

Влияние этнокультурной специфики образовательного учреждения на процесс формирования эго-идентичности школьников

Минакова Е. А.*,
аспирантка факультета социальной психологии МГППУ

Представлена актуальная проблема интеграции и ассимиляции мигрантов в новый социально-культурный контекст. Отмечается, что на сегодняшний день она не имеет однозначного ответа в социально-психологическом плане. Рассматриваются различные типы образовательных учреждений с точки зрения их эффективности в решении задачи интеграции и ассимиляции детей-мигрантов в новой этнокультурной среде. Приводятся данные пилотажного исследования, проводившегося в школах Москвы в 2006 г. среди учеников 10–11 классов школ с этнокультурным компонентом в образовании и учеников тех же классов обычных общеобразовательных школ, целью которого было выявление влияния особенностей образовательного учреждения на формирование эго-идентичности школьников-мигрантов, а также их отношения к окружающей их среде (Москве и школе, в которой они учатся).

Ключевые слова: идентичность, миграция, адаптация, интеграция, этнокультурное образование, поликультурное образование.

В последние годы в связи с происходящими по всему миру изменениями проблема миграции стала одной из самых актуальных проблем современной науки. Чтобы адекватно реагировать на реалии меняющегося мира, необходимо осмысление новых процессов. Как показывает опыт России и других стран в области миграции, действия в противовес этим изменениям, в попытке «вернуть прошлое» не дают желаемого результата, а лишь усугубляют ситуацию. К настоящему моменту во многих странах произошло осмысление ценности

и полезности культурного многообразия как фактора укрепления государственной стабильности на основе мирного сосуществования и тесного взаимодействия различных народов и этнических групп.

Однако, несмотря на то, что по проблемам миграции существует множество исследований во многих областях знаний, ряд актуальных вопросов до сих пор остается нерешенным: в социально-психологическом плане проблема интеграции и ассимиляции мигрантов на сегодняшний день не имеет однозначного ответа.

* mkatya@jdc.ru

В мировой практике одним из наиболее распространенных является подход, в основе которого лежит идея целенаправленного учета этнокультурных особенностей детей мигрантов в рамках программного школьного образования.

Идея так называемого поликультурного образования возникла в 60–70 гг. XX века на Западе как ответ на «социальный заказ эпохи». В Россию идея поликультурного образования пришла несколько позже. Но в целом ситуация актуализации данной идеи и в России, и на Западе характеризуется усилением этнизации содержания образования, возрастания роли родного языка, роста влияния религии на формирование самосознания личности и др.

Среди всех существующих подходов к пониманию поликультурного образования сейчас наибольшей популярностью пользуется социально-психологический подход. Его основная отличительная черта – рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных predispositions, коммуникативных и эмпирических умений, позволяющих развивающейся личности осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур и вступать в конструктивное взаимодействие с их носителями.

По мнению ряда исследователей, в этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания, а с другой, препятствует этнокультурной изоляции.

При этом в настоящее время в России существует единственная школа, отчетливо позиционирующая себя как поликультурная. Более того, как считают основатели данной школы, в мире существуют

лишь единичные образовательные учреждения данного типа.

Уникальность поликультурной школы, по мнению ее администрации, обусловлена тем, что в ней дети любой национальности имеют возможность изучать язык, культуру, традиции своего (или какого-либо другого – по выбору) народа. В школе действует кабинет этнопсихологии, что помогает осуществлять воспитание детей с учетом индивидуальных этнопсихологических особенностей каждого ребенка. Помимо этого, здесь оказывается помощь родителям в разрешении проблемных ситуаций этноспецифического характера, возникающих в процессе воспитания детей в семье (смешанные браки и т. д.) [1].

Однако при внимательном рассмотрении легко заметить, что данные особенности учебно-воспитательного процесса отнюдь не являются уникальными компетенциями, присущими исключительно этому образовательному учреждению. В обычной школе (во всяком случае, согласно официальным декларациям и учебным программам) дети тоже знакомятся с различными культурами и получают знания о межкультурном взаимодействии. Существуют школьные психологи, помогающие осуществлять воспитание с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Можно сказать, что поликультурная школа фактически всего лишь более целенаправленно и углубленно решает круг задач, связанных с этносоциальными аспектами формирования личности, но не предлагает отличных от обычной средней школы путей решения проблемы полноценной интеграции и социализации мигрантов.

