

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Тернопільський національний економічний університет**  
**Юридичний факультет**  
**Кафедра соціальної роботи**

**ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**  
**до магістерської роботи**

**на тему: «СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ**  
**МОДЕЛЮВАННЯ РІЗНОКУЛЬТУРНОГО**  
**ОСВІТНЬОГО ЧАСОПРОСТОРУ**  
**СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ»**

**Виконала:** студентка V курсу, групи СРмз-51,  
галузі знань 1301– «Соціальне забезпечення»,  
спеціальності 8.13010201 – «Соціальна робота»,

Двигайло Інна Сергіївна

**Керівник:** кандидат психологічних наук,

с.н.с., доцент Фурман О.Є.

**Рецензент:** \_\_\_\_\_

**ТЕРНОПІЛЬ – 2013**

## **ПЛАН**

### **ВСТУП**

#### **РОЗДІЛ I.**

##### **СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ**

- 1.1. Загальнонаукові підходи до обґрунтування моделі та моделювання
  - 1.2. Моделювання у психології і соціології
  - 1.3. Системне моделювання і проектування у педагогічній теорії і практиці
- Висновки до розділу I

#### **РОЗДІЛ II.**

##### **СВІТОВИЙ ДОСВІД СТВОРЕННЯ**

##### **ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

- 2.1. Мультикультуралізм як ідеологія  
і як аксіологічна основа полікультурної освіти
- 2.2. Стратегія гуманізації полікультурного освітнього простору  
в країнах Північної Америки та Європи

Висновки до розділу II

#### **РОЗДІЛ III.**

##### **ТЕНДЕНЦІЇ, УМОВИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

- 3.1. Проблеми і перспективи створення  
полікультурного освітнього простору в Україні
- 3.2. Специфіка і можливості розвитку полікультурної освіти  
в Криму як багатоетнічному регіоні
- 3.3. Модель полікультурної особистості  
у системі національної освіти України

Висновки до розділу III

### **ВИСНОВКИ**

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ І.</b>	
<b>СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ</b> .....	8
1.1. Загальнонаукові підходи до обґрунтування моделі та моделювання .....	8
1.2. Моделювання у психології і соціології .....	16
1.3. Системне моделювання і проектування у педагогічній теорії і практиці	26
Висновки до розділу І .....	34
<b>РОЗДІЛ ІІ.</b>	
<b>СВІТОВИЙ ДОСВІД СТВОРЕННЯ</b>	
<b>ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ</b> .....	
37	
2.1. Мультикультуралізм як ідеологія	
і як аксіологічна основа полікультурної освіти .....	37
2.2. Стратегія гуманізації полікультурного освітнього простору	
в країнах Північної Америки та Європи .....	45
Висновки до розділу ІІ .....	56
<b>РОЗДІЛ ІІІ.</b>	
<b>ТЕНДЕНЦІЇ, УМОВИ І ПЕРСПЕКТИВИ</b>	
<b>ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ</b> .....	
59	
3.1. Проблеми і перспективи створення	
полікультурного освітнього простору в Україні .....	59
3.2. Специфіка і можливості розвитку полікультурної освіти	
в Криму як багатоетнічному регіоні .....	66
3.3. Модель полікультурної особистості	
у системі національної освіти України .....	79
Висновки до розділу ІІІ .....	93
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	95
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	98

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Ефективна та успішна самореалізація людини в сучасному полікультурному та поліетнічному світі припускає наявність цілого ряду особистісних якостей і компетенцій. Україна – це поліетнічна багатокультурна держава, тому нині вельми актуальним постає дослідження проблематики мультикультуралізму, міжетнічного спілкування, полікультурної освіти. У різних державних документах, у тому числі тих, що безпосередньо стосуються системи освіти, декларується орієнтація на розвиток гуманістичної, особистісно зорієнтованої, компетентної освіти. Проте наповнення цих програмних положень реальним вмістом неможливе без визначення точних цілей, принципів і способів їх зреалізації.

Філософи, педагоги, психологи, фахівці соціальної сфери неодноразово зверталися до аналізу соціально-психологічних і педагогічних умов і чинників, які сприяють формуванню психологічно здорової, гуманістично зорієнтованої особистості (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Боришевській, О.К. Дусавицький, З.С. Карпенко, В.О. Моляко, В.П. Москалець, М.В. Савчин, О.П. Саннікова, Т.М. Титаренко [15-17; 21-24; 90]); її соціалізації, адаптації, інтеграції і самореалізації в полікультурному соціумі (О.В. Бондаревська, Дж. Бенкс, Л.Р. Почебут, М. Ротерем, Д. Фінней [31; 173]); розвитку культурної і міжкультурної компетентностей, що первинно проявляються у формуванні і розумінні образів своєї й інших культур, умінні бачити, порівнювати і аналізувати феномени культури (М. Араджіоні, Д. Кестер, Е. Лінч, М. Люстіг [9-12; 153; 171]); пошуку і ухваленню власної культурної ідентичності в умовах полікультурного суспільства (В.М. Павленко, Т.Г. Стефаненко, О.Н. Татарко, В.Ю. Хотинець); позитивному ухваленню цінностей полікультурного суспільства і значущості полікультурної компетентності, знання і розуміння культурних особливостей, схожості і відмінностей, апіорної рівності культур,

пріоритету особистісних характеристик спілкування (О.Г. Асмолов, Л.І. Рєдкіна, Г.В. Солдатова).

Однак, не дивлячись на відносну опрацьованість окремих аспектів проблеми полікультурності в руслі гуманізації освіти, досі не було проведено комплексного дослідження взаємозв'язку соціально-психологічних компонентів соціокультурного і освітнього просторів та їх сукупного впливу на особу і групи людей. Ряд наукових робіт було присвячено процесам моделювання і проектування в психології і педагогіці (О.Ф. Коган, С.Д. Максименко, В.В. Нікандров, Л.М. Фрідман, Є.В. Чорний, Ю.М. Швалб [92; 121-125; 148-149; 180; 181]), проектуванню і плануванню системи освіти з метою приведення її відповідно до реалій і тенденцій суспільного розвитку (Ю.І. Тарський, В.І. Загв'язинський, В.М. Монахов, В.В. Рубцов, В.О. Семиченко, В.І. Слободчиков [78; 139]). Проте концептуальні соціально-психологічні підстави системного моделювання полікультурної освіти і освітнього простору, спрямованого на формування полікультурної особистості, дотепер не були чітко розроблені.

У даній роботі полікультурна освіта розглядається в трьох основних аспектах. По-перше, як аксіологічна психолого-педагогічна концепція (філософська або світоглядна), суть якої полягає у визнанні етнокультурного різноманіття як блага, не менше значущого і позитивного, ніж, наприклад, різноманітність природи. По-друге, це освітня політика, що приймається на державному рівні і позитивно сприймається всіма суб'єктами навчально-виховного процесу. По-третє, це процес реалізації методології і технології системного моделювання.

