция

проявляется при определении норм, целей, задач, содержания, способов поликультурной коммуникации в кросс-культурном режиме. На *операциональном уровне* межкультурная компетенция проявляется при установлении набора действий, необходимых подростку для осуществления межкультурного взаимодействия. Речь идет о наборе минимальных операциональных компетентностей, таких как прогностические, прагматические, стратегические, компенсаторные и др.

Компетентностный подход предполагает использование *принципа компетентного решения педагогически задач*. Данный принцип предполагает способность педагога выявить проблему, связанную с межкультурным взаимодействием в полиэтническом пространстве детского международного лагеря, дать оценку этой проблеме и наметить оптимальные способы её решения, путем постановки одной или нескольких педагогических задач. Компетентное решение педагогической задачи предполагает высокий уровень развития у педагога межкультурной компетенции, понимание и знание типов конфликтов, возникающих в межкультурной среде, особенностей поликультурного воспитательного пространства, а также владение технологиями, необходимыми для решения педагогической задачи.

Компетентностное решение педагогических задач предполагает такую образовательно-воспитательную модель, содержание и процессуальные характеристики которой ориентированы на овладение подростками определёнными социальными функциями (компетенциями). В частности, в международном детском центре это выражается в овладении воспитанниками комплексом компетенций, обеспечивающих их гармоничное существование в современном поликультурном мире.

В рамках *событийного подхода* единицей измерения структуры жизненного пути являются события. В последнее время событийный подход нашёл широкое применение в различных сферах практической деятельности – управления, тренинговых технологий, обучения. Событийный подход можно рассматривать в двух аспектах, которые взаимосвязаны и обуславливают друг друга. С одной стороны, он заключается в анализе событийной структуры

жизненного пути, особенностях событийности конкретной жизни, а также межсобытийных связей по типу «причина – следствие» или «цель – средство», которые являются сущностной характеристикой субъективной картины жизненного пути. С другой стороны, событийный подход находит своё воплощение в сфере практических действий, где на основе осуществляемых событий оказывается воздействие на человека, изменяются его представления, ценности и смыслы.

Событийный подход предполагает воспитание на основе реальных жизненных событий. Тем самым обеспечивается тесная связь жизни и учения, планируется содержание образовательного процесса на основе событийного анализа. Кроме того, акцентируется внимание на познании и преобразовании событий. События рассматриваются как объективная совокупность элементов среды, которые оказывают воздействие на человека и усиливают (или снижают) его активность.

Событийный подход понимается как технология организации и осуществления значимых событий в жизни коллектива и отдельной личности. Он характеризуется конкретной направленностью и локальным характером воздействия. Кроме того, ему присущ целостный характер, так как оказывается воздействие на сознание, эмоциональную сферу и поведение личности. Действенность воздействия осуществляется на основе факта свершения события, так как увиденное и лично пережитое оказывает иногда более сильное воздействие, нежели услышанная информация. Событие является вариантом сообщения информации, а также может предоставить богатый эмпирический материал, который может быть использован в дальнейшем для обсуждения и интерпретации, стать основой для совместной деятельности педагога и учащегося.

Событийный подход в детском международном центре основывается на *принципе ярких впечатлений*. Данный принцип основан на ярком эмоциональном переживании подростком тех неординарных событий, участником которых он становится в поликультурном образовательном пространстве. Такие события, как правило, отличаются своей необычностью,

определенной новизной, вызывают у подростков яркий эмоциональный отклик. Они чаще всего связаны с соприкосновением с другими культурами, традициями, обычаями народов различных стран мира. Совместные яркие эмоциональные переживания и впечатления сплачивают детей различных национальностей, создают благоприятный психологический фон для продуктивного межкультурного взаимодействия в полиэтническом воспитательном пространстве международного детского центра.

Инструментом продуцирования ярких впечатлений может быть игровая досуговая программа, которая интегрирует в себе развлекательную программу и педагогическое влияние, при котором воспитательный процесс скрыт, завуалирован, поэтому ребёнок чувствует себя свободным. Для реализации принципа ярких впечатлений в детском международном центре используются интеллектуальные и конкурсno-развлекательные игровые программы, базирующиеся на значимом содержании. В рамках событийного подхода решаются задачи развития ребёнка в следующих основных направлениях: воспитание нравственной позиции ребёнка; развитие интересов детей; формирование мотивов к познавательной деятельности; развитие творческих способностей; создание условий для формирования временного детского коллектива как средства развития личности.

Диагностический компонент включает в себя различные виды диагностики и анализа: диагностику уровня профессиональной подготовки и мотивации педагогов к работе с гетерогенными группами подростков, анализ уровня развития корпоративной культуры детского международного центра, диагностику уровня социокультурной компетентности подростков.

Диагностика уровня профессиональной подготовки и мотивации педагогов к работе с гетерогенными группами подростков интегрирует различные методы и исследовательские процедуры, выявляющие образовательный и профессиональный уровень педагогов детского международного центра. В качестве инструмента оценки профессиональной подготовки и мотивации педагогов может быть аттестация, интервью, анкетирование и анализ собранных резюме.

Анализ уровня развития корпоративной культуры детского международного центра включает в себя знание и понимание миссии, основных ценностей международного центра как социального института, наличие традиций, ярких ритуалов, внешних атрибутов и символов, уровня сплоченности коллектива, баланса личных и организационных ценностей и т.д.

Диагностический компонент включает также определение уровня сформированности социокультурной компетентности подростков, которое осуществляется на различных этапах пребывания подростка в детском центре с целью выявления динамики развития данной компетентности в процессе поликультурного воспитания.

Содержательно-технологический компонент демонстрирует глубокие содержательные взаимосвязи между комплексом социокультурных и педагогических функций детского международного центра и вытекающего из них ведущего вида деятельности, с одной стороны, и педагогических технологий, а также доминирующих форм организации мероприятий, - с другой. Остановимся более подробно на взаимодополняемых социокультурных и педагогических функциях детского центра и в разрезе этих функций рассмотрим ведущие виды деятельности, педагогические технологии и доминирующие формы организации мероприятий.

Ценностно-ориентационная функция детского международного центра направлена на формирование ценностной ориентации и индивидуального сознания подростков в процессе решения педагогических задач центра, связанных с формированием межкультурной компетентности и разумной толерантности. Реализация данной функции направлена на формирование у подростка способности активно защищать права человека, выражать протест против любых форм дискриминации, преодолевать культурные стереотипы.

Ценностно-ориентационная функция предусматривает использование диалоговых и тренинговых педагогических технологий в рамках коммуникативного ведущего типа деятельности. Сам процесс межнационального взаимодействия и есть творческий диалог, а его формы представляют собой различные виды межнациональных диалогических

отношений.

Основной формой реализации ценностно-ориентационной функции является межкультурный тренинг. Межкультурный тренинг ставит перед собой две основные задачи: познакомить с межкультурными различиями в межличностных отношениях и сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации.

Межкультурные тренинги формируют кросскультурную грамотность, культуру межнациональных отношений, развивают умение рефлексивного слушания собеседника, чувствовать себя уверенно в общении с представителями других культур, строить эффективную модель межнациональных взаимодействий с партнёрами по коммуникации. Тренинги позволяют продуктивно предотвращать и конструктивно разрешать назревшие конфликты, компетентно преодолевать осложняющие межнациональное общение привычки и манеры поведения и умело переносить имеющиеся знания в конкретные ситуации межкультурного взаимодействия, дают возможность оценить своё состояние и состояние партнёра, помогают раскрыть потенциальные возможности партнёров по межнациональному взаимодействию.

Оздоровительно-рекреационная функция предполагает спортивно-оздоровительные и досуговые виды деятельности. В общем смысле она подразумевает реализацию любых форм двигательной активности, направленных на восстановление сил. Выделим основные признаки этой функции. Данные признаки проявляются, прежде всего, в том, что данная функция:

- основывается на двигательной активности;
- в качестве главных средств использует физические упражнения;
- осуществляется в свободное или специально выделенное время;
- включает культурно-ценностные аспекты физической культуры;
- содержит интеллектуальные, эмоциональные и физические компоненты;
- осуществляется на добровольных, самодеятельных началах;

- оказывает оптимизирующее влияние на организм человека;
- включает образовательно-воспитательные компоненты;
- носит преимущественно развлекательный (гедонистический) характер;
- характеризуется наличием определенных рекреационных услуг;
- осуществляется преимущественно в природных условиях;
- имеет определённую научно-методическую базу.

Рекреационно-оздоровительная функция предполагает заботу о сохранении здоровья подростков в процессе их пребывания в детском международном центре. Наиболее эффективными технологиями, используемыми при реализации данной функции, являются здоровьесберегающие, здоровьесформирующие и игровые педагогические технологии. Доминирующей формой организации при этом выступают занятия физической культурой и спортом, творческая игра, международные товарищеские встречи по различным видам спорта, народные игры и др.

Специфика игровых технологий в командных формах определяет ряд требований к подросткам, их взглядам, установкам, личностным качествам, характеру действий в состязании. В идеале основной психологической установкой подростка на игру должно быть стремление к полному подчинению собственных действий интересам команды. При отсутствии такой установки у каждого члена команды не может быть и сильной, слаженной команды в целом даже в том случае, если она состоит из индивидуально хорошо технически, физически и тактически подготовленных игроков.

Следовательно, воспитание коллективизма, способности жертвовать собственными интересами ради командной победы, желание видеть и понимать коллективный интерес в каждый данный момент состязания есть одна из важнейших задач процесса подготовки в командных играх. Практика показывает, что сами условия командной состязательной деятельности способствуют воспитанию данной установки через воздействие коллектива на участников игры. Часто такое воздействие бывает весьма жестким, сильным, действенным, что способствует развитию у человека соответствующих личностных качеств. В связи с этим командные игры являются действенным

средством воспитания, естественно, при соответствующей деятельности тренеров, воспитателей, педагогов и др. Специфика организации командных игр в международном детском лагере заключается в многонациональном составе формируемых команд. В этой связи, отдельные участники команды проявляют определенные черты характера и темперамента, а также придерживаются игрового стиля, принятого в странах, которые они представляют. Взаимодействие различных спортивных стилей в игре способствует не только взаимообогащению подростков, но и формирует у них способы взаимодействия с представителями других культур в ситуациях острого эмоционального накала, характерных для спортивных игр. В этих ситуациях, наряду с волей к победе и стремлению к самореализации, у подростков должна формироваться толерантность и эмпатия по отношению к своим соперникам, адекватное восприятие иных спортивных и игровых стилей.

Целью *креативно-развивающей функции* является создание условий для освоения новых, креативных типов деятельности в социокультурной среде детского международного центра, развитие умения адаптироваться к изменяющимся условиям жизни человека. Креативно-развивающая функция предполагает поисково-творческий ведущий тип деятельности подростков. Основным видом педагогических технологий при этом выступают проектные технологии, для которых характерны педагогическое творчество и вариативность. В процессе поликультурного воспитания используются такие виды проектных педагогических технологий, как: исследовательские, позволяющие исследовать культурно-исторические особенности различных стран и народов; творческие, направленные на совместную проектную деятельность в поликультурном воспитательном пространстве; информационные, позволяющие научить подростков самостоятельно добывать и анализировать информацию, касающуюся общих и отличительных черт различных культур.

Доминирующей формой организации проектной деятельности является мультимедийный проект. Мультимедийные презентации привлекают

подростков благодаря возможности применения красочных видеороликов, звукового сопровождения. Аналогичные технологии часто используются при создании интерактивных обучающих программ и игр. При реализации проектного метода необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы). В связи со спецификой ДМЦ это может быть разработка путей разрешения межнационального конфликта, преодоления культурных различий, адекватного представления тех или иных национальных особенностей.

Разработка мультимедийного проекта может включать в себя следующие этапы:

- выбор темы проекта, определение целей и задач его выполнения с учётом интеллектуальных, материальных и финансовых возможностей, необходимых для его выполнения;
- составление плана работы;
- сбор, изучение и анализ необходимой информации;
- разработка сценария проекта, его структуры и содержания;
- разработка идеи проекта и его выполнение;
- обсуждение проекта и его окончательная доработка;
- защита проекта (презентация) и оценка качества выполненной работы.

Актуальность проектных технологий в контексте ДМЦ заключается в том, что в проекте принимают участие подростки – представители различных этносов и культур, которые в процессе совместной работы приобретают межкультурную компетенцию. Метод проектов решает следующие задачи:

- развитие познавательных навыков воспитанников;
- развитие умений самостоятельно конструировать свои знания;
- развитие умений ориентироваться в информационном пространстве;
- развитие критического и творческого мышления;
- развитие творческой активности.

В процессе проектной деятельности у подростков формируются и развиваются рефлексивные и поисковые (исследовательские) умения, навыки самоанализа и работы в сотрудничестве, а также лингвистические и

литературные способности.

Рассмотрим *аддитивно-образовательную функцию*. Современный международный детский центр является своеобразным институтом детства, в котором должны быть созданы все условия для когнитивно-познавательной деятельности подростков: изучение иностранных языков, формирование навыков межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия, приобретение новых культурологических знаний.

Современные детские международные центры отличаются от создаваемых в советское время пионерских лагерей тем, что направлены на реализацию когнитивно-познавательных интересов личности ребенка через свободный выбор различных форм деятельности, аддитивности этих форм, при которой потребности подростка определяют педагогическим целеполаганием данного социального института.

Аддитивно-образовательная функция предполагает когнитивно-познавательный тип деятельности подростков, при котором наиболее продуктивным является использование потенциала дополнительного образования и интерактивных педагогических технологий. Доминирующей формой организации при этом выступает Школа интеллектуальных каникул как форма организации дополнительного образования в детском международном центре.

Интеллектуальные каникулы призваны обеспечить разнообразие содержательного наполнения свободного времени подростков, они направлены на раскрытие творческой индивидуальности воспитанников в процессе социального взаимодействия, способствуют психологической адаптации подростков в современной социокультурной ситуации на основе личностно-ориентированных технологий. Интеллектуальные каникулы в ДМЦ сочетают обучающую, развивающую и оздоровительную программы каникулярного отдыха подростков. Их концепция включает в себя:

- использование педагогических ситуаций, иницирующих самостоятельность воспитанников в определении цели, планировании и осознании своих действий;

- использование воспитателями проблемных, продуктивных методов и методов самоконтроля, позволяющим подросткам овладевать способами познавательной деятельности;
- активизацию творческого познавательного процесса посредством применения ролевых игр.

На наш взгляд, ролевая игра – это основной вид организации учебно-воспитательных и творческих мероприятий в рамках интеллектуальных каникул. В форме ролевых игр проводятся учебные занятия, в ходе которых воспитанники получают сведения, необходимые для расширения их кругозора, повышения интеллектуального уровня.

Характерной формой организации интеллектуальных каникул являются студии, позволяющие получить новые и использовать имеющиеся знания в практическом приложении. Блок студий направлен на развитие практических умений и навыков, художественных способностей, творческого начала, навыков общения. Подростки погружаются в атмосферу многообразного мира увлечений, у них формируются необходимые межкультурные знания, а также базовые навыки работы с информацией. Успешное участие в ролевой игре требует от воспитанника ДМЦ умения нестандартно мыслить, самостоятельно выстраивать логические цепочки, предвидеть возможные положительные и отрицательные результаты своих действий, а значит, полностью брать на себя ответственность в процессе принятия решений, связанных с ходом игры.

Аддитивно-образовательная функция детского международного центра содержательно и организационно может быть дополнена *туристско-образовательной функцией*, что обусловлено целым рядом причин. Во-первых, основное количество центров находится в других государствах, что естественным образом создаёт условия для эффективного использования потенциала образовательного туризма, во-вторых, в ходе путешествий решается целый ряд образовательных задач, таких как углубленное изучение иностранного языка, расширение спектра исторических, географических, культурологических и этнографических знаний, связанных с изучением быта, традиций, фольклора различных стран и народов. В ходе туристско-

образовательной деятельности в детском международном центре у подростков формируется туристско-образовательная компетентность, которая предполагает способность активно участвовать в учебно-воспитательном процессе, организованном в форме образовательного туризма, достигая искомого образовательного результата.

Условиями успешного использования туристско-образовательной функции являются: предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса на стадиях подготовки, проведения и подведения итогов экскурсионного образовательного тура; осуществление на всех этапах объективного контроля достижения поставленных педагогических задач.

В рамках образовательного туризма возможна организация экологических туров, целью которых является участие подростков в природоохранной деятельности. В ходе проведения экологического тура могут решаться задачи как образовательного, так и научного туризма. При этом туристы принимают участие в различного рода исследованиях природы, ведут полевые наблюдения.

В комплексе образовательных ресурсов особое место занимают историко-культурные особенности территории. С позиции образовательного туризма историко-культурные объекты могут быть классифицированы следующим образом:

- памятники истории: объекты археологии (городища, курганы, остатки древних поселений, производств, каналов, дорог, древние места захоронения, каменные изваяния, наскальные изображения и др.), мемориальные памятники, старинные военно-оборонительные укрепления, технологические комплексы и сооружения, места жизни и деятельности замечательных людей;
- памятники градостроительства и архитектуры: малые и большие исторические города, типичные сельские поселения; архитектурные ансамбли и комплексы, исторические центры, кварталы, площади, улицы, сооружения гражданской, военной, культовой архитектуры, народного зодчества, а также связанные с ними произведения

- монументального, изобразительного, декоративно-прикладного, садово-паркового искусства, природно-антропогенные ландшафты; предприятия промышленности, сельского хозяйства, транспорта, научные учреждения, высшие учебные заведения, ботанические сады, зоопарки, океанарии и проч.;
- памятники искусства: объекты этнографии, народные промыслы и ремесла, центры декоративно-прикладного искусства; музеи, театры, выставочные залы и др. объекты социокультурной инфраструктуры;
 - документальные памятники: письменные и графические документы, рукописи и архивы, записи фольклора и музыки, редкие печатные издания.

Образовательный туризм в ДМЦ способствует более глубокому пониманию особенностей культуры данного социума, национальных черт характера его представителей, формирует межкультурную компетенцию воспитанников. Таким образом, туристско-образовательная функция способствует значительному расширению масштабов межкультурного взаимодействия, а также развитию таких качеств личности подростка, как коммуникабельность, мобильность и разумная толерантность.

Предложенная нами модель поликультурного воспитания подростков может быть результативной при соблюдении **комплекса организационно-педагогических условий**, который включает: мотивационную готовность педагогов к межкультурному взаимодействию с подростками, сформированность полиэтнического воспитательного пространства, взаимосвязь патриотического и поликультурного воспитания подростков, демократический характер корпоративной культуры детского международного центра.

Мотивационная готовность педагогов к межкультурному взаимодействию с подростками является значимым личностным фактором, когда поиск и решение педагогических задач идет за пределами любого внешнего контроля, что дает педагогу возможность проявлять самостоятельность (В. А. Сластенин), задействовать свои потенциальные

ресурсы.

Для определения понятия мотивационной готовности мы проанализировали соотношение понятий «мотив», «мотивационная готовность» и «мотивация». Опираясь на исследования А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. И. Чиркова, В. Д. Шадрикова и др. под мотивом мы понимаем внутреннее побуждение индивида к определенной активности, к тому или иному виду деятельности, которые у человека вызывают эмоциональный отклик. Термин «мотивация», с нашей точки зрения, может быть рассмотрен как совокупность потребностей, мотивов, целей, намерений, стремлений, обеспечивающих поведенческую активность человека на определенном уровне (Р.С. Немов). В нашем исследовании мы соотносим понятие «мотивационная готовность» с понятием «внутренняя мотивация». В этом плане под мотивационной готовностью педагогов к межкультурному взаимодействию с подростками мы понимаем определенную совокупность внутренних мотивов, побуждающих педагога эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию и поликультурное воспитание подростков. Показателями мотивационной готовности педагогов к такого рода деятельности могут быть:

- проявление интереса к межкультурному взаимодействию и работе в полиэтническом воспитательном пространстве;
- желание осуществлять профессиональную деятельность в гетерогенной среде;
- переживание позитивных эмоциональных состояний по поводу межкультурных контактов;
- стремление оценивать свой профессиональный и личностный опыт с позиций межкультурного взаимодействия;
- позитивное отношение к перспективам педагогической деятельности в поликультурном пространстве;
- стремление педагогов к приобретению знаний о механизмах общения в условиях межкультурного взаимодействия, технологиях формирования у подростков уважительного отношения к собеседнику, толерантности по

отношению к другим культурам и их представителям, уважение к собственной культуре, готовность к межкультурному сотрудничеству;

- наличие внутреннего мотива к формированию умения организовать межкультурно-ориентированный процесс, а также контролировать его протекание и оценивать его успешность.

Исходя из вышесказанного, мотивационная готовность педагога к межкультурному взаимодействию с подростками заключается в направленности на образовательно-воспитательный процесс, ориентированный на диалог культур; в стремлении педагога развивать гуманистический потенциал личности воспитанника, оказывать влияние на становление его ценностных ориентиров; в определении целей и содержания поликультурного воспитания подростков в международном детском центре; в знании и соблюдении педагогических норм и требований при осуществлении воспитания, построенного на принципе диалога культур.

Сформированность полиэтнического воспитательного пространства характеризуется, во-первых, определённым содержанием образовательно-воспитательной деятельности, а во-вторых, уровнем профессионализма педагогов. Первая характеристика заключается в обогащении программ ДМЦ этнокультурологическими и этнопедагогическими знаниями, предполагает активное участие педагогов и подростков в проведении таких воспитательных мероприятий, как дни дружбы народов, творческие конкурсы, посещение национально-культурных центров, встречи с политическими деятелями и представителями творческой интеллигенции.

Вторая характеристика предполагает овладение педагогами базовыми понятиями, формирующими педагогическое сознание, культуру педагогического мышления и творчества. Центральными в сознании воспитателя должны быть понятия личностной и этнической идентичности ребёнка. Ситуации взаимодействия в полиэтническом пространстве создают условия приобретения педагогом знаний об особенностях этнических групп подростков, способствующих развитию межэтнического понимания и коммуникативных навыков. В педагогической деятельности непосредственное

общение с воспитанниками, «живое» слово есть путь к гуманному взаимодействию, пониманию, рождающемуся в диалоге, вследствие чего педагог постигает своеобразие и целостность личности подростка, проникает в глубину его чувств.

Сформированность полиэтнического воспитательного пространства ДМЦ предполагает реализацию принципов этнопсихологического детерминизма в воспитательно-образовательных воздействиях, единства национального сознания и национально-своеобразной педагогической деятельности, развития адаптационных возможностей подростков к педагогическим воздействиям в процессе межкультурной коммуникации.

На наш взгляд, показателями сформированности полиэтнического воспитательного пространства в ДМЦ являются следующие:

- устойчивость и активность толерантного поведения подростков, владение ими техникой общения с представителями иных культур, освоение ими норм коллективного взаимодействия и различных способов творческой самореализации в совместной деятельности представителей различных этносов.
- успешная реализация педагогических и социокультурных функций в поликультурном образовательном пространстве.

Взаимосвязь патриотического и поликультурного воспитания подростков обусловлена необходимостью разрешения очень важного противоречия в развитии современного общества, которое характеризуется стремлением государств к интеграции в систему общемировых экономических, политических и социокультурных связей и одновременно – к сохранению своей самобытности, утверждению основ национального характера и противодействию экспансии национальных интересов других стран.

Западная система образования отдает предпочтение скорее поликультурному, чем патриотическому воспитанию молодежи. При этом особенно выделяются компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе и связанные с пониманием культур и обычаев других стран,

способностью воспринимать разнообразие и межкультурные различия, а также способностью работать в международной среде. Вместе с тем, российские специалисты подчеркивают важность гражданской ответственности подрастающего поколения и обращают внимание на необходимость формирования социально-личностной компетенции, которая представляет собой совокупность знаний о личностных особенностях, способностях, потребностях, умении реализовывать свой потенциал в социальной среде посредством деятельности в соответствии со своими ценностными ориентациями. Таким образом, мы можем утверждать, что социально-личностная компетенция делает возможным интеграцию патриотических и поликультурных составляющих в воспитании.

Принимая во внимание комплекс организационно-педагогических условий ДМЦ, а также логику формирования кросскультурной грамотности, мы выделили ряд этапов образовательно-воспитательного процесса, отражающих уровни развития патриотических качеств личности в контексте поликультурной парадигмы образования:

- приобщение к культурно-историческим ценностям своей страны;
- знакомство с ценностями других стран и народов; развитие способности к объективной оценке национального через призму общечеловеческого;
- погружение в чужую культурную среду и реализация личной гражданско-патриотической позиции в поликультурном пространстве.

Важным условием результативности заявляемой модели является *демократический характер корпоративной культуры детского международного центра*. Как и любой социальный институт, ДМЦ является управляемой системой, что сопряжено с необходимостью решения множества организационно-управленческих проблем. Среди них особую значимость имеет проблема формирования, сохранения и совершенствования корпоративной культуры, поскольку именно корпоративная культура – совокупность идей, ценностей, норм и образцов поведения – выступает одной из основных детерминант упорядоченности и согласованности управляемой системы.