Другой тип школ, призванный решить проблему продуктивной адаптации национальных меньшинств к существующей культурной среде, – школы с этнокультурным компонентом в образовании. Данный

тип учебных заведений получил более широкое распространение по сравнению с поликультурными школами. Такие школы появились лишь в 1991 г., но к 2004 г., по данным Департамента образования г. Москвы, их было уже 31 [10]. Создание школ с этнокультурным компонентом в образовании было во многом обусловлено результатами исследований, в которых обнаружено, что дети, чья национальная принадлежность отличается от большинства в классе, имеют низкую самооценку и проявляют недостаток уверенности. Предполагалось, что этнокультурные (фактически моноэтнические) учебные заведения позволяют решить данную проблему за счет помещения детей-мигрантов в локально близкую им среду.

К настоящему моменту нет исчерпывающих данных, позволяющих достоверно оценить результаты подобного рода инноваций. Однако с социально-психологической точки зрения, создание по сути дела закрытых учебных заведений по этническому признаку не только не способствует решению проблем мигрантов, но в целом ряде случаев усугубляет их, порождая феномен диаспорного сознания.

Более того, данный подход весьма сомнителен и в плане решения локальной задачи повышения самооценки детей-мигрантов. Как зафиксировано в целом ряде социально-психологических исследований, если группы находятся в состоянии конфликта, связанного с этнокультурными различиями, на самооценку представителей этнических меньшинств оказывает влияние уже не национальный состав класса, а широкий социальный контекст. В частности, одинаково низкая самооценка была выявлена израильскими психологами у арабских подростков и в совместных еврейско-арабских школах, и в чисто арабских. Осознавая себя членами группы

меньшинства, они сравнивали себя не с соучениками – евреями, а с группой большинства в целом [5].

Между тем в современной российской реальности доминирующей образовательной концепцией, способной, с точки зрения ее адептов, обеспечить «прорыв», в том числе и в сфере социализации детей-мигрантов, является концепция личностно-ориентированного образования. Суть данной концепции – в создании условий для целостного проявления, развития и самореализации личности ученика как субъекта образовательного процесса.

В современной теории и практике образования личностно-ориентированное обучение трактуется как нацеленное на реализацию субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, т. е. такое обучение, которое в равной степени обеспечивает возможность развития и самореализации благодаря взаимному учету индивидуальных и культурных особенностей, возможностей и потребностей учеников и преподавателей [8].

Очевидно, что хотя в эпицентре данного подхода находится такая сугубо социально-психологическая проблема, как реальные партнерские отношения субъектов образовательного процесса, в сути своей он остается исключительно педагогическим, описывающим то, что должно происходить в рамках некоей идеальной схемы, но никак не то, что действительно имеет место в реальной жизни. Вполне понятно, что данный разрыв между схемой и реальностью, пожалуй, в наибольшей степени проявляется именно в контексте рассматриваемой нами проблематики.

В свете выделенной ситуации представляется важным оценить эффективность различных типов школ в решении проблем ассимиляции мигрантов, а также разработать методические основы и мето-

дологическое обеспечение оптимизации образовательных и воспитательных программ, направленных на адаптацию детей-мигрантов в новой этнокультурной среде. При этом необходимо подчеркнуть, что речь идет не только о локальной адаптации в рамках того или иного образовательного учреждения.

Для этого нами было предпринято исследование, целью которого было выявление влияния особенностей образовательного учреждения на формирование эго-идентичности школьников-мигрантов, а также выявление их отношения к окружающей их среде (Москве и школе, в которой они учатся).

Прежде чем перейти к изложению результатов исследования, мы считаем необходимым объяснить здесь, что мы будем понимать под понятием «мигрант» в нашем исследовании и в данной статье. В качестве «мигрантов» мы рассматриваем детей, родившихся вне России и в настоящее время проживающих в Москве. При этом необходимо отметить, что в имеющейся литературе по проблеме миграции отсутствует сколько-нибудь определенная локализация данного понятия в логике временного промежутка проживания индивида в той или иной стране. По этой причине на данном этапе исследования мы ограничились именно таким достаточно общим критерием. Хотя, в принципе, безусловно важным представляется изучение вопроса о «критическом сроке», в течение которого происходит смещение как личностных установок индивида, так и восприятие его социальным окружением от позиции «чужой среди чужих» к позиции «свой среди своих».