З урахуванням вищезазначеного й була обрана тема магістерського дослідження: «Соціально-психологічне моделювання різнокультурного освітнього часопростору сучасної України».

**Мета дослідження:** наукове обґрунтування соціально-психологічного моделювання стану, можливостей і перспектив розвитку різнокультурної освіти

в Україні, що охоплює модель формування полікультурної особистості як її центральну ланку.

**Завдання дослідження:**

а) висвітлити сутність і соціально-психологічний зміст наукового моделювання у поєднанні із формуванням полікультурно зорієнтованої особистості учня і вчителя, викладача і студента;

б) проаналізувати переваги і недоліки передового світового досвіду (насамперед США, Канади, Австралії і країн Євросоюзу) створення полікультурного освітнього простору;

в) вивчити тенденції, умови і перспективи розвитку різнокультурної освіти в сучасній Україні, зосередивши увагу на проблемах і можливостях утвердження багатокультурності Криму як поліетнічному регіоні.

**Об'єктом дослідження** є модель різнокультурного освітнього часопростору, що з різною мірою повноти впроваджена в країнах світу, в тому числі і в Україні.

**Предмет дослідження** – соціально-психологічне моделювання різнокультурного освітнього часопростору у взаємодоповненні його принципів, змісту, умов та засобів його ефективного здійснення.

У роботі застосовувався комплекс **методів дослідження**, вибір яких залежав від змісту проблеми і був спрямований на перевірку гіпотез і вирішення поставлених завдань: *теоретичні* (аналіз наукової літератури із проблематики; розробка теоретичного конструкту системного психологічного моделювання як основного способу організації дослідження), *емпіричні* (спостереження, бесіда, анкетування, констатувальний експеримент), методи обробки і інтерпретації даних.

Результати дослідження апробовані на методологічних семінарах НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ, опубліковані в спецвипуску журналу «Психологія і суспільство» (2013 рік).

Робота структурно складається із вступу, трьох розділів та висновків після кожного з них, загальних висновків, списку 181 опрацьованого літературного джерела. Загальний обсяг роботи становить 118 сторінок (основна частина – 97 стор.).

# РОЗДІЛ I

## СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

### 1.1. Загальнонаукові підходи до обґрунтування моделі та моделювання

Терміни «модель» і «моделювання» зустрічаються в науковій літературі достатньо часто. У цьому немає нічого дивного, оскільки моделювання – це загальнонауковий метод дослідження. Повної загальної теорії моделювання немає, хоча філософи і методологи науки в 60-70-і роки минулого століття, в розпал інтересу до кібернетики, були причетні до її створення [3; 4; 36; 38; 67]. Ці роботи були присвячені власне не моделюванню, як методу пізнання, а можливостям моделювання психіки, створення штучного інтелекту. Проте були праці, в яких здійснювались методологічні узагальнення [139; 152; 153].

У одній з таких робіт дається вивірена дефініція моделювання, як «опосередкованого практичного або теоретичного дослідження об'єкта, при якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт, а певна допоміжна штучна або природна система (модель), що: а) знаходиться в деякій об'єктивній відповідності з пізнаваним об'єктом; б) здатна заміщати його на певних етапах пізнання і в) дає при дослідженні інформацію про сам модельований об'єкт» [152, с. 257-258].

Те, що аналоговість – сутнісна властивість моделі – очевидно, але саме поняття «аналогія» неоднозначне. У формальній логіці аналогія визначається як висновок про приналежність чи схожість предмета (об'єкта) за істотними ознаками із схожістю з іншим предметом (об'єктом). У формі такого висновку здійснюється приписування предметові (об'єктові) властивості або перенесення відносин. Залежно від характеру інформації, що переноситься із одного предмета (об'єкта) на інший (з моделі на прототип), аналогія має два вигляди:



1) аналогія властивостей і 2) аналогія відносин. Окрім цих двох видів аналогій, існує їх класифікація за мірою достовірності висновку (строга аналогія, нестрога аналогія, помилкова аналогія). Строга аналогія застосовується в наукових дослідженнях, математичних доказах. На властивостях висновку за нею заснований метод моделювання. Нестрога аналогія дає недостовірний, а лише вірогідний висновок [51].

Останнім часом з'явилася безліч робіт присвячених математичному і комп'ютерному моделюванню. Початковими засновками для розробки програм є логічні схеми, причому не обов'язково в рамках лише формальної логіки. Безумовно, це дуже перспективний напрям для вирішення приватних задач моделювання, але інтерес до моделювання, як до загальнонаукової методологічної проблеми нині згас. У 2003 році опублікований навчальний посібник В.В. Никандрова «Метод моделювання в психології», у вступі до якого автор справедливо зазначає, що «моделювання застосовується в житті, але немає теорії моделювання., а активність у використанні моделювання, що виявляють психологи, не завершується побудовою цілісної картини цього методу» [149, с. 55]. Автор авансує свою роботу як «попередню спробу систематизації знань із моделювання як методу психології, причому, в першу чергу, як емпіричного методу» [Там само, с. 7].

У різних сферах наукового знання поняття «моделювання» зустрічається із супутніми визначеннями і відповідним смисловим значенням. Цей термін нерідко зустрічається у фінансовій сфері, економіці, менеджменті, маркетингу: ідентифікуюче моделювання ефектів монетарної політики в банківській справі; поведінкові моделі в економіці або моделі поведінки споживача; економічне моделювання; відтворення середовища і ситуацій за допомогою ділових і рольових ігор, ігрове моделювання бізнесу, імітаційне моделювання; особистісна, поведінкова, ситуативна і трансформаційна моделі успішності керівника, модель SMART, моделювання ситуації і тренування навичок під час тренінгу тактичного менеджменту, моделі успішних особистісних якостей

керівника, поведінкові моделі керівництва, модель управлінської мережі, ситуативні моделі керівництва, моделі ухвалення рішень [84; 145; 154].

У комп'ютерних науках (в інформатиці і пов'язаних з нею дисциплінах), в програмуванні і в психолінгвістиці моделювання має загальне призначення General-Purpose Modeling (GPM), тобто постає як систематичне використання узагальненої мови General-Purpose Language (GPL), щоб представити різні аспекти об'єкта або системи; водночас трансформаційна модель Дж. Міллера в психолінгвістиці базується на відомій трансформаційній граматиці Н. Хомського; метамоделювання (metamodeling, Meta model) в комп'ютерних науках і в нейролінгвістичному програмуванні використовується для розробки програмного забезпечення [78].