Мы убеждены, что управление ДМЦ должно осуществляться на принципах партисипативного управления, которое предполагает:

- ценностное отношение педагога к воспитаннику как к «значимому Другому», от которого зависит собственное развитие педагога;
- признание ценности каждого члена коллектива независимо от его возраста, индивидуальных особенностей, этнического происхождения;
- высокая степень включенности детей и взрослых в процесс принятия управленческих решений, обеспечивающих жизнеспособность ДМЦ как социального института;
- субсидиарность – делегирование представителям детского сообщества необходимых полномочий, способствующих раскрытию их организаторских способностей и личностных качеств;
- поиск конструктивных путей разрешения педагогических проблем и конфликтов;
- создание среды взаимоуважения, взаимной ответственности всех членов коллектива, конструктивного общения, диалога, консенсуса, поощрение свободного и открытого обсуждения организационных принципов в жизни коллектива;
- учёт возрастных особенностей и возможностей гражданского становления личности.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что в коллективах, принимающих демократический уклад, наблюдается рост творческой активности членов коллектива. В основе этого явления, по нашему мнению, лежит давно доказанный факт, что цели и мотивы деятельности оказывают прямое влияние на качество её выполнения. Когда создана атмосфера, стимулирующая к выполнению деятельности, когда задано ценностное поле выполнения деятельности, в котором главной ценностью объявляется человек, появляется возможность реализации возможностей каждого члена коллектива. Реализация демократических принципов в жизнедеятельности ДМЦ требует их отражения во всех компонентах корпоративной культуры, ценностных нормах, традициях, ритуалах, обрядах, символах и главное в системе отношений,

стоящихся на основе взаимоуважения детей и взрослых на основе диалога культур.

Результатом реализации модели является повышение уровня межкультурной компетенции подростков, а *ожидаемым эффектом* - обогащение опыта работы педагогов с гетерогенными группами подростков.

Повышение уровня межкультурной компетенции подростков включает усиление уровня их толерантности, что предполагает:

- уважительное отношение детей и взрослых к языкам взаимодействующих: отсутствие обидных замечаний при допущении ошибок в речи; попытки выучить некоторые слова из другого языка;
- разрушение стереотипов о «плохих народах», которые в массовом сознании становятся символами зла, агрессии, обмана;
- адекватное отношение к восприятию инаковости, мнений и пожеланий сверстников – представителей различных культур; отсутствие изгоев.
- мотивация к изучению своей и других национальных культур; использование в обыденной жизни элементов своей и чужой культуры;
- желание участвовать в праздниках и других мероприятиях, отражающих национальные традиции различных народов мира;
- отсутствие любого вида подавления, насилия, моббинга, агрессивного поведения, дискриминации, предоставление возможности представителям различных культур объяснять свои обычаи и веру, без их навязывания с любой стороны.

Мы полагаем, что реализация представленной модели поликультурного воспитания подростков в детском международном центре будет способствовать личностному развитию воспитанников, научит их строить отношения с представителями различных этносов.

Ожидаемым эффектом является также обогащение опыта работы педагогов с гетерогенными группами подростков. Такой опыт включает:

- готовность к преодолению барьеров, мешающих нормальному общению и развитию подростков из разных этнических и культурных групп, установлению между ними гуманных отношений;

- приобретение компетенций, необходимых для педагогической деятельности в поликультурной среде;
- осмысление специфических характеристик представителей различных этнокультурных групп и их влияние на систему отношений между детьми и взрослыми в поликультурном пространстве центра;
- способность к преодолению предрассудков, сложившихся стереотипов и националистических настроений, разрушающих единое воспитательное пространство международного детского центра;
- умение создавать условия для формирования гуманной личности, обладающей терпимостью и способной к межкультурному диалогу.

Выводы по первой главе

1. Изучение отечественных и зарубежных концепций поликультурного воспитания позволило теоретически осмыслить сущность этого сложного и многомерного феномена. Анализ этих педагогических концепций показал, что в качестве социально-педагогических подходов к определению целей поликультурного воспитания в современных условиях выступают: инклюзивный, изоляционный, плюралистический, диалоговый.

Процесс поликультурного воспитания в условиях кризиса мультикультурализма направлен на социализацию детей и молодёжи и включает в себя несколько этапов:

- ознакомление с лучшими образцами мировой культуры, культурно-историческим и социальным опытом стран и народов;
- привитие устойчивого интереса к другим культурам и формирование готовности к межкультурному взаимодействию;
- признание уникальности иных культур и воспитание непротivления культурному многообразию, развитие толерантности к другим странам и народам;
- интенсивная межкультурная коммуникация и активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности.

Поликультурное воспитание подрастающего поколения осуществляется в тесном единстве с гражданско-патриотическим воспитанием. В качестве интегративного результата такого воспитания выступает сформированность у учащихся разумной толерантности к культурному многообразию, которая предполагает наличие определенных границ терпимости, нравственных пределов, позволяющих воспрепятствовать трансформации толерантных отношений в социальный конформизм, вседозволенность, безразличие к ценностям, определяющим национальную и гражданскую самоидентификацию.

2. В ходе исследования выявлено, что одним из наиболее эффективных

социальных институтов, где созданы благоприятные организационно-педагогические условия для поликультурного воспитания подростков, является детский международный центр. Такие центры могут быть квалифицированы по различным основаниям: по времени работы, по языку общения, по способу организации программы пребывания. Ведущей педагогической целью детского международного центра является освоение подростками норм коллективного взаимодействия, способов творческой самореализации в совместной деятельности, а также ценностей отечественной и мировой культуры посредством диалоговых, коммуникативных, проектных, игровых и иных педагогических технологий. Наиболее значимыми функциями детского международного центра являются: ценностно-ориентационная; оздоровительно-рекреационная; креативно-развивающая; аддитивно-образовательная и туристско-образовательная.

Важной особенностью процесса воспитания в детском международном центре является создание в нём бикультурного или поликультурного воспитательного пространства, позволяющего подросткам в сжатые сроки, ограниченные рамками одной смены, приобщиться к национальным и интерсоциальным ценностям на основе диалога культур и интенсивной межкультурной коммуникации. В рамках этого пространства подросток получает позитивный опыт самоорганизации, выступающий как условие построения и реализации индивидуального жизненного проекта в контексте деятельности детской организации, действующей на территории своего или другого государства. Неотъемлемым условием организации воспитательного пространства в детском международном центре является наличие образовательно-воспитательной программы одной смены как структурного компонента его жизнедеятельности.

Значительным педагогическим потенциалом в организации поликультурного воспитания подростков в детском международном центре обладает корпоративная культура. Она может быть сформирована при условии внедрения ценностных представлений и стиля поведения, ориентированных на признание и принятие поликультурности как одной из важнейших основ

современного мира. Для детского международного центра характерен полиэтничный тип корпоративной культуры, который предполагает совместную деятельность в воспитательном процессе представителей различных культур и народов.

3. На основе проведенного анализа научной литературы в теоретической части исследования была разработана модель поликультурного воспитания подростков в детском международном центре, направленная на формирование у них межкультурной компетенции в условиях полиэтнического воспитательного пространства. Реализация данной цели обеспечивается единством структурных компонентов модели:

- *целевым*, включающим приоритетную воспитательную цель (формирование у подростков межкультурной компетенции в условиях полиэтнического пространства детского международного центра);

- *концептуальными основаниями*, где отражены подходы и соответствующие им принципы поликультурного воспитания;

- *диагностическим*, предполагающим диагностику уровня профессиональной подготовки и мотивации педагогов к работе с гетерогенными группами подростков, анализ уровня развития корпоративной культуры детского международного центра и диагностику уровня социокультурной компетентности подростков;

- *содержательно-технологическим*, рассматривающим функции детского международного центра, ведущий тип деятельности подростков, педагогические технологии и формы организации воспитательных мероприятий;

- *совокупностью организационно-педагогических условий* поликультурного воспитания в условиях детского международного центра;

- *результативным*, предусматривающим сформированность межкультурной компетенции подростков и предполагающим в качестве ожидаемого эффекта обогащение опыта работы педагогов с гетерогенными группами подростков.

Глава 2.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКИХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЦЕНТРАХ

Во второй главе проанализирована степень готовности педагогов к работе с гетерогенными группами подростков в детском международном центре, а также степень сформированности межкультурной компетенции у подростков, находящихся в детском центре. Вторая часть главы посвящена описанию экспериментальной работы по апробации модели поликультурного воспитания подростков посредством реализации различных форм воспитательной деятельности и межкультурного взаимодействия. В данной части также проведена оценка результатов и полученных эффектов реализации предложенной воспитательной модели.

2.1. Изучение условий поликультурного воспитания подростков и степени сформированности у них межкультурной компетенции

В соответствии с исследовательскими задачами, определенными в диагностическом компоненте разработанной нами модели поликультурного воспитания подростков в ДМЦ, на этапе констатирующего эксперимента нами было проведено эмпирическое исследование наиболее важных условий эффективной организации процесса поликультурного воспитания подростков, а также первичная диагностика уровня межкультурной компетенции подростков.

Кратко охарактеризуем базу исследования, которое проводилось в международном санаторно-оздоровительном комплексе «Камчия», расположенного на территории Республики Болгария. МСОК «Камчия», является круглогодично функционирующим образовательно – оздоровительным комплексом для российских и болгарских детей. Основой деятельности СОК «Камчия» является аккумуляция и реализация

новаторских педагогических идей, тематических программ, направленных на развитие лидерского и творческого потенциалов детей. С учетом территориального расположения центра, болгарская культура оказывает определенное влияние на стиль взаимоотношений, управление, содержание и практику реализации образовательных и воспитательных программ.

Опытно экспериментальная работа осуществлялась в течение одной смены и включала следующие этапы: диагностический (организационный период смены); практический (основной период смены); обобщающий (итоговый период смены). На диагностическом этапе было проведено анкетирование 30 педагогов, имеющих стаж работы в подобных организациях не более 3 лет, с целью выявления их уровня профессиональной подготовки и мотивации к работе с гетерогенными группами подростков, степени развития корпоративной культуры детского международного центра, а также исследовался уровень сформированности у подростков межкультурной компетенции и разумной толерантности.

Рассмотрим результаты исследования в ходе констатирующего эксперимента первого организационно-педагогического условия. Как показывает практика, мотивационная готовность часто связана с уровнем профессиональных компетенций педагогов, определяющих широкий спектр профессиональных знаний и умений, необходимый им для успешного межкультурного взаимодействия и эффективной воспитательной деятельности в ДМЦ. Учитывая такую взаимосвязь, мы осуществляли комплексное исследование мотивационной готовности и профессиональной подготовленности педагогов. В поле нашего зрения были педагоги, имеющие небольшой опыт межкультурного взаимодействия в полиэтническом воспитательном пространстве.

Первый вопрос анкеты носил достаточно общий характер и выявлял отношение респондентов к детям, принадлежащим к разным этническим группам. Как и ожидалось, большинство педагогов относятся к детям, принадлежащим к разным этническим группам, положительно, и анкетирование подтвердило это: 70% опрошенных выбрали вариант ответа

«очень хорошо». В то же время 30%, при общем позитивном отношении к детям, показали, что их отношение в ряде случаев обусловлено культурно-этническими, поведенческими и личностными особенностями конкретного ребёнка. 90% опрошенных педагогов отметили, что заинтересованы в педагогической деятельности в ДМЦ: 56,67% из них выбрали ответ «да», 33,33% - «скорее да, чем нет».

Далее нас интересовал вопрос: насколько заинтересованность педагогов в педагогической деятельности сочетается с профессиональными умениями, прежде всего с владением методиками, направленными на развитие и воспитание подростков в условиях ДМЦ. Проведенное исследование показало, что по субъективной оценке респондентов методические умения в основном коррелируют со степенью заинтересованности педагогов к работе в полиэтническом воспитательном пространстве ДМЦ. Так, 80% опрошенных педагогов полагают, что владеют педагогическими методиками в полной мере, 20% - в основном владеют. При этом следует заметить, что субъективная оценка респондентов не всегда совпадала с реальными практическими результатами их деятельности. Проведенная независимая экспертная оценка профессиональной деятельности педагогов показала более низкий уровень их профессиональных достижений. По мнению экспертов, в полной мере владеют педагогическими методиками лишь 40% респондентов (результат независимой экспертизы оказался вдвое ниже субъективной оценки опрошенных педагогов). В основном владеют воспитательными методиками, по мнению независимых экспертов, около 20% респондентов, что вполне коррелирует с субъективной оценкой педагогов.

Как весьма позитивный можно оценить тот факт, что, несмотря на заявленный высокий уровень профессионализма, абсолютное большинство опрошенных педагогов (90%) заинтересованы в дальнейшем профессиональном росте. 10% затруднились ответить на данный вопрос.

Желание педагогов повысить свой уровень профессионализма связано с имеющимися у них дефицитами профессиональных знаний:

- культурно-исторических особенностей народов и стран, которые

представлены в ДМЦ (46%);

- основных закономерностей психического развития подростков (7%);
- этнопсихологических особенностей детей, принадлежащих к различным этническим группам (38%).

В ходе опроса был также зафиксирован дефицит профессиональных умений, связанных с:

- установлением межкультурных контактов в полиэтническом воспитательном пространстве (14%);
- владением различными способами межкультурной коммуникации (16%);
- преодолением и разрешением межэтнических конфликтов (11%);
- работой с разновозрастными гетерогенными группами (18%);
- методикой проведения воспитательных мероприятий в ДМЦ (20%).

В ходе опроса выяснилось, что 100% опрошенных назвали себя толерантными людьми. Однако только 20% из них смогли достаточно полно или частично интерпретировать понятие «разумная толерантность». Большинство респондентов связало это понятие с уровнем интеллектуального развития индивида, поскольку определяющим для них стало присутствие в данном понятии корня «разум».

Особый интерес для нас представляла степень заинтересованности педагогов в работе с гетерогенными группами подростков. Такую заинтересованность выразили 90% опрошенных, что весьма прогнозируемо для толерантных педагогов, работающих в ДМЦ. Несмотря на выявленную заинтересованность, около 20% опрошенных испытывают сложности в работе с гетерогенными группами. Эти сложности связаны: с неумением проводить комплексную диагностику гетерогенных групп (18%), выявлять проблемы подростков, принадлежащих к различным гетерогенным группам (14%), осуществлять продуктивное взаимодействие представителей гетерогенных групп в полиэтническом воспитательном пространстве (12%). При этом абсолютное большинство педагогов (93,33%) считают, что они способны успешно разрешить конфликт между представителями гетерогенной группы подростков. Вместе с тем, включенное наблюдение за педагогами и

событиями, происходящими в ДМЦ, показало несоответствие результатов анкетирования с декларируемой самими педагогами способностью продуктивно разрешать конфликты. В реальной жизнедеятельности ДМЦ наблюдалось немало конфликтных ситуаций, которые разрешались либо без вмешательства педагогов, либо свидетельствовали о недостаточном профессионализме педагогов при разрешении конфликтных ситуаций. Таким образом, проведенный опрос показал достаточно высокий уровень мотивационной и профессиональной готовности педагогов к работе с гетерогенными группами, что является важным организационно-педагогическим условием успешной организации поликультурного воспитания подростков в ДМЦ. Однако в ходе исследования было зафиксировано определенное рассогласование между субъективной оценкой педагогами своего профессионального уровня и независимой экспертной оценкой их профессиональной деятельности, которую осуществлял автор исследования и 5 привлеченных независимых экспертов, имеющих опыт работы в ДМЦ.

Для того чтобы определить уровни профессиональной подготовки и мотивации педагогов к работе с гетерогенными группами подростков, в субъективной оценке педагогов мы провели кластерный анализ. Его результаты представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

***Средние значения кластеров, объединяющих педагогов ДМЦ
по уровням профессиональной подготовки и мотивации
к работе с гетерогенными группами подростков***

<i>Показатели</i>	<i>Кластер 1</i>	<i>Кластер 2</i>
Отношение к детям	2,000000	1,160000
Заинтересованность в педагогической деятельности	3,800000	1,320000
Владение педагогическими методиками	2,000000	1,040000
Знакомство с закономерностями психического развития подростков	3,200000	1,440000

<i>Показатели</i>	<i>Кластер 1</i>	<i>Кластер 2</i>
Оценка своего уровня педагогического профессионализма	2,600000	1,640000
Заинтересованность в повышении уровня педагогического профессионализма	1,000000	1,880000
Оценка собственной толерантности	1,400000	1,600000
Заинтересованность в работе с гетерогенными группами подростков	1,600000	1,960000
Наличие сложностей в работе с гетерогенными группами подростков	3,800000	1,640000
Способность успешного разрешения конфликтов в гетерогенной группе	3,200000	1,200000

В таблицах 2.2 и 2.3 содержатся описательные статистики для каждого из выделенных кластеров.

Таблица 2.2.

Описательные статистики для кластера 1

<i>Показатели</i>	<i>Среднее</i>	<i>Стандартное отклонение</i>	<i>Дисперсия</i>
Отношение к детям	2,000000	0,000000	0,000000
Заинтересованность в педагогической деятельности	3,800000	1,643168	2,700000
Владение педагогическими методиками	2,000000	0,000000	0,000000
Знакомство с закономерностями психического развития подростков	3,200000	1,643168	2,700000
Оценка своего уровня педагогического профессионализма	2,600000	0,547723	0,300000
Заинтересованность в повышении уровня педагогического профессионализма	1,000000	0,000000	0,000000

<i>Показатели</i>	<i>Среднее</i>	<i>Стандартное отклонение</i>	<i>Дисперсия</i>
Оценка собственной толерантности	1,400000	0,547723	0,300000
Заинтересованность в работе с гетерогенными группами подростков	1,600000	0,547723	0,300000
Наличие сложностей в работе с гетерогенными группами подростков	3,800000	1,095445	1,200000
Способность успешного разрешения конфликтов в гетерогенной группе	3,200000	1,643168	2,700000

Первый кластер охватывает 16,67% анкетированных (5 человек). Исследование показывает, что отношение этих педагогов к детям зависит от личности и поведения конкретного ребёнка. Согласно собственной оценке, в целом они знакомы с педагогическими методиками, направленными на воспитание и развитие подростков в условиях ДМЦ, однако не всегда учитывают психические особенности данного возраста. Педагоги, включенные в первый кластер, характеризуют себя как профессионалов достаточно высокого либо среднего уровня, стремятся совершенствовать свои педагогические навыки. Они вполне толерантны и заинтересованы в работе с гетерогенными группами подростков, но испытывают определённые сложности в работе с ними. Обобщение полученных данных позволяет нам охарактеризовать представителей первого кластера как педагогов со средним уровнем профессиональной подготовки и мотивации к работе с гетерогенными группами подростков.

Таблица 2.3.

Описательные статистики для кластера 2

<i>Показатели</i>	<i>Среднее</i>	<i>Стандартное отклонение</i>	<i>Дисперсия</i>
Отношение к детям	1,160000	0,374166	0,140000

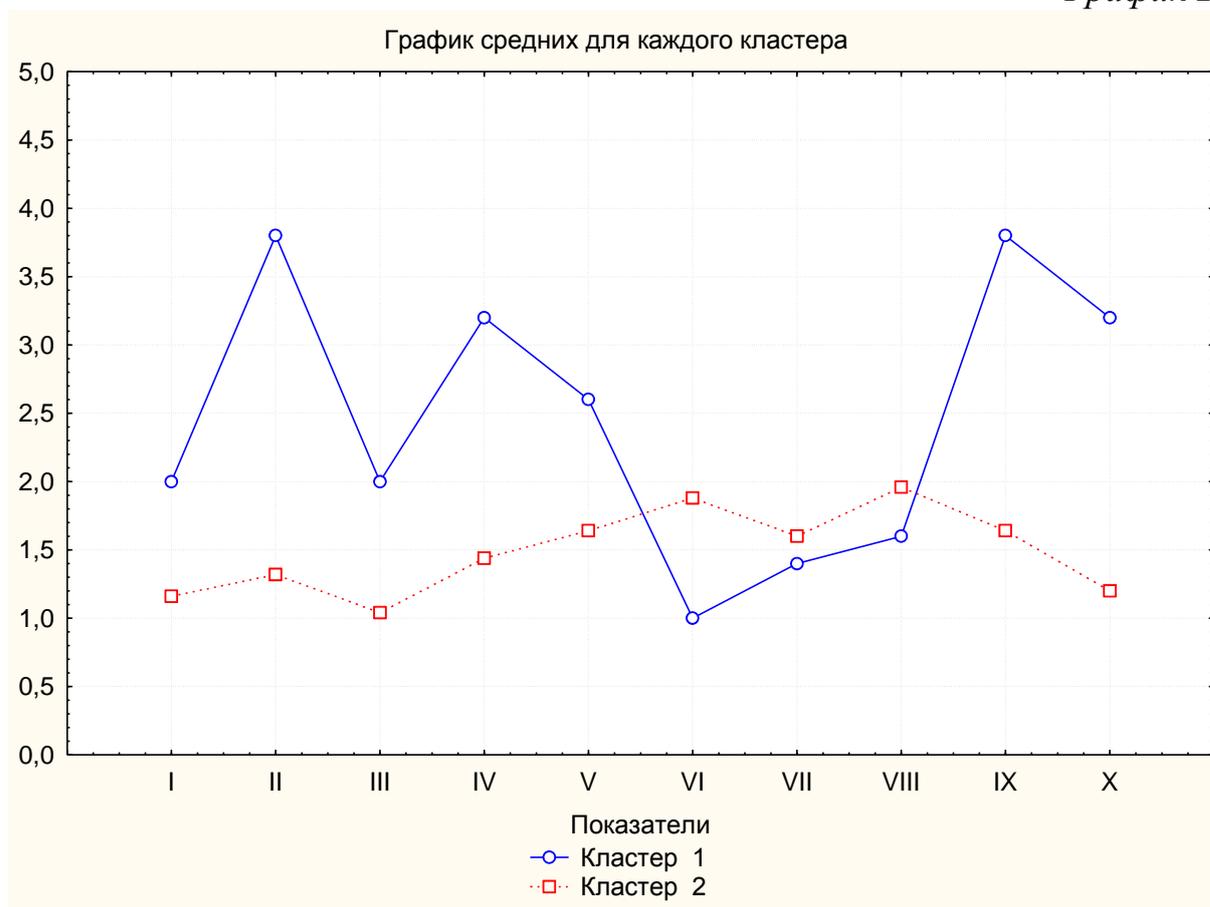
<i>Показатели</i>	<i>Среднее</i>	<i>Стандартное отклонение</i>	<i>Дисперсия</i>
Заинтересованность в педагогической деятельности	1,320000	0,476095	0,226667
Владение педагогическими методиками	1,040000	0,200000	0,040000
Знакомство с закономерностями психического развития подростков	1,440000	0,506623	0,256667
Оценка своего уровня педагогического профессионализма	1,640000	0,489898	0,240000
Заинтересованность в повышении уровня педагогического профессионализма	1,880000	1,268858	1,610000
Оценка собственной толерантности	1,600000	0,500000	0,250000
Заинтересованность в работе с гетерогенными группами подростков	1,960000	1,240967	1,540000
Наличие сложностей в работе с гетерогенными группами подростков	1,640000	0,637704	0,406667
Способность успешного разрешения конфликтов в гетерогенной группе	1,200000	0,408248	0,166667

Второй кластер охватывает 83,33% анкетированных (25 человек). Эти педагоги позитивно относятся к детям вне зависимости от их личностных особенностей и демонстрируют высокую заинтересованность в педагогической деятельности. Они в полной мере владеют педагогическими методиками, направленными на воспитание и развитие подростков в ДМЦ, знакомы с особенностями их психического развития. Свой профессиональный уровень педагоги, объединяемые вторым кластером, оценивают как высокий либо достаточно высокий, но, вместе с тем, выражают готовность к

дальнейшему повышению педагогического мастерства. Они считают себя толерантными людьми и готовы к работе с гетерогенными группами подростков. У них нет сложностей в общении с такими группами, а возникающие конфликты успешно разрешаются. Вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что уровень профессиональной подготовки и мотивации педагогов к работе с гетерогенными группами подростков является согласно их субъективной оценке достаточно высоким.

Низкий уровень в субъективной оценке педагогов проведенное нами исследование не выявило. Для наглядности мы представили распределение средних показателей по кластерам в виде графика.

График 2.1.



Согласно заявленной нами модели поликультурного воспитания подростков, важным организационно-педагогическим условием является демократический характер корпоративной культуры ДМЦ. В этой связи в диагностический блок модели входило исследование уровня развития корпоративной культуры ДМЦ. Диагностика проводилась в форме анкетирования, в котором, так же как и в первом случае, приняло участие 30

педагогов, работающих в МСОК «Камчия». В ходе опроса было установлено, что 90% опрошенных считают ДМЦ коллективом, имеющим определённую корпоративную культуру. При этом 10% анкетированных затруднились с ответом.

Для характеристики корпоративной культуры ДМЦ весьма важной является оценка его сотрудниками стиля руководства в центре. Результаты анкетирования показали, что 76,67% опрошенных считают, что в ДМЦ преобладает демократический стиль руководства, 13,33% - либеральный, 10% педагогов затруднились ответить. Вариант «авторитарный стиль руководства» не выбрал никто. Не менее важным, чем стиль руководства является характер отношений между коллегами в ДМЦ. 56,67% опрошенных считают, что между коллегами в ДМЦ сложились дружеские, доверительные отношения. 30% педагогов полагают, что отношения в коллективе носят исключительно деловой, формальный характер. 13,33% анкетированных не смогли высказать своё мнение по данному поводу.

Исследование показало, что в ДМЦ существуют определённые корпоративные правила, традиции, обычаи – об этом сообщили 86,67% анкетированных. Остальные 13,33% опрошенных, вероятно, являются новыми сотрудниками, поэтому ещё не знают о существовании корпоративных традиций. Согласно проведённому анкетированию, 53,33% опрошенных полагают, что можно говорить о некоей системе ценностей, разделяемой всеми сотрудниками ДМЦ. Ещё 33,33% педагогов склонны, скорее, согласиться с этим утверждением, чем опровергать его. Наконец, 13,33% опрошенных считают, что, вероятно, разделяемой всеми системы ценностей в ДМЦ нет.