В исследовании приняли участие ученики 10–11 классов школ с этнокультурным компонентом в образовании (азербайджанским и еврейским) и учащиеся тех же

классов, но обычных общеобразовательных школ. Всего в исследовании приняли участие ученики шести школ: двух с этнокультурным компонентом в образовании и четырех – общеобразовательных. Общее число участников – 99. В каждом исследуемом классе обучался как минимум один школьник-мигрант.

Для оценки процесса и текущих результатов формирования эго-идентичности использовался дифференциал психосоциального развития Ильина-Сипягина [3].

Для выявления субъективного отношения испытуемых к школе, в которой они обучаются, и к месту проживания – Москве – использовался семантический дифференциал Ч. Осгуда с дополнительными шкалами Бентлера и Лавойе: шкалы «стабильность», «сложность», «комфортность» и «обычность» [7].

Кроме того, представлялось целесообразным изучить референтометрическую структуру данных групп именно в логике значимости оценки тем или иным членом сообщества школы и города. В этой связи всем испытуемым задавался дополнительный вопрос, с чьими результатами по методике Ч. Осгуда они хотели бы ознакомиться. В организационном и методическом плане данная процедура не отличалась от классического референтометрического исследования на базе выявления аттракционных предпочтений (социометрии).

В данной статье представлены наиболее интересные с нашей точки зрения результаты, полученные по каждому из методов исследования.

В табл. 1 приведены данные анализа частотных характеристик результатов испытуемых-немигрантов по шкалам дифференциала психосоциального развития; в табл. 2 представлены данные анализа частотных характеристик результатов испытуемых-мигрантов.

Таблица 1

Анализ частотных характеристик результатов испытуемых немигрантов по шкалам дифференциала психосоциального развития

	Доверие	Автономия	Инициатива	Созидание	Идентичность
N Валидные	77	77	77	77	77
Пропущенные	22	22	22	22	22
Среднее	5.04	3.93	4.67	3.81	4.05
Медиана	5.43	4.00	5.00	4.00	4.14
Мода	4.29	3.57	5.29	4.00	4.00
Минимум	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Максимум	7.00	6.00	7.00	6.29	5.71
Процентили 25	4.29	3.57	4.00	3.57	3.71
.....50	5.43	4.00	5.00	4.00	4.14
.....75	6.22	4.43	5.64	4.36	4.57

Таблица 2

Анализ частотных характеристик результатов испытуемых мигрантов по шкалам дифференциала психосоциального развития

	Доверие	Автономия	Инициатива	Созидание	Идентичность
N Валидные	22	22	22	22	22
Пропущенные	77	77	77	77	77
Среднее	5.22	3.83	4.98	3.68	4.36
Медиана	5.57	3.79	5.07	3.79	4.43
Мода	5.71	3.57	5.29	3.86	4.43
Минимум	2.71	3.00	2.86	2.43	2.43
Максимум	7.00	5.43	6.43	4.86	5.57
Процентили 25	4.50	3.54	4.68	3.25	3.86
.....50	5.57	3.79	5.07	3.79	4.43
.....75	5.75	4.04	5.57	4.00	4.93

Анализ частотных характеристик результатов испытуемых немигрантов по шкалам дифференциала Ч. Осгуда в оценке школы

	Оценка	Активность	Сила	Стабильность	Сложность	Комфортность	Обычность
N Валидные	77	77	77	77	77	77	77
Пропущенные	22	22	22	22	22	22	22
Среднее	3.18	3.87	3.32	3.68	3.58	3.64	4.49
Медиана	3.18	4,00	3.25	3.88	3.80	3.60	4.50
Мода	3.12	4.00	3.25	4.38	4.00	3.00	5.50
Минимум	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Максимум	6.18	6.78	6.25	6.75	6.40	7.00	7.00
Процентили 25	2.88	3.56	2.75	3.19	2.80	3.00	3.75
.....50	3.18	4.00	3.25	3.88	3.80	3.60	4.50
.....75	3.65	4.44	4.00	4.38	4.20	4.50	5.50