У математичній психології метод моделювання є основним дослідницьким інструментом, при цьому розрізняються різні його види – власне математичне, кібернетичне, імітаційне та ін. [107; 114]. Існує і спроба розмежування методу моделювання на дескриптивні моделі, що прагнуть до опису фактичної поведінки індивіда в експерименті і нормативні моделі, покликані описувати правильну поведінку індивіда, щоб досягти мети [13]. Інші автори розглядають нормативну модель як окремий випадок описової моделі [108].

У різних напрямках науки наявні: модель критичного мислення і її модифікації [8]; трьохкомпонентна модель пам'яті, модель атенюатора (attenuator model – модель ослаблення) – в когнітивній психології одна з концепцій вибіркової уваги, модель з фільтрацією (filter theory) – одна з перших концепцій вибіркової уваги, модель центральної тенденції (prototype theory – теорія прототипу) – в когнітивній психології концепція пізнання стимулу шляхом співвідношення його з прототипом, що зберігається у пам'яті; символічне моделювання – що відображає різні когнітивні цілі, для досягнення яких використовуються певні змінні і правила [8]; модель стресу [56]; змодельована поведінка в теорії соціального вчення, коли суб'єкт спостерігає

прийняту за зразок модель поведінки, причому, «моделлю» може бути не тільки поведінка, але і її носій; моделювання компетентності в організаційній психології [145]; «модель переходу» і «модель кризи»; моделі адаптації дитини до нематеринського виховання: «модель відокремлення від матері», або «модель якості материнської турботи» – в психології розвитку; «модель екологічних систем» – соціально-психологічне моделювання цілепокладання в комп'ютерній діагностиці учнів – в педагогічній психології; моделювання мотиваційного процесу; моделі маскулінності та фемінності, моделі сексуальної реакції, моделі сексуального збудження – в теоріях сексуальності; моделі взаєностосунків між особою і соціокультурними змінами та ін.

Одна з основних проблем моделювання – термінологічна. Наукові поняття уживаються в різних контекстах і такі багатоаспектні, що їх пряме зіставлення буває просто некоректне. Повною мірою це відноситься до поняття «модель», яке використовується у всіх сферах науки та визначається по-різному навіть в довідникових виданнях [29; 30; 178] і тим більше в численних авторських трактуваннях в статтях і монографіях [3; 19; 42; 49; 52; 65; 66; 87; 139; 149; 172; 177]. Етимологія слова «модель» зрозуміла, оскільки це слово увійшло до української мови від французького *mode`le* і сходить до латинського *modulus* – міра, зразок, взірець. У словнику іноземних слів подано шість значень – від «зразка якого-небудь виробу для серійного виробництва» і «натурника (натурниці), що позує художнику», до більш близького нам: «схема, зображення або опис якого-небудь явища, або процесу в природі чи суспільстві» [178, с. 318].

Замість того, щоб наводити різні визначення «моделі і «моделювання» (хоча, без цього не можна обійтися повністю), зробимо короткий аналіз наукової літератури і спробуємо систематизувати загальновизнані погляди і ті аспекти термінологічної проблеми, за якими підходи авторів розрізняються.

Згода досягнута щодо наступних змістовних характеристик моделей і моделювання.

1. Так чи інакше, але всі визнають існування двох основних способів конструювання моделі.

Перший: а) «від емпірично виявлених властивостей і залежностей об'єкту – до його моделі» (філософські словники); б) «моделі у фундаментальних і прикладних науках звичайно пов'язуються із застосуванням моделювання, тобто із з'ясуванням (або відтворенням) властивостей якого-небудь об'єкта, процесу або явища за допомогою іншого процесу, об'єкту або явища – його моделі» [92].

Другий – якийсь об'єкт описується за допомогою теорії (концепції): а) «вже в початковій точці передбачається додослідне відтворення об'єкта в моделі і, оскільки модель відома, то вважається пізнаним і об'єкт» (філософські словники); б) «в природничих науках моделлю називають опис об'єкта засобами деякої наукової теорії» (психологічні словники); в) у експериментальній психології модель визначається як одна з форм теоретичного знання: «Теорія є внутрішньо несуперечливою системою знань про частину реальності. Це найвища форма наукового знання. Елементи теорії логічно залежать один від одного. Форми теоретичного знання: закони, класифікації і типології, моделі, схеми, гіпотези і т. ін. Ідеалізований об'єкт теорії – це знаково-символічна модель частини реальності» [124, с. 128].

2. Згода між ученими досягнута щодо характеристик схожості і відмінностей між об'єктом і моделлю: а) між ними повинна існувати відома подібність (аналогія), яка може полягати або в схожості фізичних характеристик моделі і об'єкта, або в схожості функцій, здійснюваних моделлю і об'єктом, або в тотожності математичного опису «поведінки» об'єкту і його моделі; б) при цьому не заперечується, що моделювання як пізнавальний метод припускає наявність такого виду аналогії, як гомоморфізм, тобто часткова подібність, коли між моделлю і її прототипом є і схожість і відмінності, інакше вони були б ідентичні, що неможливе за визначенням.

3. Немає заперечень щодо критерію прагматичності моделі, як аналога об'єкта: модель виконує свою роль тільки тоді, коли ступінь і характер її відповідності об'єкта чітко визначені.

4. Немає дискусій і щодо причин появи потреби в моделюванні (або підстав для вживання цього методу): коли безпосередньо дослідження самого об'єкта неможливе, вимагає дуже довгого часу тощо. Тому основними перевагами моделювання визнані: менша складність моделі в порівнянні з об'єктом, наочність, в деяких випадках – універсальність, зручність, швидкість дослідження [180].

5. Загалом, признається існування двох основних форм реалізації моделі (хоча варіації можуть відрізнятися) в наочній формі (макет, пристрій, зразок); в знаковій (графік, схема, програма, теорія).

6. Признається різноманіття підстав для класифікації моделей і той факт, що межі між видами моделей можуть бути нечіткі, тобто цілком можливі змішані моделі.

7. На відміну від інших наук, в психології загальноприйнятим є достатньо чітке розмежування понять «моделювання психіки» і «психологічне моделювання»: моделювання психіки – «знакова або технічна імітація механізмів, процесів і результатів психічної діяльності» [29]; психологічне моделювання – «організація, відтворення того або іншого виду людської діяльності шляхом штучного конструювання середовища цієї діяльності (наприклад, в лабораторних умовах)», або «штучне створення спеціальних умов, що провокують потрібні задачі дослідження (обстеження, навчання) у відповідь на реакції, дії або відношення природних носіїв психіки (людей або тварин)» [150, с. 25].