По результатам анкетирования, для 10% опрошенных корпоративные обычаи, традиции, ценности представляют определённый дискомфорт. Положительное отношение ко всем проявлениям корпоративной культуры продемонстрировали 80%, затруднились с ответом 10%. Большинство опрошенных (80%) сообщили, что в ДМЦ проводятся корпоративные тренинги. 13,33% не смогли ответить на вопрос анкеты, 6,67% выбрали ответ «нет». Исследование показало, что 80% педагогов нравится участие в

корпоративных мероприятиях, 20% не высказали своего отношения. В то же время анкетирование не выявило явных противников корпоративных мероприятий. 53,33% педагогов сообщили, что руководство применяет санкции на несоблюдение корпоративной культуры, 20% высказали противоположное мнение. 26,67%, очевидно, не сталкивались с таким явлением, поэтому выбрали вариант «затрудняюсь ответить». Завершающим в анкете был вопрос о чувстве удовлетворенности от причастности к работе в ДМЦ. Все 100% опрошенных выбрали вариант «да» или «скорее да, чем нет». Это наглядно демонстрирует, что весь педагогический состав ДМЦ любит свою работу и в целом удовлетворён состоянием корпоративной культуры в организации.

Для того чтобы определить уровни развития корпоративной культуры педагогов ДМЦ, мы провели кластерный анализ. Его результаты представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

***Средние значения кластеров, объединяющих педагогов ДМЦ
по уровням развития корпоративной культуры***

<i>Показатели</i>	<i>Кластер 1</i>	<i>Кластер 2</i>
Наличие коллектива	1,950000	1,300000
Стиль руководства ДМЦ	2,350000	2,300000
Отношения между коллегами в ДМЦ	2,050000	1,000000
Наличие корпоративных традиций, обычаев	1,400000	1,000000
Наличие общей системы ценностей	1,550000	1,700000
Отношение к корпоративным обычаям, традициям, ценностям	4,150000	2,700000
Проведение корпоративных тренингов	1,100000	1,800000
Отношение к корпоративным мероприятиям	1,900000	2,600000
Административные меры за несоблюдение корпоративной культуры	1,250000	2,700000
Чувство удовлетворенности от причастности к ДМЦ	1,200000	1,600000

В таблицах 2.5. и 2.6. содержатся описательные статистики для каждого из выделенных кластеров.

Таблица 2.5.

Описательные статистики для кластера 1

<i>Показатели</i>	<i>Среднее</i>	<i>Стандартное отклонение</i>	<i>Дисперсия</i>
Наличие коллектива	1,950000	1,394538	1,944737
Стиль руководства ДМЦ	2,350000	0,745160	0,555263
Отношения между коллегами в ДМЦ	2,050000	1,099043	1,207895
Наличие корпоративных традиций, обычаев	1,400000	0,820783	0,673684
Наличие общей системы ценностей	1,550000	0,825578	0,681579
Отношение к корпоративным обычаям, традициям, ценностям	4,150000	0,366348	0,134211
Проведение корпоративных тренингов	1,100000	0,307794	0,094737
Отношение к корпоративным мероприятиям	1,900000	1,410487	1,989474
Административные меры за несоблюдение корпоративной культуры	1,250000	0,550120	0,302632
Чувство удовлетворенности от причастности к ДМЦ	1,200000	0,410391	0,168421

Первый кластер охватывает 66,67% опрошенных (20 человек). По результатам исследования, эти педагоги полагают, что в ДМЦ сложился коллектив единомышленников, а отношения между коллегами носят преимущественно деловой, формальный характер. Они признают существование корпоративных традиций и обычаев, а также отмечают наличие общей для ДМЦ системы ценностей. Опрошенные педагоги полагают, что наличие корпоративной культуры является фундаментом

существования и развития организации. Они регулярно и с удовольствием принимают участие в корпоративных тренингах и других мероприятиях, испытывают чувство удовлетворенности от причастности к корпоративной культуре ДМЦ.

Таблица 2.6.

Описательные статистики для кластера 2

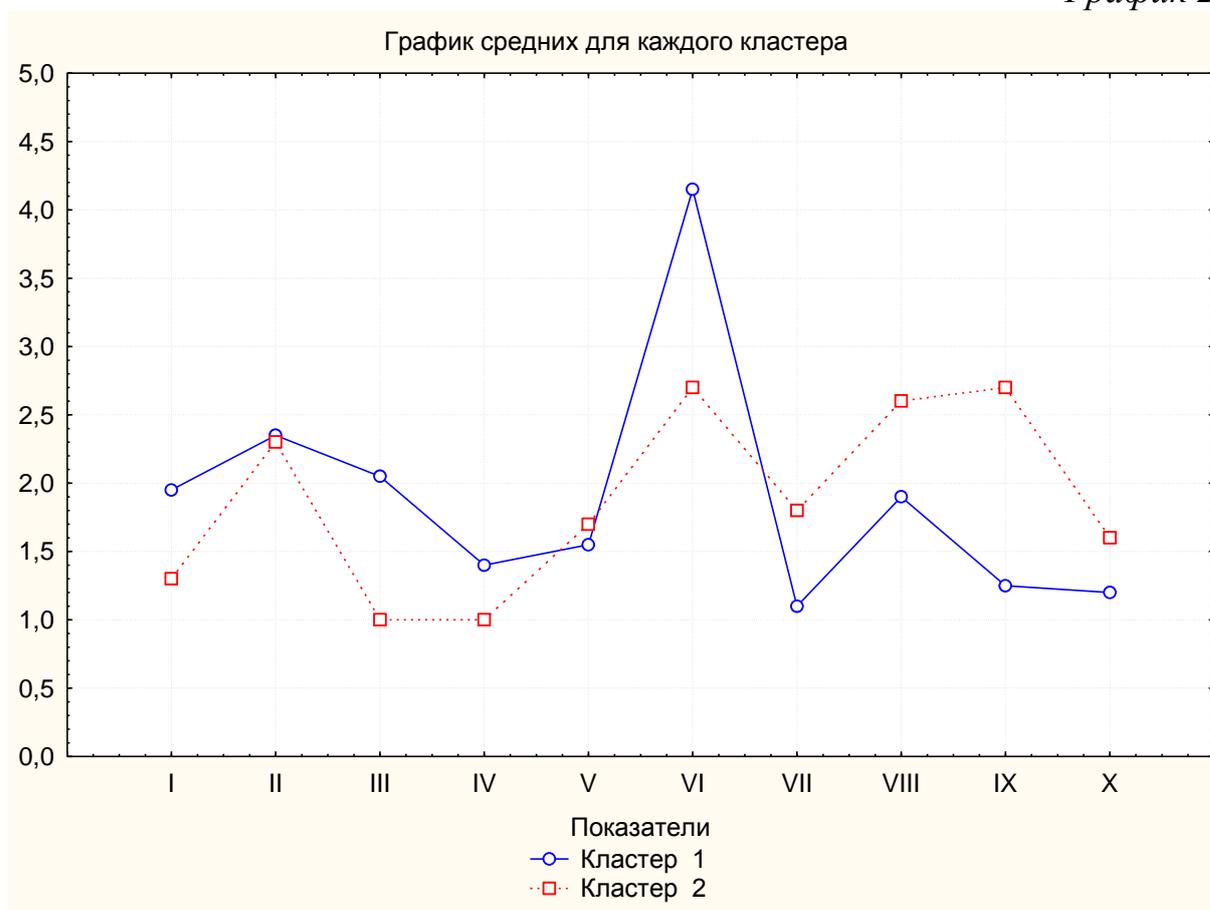
<i>Показатели</i>	<i>Среднее</i>	<i>Стандартное отклонение</i>	<i>Дисперсия</i>
Наличие коллектива	1,300000	0,483046	0,233333
Стиль руководства ДМЦ	2,300000	0,483046	0,233333
Отношения между коллегами в ДМЦ	1,000000	0,000000	0,000000
Наличие корпоративных традиций, обычаев	1,000000	0,000000	0,000000
Наличие общей системы ценностей	1,700000	0,483046	0,233333
Отношение к корпоративным обычаям, традициям, ценностям	2,700000	0,483046	0,233333
Проведение корпоративных тренингов	1,800000	1,032796	1,066667
Отношение к корпоративным мероприятиям	2,600000	1,712698	2,933333
Административные меры за несоблюдение корпоративной культуры	2,700000	0,483046	0,233333
Чувство удовлетворенности от причастности к ДМЦ	1,600000	0,516398	0,266667

Второй кластер охватывает 33,33% педагогов (10 человек). Они так же, как и представители первого кластера, полагают, что сотрудников ДМЦ можно назвать коллективом, однако основу коллектива видят не в деловых, а в доверительных, дружеских отношениях. Признают существование корпоративных традиций, обычаев и ценностей, однако не все из них

принимают, не во всех корпоративных мероприятиях желают участвовать. Вместе с тем, описываемые педагоги испытывают чувство удовлетворения от причастности к работе ДМЦ. Проведённый анализ позволяет нам сделать вывод о среднем уровне корпоративной культуры сотрудников, объединённых вторым кластером. Низкий уровень проведённое нами исследование не выявило.

Для наглядности мы представили распределение средних показателей по кластерам в виде графика.

График 2.2.



Итоги диагностики педагогического коллектива ДМЦ представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Результаты диагностики педагогического коллектива ДМЦ

Диагностируемые параметры	Количество педагогов, %	
	Средний уровень	Высокий уровень
Профессиональная подготовка и мотивация к работе с гетерогенными группами подростков	16,67	83,33
Развитие корпоративной культуры	33,33	66,67

В соответствии с задачами диагностического компонента заявленной модели на этапе констатирующего эксперимента было проведено измерение уровня межкультурной компетенции и разумной толерантности подростков в ДМЦ. Всего в эксперименте было задействовано 200 подростков в возрасте от 13 до 16 лет.

В ходе эксперимента в качестве показателей межкультурной компетенции были определены: 1) степень понимания разумной толерантности как явления; 2) отношение к представителям других национальностей, культур и религий; 3) отношение к мигрантам и возможным последствиям притока мигрантов в страну; 4) оценка равенства прав и возможностей людей, относящихся к различным социальным, религиозным и этническим группам; 5) критерии оценки личности индивидов, относящихся к различным гетерогенным группам (моральные, деловые качества, национальность и др.); 6) отношение к многонациональной культуре России, оценка её дальнейших путей развития; 7) отношение к межнациональным конфликтам и способам их разрешения; 8) умение устанавливать межкультурные контакты, осуществлять межкультурную коммуникацию и продуктивное взаимодействие в межкультурной среде.

Для решения поставленных вопросов нами использовались следующие методы диагностики: целенаправленные наблюдения, беседы с воспитанниками ДМЦ, анкетирование, метод ассоциаций и метод составления списка приоритетов, анализ документов, систематизация, математические методы обработки результатов исследования.

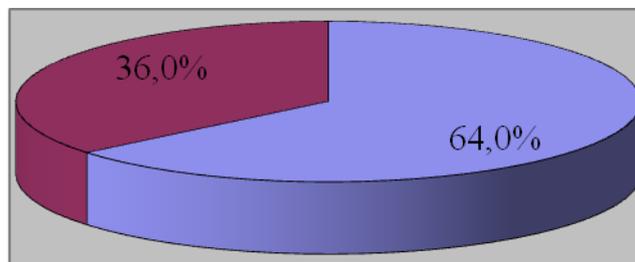
Представим полученные результаты в виде таблиц и диаграмм.

Таблица 2.8.

1. Что такое толерантность в вашем понимании?

№	Вариант ответа	Количество подростков
1.1.	Вынужденная терпимость к иному образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям, обусловленная социокультурной ситуацией в обществе.	64% (128 чел.)
1.2.	Готовность уважать убеждения и взгляды	36% (72 чел.)

№	Вариант ответа	Количество подростков
	других людей, которые отличаются от собственных.	



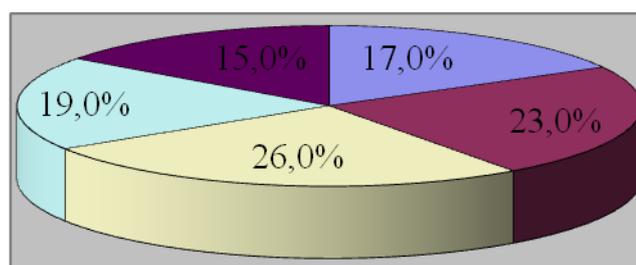
■ 1.1. ■ 1.2.

Данные исследования показывают, что большинство опрошенных подростков (64%) воспринимают толерантность как вынужденную терпимость к людям другой расы, национальности, веры. Остальные считают, что толерантность не тождественна терпимости, а предполагает доброжелательное принятие поведенческих, культурных и прочих отличий. Такое положение дел свидетельствует о недостаточно высоком воспитательно-образовательном уровне подростков и требует внедрения системной модели поликультурного воспитания.

Таблица 2.9.

2. Должна ли толерантность иметь границы?

№	Вариант ответа	Количество подростков
2.1.	Да.	17% (34 чел.)
2.2.	Скорее да.	23% (46 чел.)
2.3.	Скорее нет.	26% (52 чел.)
2.4.	Нет.	19% (38 чел.)
2.5.	Затрудняюсь ответить.	15% (30 чел.)



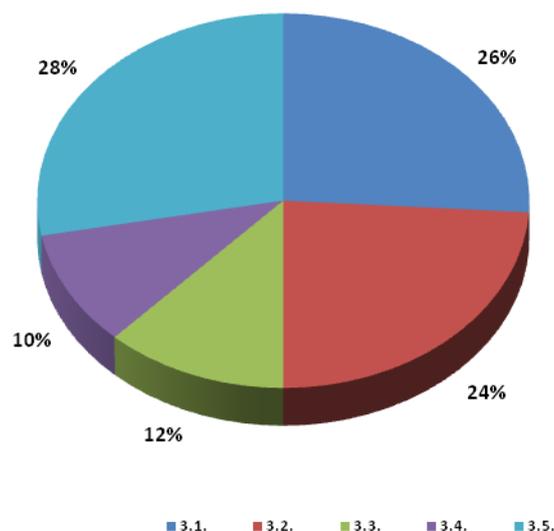
■ 2.1. ■ 2.2. ■ 2.3. ■ 2.4. ■ 2.5.

Значительная часть опрошенных подростков (40%) полагает, что толерантность должна иметь определённые границы. 45% подростков считают, что толерантность безгранична и если человек считает себя толерантным, то он должен быть толерантным по отношению ко всем явлениям, происходящим в обществе. Значительное количество подростков затрудняются ответить на данный вопрос и в ходе беседы объяснили свое мнение тем, что они испытывают страх перед значительным притоком мигрантов, демонстрируют желание иметь однородный этнический состав местного населения, опасаются возможных межэтнических конфликтов.

Таблица 2.10.

3. К каким явлениям человек не должен быть толерантен?

№	Вариант ответа	Количество подростков
3.1.	Приток мигрантов в нашу страну.	26% (52 чел.)
3.2.	Нанесение обиды (оскорбления) другими людьми	24% (48 чел.)
3.3.	Унижение и обида человека с другим мнением	12% (24 чел.)
3.4.	Безразличие со стороны других к проявлению межнациональной агрессии	10% (20 чел.)
3.5.	Затрудняюсь ответить.	28% (56 чел.)

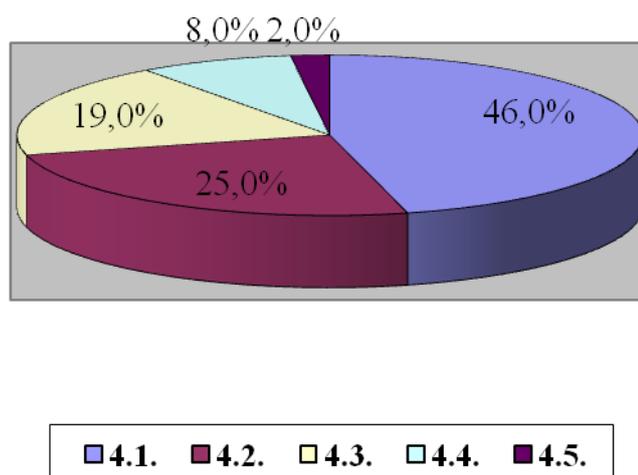


Данные анкетирования свидетельствуют о том, что большинство опрошенных подростков (26%) устанавливают границы толерантности и считают, что целому ряду явлений человек не должен быть толерантным. Однако такой вывод рассогласуется с ответами на следующий вопрос анкеты, приведенный ниже.

Таблица 2.11.

4. Во всех ли случаях толерантность является позитивным качеством человека?

№	Вариант ответа	Количество подростков
4.1.	Да.	46% (92 чел.)
4.2.	Скорее да.	25% (50 чел.)
4.3.	Скорее нет.	19% (38 чел.)
4.4.	Нет.	8% (16 чел.)
4.5.	Затрудняюсь ответить.	2% (4 чел.)

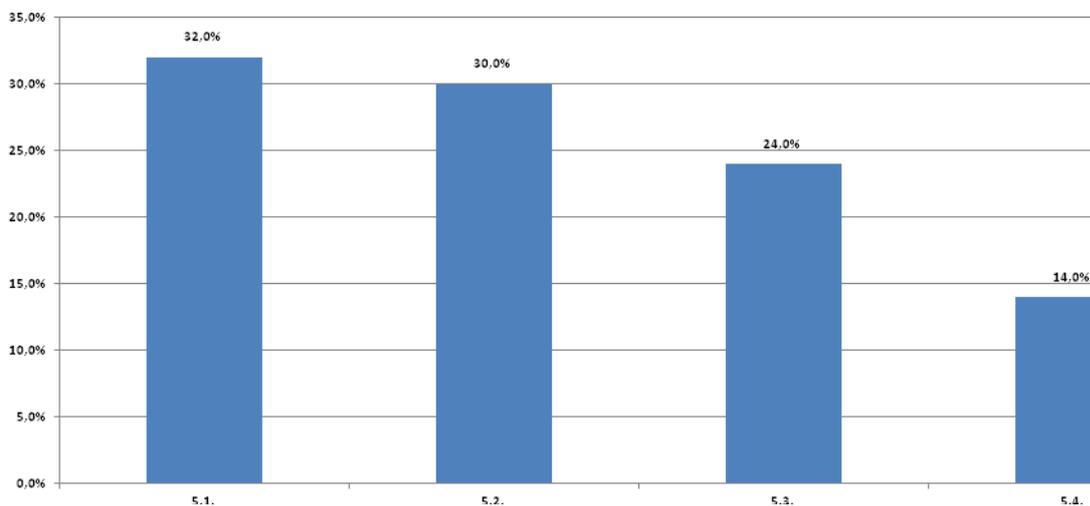


Понимание подростками феномена разумной толерантности было уточнено с помощью следующего вопроса анкеты.

Таблица 2.12.

5. До какой степени можно быть толерантным?

№	Вариант ответа	Количество подростков
5.1.	Всегда и во всём в отношении к себе и окружающим людям.	32% (64 чел.)
5.2.	До момента, пока не ущемляются мои права	30% (60 чел.)
5.3.	Только до того момента, пока я сопереживаю и активно участвую в разрешении конфликта, вместо того, чтобы безразлично к этому относиться	24% (48 чел.)
5.4.	Затрудняюсь ответить	14% (28 чел.)

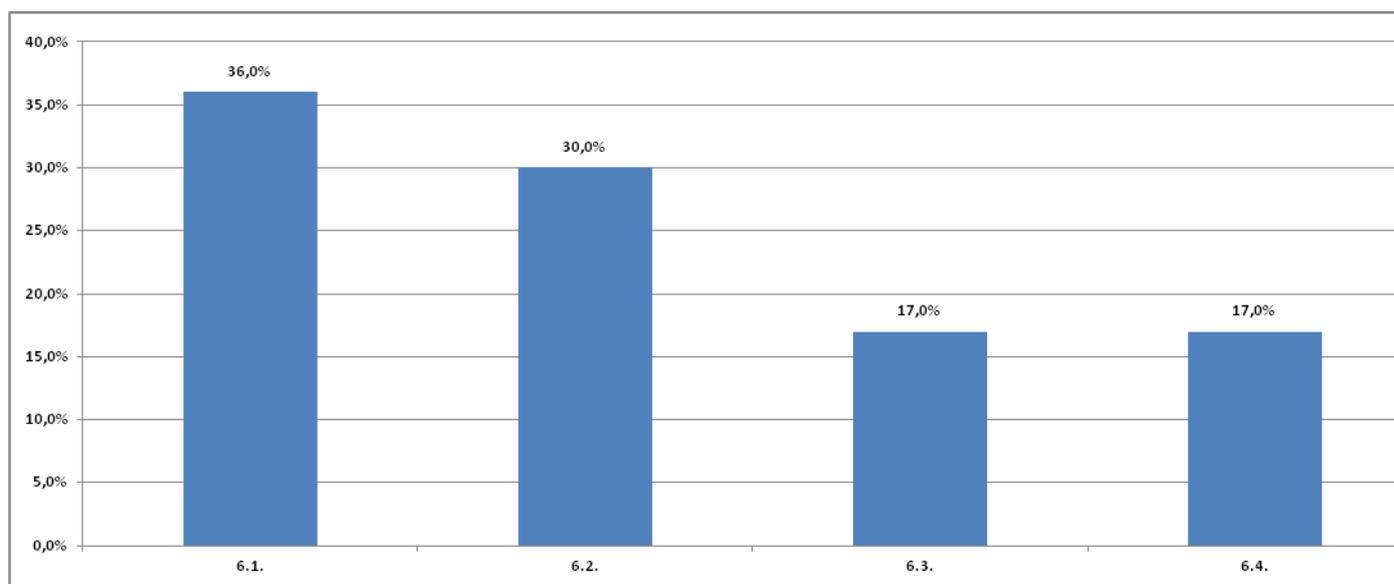


32% опрошенных полагают, что толерантным нужно быть всегда и во всём, в не зависимости от явления, к которому нужно проявлять терпимость. 30% придерживаются противоположного мнения, считая, что толерантным можно быть ко всему, кроме негативных действий по отношению к самому себе. 24% полагают, что толерантным можно быть, при активном, а не пассивном сопереживании. 14% затрудняются ответить на этот вопрос. Приведенные цифры свидетельствуют о том, что большинство подростков по-разному воспринимают понятие разумной толерантности и затрудняются определить степень её проявления, что, безусловно, требует дополнительного разъяснения данного феномена.

Таблица 2.13.

6. Где кончается толерантность и начинается равнодушие и циничное безразличие?

№	Вариант ответа	Количество подростков
6.1.	В случаях, когда человек сопереживает, а окружающие его люди нет.	36% (72 чел.)
6.2.	В случаях, когда человеку безразлично всё, что его окружает.	30% (60 чел.)
6.3.	В случаях, когда человек живёт по принципу «моя хата с краю».	17% (34 чел.)
6.4.	Затрудняюсь ответить.	17% (34 чел.)



Часть опрошенных подростков (36%) полагают, что сопереживания одного человека не достаточно для того чтобы общество было толерантным.

47% считает, что безразличие является останавливающим фактором проявления толерантности, однако, на наш взгляд, этот показатель достаточно высок, что свидетельствует о первичном понимании подростками феномена разумной толерантности. Почти четверть опрошенных затрудняются ответить на этот вопрос.

Далее нами выявлялось наличие у подростков друзей другой расы, национальности и веры. Проведённый нами опрос свидетельствует о том, что подростковое сообщество разделилось примерно поровну: у одной части есть друзья иной расы, национальности, веры - 52% (104 чел.), у другой – нет 48% (96 чел.). В совокупности с данными, полученными по предыдущему вопросу, можно сделать вывод о том, что с представителями иных культур хотят дружить те, у кого уже есть опыт межкультурного, межнационального общения. Не хотят дружить, в основном, те подростки, у которых не было опыта подобного общения. На наш взгляд, в этом отношении именно ДМЦ будет способствовать желанию лучше узнать представителей иных культурных общностей, а как следствие – и желанию контактировать с ними.

Согласно данным анкетирования, приблизительно половина подростков (49%) полагает, что толерантность является неременным условием нормальной жизнедеятельности современного человека. Противоположной точки зрения придерживаются 34% опрошенных, затрудняются сформулировать свою позицию 7%. Полученные цифры также свидетельствуют о необходимости целенаправленного воспитания социокультурной компетентности, чего и планируется достичь внедрением разработанной нами модели поликультурного воспитания в ДМЦ.

Для выявления уровня сформированности межкультурной компетентности было важно выявить мнение подростков о способах разрешения межнациональных конфликтов. Полученные данные свидетельствуют о том, что лишь 31% опрошенных считает возможным мирное урегулирование любых межнациональных конфликтов. По сравнению с данными, указывающими на количество толерантных подростков, этот показатель представляется нам низким. Вероятно, опрашиваемые подростки

оценивали не своё отношение к межнациональным конфликтам, а анализировали объективную ситуацию в мире.

Почти половина опрошенных (51%) полагает, что между расами в целом есть различия в умственных способностях. 40% подростков считают, что таких различий нет, а 9% затрудняются ответить на этот вопрос. Полученные данные коррелируют с теми, которые указывают на мнения по поводу изначального равенства всех людей: большая часть опрошенных полагает, что «стартовые позиции» неодинаковы у представителей различных рас, наций, культур. 68% опрошенных выступают за контроль над въездом в страну представителей других народов. 30% считают, что такого контроля быть не должно, 2% затрудняются в выборе правильного решения. Это свидетельствует о том, что наши сограждане опасаются неконтролируемой миграции иностранцев: они могут считать себя толерантными «в принципе», но не быть готовыми к реальным ежедневным контактам с представителями других культур и народов. Около половины опрошенных (49%) считают все виды ущемления прав по национальному признаку незаконными, их оппоненты составляют 44%, затруднились ответить на поставленный вопрос 7%. На наш взгляд, такое положение дел не может считаться удовлетворительным, поскольку в современном поликультурном обществе не должно в принципе возникать вопроса о том, что отдельные национальности могут быть хуже или лучше других. Результаты опроса свидетельствуют, что большинство респондентов (59%) считают те или иные уступки слабостями. Не согласны с ними 32% подростков, затруднились в выборе 9%. Это свидетельствует о недостаточном уровне толерантности, которая предполагает готовность идти на компромисс.