Как видно из представленных таблиц, наиболее критичными как у мигрантов, так и у немигрантов являются вторая и четвертая стадии психосоциального развития. В среде немигрантов у 50 % испытуемых отмечается негативное разрешение базисных кризисов «автономия-стыд, сомнение» и «компетентность-неполноценность», а в среде немигрантов – у 75 %. При этом статистически значимых различий в распределении результатов как по этим, так и по другим шкалам дифференциала не выявлено. В силу этого вполне закономерным выглядит результат всех испытуемых, показанный по шкале идентичность, который также следует оценить как довольно низкий, поскольку результаты 75 % испытуемых обеих категорий в диапазоне не превышают значения 4,93, что при переводе балльных оценок в шкальные интервалы

означает меньше +1, т. е. по сути дела, спутанность идентичности. Заметим, что этот результат хотя и симптоматичен, тем не менее не может быть расценен как критически негативный, поскольку с точки зрения психосоциального подхода Э. Эриксона в возрасте 15–16 лет идентичность только формируется [13].

Сопоставительный анализ результатов учащихся школ с этнокультурным компонентом в образовании и обычных общеобразовательных школ по дифференциалу психосоциального развития показал, что они укладываются в общую тенденцию, и значимых различий в среде как мигрантов, так и немигрантов не наблюдается. Таким образом, можно сделать предварительный вывод, что в условиях г. Москвы психосоциальное развитие детей как мигрантов, так и немигрантов подчиняется общей закономер-

ности, которая в логике эпигенетической схемы может быть представлена как доверие-стыд, сомнение-инициатива, неуспешность-спутанность идентичности. При этом в процессе обучения в школах обоих типов не происходит компенсации негативного разрешения базисных кризисов развития.

В этой связи особый интерес, на наш взгляд, представляют результаты оценки испытуемыми своей школы по дифференциалу Ч. Осгуда с дополнительными шкалами. Данные анализа частотных характеристик распределений результатов испытуемых–немигрантов приведены в табл. 3; данные анализа частотных характеристик распределений результатов испытуемых-мигрантов приведены в табл. 4.

Как видно из приведенных таблиц, в обеих категориях испытуемых преобладают негативные оценки своей школы. По

большинству шкал 75 % как мигрантов, так и немигрантов показали результаты меньше 4,65, что при переводе балльных оценок в шкальные интервалы составляет менее +1. При этом 50 % испытуемых показали результаты, лежащие в отрицательном диапазоне шкал дифференциала Ч. Осгуда. Исключение составляют шкала «обычность» в обеих подвыборках и шкала «комфортность» в группе мигрантов. При этом надо отметить, что мигранты, обучающиеся в школах с этнокультурным компонентом в образовании, оценивали свои школы как существенно более комфортные, по сравнению с другими категориями испытуемых, что выглядит вполне закономерно и именно за счет этого оценки школы мигрантами по шкале комфортность выглядят более благополучными по всей выборке в целом.

Таблица 4

Анализ частотных характеристик результатов испытуемых мигрантов по шкалам дифференциала Ч. Осгуда в оценке школы

	Оценка	Активность	Сила	Стабильность	Сложность	Комфортность	Обычность
N Валидные	22	22	22	22	22	22	22
Пропущенные	77	77	77	77	77	77	77
Среднее	3.23	3.99	3.94	3.62	3.94	4.35	3.23
Медиана	3.27	4.06	3.75	3.76	3.90	4.25	3.75
Мода	2.71	4.00	3.25	4.13	4.00	5.00	1.00
Минимум	2.00	2.78	2.25	1.75	1.20	2.75	1.00
Максимум	4.76	4.89	5.50	4.75	6.60	6.50	7.00
Процентили 25	2.75	3.64	3.25	3.38	2.95	3.48	1.00
.....50	3.27	4.06	3.75	3.76	3.90	4.25	3.75
.....75	3.55	4.47	4.75	4.13	4.65	5.13	5.00

Полученные результаты в сочетании с данными по дифференциалу психосоциального развития позволяют утверждать, что как общеобразовательные школы, так и школы с этнокультурным компонентом в образовании недостаточно эффективно выполняют функцию института социализации и развития подрастающего поколения. При этом отчетливо выражена негативная окраска образа школы в субъективном восприятии большинства учащихся представляет собой крайне тревожный факт, поскольку, таким образом, создается реальная угроза формирования негативной идентичности у значительной части учащихся вне зависимости от их национальной и социокультурной принадлежности.