8. При розгляді сутності моделювання, частково подолані розбіжності, що мають місце у визначенні моделей. Те, що виступало як відмінність в інтерпретації моделі, стає загальновизнаним при наповненні змістом поняття «моделювання»: «ефект моделювання виявляється при строгому розрізненні моделі і оригіналу, а також відмінності в засобах і інструментарії: об'єкт

виявляється представлений двічі – як об’єкт (образ об’єкту) і як форма репрезентації знань про цей об’єкт (об’єкт-заступник)» [150, с. 342].

У той же час, необхідно вказати на цілий ряд відмінностей в інтерпретації характеристик моделей і моделювання.

1. Зокрема, виявляються відмінності в розумінні сутності моделі: модель – це об’єкт-заступник, який в певних умовах може замінювати об’єкт-оригінал і здатний відтворювати властивості і характеристики оригіналу, що цікавлять дослідника(філософські словники); модель – це спрощений уявний або знаковий образ якого-небудь об’єкту або системи об’єктів, що використовується як їх «заступник» і засіб операції (психологічні словники).

2. Відрізняється розуміння ступеня істинності моделей і відповідних вимог до нього: а) існують строгі вимоги до організації висновків, для того, щоб їх можна б було вважати моделями (аналогами) об’єкту дослідження: в основі моделі повинен бути висновок, побудований за принципом строгої аналогії; «про приналежність предмету (об’єкту) певної ознаки (тобто властивості або відносини) на основі схожості в істотних ознаках з іншим предметом (об’єктом)» [51, с. 183-187]; б) проблема відповідності моделі оригіналу відходить на другий план завдяки відокремленню питання про побудову моделі від питання про її інтерпретацію і тоді формальна побудова моделі в емпіричному дослідженні виявляється основою для змістовної інтерпретації об’єкту-оригіналу; в) і достатньо радикальна думка: «всі умоглядні побудови і будь-які теоретичні узагальнення емпіричного матеріалу, відомі психологічній науці, виступають психологічними моделями психіки або її проявів» [150, с. 50].

3. По-різному визначаються підстави для класифікації моделей (див. табл. 1.1).

Табл. 1.1

## Підстави для класифікації і типи моделей

№	Підстави для класифікації моделей	Типи моделей
1	За способом реалізації	Наочна, речовинна або фізична форма: макет, пристрій, зразок
		Знакова або логіко-семіотична форма – конструюються із спеціальних знаків, символів і структурних компонентів: графік, схема, програма, теорія
		Образно-метафорична форма – у формі художніх образів будь-яких видів і жанрів
2	За характером відтворюваних сторін оригіналу (прототипу)	Субстанційні (що описують субстанцію, тобто, «матеріал» і властиві йому атрибути)
		Структурні (в них виявляється склад, ієрархія елементів системи)
		Функціональні або функціонально-динамічні (переважно використовуються схеми і порівняльні таблиці, що розкривають зв'язки між елементами та/або способи функціонування системи)
		Змішані
3	За повнотою представлення об'єкта	Повні, неповні/часткові
4	За характером віддзеркалення об'єкту в моделі	Знакові – образні, вербальні, математичні
		Програмні – жорстко алгоритмічні, евристичні, блок-схемні
		Речовинні – наприклад, біонічні
5	За сферою знань	Технічні, соціальні, біологічні, психологічні і ін.
6	За функціями	Емпіричний рівень: - реконструююча функція (відтворення якісної специфіки об'єкту); - вимірвальна функція (отримання кількісних характеристик об'єкту); - описова функція (забезпечення наочності і зрозумілості: частіше всього текст, що розкриває принципи перетворення системи, етапи і технології, зв'язки між змістом проблеми, способами рішення і бажаним результатом); - перетворювальна (прагматична) функція – відображає те, що ще необхідно здійснити
		Теоретичний рівень: - інтерпретаційна (пояснення, узагальнення і вичерпне опис); - прогноуюча (прогноз поведінки об'єкту-прототипу); - критеріальна (перевірка істинності, адекватності знань про об'єкт); - евристична (сприяння генерації нових ідей і гіпотез щодо об'єкту, що вивчається, і пов'язаних з ним інших об'єктів реальності)
		Практичний рівень: - пізнавально-ілюструюча; - навчальна; - розважально-ігрова
7	За інтеграційними або змішаними, компонентами декількох або всіх видів моделей.	

Треба визнати, що підсумки короткого аналізу загальнонаукових підходів до розуміння сутності моделювання, класифікації і типологізації моделей, не спонукають до критики, а лише переконують у можливості і правомірності різноманітної інтерпретації складних понять.

## 1.2. Моделювання у психології і соціології

Всі різновиди моделювання в психології можна звести до двох магістральних напрямів. Одне так і називається «моделювання в психології» (англійський аналог – modelling in psychology), інше – «психологічне моделювання» (psychological modeling).

У першому випадку мається на увазі «моделювання психіки», тобто «знакова або технічна імітація механізмів, процесів і результатів психічної діяльності» [29, с. 299], іншими словами, це – штучне конструювання психіки, за допомогою перенесення яких-небудь її властивості на модель. У рамках цього напрямку активно розвивається моделювання фізіологічних механізмів, наприклад, моделювання роботи нейрона або мозку, тобто нейронної мережі [146; 149], психічних процесів, феноменів і наполягань: сприйняття, мислення, пам'яті, мови [3; 38; 44; 173].

У зв'язку з цим, достатньо точним має вигляд одне із словникових визначень моделювання в психології – воно розглядається як «дослідження психічних процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) або ідеальних, перш за все математичних, моделей» [134, с. 103].

Проте існуючі спроби моделювання емоційної сфери особи та її мотивації явно не вписуються в це визначення. Сутнісно будь-яка теорія особистості є теоретико-емпіричною моделлю. Відома, наприклад, топографічна модель психіки З. Фрейда і його ж структурна модель особистості, в теорії інстинктів, де вчений запропонував модель «напруги-редукції». К.Г. Юнг також пропонує



модель структури особистості і модель психологічних типів особистості. Зрозуміло, всі названі моделі – результат ретельного аналізу емпіричних даних, але зрозуміло, що інші учені на основі практично тих же даних вибудовували інші моделі особистості. В цій різноманітності виявляється евристична функція моделі. Роль модельного дослідження саме й полягає в тому, щоб на більш простому об'єкті побачити, виявити найістотніші чинники і закономірності його розвитку і створити потім умови для такого розвитку. Модель повинна бути робочим інструментом, що дозволяє виразно побачити внутрішню структуру об'єкту або процесу, що вивчається, систему чинників, що впливають на нього, визначити ресурси для забезпечення розвитку. А потім на основі виявлених тенденцій розвитку, екстраполюючи їх на майбутнє і вносячи зміни і в саму структуру і в умови її функціонування, в думках прогнозувати і «програвати» можливості і наслідки різних варіантів нововведень.