Проведенный на базе МСОК «Камчия» констатирующий эксперимент позволяет сделать следующие выводы. В ходе эмпирического исследования было выявлено явное рассогласование в идеологических и мировоззренческих позициях педагогов, работающих в ДМЦ, и направленных в эти центры подростков. Если педагоги считают себя толерантными личностями, готовыми к равноправному диалогу и межкультурному взаимодействию с

представителями других этнических, культурных и религиозных групп, то значительное количество опрошенных подростков не демонстрируют такой готовности, отрицают равенство прав и возможностей представителей различных социальных и национальных групп, не испытывают потребности в общении или дружбе с представителями других национальностей, рас и религий, не видят потенциала развития многонациональной культуры России, более того, 27% из них рассматривают национальность как важный критерий оценки личности человека.

Выявленные данные свидетельствуют о значительном росте националистических настроений в подростковой среде, низком уровне сформированности межкультурной компетенции и недостаточном понимании феномена разумной толерантности. Следовательно, возникает объективная потребность внедрения в практику разработанной в диссертации модели поликультурного воспитания, ибо современному подростку, живущему в поликультурном мире, необходимо в полной мере овладеть межкультурной компетенцией, обеспечивающей плодотворный и доброжелательный диалог между различными человеческими общностями. Как показало исследование, для внедрения такой модели существуют необходимые организационно-педагогические условия. Прежде всего, высокий уровень мотивационной готовности педагогов к работе с гетерогенными группами подростков в условиях ДМЦ, а также сравнительно высокий уровень корпоративной культуры этой организации. Наряду с этим, отмечается недостаточно критичная оценка педагогами ДМЦ своих профессиональных знаний и умений в области межкультурных отношений, умений проводить диагностику особенностей гетерогенных групп, способности предотвращать и конструктивно разрешать межкультурные и межэтнические проблемы. Все это требует продуманной системы повышения квалификации педагогов в ДМЦ, задачей которой является формирование у них способности осуществлять поликультурное воспитание подростков в условиях полиэтнического воспитательного пространства.

2.2 Экспериментальная апробация модели поликультурного воспитания подростков в условиях ДМЦ

Разработанная автором модель поликультурного воспитания подростков была апробирована на базе международного санаторно-оздоровительного центра «Камчия» (Республика Болгария). Участниками формирующего эксперимента стали 30 педагогов, а также 200 подростков, которые были включены в различные виды диалогического взаимодействия в межэтническом воспитательном пространстве на корпоративном, общественном и поликультурном уровнях. На этапе формирующего эксперимента мы исходили из того, что к моменту его начала в центре было сформировано полиэтничное воспитательное пространство со всеми присущими ему характеристиками, а также целый комплекс иных организационно-педагогических условий, которые нам необходимо было учитывать при организации поликультурного воспитания и межкультурной коммуникации.

Важным условием успешного поликультурного воспитания была его взаимосвязь с мероприятиями патриотической направленности, призванными поддержать культурные связи и сплотить соотечественников вокруг традиционных ценностей и атрибутов российской культуры, которые, как правило, слабо представлены в поликультурном воспитательном пространстве. Сочетание патриотического и поликультурного воспитания осуществлялось посредством проведения ряда акций, в которых участвовали не только российские, но и иностранные подростки. К таким акциям можно было отнести: уборку и возложение цветов на воинских захоронениях советских солдат в России и за рубежом; посещение памятных мест, связанных с историей культуры российских городов; организацию и проведение музыкально-поэтических вечеров, посвященных творчеству российских и зарубежных поэтов; организацию уголка российской культуры в ДМЦ; творческое оформление визитных карточек нашей страны подростками

из России; оформление информационных стендов, посвященных успехам российских и зарубежных спортсменов на олимпиадах и различных соревнованиях. Патриотическая тематика во всех исследуемых центрах тесно сочеталась с процессом приобщения детей к ценностям мировой культуры и их ознакомлением с культурными традициями других стран и народов. Постигая культуру других, подростки лучше осмысливали культурные ценности собственной страны, испытывали чувство гордости за её исторические достижения. При этом обеспечивалось позитивное влияние эффекта «взгляда со стороны» (Б.Брехт), в полной мере проявлялась диалектическая взаимосвязь между патриотическим и поликультурным воспитанием.

С целью формирования мотивационной и профессиональной готовности педагогов к работе в ДМЦ со всеми педагогическими работниками центров проводились курсы их повышения квалификации, направленные на овладение педагогами методиками педагогического взаимодействия в полиэтническом воспитательном пространстве центра (Приложение 1). В процессе курсовой подготовки большое внимание уделялось таким вопросам, как способы формирования разумной толерантности и межкультурной компетенции у подростков, особенности полиэтнического типа корпоративной культуры, корпоративная этика взаимоотношений вожатых и воспитанников в пространстве детского лагеря, механизм реализации оздоровительно-рекреационной, креативно-развивающей, аддитивно-образовательной, ценностно-ориентационной, туристско-образовательной деятельности функций лагеря; диагностика особенностей гетерогенных групп, способы предотвращения и разрешения межличностных и межэтнических конфликтов в ДМЦ.

Результатом проведенной курсовой подготовки был прирост профессиональной компетентности педагогов, повышение уровня их мотивационной и профессиональной готовности к работе с гетерогенными группами в условиях ДМЦ. Опираясь на полученные профессиональные знания и умения, педагоги в течение лагерной смены осуществляли различные

виды деятельности, направленные на формирование у подростков межкультурной компетенции.

В ходе формирующего эксперимента в соответствии с заявленной моделью была разработана и реализована программа смены «Фестиваль культур толерантности», включавшая коммуникативный, диагностический, информационно-обучающий, коммуникативно-деятельностный и демонстрационно-аналитический этапы (приложение 2). Коммуникативный этап предполагал знакомство участников смены друг с другом, выявление их интересов, способностей и соотнесение с возможностями, условиями МСОК «Камчия» (вечер Легенд и Традиций Камчии; конкурсная программа «Единство разных»). На диагностическом этапе проводились процедуры, описанные в констатирующем эксперименте. Информационно-обучающий этап предполагал получение теоретических знаний о толерантности как гуманистической ценности, правилах толерантного общения, о культурах народов и этносов России и Мира, осознание многообразия окружающей действительности (живой журнал «Знакомьтесь – Россия!»; вечер российского гостеприимства; день болгарской культуры; урок Великого Русского Языка; работа агентств по изучению национальных культур России и Мира, образовательное путешествие; тренинги толерантности; проект-презентация толерантности). На коммуникативно-деятельностном этапе подростки закрепляли полученные знания и навыки, у них формировалось эмоционально-ценностное отношение к нравственным нормам, культурным и этическим проявлениям действительности (интерактивный информационный портал «Россия разная»; альманах стран Азии; путешествие в Европу; карнавал латиноамериканской культуры; веселые приключения в Африке; каникулы в Австралии; музыкальный вечер «Поем на разных языках»). На завершающем этапе подростки демонстрировали полученные знания, продукты творческого труда, навыки аналитической деятельности, определяли свои перспективы в сфере межкультурной коммуникации (Фестиваль национальностей «Россия. Толерантность. Мир»).

В рамках оздоровительно-рекреационной функции лагеря педагоги

использовали здоровьесберегающие, здоровьесформирующие и игровые технологии при проведении подвижных игр, эстафет, игр народов мира, международных товарищеских соревнований по различным видам спорта, встречи с известными российскими и зарубежными спортсменами, выставки достижений спортсменов различных стран.

В рамках реализации креативно-развивающей функции ДМЦ, когда доминирующим типом деятельности становилась поисково-творческая, во всех обследуемых детских центрах активно использовались проектные технологии. Так, в ходе реализации программы «Фестиваль толерантности» осуществлялся социальный проект «Лидер и его команда», который был призван способствовать воспитанию лидерских качеств и лидерского поведения детей в условиях полиэтнического воспитательного пространства. Ключевыми событиями лагерной смены в рамках данного проекта были: демократические выборы, международные праздники, тематические дни, «Славянская ярмарка», день самоуправления, игровые проекты «Дети-детям». В результате реализации проекта, принимавшие в нем участие подростки, по оценке педагогов – организаторов проекта, у которых мы взяли интервью, овладели методами самовоспитания лидерских качеств и психологическими основами управления полиэтническим коллективом. Они также овладели методикой деловой игры и приобрели опыт межличностного и межкультурного взаимодействия в полиэтническом воспитательном пространстве. Повысился уровень их коммуникативной культуры и готовность участвовать в демократических формах управления гетерогенным отрядом.

В ходе эксперимента под руководством автора в качестве проектных технологий использовались мультимедийные проекты, направленные на воспитание у подростков разумной толерантности. Мультимедийные проекты сопровождались дискуссиями о смысле разумной толерантности, о возможных границах толерантного отношения к людям и явлениям. По итогам дискуссий проводился «рефлексивный круг», включавший анализ результатов дискуссии. Участвуя в мультимедийных проектах, подростки самостоятельно

формулировали основные критерии толерантности, которые мы помогали им стилистически правильно оформить. В частности, подростки назвали такие критерии толерантности, как:

- равноправие (равный доступ к социальным благам, к управленческим, образовательным и экономическим возможностям для всех людей, независимо от их пола, расы, национальности, религии, принадлежности к какой-либо другой группе);
- взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам (инвалидам, беженцам и др.);
- равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества;
- сохранение и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств;
- охват событиями общественного характера, праздниками как можно большего количества людей, если это не противоречит их культурным традициям и религиозным верованиям;
- возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в данном обществе;
- свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества;
- сотрудничество и солидарность в решение общих проблем;
- позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах межэтнических, межрасовых отношений, в отношениях между полами.

В ходе исследования подтвердилось, что позитивное понимание толерантности достигается и через уяснение проявлений ее противоположности – интолерантности, или нетерпимости. Ниже перечислены отмеченные подростками на основании просмотренных медиапрезентаций и скорректированные нами в стилистическом плане проявления нетерпимости:

- оскорбления, насмешки, выражение пренебрежения;
- игнорирование (отказ в беседе, в признании);

- негативные стереотипы, предубеждения, предрассудки (составление обобщенного мнения о человеке, принадлежащем к иной культуре, полу, расе, этнической группе, как правило, на основе отрицательных характеристик);
- этноцентризм (понимание и оценка жизненных явлений сквозь призму ценностей и традиций собственной группы как эталонной и лучшей по сравнению с другими группами);
- социальный конформизм;
- поиск врага (перенос вины за несчастья, неблагополучие и социальные проблемы на ту или иную группу);
- преследования, запугивания, угрозы;
- пассивность в отношении негативных явлений;
- дискриминация по признаку пола, сексуальной ориентации и других различий (лишение социальных благ, отрицание прав человека, изоляция в обществе);
- расизм (дискриминация представителей определенной расы на основе предпосылки, что одни расы превосходят другие);
- ксенофобия в форме этнофобий (антисемитизм, кавказофобия и др.), религиозных фобий, мигрантофобии (неприязнь к представителям других культур и групп, убеждение в том, что «чужаки» вредны для общества, преследование «чужаков»);
- национализм (убеждение в превосходстве своей нации над другими и в том, что своя нация обладает большим объемом прав);
- фашизм (реакционный антидемократический режим, для которого характерны крайние формы насилия и массовый террор);
- империализм (покорение одних народов другими с целью контроля богатств и ресурсов подчиненных народов);
- эксплуатация (использование чужого времени и труда без справедливого вознаграждения, безрассудное использование ресурсов и природных богатств);
- осквернение религиозных или культурных символов;

- религиозное преследование (насаждение конкретной веры, ее ценностей и обрядов);
- изгнание (официальное или насильственное);
- сегрегация, включая апартеид (принудительное разделение людей различных рас, религий или полов, обычно в ущерб интересам одной группы);
- репрессии (насильственное лишение возможности реализации прав человека), уничтожение и геноцид (содержание в заключении, физические расправы, нападения, убийства).

Использование проектных технологий способствовало устранению негативных проявлений в подростковой среде. При этом мы исходили из того, что проблемы, связанные с формированием идентичности, являются ключевыми для подросткового возраста. Поэтому различным аспектам формирования идентичности подростка, в том числе и этнической идентичности, мы уделяли большое внимание. В результате, благодаря проводимой работе в полиэтническом воспитательном пространстве, удалось в значительной степени преодолеть в подростковой среде распространение оскорбительной лексики, унижающей людей другой культуры или религии, негативные стереотипы и предубеждения. Реже стали наблюдаться случаи, когда представители других национальностей подвергались остракизму и общение подростков по избирательному принципу. В межэтническом взаимодействии реже стала наблюдаться гиперидентичность, которая ранее проявлялась в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения по отношению к членам других этнических групп до отстаивания политики ограничения их прав и возможностей.

Вместе с тем, нам удалось избежать формирование этнической идентичности подростка по типу гипоидентичности, в первую очередь, этнонигилизма, который характеризуется отчуждением от своей культуры, нежеланием поддерживать собственные этнокультурные ценности, негативизмом и нетерпимостью по отношению к своему народу. В этом плане мы уделяли большое внимание воспитанию уважения к своему народу,

гордости за его историю, традиции, ценности и достижения и в то же время – постижение многообразия культурного и этнического мира, отказ от противоположности «меньшинство-большинство», «титულный-нетитулный», принятие другого вне зависимости от его национальности и вероисповедания, понимание непохожести и единства как двух сторон одного и того же процесса.

В рамках реализации ценностно-ориентационной функции нами были использованы диалоговые и тренинговые технологии воспитательной работы с подростками, а доминирующей формой организации такой работы стал межкультурный тренинг. Так, в центре были проведены межкультурные тренинги на тему: «Национальные традиции, обычаи и межнациональное в сознании и поведении», «Национальные языки и их развитие в настоящее время», «Культура межнационального общения», «Конфликты в полиэтническом пространстве: предупреждение и управление», «Проблемы межэтнических отношений и мероприятия, направленные на их гармонизацию». Важной целью тренинга было формирование у подростка способности активно защищать права человека, выражать протест против любых форм дискриминации. Мы стремились не просто научить толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, а сформировать такое качество личности, которое можно обозначить как активная толерантность, формула которой такова: понимание плюс сотрудничество плюс дух партнерства.

Программа межкультурного тренинга была рассчитана на 11 занятий продолжительностью от 1 часа до 1 часа 20 минут. В случае необходимости количество занятий увеличивалось, число участников не превышало 20 человек.

Модератор тренинга ориентировался не только на конкретное содержание (предоставление информации, развитие определенных навыков), но и на процесс (динамику отношений между участниками группы). Модератор также учитывал этические правила групповой работы и придерживался их, так как участие в группе оказывает сильное воздействие на формирование личности

подростка. Модератор уделял особое внимание подбору подростков в группу и принимал решение о включении каждого участника на основе информации о его личностных особенностях и возможностях.

При проведении тренинга модератор руководствовался основными принципами групповой работы:

- Предоставление детям полной информации о работе группы: ее целях, задачах, планируемой работе, требованиях, предъявляемых к участникам, об особенностях группы имеющей многонациональный состав.
- Конфиденциальность, которая является условием создания атмосферы доверия, безопасности и самораскрытия.
- Добровольность, предполагающая право участников не принимать участие в тех или иных упражнениях, добровольно входить в группу и выходить из неё, заранее объявив о своем решении не только ведущему, но и всем участникам.
- Обеспечение психологической и этнопсихологической безопасности участников группы, которая предполагает недопустимость физической и вербальной агрессии, оскорбление национальных или религиозных чувств участников группы. Модератор должен быть гарантом безопасности всех участников группы. С самого начала вводится правило, согласно которому участники могут говорить о своих чувствах, но не должны давать оценки (в первую очередь, негативные) поведению и высказываниям друг другу, а также культурно-историческим традициям и обычаям представителей различных стран и народов.

Участники группы познакомились с этой информацией еще на этапе отбора. Она послужила основой для принятия правил работы группы. Модератор участвовал в некоторых упражнениях, особенно, если кто-то из подростков остался без пары, а также в том случае, если упражнение не требовало непосредственного наблюдения или руководства со стороны ведущего.

Каждое занятие состояло из трех частей.

1. *Разминка.* Включала в себя упражнения, способствующие активизации участников группы, созданию непринужденной, доброжелательной атмосферы, повышению сплоченности.
2. *Основное содержание занятия.* Эта часть включала в себя лекции, игры, упражнения по межкультурной тематике, а также задания помогающие понять и усвоить главную тему занятия.
3. *Рефлексия занятия.* В конце каждого занятия участники имели возможность поделиться своими чувствами, впечатлениями, мнениями, поговорить о своем настроении. Перед завершением каждого занятия модератор задавал вопросы, обращая особое внимание на то, что, по его мнению, осталось не до конца понятым или недосказанным. Как правило, задавались также вопросы, концентрирующие внимание участников на их состоянии, например:
 - Что вы сейчас чувствуете?
 - Какими мыслями вы хотели бы поделиться с группой?
 - Какие чувства вы испытывали во время выполнения упражнений?
 - Что показалось вам наиболее интересным, новым, неожиданным в общении со сверстниками из других стран?

Работа «здесь и теперь» с непосредственными чувствами и ощущениями была полезна в подобных тренингах: подростки постепенно привыкали считаться с настроениями других, стали понимать особенности менталитета своих сверстников, у них развивалось умение слышать и слушать, что являлось важным компонентом эмпатии. Рефлексия помогала подросткам лучше понять себя, свой внутренний мир, свои поступки.

В качестве примера приведем фрагмент программы одного из межкультурных тренингов, направленного на развитие толерантности подростков.

Таблица 2.14.

Программа тренинга

Номер и название занятия	Содержание занятия	Время
<i>Занятие 1.</i>	1. Вводная часть	25 мин.

Номер и название занятия	Содержание занятия	Время
<i>Что такое толерантность? (Часть 1)</i>	2. Знакомство	15 мин.
	3. Разминка	10 мин.
	4. Основное содержание <i>Что такое толерантность?</i>	20 мин.
	5. Рефлексия	
<i>Занятие 2. Что такое толерантность? (Часть 2).</i>	1. Разминка	10 мин.
	2. Основное содержание <i>Эмблема толерантности. Пантомима толерантности. Лукошко.</i>	45 мин.
	3. Рефлексия	
<i>Занятие 3. Толерантная личность</i>	1. Разминка	10 мин.
	2. Основное содержание <i>Черты толерантной личности. Чем отличается толерантная личность от интолерантной? Вошебная лавка.</i>	55 мин.
	3. Рефлексия	
<i>Занятие 4. Я и группа: толерантность к себе. Чувство собственного достоинства</i>	1. Разминка	10 мин.
	2. Основное содержание <i>Кто похвалит себя лучше всех? Неуверенный – уверенный – самоуверенный. Нобелевская премия.</i>	1 ч. 15 мин.
	3. Рефлексия	
<i>Занятие 5. Я и группа: толерантность к себе и к другим. Самопознание</i>	1. Разминка	10 мин.
	2. Основное содержание <i>Пять добрых слов. Что моя вещь знает обо мне? Какой Я?</i>	1 ч. 10 мин.
	3. Рефлексия	
<i>Занятие 6. Я и группа: толерантность к себе и к другим. Толерантное общение</i>	1. Разминка	10 мин.
	2. Основное содержание <i>Порадуй меня. Замороженный. Как быть толерантным в общении Я-высказывание / Ты-высказывание</i>	1 ч.

Номер и название занятия	Содержание занятия	Время
	3. Рефлексия	
<i>Занятие 7. Толерантность к другим: разные миры (Часть 1).</i>	1. Разминка	10 мин.
	2. Основное содержание <i>Карта нетерпимости. Групповая картинка. Паутина предрассудков. «Карамбия»</i>	1 ч. 10 мин.
	3. Рефлексия	
<i>Занятие 8. Толерантность к другим: разные миры (Часть 2).</i>	1. Разминка	10 мин
	2. Основное содержание <i>Неведомые миры.</i>	1 ч. 30 мин.
	3. Рефлексия	
<i>Занятие 9. Толерантность к другим: учимся сочувствовать</i>	1. Разминка	10 мин.
	2. Основное содержание <i>Пойми меня. Глаза в глаза. Войди в роль беженца.</i>	1 ч.
	3. Рефлексия	
<i>Занятие 10. Границы толерантности</i>	1. Разминка	10 мин.
	2. Основное содержание <i>Декларация прав человека. Кодекс толерантности. Суд присяжных.</i>	1 ч. 10 мин.
	3. Рефлексия	
<i>Занятие 11. Завершение</i>	1. Разминка	10 мин.
	2. Основное содержание <i>Круг «обратной связи». Поэма о толерантности.</i>	40 мин.
	3. Рефлексия	

Для реализации аддитивно-образовательной функции детского центра мы подбирали такие мероприятия, которые бы расширяли кругозор подростков за счет получения новых знаний о культуре, традициях и обычаях других народов и формирования умений в области межкультурной коммуникации в полиэтническом воспитательном пространстве. К таким мероприятиям мы

отнесли поликультурные фестивали, конкурсы, а также праздники национальной культуры. Проводя поликультурные фестивали и конкурсы, мы ставили перед собой цель – продемонстрировать, что все люди, вне зависимости от национальных, культурных, религиозных и прочих отличий, имеют сходные черты, основанные на общечеловеческих ценностях, которые сочетаются с социокультурными различиями.

Проводимые в ДМЦ поликультурные праздники (фестивали, конкурсы и т.д.) включали в себя такие формы работы, как: конкурс рисунков, рассказов, стихотворений, посвящённых межкультурному взаимодействию; фестиваль музыкального творчества «Калейдоскоп» детей из разных стран; постановка театральных миниатюр, раскрывающих отношения в современном поликультурном мире. Проведение поликультурных праздников дополняла организация праздников национальной культуры, которые в отличие от поликультурных мероприятий, были посвящены какой-либо конкретной стране или какому-либо конкретному народу. Подростки-представители данного народа совместно с организаторами готовили тематические вечера, посвящённые особенностям национальной культуры, которые охватывали такие её аспекты, как: религия и верования; обычаи, традиции и обряды; традиционное жилище; традиционная одежда; национальная кухня; фольклор; язык и письменность. Основной целью таких мероприятий было повышение межкультурной компетенции подростков, которая позволяет вести созидательный диалог представителям любой культуры на всех уровнях коммуникаций – от межличностного до межнационального, мирового. Важным аспектом такого диалога является способность участников достигать целевой результативности и эффективности во взаимодействии.

В качестве универсальных критериев эффективности социокультурных коммуникаций выступали:

- взаимная толерантность субъектов коммуникации;
- единство понимания и интерпретации нравственных понятий и норм;
- соблюдение прав и свобод личности;
- достижение целей коммуникации;

- наличие долговременной устойчивой связи;
- сохранение самобытности носителей культуры.

Следует отметить, что не только отдельные мероприятия и события, какими бы яркими они ни были, а вся жизнедеятельность детского центра, демократический стиль его корпоративной культуры, продуктивное взаимодействие педагогов и воспитанников в межнациональном воспитательном пространстве, способствовали достижению этих критериев. Помимо представленных выше мероприятий педагоги ДМЦ специально актуализировали, развивали и культивировали интерес воспитанников к окружающим людям и самим себе с учетом возрастных акцентов развития, организуя для этого специальные диалогические и рефлексивные ситуации. Фазы толерантного воспитания отражали логику воспитательного процесса с учетом закона возрастания потребности в значимом Другом. Проводимые при этом рефлексия, осознание и самопроектирование предполагали гармоничное сочетание ориентации воспитанника на себя и на Другого в процессе воспитания.

В многонациональной, поликультурной среде ДМЦ педагоги не только пропагандировали принцип толерантности, но и сами руководствовались им в своей профессиональной деятельности. Реализация этого принципа требовала от педагога безусловного признания за ребенком таких же прав, которые признаются за взрослым человеком: права иметь собственную точку зрения, высказывать и отстаивать ее, права на сохранение своей индивидуальности, на свободу, на творчество, на выбор способов действия и самовыражения, права на ошибку. Следует отметить, что подростки получали педагогическую помощь педагогов в тех ситуациях, когда они испытывали затруднения, оказывались перед сложным выбором, а также тогда, когда их национальные и индивидуальные особенности вели к конфликтам, неприятию их окружающими людьми. Следует еще раз подчеркнуть, что воспитательный эффект в ДМЦ, где проводился формирующий эксперимент, достигался как с помощью организации «событийного ряда» (цикла продуманных мероприятий, имеющих межкультурную направленность), так и главным

образом посредством построения системы гуманистических отношений как между воспитателями и воспитанниками, так и между самими подростками, принадлежащими к различным этническим группам.