О том, что негативное восприятие своего учебного заведения в сознании учащихся проецируется на более широкий соци-

альный контекст, свидетельствуют результаты оценки испытуемыми Москвы по дифференциалу Ч. Осгуда с дополнительными шкалами.

Анализ частотных распределений для испытуемых немигрантов приведен в табл. 5; анализ частотных распределений для испытуемых мигрантов приведен в табл. 6.

Как видно из приведенных таблиц, 75 % оценок испытуемыми обеих категорий практически по всем шкалам, за исключением «обычности», лежат в области отрицательных значений, т. е. высказанное выше предположение полностью подтверждается.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что применительно к данному контингенту испытуемых налицо негативная тен-

Таблица 5

Анализ частотных характеристик результатов испытуемых немигрантов по шкалам дифференциала Ч. Осгуда в оценке Москвы

	Оценка	Активность	Сила	Стабильность	Сложность	Комфортность	Обычность
N Валидные	77	77	77	77	77	77	77
Пропущенные	22	22	22	22	22	22	22
Среднее	2.94	3.50	2.67	3.55	2.98	2.96	3.95
Медиана	3.00	3.56	2.50	3.75	3.20	3.00	4.00
Мода	2.76	3.33	2.25	4.00	2.20	3.00	4.00
Минимум	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Максимум	5.47	6.33	6.25	7.00	7.00	5.60	7.00
Процентили 25	2.65	3.17	1.75	3.13	2.10	2.25	3.25
.....50	3.00	3.56	2.50	3.75	3.20	3.00	4.00
.....75	3.41	4.00	3.63	4.13	3.80	3.75	5.00

Таблица 6

Анализ частотных характеристик результатов испытуемых мигрантов по шкалам дифференциала Ч. Осгуда в оценке Москвы

	Оценка	Активность	Сила	Стабильность	Сложность	Комфортность	Обычность
N Валидные	22	22	22	22	22	22	22
Пропущенные	77	77	77	77	77	77	77
Среднее	3.19	3.69	2.57	3.47	3.23	3.31	3.55
Медиана	3.18	3.73	2.50	3.38	3.30	3.38	4.00
Мода	2.94	4.33	1.75	2.75	2.80	3.25	4.00
Минимум	1.88	2.67	1.25	1.75	1.00	1.80	1.00
Максимум	4.24	4.44	4.00	5.75	5.40	5.25	7.00
Процентили 25	2.81	3.19	1.94	2.85	2.70	2.51	1.50
.....50	3.18	3.73	2.50	3.38	3.30	3.38	4.00
.....75	3.65	4.33	3.25	4.13	4.00	4.00	4.63

денция психосоциального развития личности, что во многом связано с низкой эффективностью с данной точки зрения образовательных учреждений Москвы. При этом школы с этнокультурным компонентом в образовании реально не отличаются от обычных общеобразовательных школ как в смысле компенсации негативного разрешения ранних психосоциальных кризисов учащихся, так и с точки зрения решения более узкой прикладной задачи – полноценной адаптации и социализации мигрантов в условиях московского мегаполиса.

Здесь необходимо оговориться, как уже отмечалось выше, что данное исследование носит пилотажный характер и, безусловно, должно быть расширено как за счет увеличения выборки испытуемых, так и за счет изучения дополнительных существенно значимых с точки зрения представления

об адаптации мигрантов переменных, в частности в статусно-ролевой позиции индивида в группе.

Однако уже на данном этапе представляется целесообразным сформулировать ряд предварительных рекомендаций. Представляется очевидным, что одной из основных задач реформирования российского образования является реальная перестройка средней школы как в содержательном, так и в организационном плане в логике парадигмы образовательно-развивающего учреждения. Вполне понятно, что это требует разработки и реализации целого ряда последовательных шагов, затрагивающих практически все аспекты жизнедеятельности школы. Однако уже сейчас можно констатировать, что важнейшим условием успешности подобных мероприятий является реальная психологизации

образования, которая предполагает отказ от идущего из традиционной советской педагогики умозрительного подхода к проблеме развития, описывающего, как должен развиваться абстрактный ребенок в соответствии с «абстрактной» нормой к психологическому подходу, в рамках которого

отслеживается, а при необходимости корректируется развитие конкретного ребенка в конкретном обществе. Методологической и практической базой реализации данного видения, на наш взгляд, может служить именно психосоциальная концепция Э. Эриксона.