Моделювання і використання моделі, таким чином, тісно пов'язано з прогнозуванням. Модель забезпечує прогноз і робить його більш повним і обґрунтованим, але це можливо тільки на базі вже виявлених тенденцій, історичного досвіду, виділеного й інтерпретованого на основі ретроспективного аналізу, експертних оцінок екстраполяції тенденцій на майбутнє, концептуального витлумачення фактів.

Тільки на основі виконання вказаних вимог, що приводяться в багатьох дослідженнях (теоретичних і прикладних) схеми, таблиці, концептуальні описи, математичні формули, набувають статус моделі. І, відповідно, можуть виконувати властиві їй функції – допомогти зрозуміти суть, пояснити явища або процеси, що вивчаються, передбачати результати функціонування системи, знаходити «точки зростання», розриви в логічному ланцюзі пошуку, проблемні зони, а також проводити прогностичну оцінку можливих варіантів поліпшення і оновлення системи [див. 80].

Під «психологічним моделюванням» звичайно розуміють «організацію, відтворення того або іншого виду людської діяльності шляхом штучного

конструювання середовища цієї діяльності» [29, с. 299]. І тоді – це «метод, відтворюючий певну психічну діяльність з метою її дослідження або вдосконалення шляхом імітації життєвих ситуацій в лабораторній обстановці» [29, с. 434]. Цікаво, що в згаданій раніше роботі В.В. Никандрова [149], дійсно, моделюванню в психології присвячена практично вся книга, а психологічному моделюванню – тільки півтори сторінки.

Як бачимо, друге словникове визначення психологічного моделювання взагалі обмежує цей метод імітацією в лабораторних умовах. Поза сумнівом, моделювання може бути імітацією, але не зводиться до неї, інакше не зрозуміло, як же бути із моделюванням складних систем, що одночасно включають різні класи і рівні не тільки психічних явищ, процесів, механізмів, але і непсихологічні категорії.

Очевидно, що в лабораторних умовах неможлива імітація всієї сукупності цих підсистем, кожна з яких одночасно є системою, що містить інші підсистеми і, отже, додаткові змінні. Тому адекватними методами дослідження багатоманітних феноменів, процесів, механізмів усередині освітньої системи може бути або експеримент [149, с. 7], або психологічне моделювання. Це моделювання тут розуміється набагато ширше, ніж просто імітація. Власне, етап підготовки і планування психолого-педагогічного експерименту за визначенням є організаційним моделюванням, а гіпотеза дослідження, що відображає психологічний зміст проблеми, передбачувані залежності або інші форми відносин між змінними, безсумнівно, вже є психологічним моделюванням. Тобто одним з аспектів психологічного моделювання є структурна організація образу передбачуваної дії, процесу, полягання, діяльності, що відбувається в ідеальному плані.

Близькі до цього розуміння інтерпретації моделювання зустрічаються в літературі. Так, одне із значень поняття «моделювання» в «Великому тлумачному психологічному словнику» Артура Ребера [30] дивно лаконічне: «дія із побудови моделі». Звичайно, це можна б було розуміти як реальну дію, а

не розумову, що виробляється в ідеальному плані, проте в наступній статті визначається вже модель, як «уявлення, яке відображає, дублює, імітує або деяким чином ілюструватиме зразок відносин, спостережуваних в даних або в природі». Далі модель описується як «вид міні-теорії, характеристика процесу, і в цьому випадку її цінність і корисність визначається прогнозами, які можна робити з її допомогою, і її роллю в керівництві і розвитку теорії і дослідженні» [30, с. 455-456]. З цим визначенням практично співпадає і віднесення моделювання до теоретичних методів дослідження С.Д. Максименком: «Теоретичні методи – це методи, користуючись якими, дослідник взаємодіє з моделлю об'єкта дослідження, яка формується в його уяві, тобто з мисленнєвою моделлю» [124, с. 8]. З позиції стратегійно-семантичного підходу, розглядає візуальне мислення як продуктивний вид розумової діяльності і доводить, що результатом візуально-розумового процесу (його продуктом) є образ-концепт. Матеріальними носіями образів-концептів «можуть бути моделі, графіки, схеми, карти, а також різні артономічні форми (малюнки, картини, скульптура, архітектура), що є результатом візуального метамоделювання на різних рівнях відображення реальності: від конкретних умов до вищих рівнів абстрагування дійсності» [87, с. 235]. Вищим рівнем в структурі візуально-розумової стратегії є метарівень, який визначається автором як «когнітивно-особистісна гіпотеза, що вибудовується в процесі індивідуального пізнання, «бачення» джерела стимуляції відповідно до образу світу суб'єкта діяльності» [Там само].

Особливо слід виділити розуміння моделювання А.В. Фурманом, який, в ході обґрунтування розробленого авторського типологічного підходу в системі «професійного методологування» розкриває сутність і значення «чотири та п'ятикомпонентних мислесхем», які в числі інших методологічних функцій, «виконують функції ідеалізованої моделі як універсального знаряддя типологічного дослідження» [179, с. 88].

Як бачимо з короткого огляду, присвяченого аналізу змісту понять «модель», «моделювання», «моделювання в психології» і «соціально-психологічне моделювання», підходи різних авторів до цих понять не просто систематизувати. Проте, три основні тенденції можна обґрунтувати так:

1) соціально-психологічне моделювання є «загальнонауковим дослідницьким методом» і «спеціальним методом психології»;

2) соціально-психологічне моделювання – це не метод, а «дія, яка здійснюється суб'єктом у внутрішньому плані»; «дія із побудови моделі»; «уявлення, яке відображає, дублює, імітує або деяким чином ілюструє»; «процес навчання, що відіграє роль засобу моделювання»; «вид міні-теорії, характеристика процесу» тощо;

3) соціально-психологічне моделювання є і методом й процесом і його результатом та чим-небудь ще одночасно.