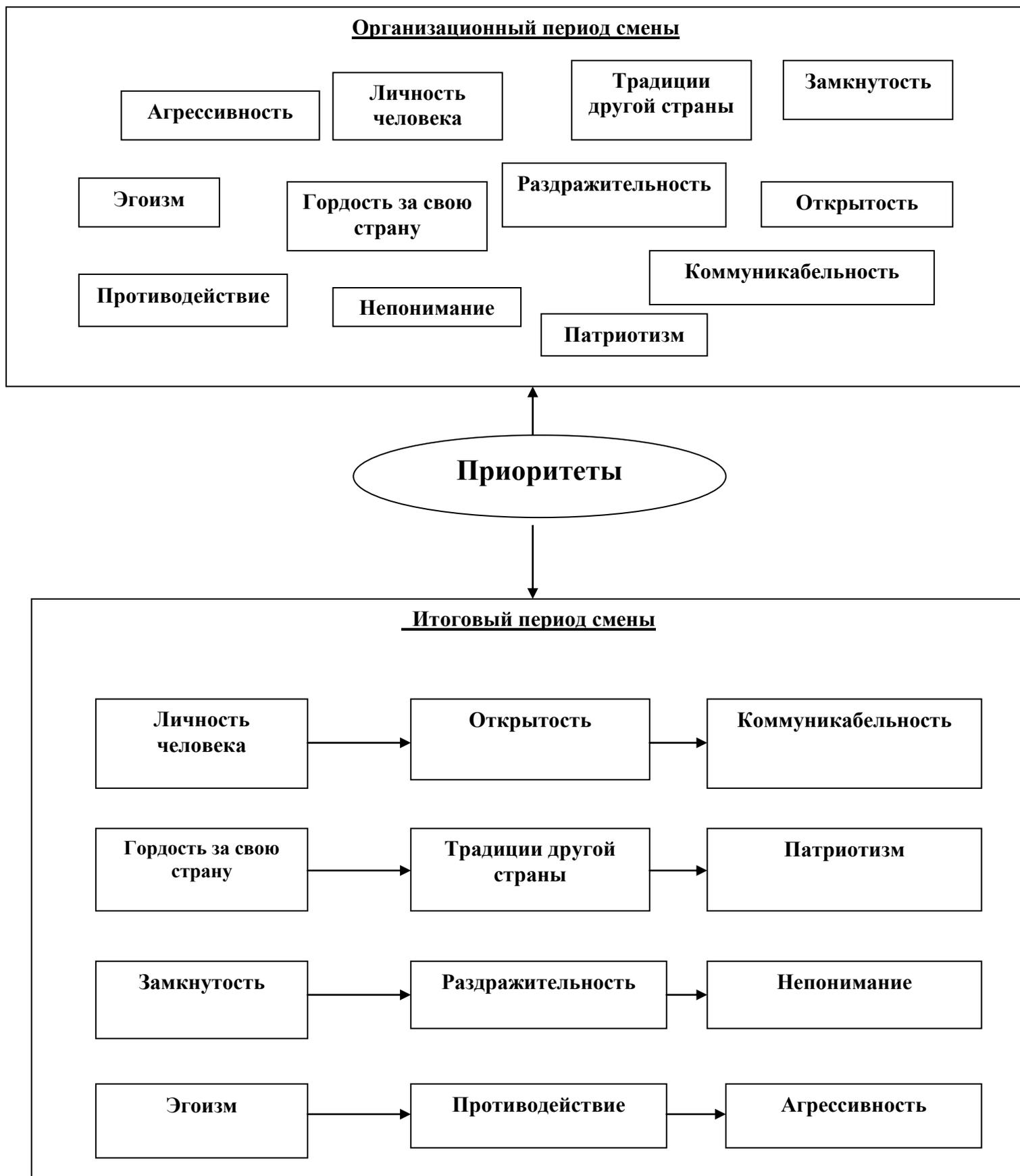
Таким образом, в гуманитарной воспитательно-образовательной парадигме, в которой в ДМЦ реализуется идея толерантности, воспитание понималось как *ценностно-смысловой диалог воспитателя и воспитанника и воспитанников между собой*. Диалогический характер взаимоотношений, взаимодействия между подростками был особенно важен в мире различий, который характерен для ДМЦ. Чем более многообразно было окружающее подростка культурное пространство, содержание и формы отношений между людьми, тем большее значение приобретал ценностно-смысловой диалог, который выступал контекстом и важнейшим средством толерантного воспитания подростков в ДМЦ.

Далее представим основные результаты реализации модели поликультурного воспитания подростков в ДМЦ. Проанализируем динамику основных показателей сформированности межкультурной компетентности подростков до и после формирующего эксперимента.

Для анализа сформированности уровня межкультурной компетенции мы использовали метод составления списка приоритетов по степени важности. Во время организационного периода смены подросткам было предложено создать портрет человека, обладающего высоким уровнем межкультурной компетенции, с помощью свободных ассоциаций. В итоговый период смены подросткам было предложено сложить в четыре блока представленные и обобщённые приоритеты в организационный период смены в соответствии со степенью важности по принципу от большего к меньшему.

Существенные изменения в составлении портрета наблюдались после внедрения представленной модели. Количественный анализ полученных ответов показал, что практически все подростки правильно составили ассоциативный портрет коммуникативного человека (87% опрошенных). Полученные результаты представлены в схеме 2.1.

Схема 2.1

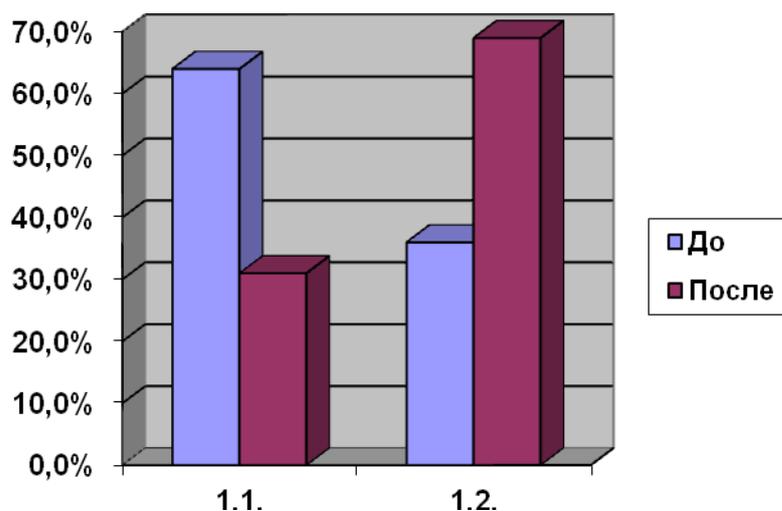
Приоритеты в понимании межкультурной компетенции

Динамика степени сформированности межкультурной компетенции подростков по критерию «понимание разумной толерантности как явления» представлена в таблице.

Таблица 2.15.

Динамика степени сформированности межкультурной компетенции подростков по критерию «понимание разумной толерантности как явления»

№	Показатели	Количество подростков	
		До эксперимента	После эксперимента
1.1.	Вынужденная терпимость к иному образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям, обусловленная социокультурной ситуацией в обществе.	64% (128 чел.)	31% (62 чел.)
1.2.	Готовность доброжелательно признавать, принимать поведение, уважать убеждения и взгляды других людей, которые отличаются от собственных.	36 % (72 чел.)	69% (138 чел.)



После апробации разработанной нами модели поликультурного воспитания в ДМЦ понимание категории толерантности у подростков претерпело очевидные изменения. Если до эксперимента большая часть

опрошенных (64%) полагала, что толерантность сводится к вынужденному терпению, то после него количество таких подростков значительно уменьшилось (31%). Соответственно, возросли обратные показатели: если вначале толерантность как доброжелательное принятие иных межкультурных особенностей рассматривали лишь 36% опрошенных, то после целенаправленного педагогического воздействия – уже 69%.

До апробации нашей модели необходимость в большем количестве толерантных людей видели 49% опрошенных, после – 76%. Следовательно, фиксируется довольно существенное изменение во взглядах подростков. Бесспорно, признание толерантности как одной из основополагающих черт современного человека является свидетельством высокого уровня межкультурной компетентности.

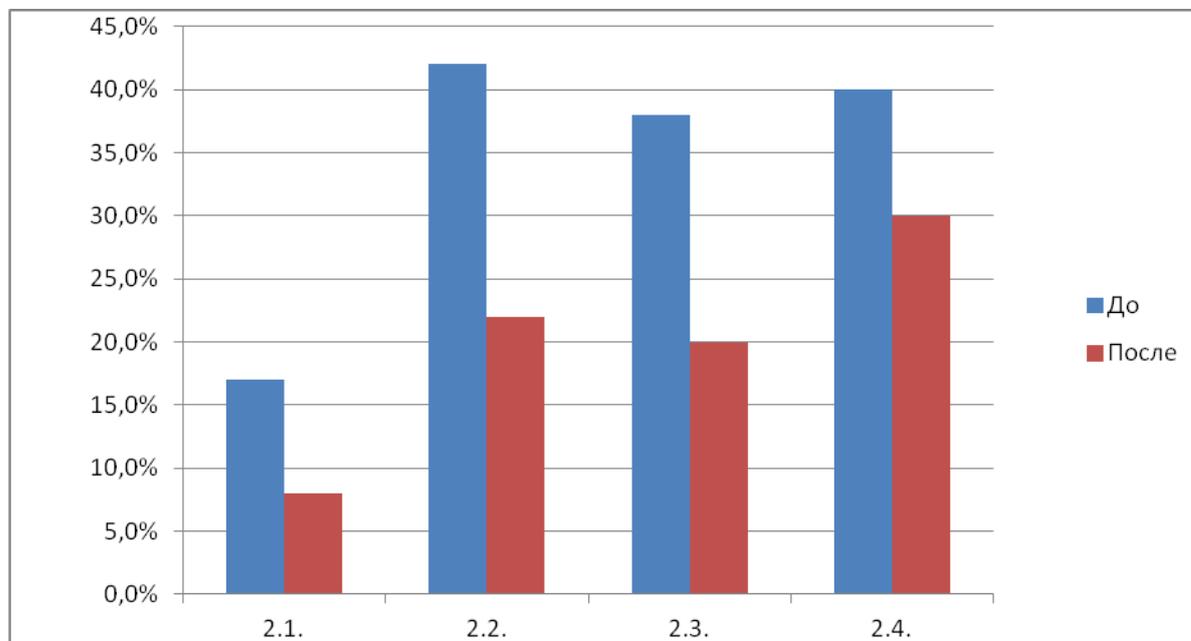
Далее представлена динамика степени сформированности межкультурной компетенции подростков по критерию «отношение к мигрантам и возможным последствиям притока мигрантов в страну».

Таблица 2.16.

Динамика степени сформированности межкультурной компетенции подростков по критерию «отношение к мигрантам и возможным последствиям притока мигрантов в страну»

№	Показатели	Количество подростков	
		До эксперимента	После эксперимента
2.1.	Признание целесообразности содержания приезжих в специально отведенных районах и обучение в отдельных школах	40% (80 чел.)	23% (46 чел.)
2.2.	Страх перед значительным притоком мигрантов	42% (84чел.)	22% (44 чел.)
2.3.	Желание иметь однородный этнический состав населения	38% (76 чел.)	20% (40 чел.)

№	Показатели	Количество подростков	
		До эксперимента	После эксперимента
2.4.	Опасения межэтнических конфликтов	40% (80 чел.)	38% (76 чел.)

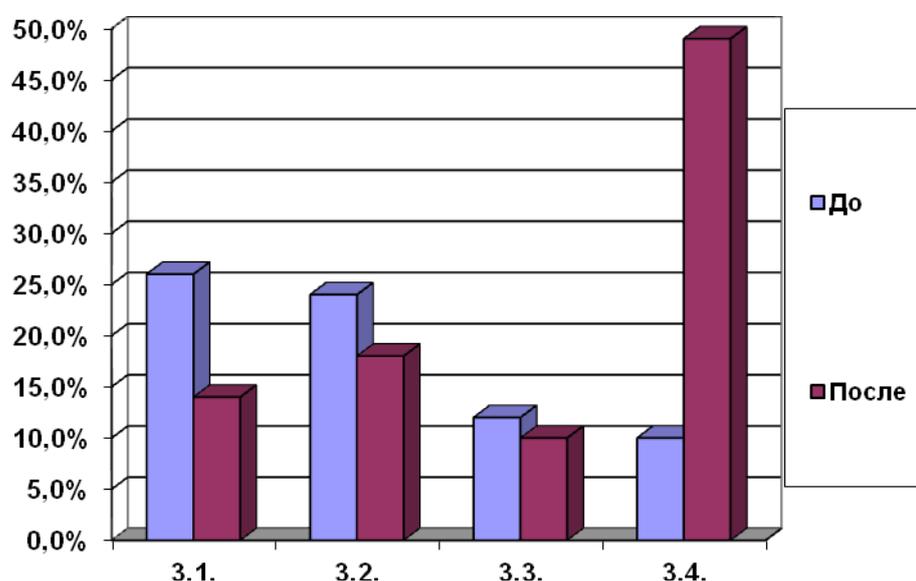


На этапе констатирующего эксперимента мы зафиксировали, что 40% опрошенных признают целесообразность содержания приезжих в специально отведенных районах и обучение в отдельных школах. До эксперимента страх перед значительным притоком мигрантов испытывали 42%, после эксперимента 23%. Значительно сократилось количество подростков, высказывающих желание иметь однородный этнический состав населения с 38% до 20%. Вместе с тем, опасения межэтнических конфликтов до и после эксперимента высказало примерно одинаковое количество опрошенных. Таким образом, подростки стали более открытыми к восприятию иностранцев, всё меньшее их количество считают нужным введение для них своего рода резерваций. Однако страх перед возможностью межэтнических конфликтов в целом у подростков сохраняется.

Приведем данные о динамике степени сформированности межкультурной компетенции подростков по критерию «оценка явлений, к которым человек не должен быть толерантен».

Динамика степени сформированности межкультурной компетенции подростков по критерию «оценка явлений, к которым человек не должен быть толерантен»

№	Показатели	Количество подростков	
		До эксперимента	После эксперимента
3.1.	Приток мигрантов в нашу страну	26% (52 чел.)	14% (28чел.)
3.2.	Нанесение обиды (оскорбления) другими людьми	24% (48 чел.)	18% (36чел.)
3.3.	Унижение и обида человека с другим мнением	12% (22 чел.)	10% (20чел.)
3.4.	Безразличие со стороны других к проявлению межнациональной агрессии	10% (20 чел.)	49% (138чел.)



До эксперимента 26% опрошенных полагали, что человек не должен быть толерантен к притоку мигрантов в нашу страну. После эксперимента с данным утверждением были согласны лишь 14%. Следует отметить, что разница не очень существенная и, на наш взгляд, объясняется это тем, что подростки продолжали высказывать опасения, связанные с засилием мигрантов и этническим конфликтами.

Положительная динамика сформированности межкультурной компетенции была зафиксирована и по другим показателям: признание прав национальных меньшинств защищать себя и свои взгляды (с 18% до 24%); готовность уважать убеждения и взгляды других людей, которые отличаются от собственных (с 36 % до 69%); желание дружить с человеком другой расы, национальности, веры (с 57% до 79%); признание многонациональности России фактором обогащения её культуры (с 63% до 81%); неприятие агрессивных проявлений на национальной и религиозной почве (с 21% до 59%).

В результате проведенной в детском центре воспитательной работы значительное количество подростков осмыслило новый для них феномен разумной толерантности: так, количество подростков, признающих необходимость проявления толерантности во всех жизненных ситуациях, сократилось с 59% до 31%, в то же время увеличилось количество подростков (с 27% до 58%), считающих, что толерантность должна иметь определённые границы, чтобы не перерасти в социальный конформизм.

Помимо метода анкетирования и свободных ассоциаций, для оценки уровня сформированности межкультурной компетенции были использованы включенное наблюдение, а также интервьюирование и метод экспертных оценок педагогов ДМЦ. Оценке подверглась способность подростков устанавливать межкультурные контакты, осуществлять межкультурную коммуникацию и продуктивное взаимодействие в межкультурной среде. В результате наблюдений была зафиксирована сформированность данной способности к концу формирующего эксперимента у 82% подростков, завершающих смену в ДМЦ. Данная способность в реальной практике проявлялась в умении подростков: первыми завязать знакомство со сверстниками, принадлежащими к другим социокультурным общностям (94%); осуществлять коммуникацию не только на родном, но и на иностранном языке (63%); вовлечь сверстников, принадлежащих к различным гетерогенным группам в разные виды трудовой, игровой и досуговой деятельности, осуществляемые в ДМЦ (44%); бесконфликтно проживать в

едином межкультурном пространстве ДМЦ (96%); предотвращать и регулировать конфликтные ситуации (42%); творчески самореализовываться при проведении совместных мероприятий, имеющих поликультурную направленность (65%); достойно представлять культуру и традиции собственной страны в межэтническом пространстве ДМЦ (93%); проявлять интерес к знакомству с культурой, обычаями, традициями других стран и народов (97%); развивать и разделять корпоративную культуру полиэтнического типа в ДМЦ, разрабатывать его символику и атрибутику (38%).

Выявленная динамика показателей оценочно-эмоционального и поведенческого компонентов межкультурной компетенции свидетельствуют о результативности разработанной в диссертации модели поликультурного воспитания подростков. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза в ходе исследования подтвердилась.

Выводы по второй главе

Обобщив полученные результаты опытно-экспериментального исследования процесса поликультурного воспитания в детских международных центрах, мы сделали ряд выводов.

1. Исследование, проведенное на базе трех ДМЦ в ходе констатирующего эксперимента, показало позитивное отношение педагогов к детям, принадлежащим к разным этническим группам, и их заинтересованность в работе с ними. Подавляющее большинство педагогов стараются повысить уровень своей компетентности и преодолеть дефицит профессиональных знаний и умений, хотя они не всегда могут объективно оценить свой профессиональный уровень. Отмечается недостаточно критичная оценка педагогов ДМЦ своих профессиональных знаний и умений в области межкультурных отношений, диагностики особенностей гетерогенных групп, а также способности предотвращать и конструктивно разрешать межкультурные и межэтнические проблемы. Все это требует продуманной системы повышения квалификации педагогов в ДМЦ, задачей которой

является формирование у них способности осуществлять поликультурное воспитание подростков в условиях полиэтнического воспитательного пространства.

2. Большинство педагогов (66,67%) признают свою причастность к ценностям корпоративной культуры ДМЦ, принимают участие в формировании его традиций и обычаев, участвуют в корпоративных мероприятиях, испытывают от этого чувство удовлетворения. Вместе с тем, часть педагогов, признавая необходимость демократического характера корпоративной культуры ДМЦ, важность идентификации её работников с её ценностями, не принимают некоторые корпоративные ценности во внутренний план личности и не испытывают желание участвовать в корпоративных мероприятиях.

3. В ходе констатирующего эксперимента было выявлено явное рассогласование в идеологических и мировоззренческих позициях педагогов, работающих в ДМЦ, и направленных в эти центры подростков. Если педагоги считают себя толерантными личностями, готовыми к равноправному диалогу и межкультурному взаимодействию с представителями других этнических, культурных и религиозных групп, то значительное количество опрошенных подростков не демонстрируют такой готовности, отрицают равенство прав и возможностей представителей различных социальных и национальных групп, не испытывают потребности в общении или дружбе с представителями других национальностей, рас и религий, не видят потенциала развития многонациональной культуры России, более того, 27% из них рассматривают национальность как важный критерий оценки личности человека. Выявленные данные свидетельствуют о значительном росте националистических настроений в подростковой среде.

4. Формирующий эксперимент проводился в одном ДМЦ, где к моменту его начала было сформировано полиэтническое воспитательное пространство, а также создан целый комплекс иных организационно-педагогических условий, которые необходимо было учитывать при организации поликультурного воспитания подростков. В соответствии с заявленной

моделью поликультурного воспитания в центре были успешно реализованы ценностно-ориентационная, оздоровительно-рекреационная, креативно-развивающая, аддитивно-образовательная функции. Апробация разработанной модели способствовала повышению уровня межкультурной компетенции подростков, участвовавших в эксперименте. Очевидные изменения претерпело у них понимание категории толерантности, которая стала признаваться как одна из основополагающих черт человека. Значительно сократилось количество подростков, выступающих против неоднородного этнического состава населения. На завершающем этапе формирующего эксперимента около 70% опрошенных считали, что все виды ущемления прав по национальному признаку должны быть объявлены незаконными и подвергаться суровому наказанию. Выросло количество подростков, осмысливших феномен разумной толерантности и признающих необходимость определенных границ толерантности по отношению к ряду негативных явлений в обществе. Возросло число воспитанников, считающих, что людей следует оценивать не по национальному признаку, а по моральным и деловым качествам. Методом включенного наблюдения была зафиксирована сформированность у подростков способности устанавливать межкультурные контакты, осуществлять межкультурную коммуникацию и продуктивное взаимодействие в межкультурной среде.

Выявленная динамика показателей оценочно-эмоционального и поведенческого компонентов межкультурной компетенции свидетельствуют о результативности разработанной в диссертации модели поликультурного воспитания подростков. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза в ходе исследования подтвердилась.

Заключение

Исследование проблемы поликультурного воспитания подростков в условиях детского международного центра, базирующееся на изучении научных источников по концептуальным и прикладным аспектам указанной темы, создании модели поликультурного воспитания, а также ее экспериментальной апробации в детских международных центрах, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов:

1. На современном этапе общественного развития особую актуальность как в теоретическом, так и в практическом плане приобретают качественно новые аспекты взаимосвязи культуры и воспитания, необходимые для осмысления культурного многообразия, которое характеризуется феноменом поликультурализма. Данный феномен обуславливает ряд сложных проблем в воспитательном процессе, связанных с языковой, культурной и ментальной разнородностью социума. В связи с этим возникает общественная потребность в воспитательных системах, призванных соответствовать запросам не одной, а множества культур, выявлять педагогические средства, обеспечивающие сосуществование и взаимодействие представителей разных культур в общем социальном и воспитательном пространстве.

2. В России в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на развитие национального самосознания личности. В этих условиях поликультурное воспитание, поддерживая эти процессы, препятствует этнокультурной изоляции подрастающих поколений от других стран и народов, способствует интеграции России в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство при сохранении государственного суверенитета и национального своеобразия.

Поликультурное воспитание преследует три группы ведущих целей, объединенных понятиями «плюрализм», «равенство» и «объединение». Первая цель предполагает уважительное отношение к культурному

многообразию и воспитание разумной толерантности, преодоление негативных культурных стереотипов. Вторая цель основана на осознании необходимости соблюдения равных прав и возможностей граждан, независимо от культурных, религиозных и этнических различий. Третья цель преследует приобщение воспитанников к общенациональным политическим и духовно-нравственным ценностям. Последняя цель является значимой в условиях кризиса мультикультурализма, который заключается в нежелании значительного числа национально-культурных сообществ интегрироваться в доминирующую общую и языковую культуру.

3. На основе анализа научной литературы в диссертации сделан вывод о диалектической взаимосвязи между патриотическим и поликультурным воспитанием на основе синтеза ценностных аспектов патриотизма и поликультурализма. В качестве результата поликультурного и патриотического воспитания выступает сформированность у подростков разумной толерантности к культурному многообразию. Разумная толерантность предполагает наличие определенных границ терпимости, нравственных пределов, позволяющих воспрепятствовать трансформации толерантных отношений в социальный конформизм, вседозволенность, безразличие к ценностям, определяющим национальную и гражданскую самоидентификацию. Разумная толерантность является составной частью межкультурной компетенции подростка.

4. Детский международный центр является институтом детства, который приобщает подростка к ценностям национальной и мировой культуры в условиях полиэтнического воспитательного пространства. В центре осуществляется интенсивная реализация педагогических и социокультурных функций в условиях межкультурного взаимодействия педагогов и подростков, ограниченного пространственно-временными рамками, а также системное развитие навыков межкультурной коммуникации в условиях полиэтнического типа корпоративной культуры.

5. В диссертации представлена разработанная автором модель поликультурного воспитания подростков в детском международном центре,

направленная на формирование у подростков социокультурной компетенции в условиях полиэтнического воспитательного пространства. Данная модель основана на принципах: системной направленности организации всех мероприятий, вариативности, диалога культур и культурного плюрализма, компетентного решения педагогических задач, ярких впечатлений.

Модель содержит целевой, концептуальный, диагностический, содержательно-технологический и результативный компоненты и может быть реализована при соблюдении комплекса организационно-педагогических условий, включающего мотивационную готовность педагогов к межкультурному взаимодействию с подростками, сформированность полиэтнического воспитательного пространства, взаимосвязь патриотического и поликультурного воспитания подростков, демократический характер корпоративной культуры детского международного центра.

6. Реализация модели поликультурного воспитания в детских международных центрах, находящихся за рубежом, позволила зафиксировать положительную динамику в эмоционально-оценочном и поведенческом компонентах межкультурной компетенции подростков, что проявилось в их позитивном отношении к представителям других стран и народов, признании их равных прав и возможностей, овладении способами межкультурной коммуникации в поликультурном пространстве. Качественные изменения в уровне межкультурной компетенции стали результатом реализации комплексной программы поликультурного воспитания подростков, которая включала проведение ряда мероприятий, обеспечивающих сочетание патриотического и поликультурного воспитания. В рамках оздоровительно-рекреационной функции центра использовались здоровьесберегающие, здоровьесформирующие и игровые технологии. В рамках реализации креативно-развивающей функции ДМЦ, когда доминирующим типом деятельности становилась поисково-творческая, предпочтение отдавалось проектным технологиям, наиболее распространенной из которых стала разработка и реализация мультимедийных проектов. В рамках реализации ценностно-ориентационной функции использовались диалоговые и

тренинговые технологии работы с подростками, а доминирующей формой организации такой работы стал межкультурный тренинг. В рамках аддитивно-образовательной функции детского центра проводились мероприятия, расширяющие спектр знаний подростков о культуре, традициях и обычаях других народов и формирующие у них умения в области межкультурной коммуникации в полиэтническом воспитательном пространстве: поликультурные фестивали, конкурсы, праздники национальной культуры. В ходе реализации модели соблюдался весь комплекс организационно-педагогических условий, разработанный в теоретической части исследования.