Литература

1. *Аракелян О.* Первая поликультурная школа с углубленным изучением языков и истории разных народов. О школе. www.school-ofelia.com
2. *Гриценко В. В.* Русские среди русских: проблемы адаптации вынужденных мигрантов и беженцев из ближнего и дальнего зарубежья в России: Монография. М., 1999.
3. *Ильин В. А., Сипягин Д.* Исследование особенностей психосоциального развития в контексте реформирования высшей школы // Социально-психологические проблемы образования. 2006. № 4.
4. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999.
5. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 2004.
6. *Общинная психология: национальный опыт в глобальной перспективе.* М., 2006.
7. *Петренко В. Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику. М., 1983.
8. *Плигин А. А.* Личностно-ориентированное образование: история и практика. М.: КСП+, 2003.
9. *Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности.* М., 2002.
10. Список школ с этнокультурным компонентом http://www.gazeta.ru/education/2004/03/01_a_93114.shtml
11. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология: Учебник для вузов. М., 2004.
12. *Стефаненко Т. Г., Шлягина Е. И., Ениколов С. Н.* Методы этнопсихологического исследования. М., 1993.
13. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

INFLUENCE OF ETHNOCULTURAL SPECIFICS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTE ON THE FORMATION OF STUDENTS' EGO IDENTITY

Minakova E.A.,

Graduate student, Department of Social Psychology MSUPE

The article is dedicated to the problem of migrants' adaptation and assimilation into a new social and cultural context. At the present time this problem doesn't have a clear (univocal) socio-psychological solution. The article describes different types of educational institutions from the point of view of their effectiveness in helping immigrant children integrate and assimilate into the new ethnocultural environment. The article also presents the results of pilot study that was carried out in Moscow schools in 2006 among students of 10th–11th grades in schools with ethnocultural component in education and students of the same grades in usual comprehensive schools. Research objective was to study influence of the educational institution characteristics on formation of ego-identity of migrant students and their attitude to the surrounding environment (Moscow city and their school).

Keywords: identity, migration, adaptation, integration, ethnocultural education, political and cultural education.

References

1. *Arakelyan O.* Pervaya polikul'turnaya shkola s uglublennym izucheniem yazykov i istorii raznykh narodov. O shkole. www.schoolofelia.com.
2. *Gricenko V. V.* Russkie sredi russkih: problemy adaptatsii vyzhivayemykh migrantov i bezhencev iz blizhnego i dal'nego zarubezh'ya v Rossii: Monografiya. M., 1999.
3. *Il'in V. A., Sipyagin D.* Issledovanie osobennosti psihosotsial'nogo razvitiya v kontekste reformirovaniya vysshei shkoly // Social'no-psihologicheskie problemy obrazovaniya. 2006, №4.
4. *Lebedeva N. M.* Vvedenie v etnicheskuyu i krosskul'turnuyu psihologiyu. M., 1999.
5. *Maiers D.* Social'naya psihologiya. SPb., 2004.
6. *Obshinnaya psihologiya: nacional'nyi opyt v global'noi perspektive.* M., 2006.
7. *Petrenko V. F.* Vvedenie v eksperimental'nyy psihosemantiku. M., 1983.
8. *Pligin A. A.* Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: istoriya i praktika. M., 2003.
9. *Psihologicheskaya pomosh' migrantam: travma, smena kul'tury, krizis identichnosti.* M., 2002.
10. Spisok shkol s etnokul'turnym komponentom http://www.gazeta.ru/education/2004/03/01_a_93114.shtml.
11. *Stefanenko T. G.* Etnopsihologiya: Uchebnik dlya vuzov. M., 2004.
12. *Stefanenko T. G., Shlyagina E. I., Enikolopov S. N.* Metody etnopsihologicheskogo issledovaniya. M., 1993.
13. *Erikson E.* Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.