Втім, можливо ці різночитання пов'язані із різночитанням самого поняття «метод», оскільки його інтерпретації і визначення в психології неоднозначні: пряме ототожнення методу і способу дослідження; «метод є не що інше, як усвідомлений і придатний для повторних вживань спосіб» [100, с. 44]; метод дослідження розуміється як спосіб отримання емпіричних даних (спостереження, експеримент, тестування); «загальноприйнятим в соціології та психології є розподіл методів дослідження на дві основні категорії: спостереження і експеримент» [28, с. 25]; метод визначається як багаторівнева і різнопланова освіта: «метод є поліфункціональною освітою» [64, с. 42]; «метод дослідження – це сукупність, що складається з організаційних, емпіричних, інтерпретаційних процедур і методів обробки даних» [6, с. 27]; метод соціально-психологічного дослідження розглядається в нерозривному зв'язку з соціально-психологічною теорією, причому те, що в представлених вище трактуваннях іменується як метод дослідження, виступає тут як його прийом. А власне «метод дослідження є засобом теоретичного освоєння дійсності. Він визначає спосіб використання наявного знання для отримання нового. Метод не

може бути відокремлений від теорії. Можна сказати, що науковий метод є теорія у дії, але його не можна звести тільки до сукупності ідей, понять. Метод має нормативний характер і містить вказівки про те, які повинні бути використані знання, якими прийомами треба користуватися, щоб одержати нові наукові знання. Існує закономірний логічний зв'язок методу дослідження з філософсько-методологічним настановленням дослідника. Метод фактично є конкретизацією цього настановлення в рамках цілком певної теорії. Тому повноцінна характеристика методів соціального і психологічного дослідження повинна долучати особливості його взаємозв'язку з відповідною теорією» [122, с. 33].

Практично до введення в сучасну методологію психологічної та соціологічної науки категорії моделювання як психічного процесу і генетичного методу одночасно, нас наближає теорія С.Д. Максименка. Сама компонентна структура генетико-моделюючого методу до певної міри визначила наші уявлення про соціально-психологічне моделювання: «Експериментально-генетичний (генетико-моделюючий) метод складається з теорії, в рамках якої він виник; проектування (моделювання), перетворювального (формуючого) експерименту і діагностики (фіксації) як проміжних, так і, певною мірою, кінцевих соціально-психологічних новоутворень особи», яка розвивається [126, с. 60]. Створюючи теоретико-методологічні основи генетичної науки, автор розкриває характеристики і принципи генетико-моделюючого методу або (щодо емпіричних досліджень) генетико-моделюючого експерименту і співвідносить цей метод з природними соціально-психологічними механізмами розвитку людини.

Крім того, вкажемо, що оскільки психічне моделювання є не тільки комплексним і «наскрізним» психічним процесом, долученим до інших процесів і містить ряд процесів і механізмів, але й є однією з підстав до розуміння суб'єктності, то для нашого дослідження принциповими є сучасні розробки в цій сфері. «Перш за все, це концепція суб'єктності В.О. Татенка,

який по-своєму розвиває уявлення С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка, К.О. Абульханової-Славської, О.В. Брушлінського про суб'єкт психічної діяльності, психіку і предмет психології. Автор визначає суб'єкт як істоту, що самоінтегрується по висхідній навколо своєї сутності, самостійно, вільно і творчо здійснюючи свою життєдіяльність і розвивається в цій якості впродовж всього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських відносин» [58, с. 185].

Особливістю цієї концепції є радикальна в порівнянні з попередніми концепціями принципова позиція щодо внутрішньої самодетерміації: «Як справжній суб'єкт психічної активності індивід підлеглий виключно внутрішній (саме) детерміації, вважаючи решту впливів (біологічні і соціальні) лише як умовами або чинниками. Тому неправомірно говорити про якесь цілеспрямоване формування індивіда як суб'єкта психічної активності, але тільки про більш-менш сприятливі соціобіологічні умови, які сприяють його спонтанному саморозгортанню, саморозвитку, самоздійсненню» [58, с. 258].

Після критичного аналізу філософських вчень і психологічних підходів до суб'єкта, суб'єктності, суб'єктивності і психічного, визначаючи наочну сферу психології, вважаємо за можливе визнати «разом з реальністю об'єктивного світу, соціуму, реальність існування «суб'єктного ядра» психічного життя, несучого в собі «субстанціальні інтуїції» – сутнісну схильність до специфічно людського способу буття». В цьому контексті В.О. Татенко розглядає «похідне від активності її суб'єкта як внутрішньої причини, джерела і рушійної сили» [за 180], а предмет психології конкретизує в понятті «суб'єкт психічної активності в онтогенезі» [Там само].

Безумовно, людина є суб'єктом психічної активності, але ця активність повинна чимось «харчуватися» перш ніж почне реалізовуватися в цілепокладанні, самопокладанні тощо. Цим підживленням суб'єктної активності є образи, точніше, «спокушання образами» того, що пізніше вважатиметься як бажане майбутнє. І тут процес комбінування цих образів,

моделювання з них «картинок» можливого і бажаного є ключовим психічним процесом, що як передує іншим, так і долучений до них.

Саме метод моделювання рефлексії повинен застосувати психолог, соціолог та соціальний працівник для того, щоб сформувати щодо клієнта або обстежуваного «загальне суб'єкт-суб'єктне критеріальне поле рефлексії», а перед цим одержати дані про його «індивідуальну суб'єктну стратегію побудови конструкцій» рефлексій.

У методологічний апарат психології поняття «моделювання» в значенні специфічного психічного процесу, тобто, фактично, категорії, включене Н.Ф. Каліною як однієї із підстав лінгвістичної психотерапії. Авторка визначає цей підхід як «структурно-семіотичне вивчення моделювання реальності в психіці людини» [87, с. 79]. Тут йдеться про метод, заснований на психологічному моделюванні з боку терапевта суб'єктивної психічної реальності суб'єкта, його «концепту світу». При цьому ретельно досліджується і сам процес психічного моделювання суб'єктом його унікального «концепту світу». Зрозуміло, це лише окрема інтерпретація диференціації значень категорії «моделювання». В певному значенні, таке розрізнення змісту стає початковою точкою для розробки цілісної концепції моделювання в соціально-психологічній науці.

Аналізуючи сутність моделювання як психічного процесу, Н.Ф. Каліна акцентує в ньому «активно-творчий момент, творче і конструктивне начало» [87, с. 72]. В процесі моделювання «образ (картина або модель світу) набуває якості концепту», який «має подвійну (свідому і *несвідому*) природу», його структурними елементами «є сутності і значення, так що процес моделювання має знаково-символічний (семіотичний) характер», а «основними семіотичними системами, які надають психіці моделюючі засоби, є культура і мова» [87, с. 78-79]. «Свідомі» аспекти процесу психічного моделювання пов'язуються авторкою із об'єктивуванням людьми власних цінностей і значень, або – для більшості: на рівні здорового глузду, або – для певної категорії людей: на рівні філософсько-психологічної рефлексії [87, с. 91-92].