Проверка заявленной гипотезы показывает, что реализация модели поликультурного воспитания, культивирующая сочетание ценностей патриотизма и поликультурализма, обеспечивает сформированность межкультурной компетенции подростков в условиях детского международного центра, а также обогащает опыт педагогов в работе с гетерогенными группами.

7. Проведенное исследование показало, что проблема поликультурного воспитания подростков в различных социальных институтах и вне их является актуальной областью научно-педагогических исследований.

Определенный интерес представляет дальнейшее изучение данной проблемы, которое может заключаться в:

- комплексном исследовании результатов и педагогических эффектов поликультурного воспитания, выходящих за рамки межкультурной компетенции;
- разработке методической базы для обеспечения преемственности программ поликультурного воспитания подростков в образовательной школе и детских центрах, имеющих ограниченные пространственно-временные рамки.
- выявлении роли молодежных организаций и объединений разных стран в воспитании молодежи на основе диалога культур.

Список литературы

1. Абдуразакова Д.М. Развитие толерантного сознания у молодёжи в учреждениях культуры и образования многонационального региона / Д.М. Абдуразакова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2009. - №1. – С. 156 – 160.
2. Абдуразакова Д.М. Теоретико-методологические основы деятельности учреждений культуры и образования в развитии толерантного сознания молодёжи многонационального региона: Дис. докт. пед. наук. – Москва, 2009. – 427 с.
3. Абдуразакова Д.М. Этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса как условие гармонизации развития толерантного сознания личности / Д.М. Абдуразакова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2009. - №2. – С. 64 – 70.
4. Авсеенко Н. Проектно-целевой подход к организации отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков / Н. Авсеенко // Народное образование. – 2009. - №3. – С. 88 – 92.
5. Агафонова Н.А. Поликультурный компонент профессионально-педагогической подготовки / Н.А. Агафонова // Среднее профессиональное образование. – 2006. - №10. – С. 13 – 34.
6. Агранат Ю.В. Поликультурное воспитание как педагогический феномен / Ю.В. Агранат // Педагогические науки. – 2007. - №3. – С. 10 – 12.
7. Алексащенко И. В. Билингвальная образовательная программа (курукулум) как средство поликультурного образования студентов: Дисс. канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000. – 148 с.
8. Алексащенко И.В. Поликультурное образование в контексте мирового опыта / И.В. Алексащенко // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. - №31. – С. 22 – 26.

9. Алёхина Е.В. Проектирование и реализация воспитательной системы детского оздоровительного лагеря: Дис. канд. пед. наук. – Елец, 2004. – 140 с.
10. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили // Издательский Дом Шалвы Амонашвили. - М.,: 1995
11. Андреева Л.А. Профессиональная ориентация школьников в мультикультурном образовательном пространстве / Л.А. Андреева // Вестник психотерапии. – 2010. – Т. 39. - №34. – С. 116 – 124.
12. Антонов В.Н. Педагогические условия деятельности детских оздоровительно-образовательных лагерей в современных условиях: Дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 178 с.
13. Антонова Е.С. Гражданское воспитание – одно из основных направлений современного европейского образования / Е.С. Антонова // Российский научный журнал. – 2010. - №14. – С. 79 – 84.
14. Аракелян О.В. Поликультурное просвещение в разных типах заведений / О.В. Аракелян // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – №1. – С. 146 – 157.
15. Ахметшина Ф.А. Воспитание межкультурной компетенции / Ф.А. Ахметшина // Успехи современного естествознания // 2004. - №11. – С. 56 – 57.
16. Багдасарова А.Б. Культурно-образовательное пространство полиэтнического макрорегиона: тенденции современного развития / А.Б. Багдасарова // Преподаватель XXI век. – 2009. - №1. – С. 170 – 177.
17. Багишаев З.А. Формирование стратегических векторов развития российского образования / З.А. Багишаев // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. - №2. – С. 85 – 90.
18. Базелюк Н.Н. Акмеологический аспект развития компетенций и формирования компетентностей / Н.Н. Базелюк // Межрегиональная научно-практическая конференция «Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения. Достижения, проблемы, перспективы». – М., 2009.

19. Балицкая И.В. Поликультурное образование / И.В. Балицкая. – Южно-Сахалинск, 2003.
20. Батарчук Д.С. Педагогические условия становления поликультурного самосознания старшеклассников: Дис. канд. пед. наук. – Астрахань, 2006. – 164 с.
21. Батарчук Д.С. Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве / Д.С. Батарчук // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. - №7. – С. 17 – 24.
22. Батарчук Д.С., Копейкин А.Н. Педагогическое сопровождение становления мультикультурного самосознания личности / Д.С. Батарчук, А.Н. Копейкин // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2006. - №5. – С. 306 – 311.
23. Баринаева М.Г. Организация деятельности по формированию гуманистических ценностных ориентаций у подростков в условиях летнего оздоровительного лагеря / М.Г. Баринаева // Научное обозрение. – 2010. - №3. – С. 117 – 119.
24. Барышникова З.А. Воспитание познавательных интересов старших подростков в пионерском лагере: Дис. канд. пед. наук. – М., 1977.
25. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 544 с.
26. Башманова Е.Л. Социоинтегративный подход к обучению и воспитанию / Е.Л. Башманова // Человек и образование. – 2010. - №2. – С. 13 – 17.
27. Бедерханова В. Проектируем лагерь / В. Бедерханова // Народное образование. – 2008. - №3. – С. 56 – 63.
28. Бек У. Власть и ее оппоненты в эпоху глобализма. Новая всемирно-политическая экономия. М.: Прогресс-Традиция, 2007
29. Беликова Т.П. Проблема управления воспитательным пространством средних специальных учебных заведений / Т.П. Беликова. – М., 1998.
30. Белинский В.Г. Собрание в девяти томах / В.Г. Белинский. – М.: Художественная литература, 1976.

31. Белов В.Н. Продуктивность деятельности детей в летнем оздоровительном лагере как условие их самореализации: Дис. канд. пед. наук. – Арзамас, 2010. – 141 с.
32. Белова О.В., Защеринская В. К вопросу о психологических основах интернационализации школьного образования / О.В. Белова, В. Защеринская // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. - 2007. - №11. – С. 34 – 42.
33. Белова О.В. Диалог – основа профессии педагога / О.В. Белова. – М., 2002.
34. Белогуров А.Ю. Идея поликультурности в образовательном процессе / А.Ю. Белогуров // Высшее образование в России. – 2005. - №3. – С. 109 – 112.
35. Белогуров А.Ю. Формирование поликультурной образовательной среды региона как основной фактор гуманитаризации образования / А.Ю. Белогуров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – Т. 3. - №6. – С. 95 – 103.
36. Беляева Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение детского отдыха / Л.А. Беляева // Дополнительное образование и воспитание. – 2007. - №4. – С. 12 – 14.
37. Белякова М.А. Международная проектная деятельность как способ раскрытия творческого потенциала личности ученика / М.А. Белякова // Иностранные языки в школе. – 2007. - №3. – С. 79 – 82.
38. Бердяев Н.А. Проблема национальности / Н.А. Бердяев // Судьба России: сборник. – М., 1990.
39. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусств / Н.А. Бердяев. – М.: Искусство; Лига, 1994. – 1052 с.
40. Бережная И.Ф. Формирование социальных ориентаций подростков в детском загородном лагере: Дис. канд. пед. наук. – Воронеж, 1998. – 151 с.

41. Бессарабова И.С. Поликультурное образование: историко-педагогический анализ развития / И.С. Бессарабова // Современные проблемы науки и образования. – 2006. - №3. – С. 37 – 38.
42. Бессарабова И.С. Проблема социального неравенства в контексте поликультурного образования / И.С. Бессарабова // Современные наукоёмкие технологии. – 2007. - №1. – С. 58 – 61.
43. Бессарабова И.С. Социальный аспект поликультурного образования / И.С. Бессарабова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2008. - №11. – С. 14 – 21.
44. Бессарабова И.С. Толерантность как социальная и личностная ценность в поликультурном обществе / И.С. Бессарабова // Фундаментальные исследования. – 2006. - №5. – С. 33.
45. Бессарабова И.С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США / И.С. Бессарабова // Современные наукоёмкие технологии. – 2008. - №8. – С. 51.
46. Бессчетнова О.В. Выявление уровня толерантности подростков и молодёжи (опты социологического исследования) / О.В. Бессчетнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. - №9. – С. 73 – 77.
47. Бессчетнова О.В. Социализация личности ребёнка в контексте поликультурного образования / О.В. Бессчетнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. - №10. – С. 86 – 90.
48. Бецкой И.И. Краткое наставление, выбранное из лучших авторов с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества / И.И. Бецкой. – СПб: Шляхетский сухопутный корпус, 1766. – 49 с.
49. Библер В. Школа диалога культур / В. Библер // Частная школа. – 1993. - №1.
50. Бирюкова А.В. Рекреационная деятельность подростков: модели, уровни, программы / А.В. Бирюкова // Известия Российского государственного

- педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 16. - №40. – С. 366 – 370.
51. Блиева Ж.М. Поликультурное образование в контексте воспитания личности / Ж.М. Блиева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. - №2. – С. 24 – 26.
52. Боговик Н.В. Воспитание поликультурной личности учащихся в процессе изучения иностранного языка: на материале общеобразовательных школ и молодёжных организаций: дис. канд. пед. наук. – Барнаул, 2009. – 261 с.
53. Боговик Н.В. Генезис поликультурного восприятия в теории и практике образования / Н.В. Боговик // Учёные записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 3. - №1. – С. 64 – 70.
54. Боговик Н.В. Язык как ведущее средство поликультурного воспитания / Н.В. Боговик // Мир науки, культуры, образования. – 2008. - №5. – С. 265 – 267.
55. Богомолова М.И. Генезис прогрессивных концепций межнационального воспитания детей: Дис. докт. пед. наук. – Набережные Челны, 2003. – 498 с.
56. Богоудинова Р.З. Современные тенденции социокультурных отношений / Р.З. Богоудинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2003. - №1. – С. 19 – 27.
57. Бойченко В.В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: Дис. канд. пед. наук. – Умань, 2006. – 202 с.
58. Болл А., Болл Б. Основы лагерного менеджмента: Учебное пособие для руководителей детских учреждений / А. Болл, Б. Болл. – СПб, 1994.
59. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.

60. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность. Введение в проблему / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: МПСИ; МОДЭК, 2011. – 240 с.
61. Борисенков В.П., Гасанов З.Т. Воспитание патриотизма, дружбы народов, веротерпимости / В.П. Борисенков, З.Т. Гасанов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2009. - №2. – С. 107 – 109.
62. Борсук И.В. Генезис и тенденции воспитания толерантности в отечественной педагогике: исторический опыт и современные проблемы: Дис. канд. пед. наук. – Москва, 2007. – 167 с.
63. Боташева Н.П. Поликультурная среда как социально-культурный феномен / Н.П. Боташева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. - №3. – С. 145 – 150.
64. Боуз Р., Байноу Д. Интервью по компетенциям / Р. Боуз, Д. Байноу. – М.: Гиппо, 2009. – 208 с.
65. Бубер М. Два образа веры / М.Бубер // М.,:2005.-318с.
66. Бубякина Н.Е. Мультикультурное воспитание и образование как основа создания полиэтнической школы / Н.Е. Бубякина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - №3. – С. 184 – 191.
67. Буданова Г.П. Система воспитания пионерского актива: Дис. канд. пед. наук. – М., 1985.
68. Буланкина Н.Е., Турченко В.Н. Концептосфера гуманитарного образования / Н.Е. Буланкина, В.Н. Турченко. – М., 2004. – 184 с.
69. Бураков Ю.В. Система воспитательной деятельности круглогодичного пионерского лагеря: Дис. канд. пед. наук. – М., 1980.
70. Васильева Н.А. Феномен толерантности: анализ концептуальных подходов / Н.А. Васильева // Вестник Иркутской государственной сельскохозяйственной академии. – 2010. - №38. – С. 137 – 145.
71. Ваулина Л.Н. К вопросу о становлении межкультурной коммуникации в России / Л.Н. Ваулина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология.

- Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. - №2. – С. 174 – 178.
72. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова / Л. Г. Веденина // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 5. - С. 72-76.
73. Верб М.А. Лекция как процесс общения / М.А. Верб // Дидакт. - 2002. - № 3. - С. 45.
74. Вислова А.Д. Гуманистическая парадигма образования – основа формирования толерантности / А.Д. Вислова // Социально-гуманитарные знания. – 2008.- №3. – С. 159 – 169.
75. Вифлеемский А., Криворотова Т. Стратегия развития летнего отдыха / А. Вифлеемский, Т. Криворотова // Народное образование. – 2008. - №3. – С. 113 – 116.
76. Волгунов В.А. Анализ социально-педагогических проблем жизнедеятельности детских загородных лагерей / В.А. Волгунов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. - №2. – С. 86 – 88.
77. Волгунов В.А. Педагогические условия формирования воспитательной среды детского оздоровительного лагеря: Дис. канд. пед. наук. – Арзамас, 2004. – 172 с.
78. Волков И.П. Много ли в школе талантов / И.П. Волков // Вопросы психологии способностей школьников — М., 1989. -№4. – С. 118-125
79. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М., 1999.
80. Волков К.Н. Основные педагогические проблемы организации летней работы с детьми в городской школе: Дис. канд. пед. наук. – М., 1987. – 346 с.
81. Волкова Л.А. Поликультурное воспитание как способ оптимизации диалога культур в современной России / Л.А. Волкова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. - №10. – С. 110 – 115.
82. Воробьёв Н.Е., Бессарабова И.С. К проблеме поликультурного образования в современном обществе / Н.Е. Воробьёв, И.С. Бессарабова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. - №6. – С. 38 – 44.

83. Воскресенская Н.М. Образование и многообразие культур / Н.М. Воскресенская // Педагогика. – 2000. - №2.
84. Вудраф Ч. Центры развития и оценки. Определение и оценка компетенций / Ч. Вудраф. – М.: Гиппо, 2005. – 384 с.
85. Вульфсон В. Марксизм и проблемы нравственного воспитания. Страницы истории / В. Вульфсон. – М., 2004.
86. Гаврилин А.В. Воспитательное пространство: основные характеристики / А.В. Гаврилин // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 260 – 266.
87. Гайфулин А.В. Генезис и развитие скаутской системы воспитания / А.В. Гайфулин // Вестник ТГПУ. – 2009.-№5. С.48-52.
88. Гасанбеков А.Г., Алиев М.Н. Воспитательный и оздоровительный потенциал детских оздоровительных учреждений / А.Г. Гасанбеков, М.Н. Алиев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2008. - №3. – С. 30 – 35.
89. Гасанов З.Т. Проблемы воспитания патриотизма, дружбы народов, веротерпимости / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 24-29.
90. Геворкян М.М. Формирование толерантных отношений как важное условие межнационального поликультурного диалога / М.М. Геворкян // Акмеология. – 2008. - №3. – С. 107 – 112.
91. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
92. Головинская Е.В. Воспитание толерантности подростков в процессе межкультурного общения: На примере ассоциированных школ ЮНЕСКО: Дис. канд. пед. наук. – СПб, 2005. – 227 с.
93. Горбачев А.А. Образовательно-творческий ресурс детей и молодёжи в сфере туризма и досуга / А.А. Горбачёв // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. - №3. – С. 102 – 106.

94. Григорьев Д.Н. Проблема взаимосвязи культуры и воспитания / Д.Н. Григорьев // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. Материалы IX международной заочной научно-практической конференции. Часть I. – М., 2013. – С.25-28
95. Григорьев Д.Н. Феномен социокультурной компетенции в стратегии модернизации образования / Д.Н. Григорьев // Научная дискуссия: инновации в современном мире. Сборник материалов VII международной научно-практической конференции. – М., 2012.-Часть 2.- С. 64-67.
96. Григорьев Д.Н. Историко-педагогические аспекты развития детских лагерей в России и за рубежом / Д.Н. Григорьев // Научный поиск в современном мире. Материалы VI Международной научно-практической конференции. – Махачкала., 2014. – С.163-167.
97. Гринева Е.А., Заббарова М.Г., Белоногова Л.Н. Модель формирования полиэтнической культуры школьников / Е.А. Гринева, М.Г. Заббарова, Л.Н. Белоногова // Педагогика искусства. – 2010. – Т. 1. – С. 121 – 128.
98. Грушевская Н.В. Содержание и методика подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для работы в детском оздоровительном лагере: Дис. канд. пед. наук. – М., 2002. – 147 с.
99. Губарева Т.А. Воспитание культуры толерантного общения студентов университета: Дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 233 с.
100. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону, 2003.
101. Гусев Б.Б. Всероссийский детский центр «Орлёнок» как педагогический феномен второй половины XX века: Дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1999. – 252 с.
102. Давидович, В. Е. Общество и личность / В. Е. Давидович. — М. : Высшая школа, 1962. — 52 с.
103. Давыдов Ю.Н. Макс Вебер и современная теоретическая социология / Ю.Н.Давыдов // М.,: Мартис, 1998. - 510 с.
104. Данилюк А.Я. Перспективные направления развития дидактики / А.Я. Данилюк // Педагогика.- 2007. - №6. – С. 43 – 54.

105. Даутова Г. Поликультурные ориентиры в образовании / Г. Даутова // Высшее образование в России. – 2004. - №9. – С. 81 – 83.
106. Демакова И.Д. В поисках критериев эффективности воспитания / И.Д. Демакова // Современные модели воспитания в условиях диверсификации образовательного пространства: Тезисы участников и программа Летней научной школы. – Тверь, 2005. – С. 34 – 38.
107. Демидова И.И. Методология исследования этнической толерантности в социологии / И.И. Демидова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2006. - №1. – С. 45 – 55.
108. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев // М.,: Народное образование. 1999. – 208 с.
109. Джурицкий А.Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А.Н.Джурицкий // М.,: Просвещение, 2007. – 96с.
110. Джурицкий А.Н. Педагогика в многонациональном мире / А.Н. Джурицкий. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 240 с.
111. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: педагогический, философский, социологический контекст / А.Н. Джурицкий // Преподаватель XXI век. – 2006. - №1. – С. 2 – 8.
112. Джурицкий А.Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике / А.Н. Джурицкий // Вопросы философии. – 2007. - №10. – С. 41 – 52.
113. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. – М.: Алетейя, 1996. – 160 с.
114. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистервег // Народное образование. – 1998. - №7.
115. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М., 1999.
116. Днепров Т.П. Педагогический анализ понятий «национальная толерантность», «этническая толерантность» и «межнациональная толерантность» / Т.П. Днепров // Педагогическое образование в России. – 2010. - №2. – С. 88 – 98.

117. Добролюбов Н.А. Собрание сочинений в трёх томах / Н.А. Добролюбов. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1950. – 2216 с.
118. Доклад ООН о развитии человека // Культурная свобода в современном мире. – М., 2004. – С. 1 – 3.
119. Доценко И.Г. Социально-педагогические основы организации школьных каникул / И.Г. Доценко // Педагогика. – 2007. - №6. – С. 336 – 43.
120. Дюжакова М.В. Проблемы педагогического образования в условиях развития миграционных процессов / М.В. Дюжакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. - №4. – С. 79 – 86.
121. Еремин В.В. К вопросу об основных подходах поликультурного образования / В.В. Еремин // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008.- №4. – С. 46 – 51.
122. Ермоленко Г.В. Основы социального воспитания подростка в деятельности временных детских объединений: Дис. канд. пед. наук. – М., 1999. – 137 с.
123. Ефремов К. Профильный лагерь: разнообразие программ / К. Ефремов // Народное образование. – 2007. - №3. – С. 221 – 225.
124. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: Дис. канд. пед. наук. – М., 2000. – 185 с.
125. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности / А.Д. Жарков. – М.: МГУК, 2002. – 288 с.
126. Жданова Л.С. Развитие пионерских лагерей в СССР (1945 – 1975): Дис. канд. пед. наук. – М., 1976.
127. Жданов Ю.А.. Сущность культуры. — Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1979. — 263 с.
128. Жукова О.Г. Предпосылки и перспективы развития поликультурности образования России и США / О.Г. Жукова // Образование и саморазвитие. – 2008. – Т. 4. - №10. – С. 92 – 97.

129. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании / В.К. Загвоздкин. – М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2011. – 344 с.
130. Заикина О.В. Педагогические условия реализации коммуникативного потенциала подростков во временном детском объединении: Дис. канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 165 с.
131. Заярская Г.В. Моделирование воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере: На примере Всероссийского детского центра «Орлёнок»: Дис. канд. пед. наук. – Москва, 2003. – 189 с.
132. Зборовский Т.Е. Социология досуга и культуры / Т.Е. Зборовский. – М.: Высшая школа, 2006.
133. Зембатова Л.Т. Поликультурное образование как средство формирования национального самосознания школьника / Л.Т. Зембатова // Мир образования – образование в мире. – 2010. - №3. – С. 86 – 90.
134. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 155 с.
135. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. – Кн. 2. – Материалы XIII Всероссийского совещания. – Москва-Уфа, 2003.
136. Злобин Н.С. Второй новый миропорядок. Геополитические головоломки. — М.: Эксмо, 2009. — 320 с.
137. Зорин В.Ю. Национальная политика в России: история, проблемы, перспективы / В.Ю. Зорин. – М.: ИСПИ, 2002. – 284 с.
138. Ибрагимова Л.А. Формирование духовно-нравственных ценностей учащихся в процессе поликультурного образования в многонациональном обществе: Дис. докт. пед. наук. – М., 2003. – 379 с.
139. Иванова А.В. Векторы и механизмы межкультурных коммуникаций в постиндустриальном обществе / А.В. Иванова // Мир человека. – 2008. - №4. – С. 124 – 131.

140. Иванова С., Болдогоев Д., Борчанинова Э., Глотова А., Жигилий О. Развитие потенциала сотрудников: Профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / С. Иванова, Д. Болдогоев, Э. Борчанинова, О. Жигилий. – М.: Альпина бизнес букс, 2008. – 279 с.
141. Иванов В.П. Педагогика. Философия образования в XXI веке: монография / В.П.Иванов, Н.И.Давыдова. М. 2010. 73 с.
142. Иванов И.П.. Два подхода к воспитанию / И.П. Иванов // Вожатый. — 1980. — № 1, 2. – С.87-95.
143. Иванов И. П. Коллективное творческое воспитание / И.П.Иванов // Семья и школа. — 1989. — № 8. – С. 19-54.
144. Ильина Л.А. Состояние и проблемы развития детского отдыха на современном этапе / Л.А. Ильина // Научный вестник МГИИТ. – 2010. – Т. 6. - №4. – С. 23 – 28.
145. Ильин Е.Н. Урок продолжается. / Е.Н. Ильин //— М., 1973. 115 с.
146. Ипполитова, Н.В. Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве [Текст]: Материалы третьей международной научной конференции (3-5 мая 2005 г., г. Калининград). – Калининград : РГУ им. Канта, 2005. – Ч. 1. – 410 с.
147. Исаева О.В. Воспитание толерантности студентов в образовательном процессе вуза: Дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 2004. – 180 с.
148. Кабкова Е.П., Стукалова О.В. Развитие культуры личности в современном образовательном пространстве / Е.П. Кабкова, О.В. Стукалова // Педагогика искусства. – 2008. - №2. – С. 38 – 53.
149. Кабуш В.Т. Гуманистическая воспитательная система: Теория и практика / В.Т. Кабуш. – Минск, 2001.
150. Кагуй Н.В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования: Дис. канд. пед. наук. – Елабуга, 2004.
151. Кант И. Трактаты / И. Кант. – М.: Наука, 2006. – 552 с.
152. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические произведения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

153. Каракровский В.А. Воспитательная система обычной школы / В.А. Каракровский // Народное образование. — 2001. — № 1. — С. 77.
154. Карпова Е.М. Поликультурная среда клуба как средство социального воспитания старшеклассников: Дис. канд. пед. наук. — Кострома, 2004. — 195 с.
155. Каргина З.А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей / З.А. Каргина // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2011. - №1. — С. 5 – 11.
156. Карягина Ю.А. Воспитание поликультурности подростка в образовательном процессе: Дис. канд. пед. наук. — Оренбург, 2007. — 224 с.
157. Киреева А.А. Организационно-педагогические условия формирования социально-значимых мотивов подростков во временном детском объединении: Дис. канд. пед. наук. — Краснодар, 1999. — 200 с.
158. Киселёва Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселёва, Ю.Д. Красильников. — М.: МГУКИ, 2004. — 539 с.
159. Кленова Н.В. Как воспитать толерантность / Н.В. Кленова // Дополнительное образование и воспитание. — 2006. - №3. — С. 17 – 21.
160. Клепцова Е.Ю. Анализ идеи терпимого отношения в контексте гуманизации образования на современном этапе / Е.Ю. Клепцова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2009. — Т. 1. - №2. — С. 115 – 120.
161. Климов О.Ю., Полякова Т.Н., Маурич У. Образовательное пространство как условие интеркультурного диалога / О.Ю. Климов, Т.Н. Полякова, У. Маурич // Философия образования. — 2007. - №3. — С. 163 – 170.
162. Клоков Д.Н. Развитие этнической толерантности личности в многонациональном коллективе: Дис. канд. психол. Наук. — Тамбов, 2005. — 265 с.
163. Клубоведение / Под ред. В.А. Ковшарова. — М.: Просвещение, 1972. — 318 с.