Розгляд моделюючої функції несвідомого співвідноситься зі всіма варіантами психоаналізу – від класичного до структурного, при цьому особливо виділяються погляди К.Г. Юнга: «архетип – це ідея моделюючої функції несвідомого в чистому вигляді» [за 87, с.93]. Інтуїція, що є, в тому або іншому ступені, феноменом несвідомого, також може бути включена в процес моделювання модусу майбутнього в концепті світу. Крім того, Н.Ф. Каліна підкреслює значущість в неусвідомлюваній структуризації концепту таких процесів, як абстракція, асиміляція, координація, схематизація, що відображає і рефлексує даність [див. 87, с. 95]. Розглядаючи проблему психічного моделювання, Н.Ф. Каліна особливу увагу приділяє «моделюючим семіотичним системам» – мові і культурі, які в різних формах виступають соціокультурними механізмами перекодування образів, уявлень – частково або повністю неусвідомлюваних результатів роботи органів чуття. У контексті заявленої проблематики, дуже важливим є розроблений Н.Ф. Каліною психотерапевтичний метод психологічного моделювання суб'єктивної психічної реальності клієнта. Не вдаючись в деталі складного процесу лінгвістичної психотерапії, відзначимо, що цей метод є точним прикладом поетапного поєднання трьох видів моделювання:

а) на підставі аналізу системи дискурсивних практик клієнта, реконструюється його «концептуальна модель світу», у тому числі порушення і спотворення, що є в ній (моделювання рефлексії);

б) за допомогою відповідних лінгвістичних конструкцій, наприклад, якихось форм «кларифікації – прояснення, за допомогою якого клієнт вчиться розпізнавати свої ірраціональні установки», – терапевт побічно демонструє клієнту варіанти і вірогідні наслідки його неадекватних ментальних і поведінкових проявів (трендове моделювання);

в) за допомогою «продуктивних стратегій семіотичного моделювання» терапевт допомагає клієнту в розширенні, доповненні або іншій трансформації



його концепту світу в результаті інсайту або інших форм розуміння (трансформаційне моделювання).

Вельми евристичною є концепція цілепокладання Ю.М. Швалба. Розвиваючи цю концепцію, науковець зіштовхнувся з труднощами «вписування» цілепокладання в систему понять», оскільки «очевидно, що цілепокладання є в повному розумінні слова процесом, тобто процесом, що цілком протікає в суб'єктивно-соціально-психологічному просторі і не співпадає ні з одним елементом в класифікаціях психічних феноменів» [181, с. 54-67]. Моделювання також можна розглядати як своєрідний психічний процес, і повною мірою відносимо наступний вислів автора щодо цілепокладання і до моделювання: «Цілепокладання не є психічним процесом, поряд із сприйняттям, пам'яттю, мисленням, уявою тощо, – воно одночасне і включене в кожний з них, і використовує» їх усі» [181, с. 98]. Психічне моделювання може трактуватися з одного боку, як інтегральна вища психічна функція, хоча б тому, що це природно-штучний процес, з іншого – саме як вища психологічна функція.

Таким чином, зв'язок між емпіричними і теоретичними методами полягає в тому, що останні виникають як подальший розвиток емпіричних, причому цей розвиток припускає не просто кількісне зростання тих або інших тенденцій, але й їх якісне перетворення. В рамках теоретичного методу формувальний експеримент є основним засобом дослідження психічного, виявлення механізмів його розвитку. При цьому йому обов'язково передують не тільки висунення гіпотез, вивчення моделювання, але і проектування відтворювальної діяльності [102, с. 9].

У побудові плану комплексного експерименту із моделювання освітньої системи в полікультурному регіоні, взаємозв'язок теоретичних і емпіричних методів вбачається ще й в тому, що теоретичний конструкт, що відображає світоглядні, ціннісні позиції авторів і організаторів, сам по собі досліджується емпірично. Тобто, цей конструкт пропонується в спрощеному, доступному

вигляді навіть і для розуміння непрофесіоналів як можливий результат їхнього розвитку в процесі реалізації гіпотетичної програми.

### **1.3. Системне моделювання і проектування у педагогічній теорії і практиці**

Не дивлячись на значні досягнення у вживанні методу моделювання, доводиться визнати, що його можливості і переваги як засоби дослідження психіки поки використовуються надто обмежено. Це пов'язано із загальними труднощами проникнення методів точних наук, до яких первинно і відносилося моделювання, в гуманітарні науки. У той же час моделювання, що розуміється в більш широкому значенні, як конструювання моделей соціальних систем і, зокрема, освітніх, застосовується в даний час достатньо часто і ефективно. Наприклад, активно розвивається системне моделювання міжнародних відносин і зовнішньої політики [27], створюються еколого-соціально-економічні моделі суспільства, розроблені основні принципи, а також схеми створення і вживання систем моделювання в різних наочних сферах.

Намагаючись вирішувати ту чи іншу соціальну проблему, теоретики системи освіти широко використовують моделювання, перш за все, прагнучи представити системне бачення певних соціальних явищ і процесів. І це нескладно пояснити, оскільки очевидна наявність евристичного потенціалу, яким володіє технологія моделювання у соціальних процесах. В методологічному плані побудова моделі припускає розробку і використання теоретичного інструментарію, за допомогою якого оптимізується віддзеркалення та конструюється об'єкт як системне ціле [див. 2].

Своєрідне системне моделювання в сфері соціальної антропології є провідним в ідеях класика сучасної психології Б.Г. Ананьєва. Зокрема, в його уявленнях про можливості і шляхи побудови загальної теорії людинознавства. Він пише про моделювання (іменуючи його «соціально-психологічним»), як про одне з основних методів розвитку педагогічної антропології [5]. Згодом ці

уявлення були конкретизовані, в основному, соціологами і педагогами [19; 50; 138]. З'являлися відповідні роботи і в Україні [62; 92; 167].

Не дивлячись на значні варіації підходів до реалізації основних принципів системного моделювання в освіті, більшість авторів згодна з тим, що моделювання є однією з ключових технологій системного аналізу при дослідженні складних, багатоелементних і поліструктурних систем, функціонування яких визначається великою кількістю внутрішніх і зовнішніх чинників. Саме до них відносяться освітні системи, а їх моделювання забезпечує стиснення інформації, при якому відкидаються багато неістотних чинників. Завдяки цьому з'являється можливість сконцентрувати увагу на найбільш значущих елементах і способах їх взаємодії, тобто на тих складових частинах системи і тих зв'язках і відносинах, від яких більшою мірою залежить її якісний стан і перспективи розвитку.

У результаті, модель набуває властивості концептуального інструменту, за допомогою якого здійснюються прогностичні і управлінські функції щодо модельованого процесу.