164. Ключевые компетенции 2000. Программа OCR, Recognizing Achievement. Oxford Cambridge and RSA Examinations.
165. Коган Л.Н. Человек, цивилизация, культура / Коган Л.Н. // Журнал ЮНЕСКО "Диоген". - 1971. - № 76. - С.156-181
166. Колобова Л.В. Многоаспектность поликультурного образования / Л.В. Колобова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – Т. 1. - №10. – С. 105 – 114.
167. Колобова Л.В. Поликультурное образование как педагогический феномен / Л.В. Колобова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. - №9. – С. 28 – 32.
168. Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности: Дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2001. – 198 с.
169. Комарова Г. Инкультурация личности в социокультурном пространстве / Г. Комарова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2005. - №53. – С. 19 – 24.
170. Коменский Я.А. Учитель учителей / Я.А. Коменский. – М.: Карапуз, 2009. – 288 с.
171. Кон И.С. Ребёнок и общество / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
172. Комогоров П.В. Философско-психологические основы толерантности как педагогического феномена / П.В. Комогоров // Образование и наука. - 2000. -№1.-С.186-197.
173. Коробкина Н.Е. Педагогические условия саморазвития личности старшеклассника во временном детско-юношеском объединении: Дис. канд. пед. наук. – Хабаровск, 2000. – 177 с.
174. Косогова А.С., Дьякова М.Б. Поликультурная среда в многонациональной школе как условие успешной адаптации выпускников / А.С. Косогова, М.Б. Дьякова // Современные проблемы науки и образования. – 2008. - №3. – С. 36 – 40.

175. Костикова Л.П. Поликультурная толерантность как неотъемлемый компонент образования новой формации / Л.П. Костикова // Российский научный журнал. – 2008. - №5. – С. 88 – 95.
176. Костикова Л.П. Поликультурное образование как инструмент социализации личности студента / Л.П. Костикова // Педагогическое образование и наука. – 2008.- №8. – С. 70 – 75.
177. Костикова Л.П. Поликультурное образование как ответ на социально-политическую реальность в России и мировом сообществе / Л.П. Костикова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2008. - №2. – С. 54 – 59.
178. Костикова Л.П. Принципы успешной реализации идей поликультурного образования в современной высшей школе / Л.П. Костикова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2007. - №3. – С. 26 – 32.
179. Крайник В.Л. Культурологический подход к профессиональной подготовке педагога / В.Л. Крайник // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2004. - №5. – С. 49 – 54.
180. Крылова Н.Б. Современные мультикультурные процессы в образовании и роль в них этнонациональной школы / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – 2005. – Т. 22. - №3. – С. 124 – 134.
181. Кузнецова Р.Х. Реализация педагогических возможностей этнокультуры в мультикультурном воспитании учащейся молодёжи: Дис.канд. пед. наук. – Астрахань, 2005. – 209 с.
182. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М.Н. Кузьмин // Педагогика. – 1999. - №6.
183. Кулага А.М. Лингвистическое самообразование студентов в аспекте их подготовки к профессиональной речевой деятельности / А.М.Кулага // Высшее гуманитарное образование XXI века. Материалы четвертой международной научно-практической конференции: В 2-х т. — Самара:

- Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (ПГСГА), 2009. — 424 с.
184. Кулагина С.Г. Поликультурное образование личности и интеркультурная коммуникация / С.Г. Кулагина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 1999. - №3. – С. 38 – 41.
185. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин . – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002.
186. Курчанова Н.А. Реализация воспитательного потенциала детского оздоровительного лагеря как открытой педагогической системы: Дис. канд. пед. наук. – СПб, 2006. – 173 с.
187. Курчанова Н.А. Становление и развитие теории и практики воспитания в условиях детского оздоровительного лагеря. Опыт историко-педагогического процесса / Н.А. Курчанова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2006. – Т. 11. - №4. – С. 510 – 512.
188. Кучукова З.Ж. Формирование этнокультурных ценностей у подростков общеобразовательной школы / З.Ж. Кучукова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - №74. – С. 165 – 169.
189. Лайл М.С., Сайн М.С. Компетенции на работе / М.С. Лайл, М.С. Сайн. – Пер. с англ. – М.: Гиппо, 2005. – 384 с.
190. Ларина Т.Н., Сапожникова И.С. Поликультурные образовательные пространства как контекст формирования ценностно-смысловой сферы школьников / Т.Н. Ларина, И.С. Сапожникова // Известия высших учебных заведений. Северокавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2006. - №26. – С. 77 – 80.
191. Лебедева Н.М. Тренинг этнической толерантности для школьников / Н.М. Лебедева. – М., 2004.
192. Левитская А.А. Летний отдых детей: задачи, проблемы, перспективы / А.А. Левитская // Народное образование. – 2009. - №3. – С. 11 – 14.

193. Левитская А.А. Система поликультурного образования в современной школе как основа воспитания гражданина Российской Федерации / А.А. Левитская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2010. - №4. – С. 37 – 41.
194. Левинас Э. От существования к существующему // Культурология XX века.-М.,1998.-№ 11.- С.185-204.
195. Леднева Л.С. Организационно-педагогические условия детского оздоровительного лагеря на современном этапе: Дис. канд. пед. наук. – М., 2003. – 173 с.
196. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев // М.,:2005. 358 с.
197. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение. // Послесл. Е. С. Буха, М. Педагогика 1991. 174 с.
198. Лесконог Н. Детские и молодёжные профильные лагеря РФ: многоуровневая система / Н. Лесконг // Народное образование. – 2009. - №3. – С. 32 – 37.
199. Липова И.В. Становление поликультурной компетентности воспитателя в условиях профессиональной деятельности / И.В. Липова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. - №6. – С. 56 – 60.
200. Литвиненко В.В. Патриотическое воспитание подростков в условиях поликультурной среды: Дис. канд. пед. наук. – Карачаевск, 2006. – 183 с.
201. Литвинович В.Г. Поликультурное образование как условие воспитания детей и учащейся молодёжи в духе идей культуры мира / В.Г. Литвинович // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. - №4. – С. 222 – 227.
202. Лихачев Д.С. Мысли о жизни, истории, культуре. / Д.С.Лихачев //М., 2006. 336 с.
203. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман // М., 1992. 156 с.

204. Лугинович К.С. Образовательные процессы и формирование этики межнационального общения у детей / К.С. Лугинович // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2008. - №8. – С. 103 – 106.
205. Лузина Л.М. Социальное и духовное воспитание человека / Л.М. Лузина // Замдиректора школы по воспитательной работе. – 2005. - №3. – С. 125 – 129.
206. Лукинова А.С. Формирование нравственно-правовых ценностей учащихся в процессе гражданского образования / А.С. Лукинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - №74. – С 169 – 173.
207. Лукьяненко Е.А. Организационно-педагогические условия эффективности взаимодействия субъектов образовательного пространства в мультикультурном воспитании молодёжи / Е.А. Лукьяненко // Южно-российский вестник геологии, географии и глобальной энергии. – 2006. - №8. – С. 197 – 201.
208. Лушкина Н.П., Барабанова Н.А., Литвинова Е.В. Особенности образа жизни детей, находящихся на отдыхе во Всероссийском детском центре «Орлёнок» / Н.П. Лушкина, Н.А. Барабанова, Е.В. Литвинова // Бюллетень национального научно-исследовательского института общественного здоровья РАМН. – 2005. - №4. – С. 80 – 84.
209. Лысенкова, С. Н. Методом опережающего обучения : книга для учителя : из опыта работы / С. Н. Лысенкова. — М.,: Просвещение, 1988. — 192 с.
210. Любезнова Л. Дети разных народов в современной школе / Л. Любезнова // Социальная педагогика. – 2010. - №1. – С. 38 – 44.
211. Ляужева С.А. Воспитание толерантной личности в контексте межкультурного диалога / С.А. Ляужева // Высшее образование в России. – 2011.- №2. – С. 82 – 87.
212. Майорова О.М. Оптимизация воспитательного процесса в детском оздоровительном центре: Дис. канд. пед. наук. – Кострома, 2002. – 199 с.

213. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Издательство политической литературы, 1990. – 416 с.
214. Малащенко Ю.М. Педагогические условия реализации программ социализации подростков в детском оздоровительном лагере: Дис. канд. пед. наук. – Новосибирск, 2006. – 191 с.
215. Малиновская С.М. Особенности воспитательного процесса в школе в условиях поликультурного пространства / С.М. Малиновская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. - №7. – С. 84 – 87.
216. Мамышева З.З. Подходы к исследованию поликультурной образовательной среды как аспекта воспитания младших школьников / З.З. Мамышева // Новые технологии. – 2010.- №3. – С. 118 – 121.
217. Мариносян Х.Э. Задачи национальной системы образования в глобализирующемся мире / Х.Э. Мариносян // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2011. - №1. – С. 18 – 26.
218. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. М.: Мысль, 1983, с. 59.
219. Маркова Н.Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г. Маркова // Высшее образование сегодня. – 2009. - №1. – С. 81 – 84.
220. Мацковский М. Толерантность как объект социологического исследования / М. Мацковский // Век толерантности. – 2001. - №3-4.
221. Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. –М.,: Университетская книга, 2012. - 406 с.
222. Мельник Т.Г. Диалог культур в воспитании толерантности учащихся / Т.Г. Мельник // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. – 2008. - №1. - С. 160 – 162.
223. Менская Т.Б. Поликультурное образование: программы и методы / Т.Б. Менская // Общество и образование в современном мире: сборник материалов из зарубежного опыта. Вып.2.-1993.

224. Миллс Р. Компетенции. Карманный справочник / Р. Миллс. – М., 2004. – 128 с.
225. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // ИЯШ. – 2004. - №7. – С. 7-14.
226. Миновская О. Логика лагерной смены: событийность и повседневность / О. Миновская // Народное образование. – 2009. - №3. – С. 206 – 213.
227. Миронова Г.В. Организация поликультурного образовательного пространства педагогического колледжа: Дис. канд. пед. наук. – Астрахань, 2007. – 174 с.
228. Михеева Л.Н. Проблемы глобализации и горизонты культуры молодого поколения / Л.Н. Михеева // Вестник славянских культур. – 2009. – Т. 14. - №4. – С. 7 – 12.
229. Могилевич Б.Р. Современный этап глобального межкультурного взаимодействия / Б.Р. Могилевич // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. - №8. – С. 69 – 72.
230. Мольденгауэр Н.В. Межэтническая толерантность учащихся многонациональной школы: Дис. канд. пед. наук. – М., 2001. – 169 с.
231. Мубинова З.Ф. Определение понятия «поликультурное воспитание» в российской педагогике: основные теоретические подходы / З.Ф. Мубинова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2011. – №1. – С. 13 – 21.
232. Мубинова З.Ф. Поликультурное воспитание в российском обществе: основные подходы и авторская модель / З.Ф. Мубинова // Преподаватель XXI век. – 2010. – Т. 1. - №3. – С. 113 – 120.
233. Мубинова З.Ф. Поликультурное воспитание в современной педагогике: сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов / З.Ф. Мубинова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. - №3. – С. 234 – 244.
234. Мурашова А.Г. Развитие воспитательной деятельности педагогов детского оздоровительного центра в современных условиях: На примере

- Международного детского центра «Артек»: Дис. канд. пед. наук. – М., 2002. – 202 с.
235. Недосекова Т.Д. Воспитание гуманных взаимоотношений учащихся в многонациональной городской школе: Дис. канд. пед. наук. – Якутск, 2000. – 200 с.
236. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. Учебник для студентов педвузов / Р.С. Немов // — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 394 с.
237. Непочатых Е.П. Поликультурное образование в контексте развития межэтнической компетентности молодёжи в условиях возрастания полиэтничности региона / Е.П. Непочатых // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2010. – Т. 4. - №4. – С. 120 – 125.
238. Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. – М.: Издательство МГУ, 1992.
239. Нечаева Е.А. Научные подходы в поликультурном образовании / Е.А. Нечаева // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2007.- №11. – С. 110 – 113.
240. Нечаева Е.А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: Дис. канд. пед. наук. – Калининград, 2008. – 215 с.
241. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. - №4. – С. 3 – 8.
242. Никиторович Е. (межкультурное образование)
243. Николаев И.Г. К вопросу о соотношении понятий «воспитательная среда» и «воспитательное пространство» / И.Г. Николаев // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2004. - №3. – С. 24 – 41.
244. Николаев И.Г. Педагогические условия моделирования воспитательных систем: Дис. канд. пед. наук. – Краснодар, 2000. – 334 с.
245. Николаева Н.И. Формирование поликультурной личности в полиэтничной образовательной среде / Н.И. Николаева //

- Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.
– 2011. - №5. – С. 127 – 128.
246. Новолодская С.Л. Философский аспект поликультурного образования / С.Л. Новолодская // Научное обозрение. – 2009. - №6. – С. 130 – 135.
247. Нургалеев В., Барановская Л. Диалог культур как основа современной педагогической парадигмы / В. Нургалеев, Л. Барановская // Высшее образование в России. – 2004. - №12. – С. 48 – 51.
248. Определение и отбор ключевых компетенций: Теоретические основания. Стратегический доклад [Электронный документ] // Режим доступа: <http://ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagograzvitie/p10o001.doc>. – Дата обращения: 05.09.2011.
249. Орлова Р.А., Беловолов В.А. Формирование культуры межнационального общения как социопедагогический феномен / Р.А. Орлова, В.А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - №1. – С. 273 – 283.
250. Оссовская М. Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали / М. Оссовская. – М.: Прогресс, 1987. – 528 с.
251. Павлов В.И., Павлова И.И. Воспитание человека в поликультурной школе / В.И. Павлов, И.И. Павлова // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Т. 9. - №2. – С. 343 – 357.
252. Пайгусов А.И. Культурологический подход как методологическая основа проектирования образовательного процесса / А.И. Пайгусов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2007. - №2. – С. 123 – 127.
253. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование в полиэтническом регионе / Г.В. Палаткина. – Астрахань, 2001.
254. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г.В. Палаткина // Педагогика. – 2002. - №5. – С. 41 – 47.
255. Палаткина Г.В., Миронова Г.В. Сущностные характеристики мультикультурного образовательного пространства / Г.В. Палаткина,

- Г.В. Миронова // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2006. - №4. – С. 348 – 353.
256. Палий Т.П. Педагогические условия формирования социальной компетентности подростков в условиях загородного лагеря / Т.П. Палий // Образование и саморазвитие. – 2009. – Т. 4. - №14. – С. 82 – 87.
257. Палий Т.П. Роль оздоровительно-образовательного лагеря в социализации современных детей и подростков / Т.П. Палий // Фундаментальные исследования. – 2007. - №2. – С. 31.
258. Панченко И.А. Развитие толерантного взаимодействия подростков во Всероссийском детском центре «Орлёнок»: Дис. канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2005. – 209 с.
259. Панченко С.И. О методике коллективно-творческого воспитания в условиях временного детского объединения / С.И. Панченко // Новые ценности образования. – 2009. - №1. – С. 202 – 208.
260. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности / А.Б. Панькин. – М.: МПСИ; МОДЭК, 2006. – 280 с.
261. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.
262. Паскаль М. Горизонты качества. Взгляд из детского лагеря / М. Паскаль // Народное образование. – 2008. - №3. – С. 90 – 93.
263. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
264. Пафова М.Ф. Территориальные программы развития поликультурного образования / М.Ф. Пафова // Педагогика. – 2005. - №9. – С. 72 – 79.
265. Пафова М.Ф., Карасева Т.Н. Модернизация педагогического образования как условие становления поликультурной школы / М.Ф. Пафова, Т.Н. Карасева // Среднее профессиональное образование. – 2007. - №2. – С. 6 – 9.
266. Певзнер М. Н. Билингвальное обучение: цели, проблемы, перспективы / М. Н. Певзнер, Л. И. Плиева, А. Г. Ширин // Мир образования. – 1997. – №2. – С. 12-13.

267. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (На примере Германии) / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 96 с.
268. Певзнер М.Н., Грауманн О., Петряков П.А. Корпоративная педагогика / М.Н. Певзнер, О. Грауманн, П.А. Петряков. – Великий Новгород: НовГУ им. Я. Мудрого, 2010. – 459 с.
269. Певзнер М.Н., Петряков П.А. Корпоративная культура как фактор ценностного единства коллектива вуза и условия повышения его конкурентоспособности / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков // Педагогическое образование и наука. – 2008. - №5. – С. 76 – 80.
270. Петряков П.А. Корпоративная педагогика в вузе: подготовка бакалавров к обучению и воспитанию персонала в организациях / П.А. Петряков // Вестник Новгородского государственного университета. – 2010. - №58. – С. 44 – 47.
271. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.
272. Платохина Н.А., Исаев А.В. Культуросообразный контекст развития личности / Н.А. Платохина, А.В. Исаев // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2009. – Т. 10. - №6. – С. 123 – 125.
273. Поддубная Е.В. Общественно-политические и исторические факторы создания воспитательного пространства детского лагеря «Артек» / Е.В. Поддубная // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. - №7. – С. 122 – 128.
274. Поликашева Н.В. Поликультурное воспитание: принципы, функции, содержание, способы / Н.В. Поликашева // В мире научных открытий. – 2010. - №4-5. – С. 91 – 93.
275. Померанц Г.С. Столкновение или диалог культур? Альтернативы для Европы / Г.С. Померанц // Актуальные проблемы Европы. – 2005. - №1. – С. 11 – 27.

276. Пономарёв Н.А. Роль поликультурного образования в современных условиях / Н.А. Пономарёв // Известия высших учебных заведений. Северокавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2011. - №1. – С. 140 – 143.
277. Попова С.В. Воспитательный потенциал разновозрастного коллектива в условиях детского загородного лагеря: Дис. канд. пед. наук. – Воронеж, 2008. – 234 с.
278. Портова М.А. Социально-педагогическая поддержка активного отдыха детей в оздоровительном лагере: Дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 2003. – 163 с.
279. Потапова И. Формирование мультикультурного поведения детей – социально-педагогическая проблема / И. Потапова // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2010. - №5. – С. 58 – 63.
280. Поштарёва Т.В. Особенности образования в этнически разнообразной среде / Т.В. Поштарёва // Среднее профессиональное образование. – 2008. - №6. – С. 59 – 60.
281. Пузиков В.Г., Тимофеев А.Ф. Социокультурная толерантность как важнейший фактор межкультурной коммуникации / В.Г. Пузиков, А.Ф. Тимофеев // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2009. - №4. – С. 91 – 95.
282. Пузько В.И. Принцип самопонимания в конституировании личностного бытия в условиях мультикультурности и транскulturности / В.И. Пузько // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2010. - №3. – С. 15 – 20.
283. Пулатова Г.Ш. Педагогическое управление в многонациональных детских объединениях: Дис. канд. пед. наук. – Махачкала, 2004. – 148 с.
284. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М., 2009.
285. Рассел Б. Человеческое познание. Его сфера и границы / Б. Рассел. – М.: Республика; Terra-Книжный клуб, 2000. – 464 с.

286. Рерих Н.К. Из литературного наследия. Листы дневника. Избранные статьи. Письма / Н.К. Рерих. – М.: Изобразительное искусство, 1974. – 536 с.
287. Робертс Г. Рекрутмент и отбор. Подход, основанный на компетенциях / Г Робертс. – М.: Гиппо, 2010. – 288 с.
288. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии / К. Роджерс. – М.: Апрель-Пресс; Эксмо, 2002. – 976 с.
289. Розмыслова Л.В. Толерантный подход в обучении поликультурных классов / Л.В. Розмыслова // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – Т. 84. - №5. – С. 129 – 135.
290. Романенкова С.П. Педагогические условия процесса самореализации подростка во временном детском объединении: Дис. канд. пед. наук. – М., 2007. – 171 с.
291. Рубинштейн С.К. Принцип творческой самодеятельности [электронный ресурс <http://www.voppsy.ru/issues/1986/864/864101.htm>]
292. Руденко, В.И. Формирование патриотизма как ценности у студенческой молодежи: дис. канд. пед. наук. – Тюмень, 2005. – 154 с.
293. Румянцева О.В. Формирование готовности старшеклассников к реализации гражданской позиции в загородном детском оздоровительном центре: Дис. канд. пед. наук. – Кострома, 2006. – 189 с.
294. Руссо Ж.-Ж. Сочинения / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Янтарный сказ, 2001. – 416 с.
295. Рыбинский Е. Научно-методические основы летнего отдыха / Е. Рыбинский // Народное образование. – 2000. - №4-5.
296. Рябинин А.И. Педагогические условия формирования воспитывающей среды во временном детском объединении: Дис. канд. пед. наук. – Кострома, 1999. – 146 с.
297. Рянжина М.Н. Толерантность как феномен культуры, социальной действительности и воспитания / М.Н. Рянжина // Среднее профессиональное образование. – 2011. - №3. – С. 23 – 25.

298. Савинова Л.С. Формирование социального опыта подростков в педагогической системе Всероссийского детского центра «Орлёнок»: Дис. канд. пед. наук. – Ярославль, 1999. – 196 с.
299. Савченко А.В. Формирование готовности будущего педагога к организации деятельности детских общественных объединений: Дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 189 с.
300. Сайфутдинова Л.Р. Формирование коммуникативной культуры подростков в условиях временного детского объединения: Дис. канд. пед. наук. – Кострома, 2001. – 209 с.
301. Санина М.К. Развитие этнокультурных знаний подростков в условиях мультикультурного общества / М.К. Санина // Гуманитарные исследования. – 2009. - №2. – С. 236 – 240.
302. Сапрунова Н.В. Социально-культурные условия формирования толерантности подростков в учреждениях дополнительного образования: Дис. канд. пед. наук. – Тамбов, 2008. – 188 с.
303. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Дис. . д-ра педагогических наук. – М., 2002.
304. Свидченко Ю.С. Теоретическое обоснование поликультурного образования в трудах российских учёных / Ю.С. Свидченко // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. - №4. – С. 285 – 292.
305. Севрюгина Н.И. Культуросоздающий потенциал системы образования в поликультурном регионе / Н.И. Севрюгина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2007. - №5. – С. 59 – 63.
306. Седых О.И. Педагогические условия присвоения духовно-нравственных ценностей подростками в детском загородном лагере: Дис. канд. пед. наук. – Воронеж, 2010. – 184 с.
307. Селиванова Н.Л. Воспитательная система и воспитательное пространство / Н.Л. Селиванова // Стратегия воспитания в образовательной системе

- России: подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 242 – 259.
308. Селюкова Е.А. Теоретико-методологическое обоснование поликультурного образования в поликультурной среде жизнедеятельности / Е.А. Селюкова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. - №7. – С. 197 – 203.
309. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / В.В. Сериков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
310. Сидорова Н.Е. Конструирование среды воспитания культуры межнационального общения школьников-подростков: Дис. канд. пед. наук. – Красноярск, 2004. – 194 с.
311. Сиялова И. Повышение социально-психологической грамотности подростков в ходе летних образовательных программ / И. Сиялова // Народное образование. – 2007. - №3. – С. 128 – 129.
312. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов – М.: Академия, 2011. – 496 с.
313. Смирнов И.П. Воспитание в многоэтническом обществе / И.П. Смирнов // Профессиональное образование. Столица. – 2009. - №12. – С. 40 – 43.
314. Собкин В.С. Толерантность в подростковой и молодёжной среде. Труды по социологии образования / В.С. Собкин. – М.: Центр социологии и образования РАО, 2004. – 223 с.
315. Соколова А.А. Поликультурное образование как одно из условий получения качественного современного образования / А.А. Соколова // Педагогическое образование. – 2009. - №1. – С. 89 – 93.
316. Соколов Э.В. Свободное время и культура досуга.- Л. Лениздат, 1977. - 207 С. 5.
317. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2001.

318. Солощенко Ю.А. Международные проекты как один из путей межкультурной интеграции в образование / Ю.А. Солощенко // Иностранные языки в школе. – 2007. - №8. – С. 77 – 80.
319. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество / П. Сорокин. – М., 1992.
320. Степанов П.В. Воспитание толерантности у подростков / П.В. Степанов // Образовательная политика. – 2006. - №10. – С. 23 – 27.
321. Стрельцов Ю.А. Общение в сфере свободного времени / Ю.А. Стрельцов. – М., 1991. – 322 с.
322. Строкина Н.Е. Диалог различных культур как основа бытия и мышления XXI века / Н.Е. Строкина // Гуманитарные исследования. – 2007. - №3. – С. 45 – 47.
323. Суконкина Т.Н. Формирование мультикультурного общества в регионе / Т.Н. Суконкина // Регионология. – 2010.- №2. – С. 265 – 274.
324. Сулейманов И.Р. Об особенностях глобализации образования / И.Р. Сулейманов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2004. - №5. – С. 38 – 40.
325. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России / Л.Л. Супрунова // Magister. – 2000. - №3.
326. Суржикова Л. Феномен толерантности как внутреннее ощущение человеком собственной свободы / Л. Суржикова // Предпринимательство. – 2010. - №3. – С. 138 – 142.
327. Сухова О.В. Сохранение этнической культуры российских немцев в условиях поликультурного общества / О.В. Сухова. – Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2007 – 144 с.
328. Суховейко Г.С. Отрасль отдыха и оздоровления детей / Г.С. Суховейко // Народное образование. – 2010. - №3. – С. 38 – 41.
329. Сыроедова А.А. Поликультурное образование / А.А. Сыроедова. – М., 2001.
330. Тагунова И.А. Особенности тенденций развития образования в условиях глобализации / И.А. Тагунова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2007. - №4. – С. 14 – 20.

331. Тангян С.А. Неолиберальная глобализация : Кризис капитализма или американизация планеты? / С. А. Тангян. – М. : Современная экономика и право, 2004. – 237 с.
332. Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики / Е.Ф.Тарасов. – М.,1987. - 168 с.
333. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 259 с.
334. Тимофеева Т.С. Реалии современного поликультурного образования / Т.С. Тимофеева // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2005. - №52. – С. 4 – 7.
335. Тимофейчева В.А. Толерантность личности как важнейший фактор взаимной адаптации студентов в поликультурной образовательной среде / В.А. Тимофейчева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2010. - №1. – С. 94 – 97.
336. Тихомиров Ю.А. Теория компетенции / Ю.А. Тихомиров. – М.: Юринформцентр, 2005. – 355 с.
337. Тишков В.А. Культурное многообразие в современном мире / В.А. Тишков // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Вып. 9. – М., 2005.
338. Ткачук А.А. Воспитательный процесс в поликультурной школе / А.А. Ткачук // Педагогика. – 2008. - №2. – С. 121 – 122.
339. Ткачук А.А. Проектирование педагогического процесса в общеобразовательной поликультурной школе: Дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2003. – 200 с.
340. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
341. Торшин В.Н. Детские оздоровительные лагеря / В.Н. Торшин // Народное образование. – 2010. - №3. - С. 68 – 72.
342. Трубавина И.Н. Проблемы и пути подготовки будущих педагогов к работе в детских оздоровительных лагерях / И.Н. Трубавина //

- Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2010. - №9. – С. 102 – 104.
343. Трубецкой Е.Н. Национальный вопрос, Константинополь и Святая София / Е.Н. Трубецкой // Хрестоматия по истории философии от Нестора до Лосева. – М., 2001. – С. 435.
344. Туровский М.Б., Туровская С.В. Культурная сущность образования / М.Б. Туровский, С.В. Туровская // Культура. Традиция. Образование. – 1990. – Вып. 1.
345. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям / С. Уиддет, С. Холлифорд. – 3-е изд. – М.: Гиппо, 2008. – 240 с.
346. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
347. Филатова Н.П. Учитель как ключевая фигура в процессе формирования поликультурной компетенции школьников / Н.П. Филатова // Наука и образование. – 2009. - №2. – С. 35 – 37.
348. Филиппов Ф.Р. Социология образования / Ф.Р. Филиппов // Социологические исследования. – 1994. - №8-9. – С. 62 – 70.
349. Филонов Г.Н. Свобода личности и воспитание / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 2005. - №9. – С. 25 – 33.
350. Фомина А. Научно-методическое обеспечение сферы отдыха и оздоровления детей / А. Фомина // Народное образование. – 2008. - №3. – С. 33 – 38.
351. Фришман И.И. Воспитательная система детского оздоровительного лагеря / И.И. Фришман // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. - №4. – С. 22 – 27.
352. Фришман И.И. Организация конкурсно-игровых программ в детских оздоровительных лагерях / И.И. Фришман // Народное образование. – 2007. - №3. – С. 170 – 174.
353. Фришман И.И. Профильный лагерь: системный взгляд / И.И. Фришман // Народное образование. – 2010. - №3. – С. 85 – 95.

354. Фришман И.И. Способы деятельности временного детского объединения / И.И. Фришман // Народное образование. – 2008. - №3. – С. 192 – 195.
355. Фролов И.В. Гражданское воспитание: сущностная характеристика / И.В. Фролов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. - №6. – С. 123 – 125.
356. Хахимов Э.Р. Сущность поликультурного образования / Э.Р. Хахимов // Вестник Ижевского государственного технического университета. – 2009. - №3. – С. 189 – 191.
357. Хамнуева С.В. Архитектоника поликультурного образовательного пространства / С.В. Хамнуева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2007. - №1. – С. 158 – 161.
358. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Р. Хенви. – Пер. с англ. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. – 92 с.
359. Хлыщева Е.В. Проблема толерантности в диалоге культур / Е.В. Хлыщева // Философские науки. – 2008. - №4. – С. 46 – 57.
360. Ходырева Е.А. Поликультурность как педагогический принцип / Е.А. Ходырева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2007. - №16. –С. 119 – 123.
361. Хотинец В.Ю. Становление поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности / В.Ю. Хотинец // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. – Т. 67. - №10. – С. 59 – 59.
362. Циммер
363. Чавчавадзе, Н. З. Культура и ценности / Н. З. Чавчавадзе. - М., 1984. - С. 36.
364. Чагина Н.С. Специфика организации летнего отдыха детей в лагере интеграционного типа / Н.С. Чагина // Научные исследования в образовании. – 2008. - №1. – С. 67 – 69.
365. Чернов Л.М. Культурологические аспекты образования с вектором поликультурности / Л.М. Чернов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. - №16. – С. 100 – 109.

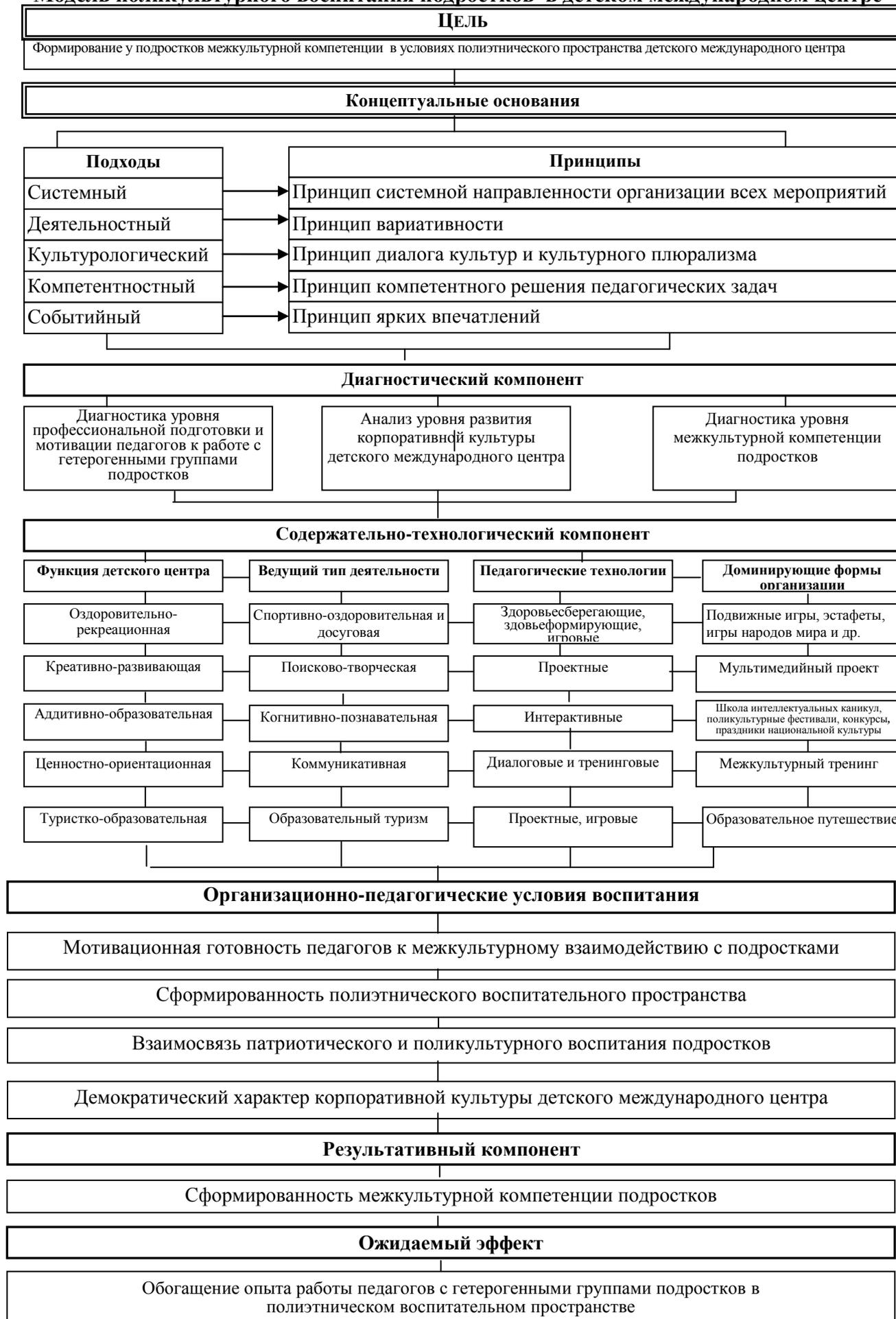
366. Черняева Т. Совместное проживание «точек опыта» взрослого и ребёнка в летнем лагере / Т. Черняева // Народное образование. – 2008. - №3. – С. 198 – 201.
367. Честертон Г. К. Человек с золотым ключом / Серия «Мой 20-й век». — М.: Кукушка, 2003. — 332 с.
368. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И.Чирков // Вопросы психологии. – 1995.- №3. – С.76-79
369. Шаблов О.Н. Формирование ценностных отношений у подростков в условиях загородного детского центра: Дис. канд. пед. наук. – Кострома, 2002. – 224 с.
370. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. — М., 1994. -
371. Шамсутдинова Д.В. Организация досуга детей и подростков в процессе летнего оздоровительного отдыха / Д.В. Шамсутдинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2010. - №4. – С. 21 – 24.
372. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. — М.: «Педагогика», 1989. — С. 334.
373. Шафикова А.В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников: Дис. канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 193 с.
374. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х т. – М., 1959
375. Шевердина О.В. Педагогические условия формирования опыта самопрезентации подростка во временном летнем объединении: Дис.канд. пед. наук. – Кострома, 2006. – 226 с.
376. Шевцова Г.В. Гуманистические и поликультурные основания формирования толерантного сознания личности в процессе образования / Г.В. Шевцова // Гуманизация образования.- 2008. - №5. – С. 122 – 127.
377. Шигаева Е.П. Оздоровительный лагерь отдыха как среда социализации подростка / Е.П. Шигаева // Человек и образование. – 2010. - №1. – С. 111 – 114.

378. Шереги Ф.Э. Социология образования: Прикладные исследования / Ф.Э. Шереги. – М.: Академия, 2001.
379. Шигаева Е.П. Формирование социального опыта подростка в деятельности загородного лагеря отдыха: Дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 2010. – 182 с.
380. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: Дис. докт. пед.- Великий Новгород, 2007.- 341 с.
381. Шишов, С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
382. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 239 с.
383. Шмаков С.А. Летний лагерь: вчера и сегодня/С.А. Шмаков.-М.:ООО «ДОД»,2005
384. Шнекендорф З.К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка. — М., 1998. - 189 с.
385. Шолудченко И.Е. Методологические и историко-педагогические основы развития поликультурного образования / И.Е. Шолудченко // Известия высших учебных заведений. Северокавказский регион. – Серия: Общественные науки. – 2006. - №21. – С. 87 – 90.
386. Шпрангер Э. Два вида психологии / Э. Шпрангер // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980. – С. 286 – 300.
387. Шпенглер О. Закат Европы. М.,: «Наука», 1993. — 592 с.
388. Шрамкова Н. Новая европейская идентичность: специфика социокультурной трансформации западной цивилизации / Н. Шрамкова // Государственная служба. – 2009. - №1.- С. 117 – 119.
389. Шульга М. Образование как фактор безопасности в поликультурном регионе / М. Шульга // Вестник Южного научного центра РАН. – 2009. – Т. 5. - №3. – С. 120 – 126.
390. Щеглова С.Н. Социология детства / С.Н. Щеглова. – М.: Институт Молодёжи, 1996.

391. Эм Е.А. Поликультурное образование школьника в контексте различных научных подходов / Е.А. Эм // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. - №7. – С. 217 – 224.
392. Юриков А. В детском лагере – другие взрослые? Размышления и лагерной жизни и формах педагогического общения / А. Юриков // Народное образование. – 2009. - №3. – С. 240 – 245.
393. Юриков А. Конфликты в детском лагере: причины и способы преодоления / А. Юриков // Народное образование 2008. - №3. – С. 255 – 258.
394. Якодина Т.А. Поликультурное образование и воспитание современного учителя / Т.А. Якодина // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Вып. 9. – М., 2005.
395. Яровиков О.Б. Патриотическое воспитание студентов в условиях интернационализации высшего образования: Дис.канд.пед.наук.- Великий Новгород, 2010.- 157 с.
396. Ярославская С.Г. Педагогические условия обеспечения учебного процесса в общеобразовательной школе с многонациональным составом учащихся: Дис.канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2004. – 302 с.
397. Яруллина А.Р. Развитие толерантных качеств у молодёжи в межнациональной среде / А.Р. Яруллина // Казанский педагогический журнал. – 2009. - №2. – С. 102 – 109.
398. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К.Ясперс // М.,: Политиздат. 1991.-527 с.
399. Banks J. Multiethnic Education: Theory and Practice. – Boston, 1981.
400. Bernfeld S. Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. – Frankfurt/M., 1967.
401. Boos-Nünning U., Hohmann M., Reich H.H. Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse in erverg leichenden Untersuchun gzum Unterrichtfürausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München, 1983. – S. 359.
402. Bourdieu, Pierre (dir.) La misère du monde. — P.: Seuil, 1993.
403. Essinger, H. Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung / H. Essinger, J. Graf. – 1984.

404. Fleras A., Elliot J. L. Multiculturalism in Canada. Ont., 1992.
405. Fthenakis, W.E. (SS 1980). Aktuelle Probleme der Minoritätenforschung in Europa unter besonderer Berücksichtigung anthropologischer Implikationen, multikultureller und bilingual bikultureller Konzepte, Nr. 19020, 2stündig. München: Ludwig Maximilians Universität.
406. Gaitanides, S. Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft / Informationsdienst z. Ausländerarbeit. – 1994. -H. 2.
407. Göpfert H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte / H. Göpfert // Sozialkunde und Religion. - Düsseldorf, 1985.
408. Hohmann M. Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten / M. Hohmann, H.-H. Reich // Diskussionen um interkulturelle Erziehung. - Münster; New York, 1989.
409. Lee J., Warner R.L. Multiculturalism and Multicultural Education in USA: Theory and Pedagogy // Public Policy and Politics in Sakhalin, Russia and Oregon. – Oregon State University, 2004.
410. Memmi A. Rassismus. Frankfurt a. / A. Memmi.- M., 1987.
411. Sandfuchs U. Lehren und Lernen mit Ausländerkindern // Bad Heilbrunn. 1986
412. Skutnabb-Kangas, T., McCarty, T. Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological and Empirical Foundations // Encyclopedia of Language and Education; ed. by J. Cummins and N. Hornberger. – Springer Science + Business Media LLC. – 2008. – P. 3-17.
413. Schmitt R. Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung. Braunschweig, 1979. 304 s.
414. Zeiher H. Kindern eine Stimme geben // Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. – 1996. - №19.

Модель поликультурного воспитания подростков в детском международном центре



Приложение 2

Анкета «Уровень профессиональной подготовки и мотивации педагогов к работе с гетерогенными группами подростков»

- I. Как вы относитесь к гетерогенным группам детей ?
- 1 Очень хорошо
 - 2 По-разному, в зависимости от конкретного ребёнка
 - 3 Равнодушно
 - 4 В целом, плохо
 - 5 Затрудняюсь ответить
- II. Заинтересованы ли вы в успешной педагогической деятельности ДМЦ?
- 1 Да
 - 2 Скорее да, чем нет
 - 3 Скорее нет, чем да
 - 4 Нет
 - 5 Затрудняюсь ответить
- III. Насколько вы владеете педагогическими методиками, направленными на воспитание и развитие подростков в духе толерантности в условиях ДМЦ?
- 1 Владею в полной мере
 - 2 В основном, владею
 - 3 Владею слабо
 - 4 Не владею
 - 5 Затрудняюсь ответить
- IV. Насколько вы знакомы с основными закономерностями психического развития подростков?
- 1 Знаком в полной мере
 - 2 В основном, знаком
 - 3 Знаком мало
 - 4 Не знаком

5 Затрудняюсь ответить

V. Как вы оцениваете свой уровень педагогического профессионализма и профессиональной компетенции?

1 Высокий

2 Достаточно высокий

3 Средний

4 Низкий

5 Затрудняюсь ответить

VI. Заинтересованы ли вы в том, чтобы повышать уровень своего педагогического профессионализма в вопросах воспитания детей в духе толерантности?

1 Да

2 Скорее да, чем нет

3 Скорее нет, чем да

4 Нет

5 Затрудняюсь ответить

VII. Считаете ли вы себя толерантным человеком?

1 Да

2 Скорее да, чем нет

3 Скорее нет, чем да

4 Нет

5 Затрудняюсь ответить

VIII. Заинтересованы ли вы в работе с гетерогенными группами подростков?

1 Да

2 Скорее да, чем нет

3 Скорее нет, чем да

4 Нет

5 Затрудняюсь ответить

IX. Испытываете ли вы сложности в работе с гетерогенными группами подростков?

1 Нет

- 2 Скорее нет, чем да
 - 3 Скорее да, чем нет
 - 4 Если да, то какие
 - 5 Затрудняюсь ответить
- X. Способны ли вы успешно разрешать конфликты, возникающие между подростками в гетерогенной группе?
- 1 Да
 - 2 Скорее да, чем нет
 - 3 Скорее нет, чем да
 - 4 Нет
 - 5 Затрудняюсь ответить

Анкета «Уровень развития корпоративной культуры»

- I. Как вы считаете, можно ли назвать совокупность сотрудников вашего ДМЦ коллективом?
- 1 Да
 - 2 Скорее да, чем нет
 - 3 Скорее нет, чем да
 - 4 Нет
 - 5 Затрудняюсь ответить
- II. Как бы вы охарактеризовали стиль руководства в ДМЦ?
- 1 Авторитарный
 - 2 Демократический
 - 3 Либеральный
 - 4 Затрудняюсь ответить
- III. Как бы вы охарактеризовали отношения между коллегами в ДМЦ?
- 1 Дружеские, доверительные
 - 2 Исключительно деловые
 - 3 Сложные, напряжённые
 - 4 Затрудняюсь ответить
- IV. Есть ли в вашем ДМЦ корпоративные традиции, обычаи?
- 1 Да
 - 2 Нет
 - 3 Затрудняюсь ответить
- V. Существует ли в вашем ДМЦ система ценностей, разделяемая всеми сотрудниками?
- 1 Да
 - 2 Скорее да, чем нет
 - 3 Скорее нет, чем да
 - 4 Нет
 - 5 Затрудняюсь ответить

VI. Верно ли, что некоторые корпоративные обычаи, традиции, ценности тяготят вас?

- 1 Да
- 2 Скорее да, чем нет
- 3 Скорее нет, чем да
- 4 Нет
- 5 Затрудняюсь ответить

VII. Проводятся ли в вашем ДМЦ корпоративные тренинги?

- 1 Да
- 2 Нет
- 3 Затрудняюсь ответить

VIII. Нравится ли вам участвовать в корпоративных мероприятиях?

- 1 Да
- 2 Скорее да, чем нет
- 3 Скорее нет, чем да
- 4 Нет
- 5 Затрудняюсь ответить

IX. Существуют ли в вашем ДМЦ административные меры за несоблюдение правил корпоративной культуры?

- 1 Да
- 2 Нет
- 3 Затрудняюсь ответить

X. Испытываете ли вы чувство удовлетворения от причастности к ДМЦ?

- 1 Да
- 2 Скорее да, чем нет
- 3 Скорее нет, чем да
- 4 Нет
- 5 Затрудняюсь ответить

Анкета «Уровень межкультурной компетентности подростков и понимания феномена разумной толерантности»

I. Что такое толерантность в вашем понимании?

- 1 Вынужденная терпимость к иному образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям, обусловленная социокультурной ситуацией в обществе
- 2 Готовность доброжелательно признавать, принимать поведение, убеждения и взгляды других людей, которые отличаются от собственных

II. Должна ли толерантность иметь границы?

- 1 Да
- 2 Скорее да
- 3 Скорее нет
- 4 Нет
- 5 Затрудняюсь ответить

III. К каким явлениям человек не должен быть толерантен?

- 1 Защита прав и интересов мигрантов в нашей стране
- 2 Понимание и прощение людей, которые Тебя обидели
- 3 Унижение и обиду людей у которых другое мнение
- 4 Безразличие со стороны других к проявлению межнациональной агрессии
- 5 Затрудняюсь ответить

IV. Во всех ли случаях толерантность является позитивным качеством человека?

- 1 Да
- 2 Скорее да
- 3 Скорее нет
- 4 Нет
- 5 Затрудняюсь ответить

V. До какой степени можно быть толерантным?

- 1 Всегда и во всём в отношении к себе и окружающим людям
- 2 До момента, пока не ущемляются мои права
- 3 Только до того момента, пока я сопереживаю и активно участвую в разрешении конфликта, вместо того, чтобы безразлично к этому относиться
- 4 Затрудняюсь ответить

VI. Где кончается толерантность и начинается равнодушие и циничное безразличие?

- 1 В случаях, когда человек сопереживает, а окружающие его люди нет
- 2 В случаях, когда человеку безразлично всё, что его окружает
- 3 В случаях, когда человек живёт по принципу «моя хата с краю»
- 4 Затрудняюсь ответить

VII. Хотели бы вы дружить с человеком другой расы, национальности, веры?

- 1 Да
- 2 Скорее да
- 3 Скорее нет
- 4 Нет
- 5 Затрудняюсь ответить

VIII. Считаете ли вы, что в нашей стране необходимо больше толерантных людей?

- 1 Да
- 2 Скорее да
- 3 Скорее нет
- 4 Нет
- 5 Затрудняюсь ответить

IX. Считаете ли вы, что любой межнациональный конфликт можно разрешить путём переговоров и взаимных уступок?

- 1 Да
- 2 Скорее да

- 3 Скорее нет
 - 4 Нет
 - 5 Затрудняюсь ответить
- X. Считаете ли вы, что даже самые странные люди с самыми необычными увлечениями и интересами должны иметь право защищать себя и свои взгляды?
- 1 Да
 - 2 Скорее да
 - 3 Скорее нет
 - 4 Нет
 - 5 Затрудняюсь ответить
- XI. Считаете ли вы, что между расами есть различия в умственных способностях?
- 1 Да
 - 2 Скорее да
 - 3 Скорее нет
 - 4 Нет
 - 5 Затрудняюсь ответить
- XII. Считаете ли вы, что необходимо ограничивать въезд в страну представителей других народов?
- 1 Да
 - 2 Скорее да
 - 3 Скорее нет
 - 4 Нет
 - 5 Затрудняюсь ответить
- XIII. Считаете ли вы, что все виды ущемления прав по национальному признаку должны быть объявлены незаконными и подвергаться суровому наказанию?
- 1 Да
 - 2 Скорее да
 - 3 Скорее нет

- 4 Нет
- 5 Затрудняюсь ответить

XIV. Согласны ли вы с тем, что идти на уступки – значит проявлять слабость?

- 1 Да
- 2 Скорее да
- 3 Скорее нет
- 4 Нет
- 5 Затрудняюсь ответить

**Учебно-тематический план программы курсов повышения
квалификации педагогов в МДЦ МСОК «Камчия»**

Раздел	Тема	Количество часов
I. Возрастные и педагогические особенности подросткового возраста. (4 часа)	1) Характеристики подросткового периода	1
	2) Сложности, возникающие в работе с подростками	1
	3) Факторы, оказывающие воздействие на формирование личности в подростковом возрасте	1
	4) «Трудный подросток» - пути педагогического воздействия	1
II. Формирование толерантного сознания (4 часа)	1) Все мы разные все мы одинаковые	1
	2) Воспитание в духе педагогической толерантности	2
	3) Методы и формы воспитания национально-интернациональной культуры личности	1
III. «Диалог культур» как основополагающий фактор работы с гетерогенными группами подростков (4 часа)	1) Принципы и подходы концепции «диалога культур»	1
	2) Россия и Болгария: истории связующая нить	2
	3) Роль коммуникативного подхода в формировании межкультурной компетенции	4

**Содержание образовательно-воспитательной программы
МСОК «Камчия» «Фестиваль толерантности»**

Период смены	Содержательные этапы реализации профильного модуля:	Формы работы
Организационный период	<p><i>1. Коммуникативный.</i> Знакомство участников смены друг с другом, выявление их интересов, способностей и соотнесение с возможностями, условиями МСОК «Камчия».</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Вечер Легенд и Традиций Камчии; – Конкурсная программа «Единство разных»
	<p><i>2. Диагностический.</i> Определение степени понимания толерантности как феномена, её границ. Понимание коммуникативной культуры личности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Анкетирование; – Диагностика «Свободные ассоциации»
Основной период	<p><i>1. Информационно-обучающий этап.</i> Предполагает получение теоретических знаний о толерантности, как гуманистической ценности, правилах толерантного общения, о культурах народов и этносов России и Мира, осознание многообразия окружающей действительности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Живой журнал «Знакомьтесь – Россия!»; – вечер российского гостеприимства; – День болгарской культуры; – Урок Великого Русского Языка; – Работа агентств по изучению национальных культур России и Мира. – Образовательное путешествие; – Тренинги толерантности; – Проект-презентация толерантности.
	<p><i>2. Коммуникативно-деятельностный этап.</i> Предполагает закрепление и реализацию полученных знаний и навыков. Формирование эмоционально-ценностного отношения к нравственным нормам, культурным и этическим проявлениям действительности.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Интерактивный информационный портал «Россия разная»; – Альманах стран Азии; – Путешествие в Европу; – Карнавал Латино-американской культуры; – Веселые приключения в Африке; – Каникулы в Австралии; – Музыкальный вечер «Поем на разных языках».

Итоговый период	<p><i>1. Демонстрационно-аналитический этап.</i> Демонстрация полученных знаний, продуктов творческого труда, организация аналитической деятельности, определение перспектив каждого ребенка в зоне ближайшего развития (работа на «последствие»).</p>	<p>– Гала-концерт национальностей Толерантность. Мир».</p> <p style="text-align: right;">Фестиваля «Россия.</p>
	<p><i>2. Диагностический.</i> Определение итогов реализации модели поликультурного воспитания, направленной на расширение уровня компетенции подростков.</p>	<p>- Анкетирование: - Метод свободных ассоциаций</p>