Методологічна і прогностична цінність технології моделювання при дослідженні освітніх систем пов'язана саме із можливістю модифікувати елементи освітньої системи і відношення між ними, а також передбачати ті зміни, які можуть відбуватися в системі. У соціальних науках не завжди доцільне, а часто і неможливе експериментування, і в цих випадках «моделювання сприяє деякому квазіекспериментуванню, оскільки дозволяє програвати різними положеннями однієї і тієї ж моделі і порівнювати результати з даними, одержаними в конкретних умовах. Інша форма квазіекспериментування полягає в порівнянні результатів рішень, прийнятих на практиці, з вирішеннями, очікуваними на підставі моделі» [135, с. 121].

Технологія моделювання на першому етапі припускає виділення тих характеристик і властивостей модельованої системи, які є найбільш значущими для її функціонування, і відмінності змістовного наповнення яких

можуть приводити до варіативності форм існування даної системи в рамках єдиної системної якості. Функціонування і якісна своєрідність будь-якої системи, у тому числі і системи, що піддається моделюванню, визначається наступними чинниками:

- набором основних елементів;
- способами їх взаємозв'язку і взаємодії;
- цільовим призначенням даної системи;
- характером її взаємодії із довкіллям.

Зміна будь-якої з цих характеристик може приводити до виникнення нових форм даної системи. Якщо освітню систему розглядати як систему, що піддається процедурі моделювання, то її основними елементами є її суб'єкти, що відіграють визначальну роль у здійсненні процесу освіти в цілепокладальному, організаційному, функціональному і ресурсозабезпечуючому плані.

До них відносяться й ті суспільні і державні структури, які безпосереднім чином беруть участь у визначенні цілей організації, реалізації, фінансуванні освіти, розробці конкретних програм. Виділення основних чинників, що визначають якісну своєрідність тієї або іншої освітньої системи і її різновидів, дозволяє перейти до процедури моделювання, в ході якої за кожним з даних чинників (основні елементи системи, способи їх взаємодії, цільові настановлення і способи взаємодії з довкіллям) буде представлено декілька моделей вірогідності освіти. Ці моделі є чистими теоретичними конструктами, фрагментарно наявні в реальній дійсності в різних країнах у вигляді різноманітних, складніших і змішаних, форм реалізації. За допомогою технології моделювання вдасться відкинути неістотні характеристики діючих форм і вичленити ті властивості освітньої системи (як соціальної системи), які набуватимуть ключового значення в сучасних співтовариствах і, зокрема, в Україні.

Один з найважливіших і почати спірних аспектів моделювання – це проблема адекватності моделі. Більшість авторів, що працюють у сфері гуманітарного знання і використовують апарат моделювання, схильні визнавати загальнонаукову інтерпретацію теорем Курта Геделя про неповноту і несуперечність формальних систем. Згідно з останньою, для дедуктивної побудови моделі, точної системи будь-якої природи, що описує «поведінку», не існує повного і кінцевого набору відомостей. Тим більше, складно моделювати складні багаторівневі і, до того ж, відкриті системи, якими є освітні системи.

Для опису ефективності моделювання в педагогіці прийнято використовувати спеціальне поняття – «педагогічна валідність», яке близьке до достовірності, адекватності, але не тотожне йому. Педагогічну валідність обґрунтовують комплексно: концептуально, критеріально і кількісно, оскільки моделюються, як правило, явища багаточинникові [86].

Доводиться визнати, що ніяка модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт, що вивчається, і точно передбачити його розвиток або описати траєкторію руху в якомусь власному просторі, скажімо, освітньому. Деяка перспектива є в побудові комплексу моделей, що описують різні чинники розвитку освітньої системи. Але, зрозуміло, це повинен не бути випадковий, еkleктичний або, тим більше, хаотичний набір моделей, а продуманий і обґрунтований комплекс.

У педагогіці моделюють як зміст освіти, так і навчальну діяльність. В першому випадку моделювання є способом пізнання, яким повинен оволодіти активний суб'єкт діяльності. У другому – або викладачі будують наукові моделі як апарат для викладання конкретних навчальних дисциплін, моделюють явища і тоді моделювання виступає і в ролі навчального засобу і способу узагальнення матеріалу, а також представлення його в згорнутому вигляді. Крім того, достатньо широко застосовується моделювання матеріалу для його логічного впорядкування, побудови семантичних схем, представлення інформації в

наочній формі і з розрахунку на образні асоціації за допомогою мнемонічних правил.

У 1978 році В.І. Войтко і Г.О. Балл опублікували одну з найцікавіших методологічних робіт щодо категорії «модель» і її ролі в педагогічних дослідженнях. Основні положення цієї статті актуальні і сьогодні [15]. Автори підкреслювали традиційність підходу до розуміння моделі як *засобу наукового дослідження*, проте відзначають, що «в науках, що вивчають функціонування активних систем, моделі виступають не тільки засобом, але й *предметом дослідження*. До числа наук цього типу, разом з кібернетикою, соціологією, психологією, лінгвістикою і іншими, відноситься і педагогіка» [16, с. 156]. Далі обґрунтовується типологізація моделей, що розглядаються як можливий предмет дослідження: моделі, що слугують *засобами навчання* для учнів чи студентів (моделі машин, приладів, макети, схеми, карти, малюнки); *засобами діяльності* (іншими словами, моделі, що слугують засобом навчання «у багатьох випадках проектуються і використовуються як засоби *діяльності учнів або студентів*. Такі, зокрема, що надаються в розпорядження учня або формовані у них моделі способів рішення тих або інших задач» [16, с. 157]; певні *фрагменти самої діяльності* учня (для прикладу автори приводять термін «квазідослідження» – «своєрідну навчальну модель» справжнього дослідження, за В.В. Давидовим); модель вирішення задачі, «як система, до складу якої обов'язково входять два компоненти: *предмет задачі*, що знаходиться в деякому актуальному стані, і *вимога задачі*, тобто модель необхідного стану предмету задачі» [16, с. 158]; моделі «схвалених суспільством (нормативних) систем знань, умінь, переконань, звичок, ціннісних орієнтацій», сформованих в процесі навчання і виховання (цей процес розглядається авторами як система інформаційних дій); моделі соціальних феноменів – «вторинні моделі соціальних феноменів минулого і теперішнього часу і разом з тим первинні моделі соціальних феноменів майбутнього» [Там само].

Згодом, фактично всі з цих методологічних підходів знайшли вжиток в психолого-педагогічних дослідженнях і в соціально-педагогічній практиці:

- постійно удосконалюються моделі, що є засобами навчання (особливо, це стосується комп'ютерного моделювання);
- ідеологічний плюралізм і більш ліберальний підхід до можливості вибору методів і способів рішення будь-яких задач дозволив розширити набір засобів діяльності наставників і наступників;
- розвиваються напрями компетентнісного навчання, в рамках якого переважає саме дослідницька діяльність наступників;
- зникла властива тоталітарній системі еталонна модель «правильної людини» – ускладнилася і стала більш багатозначною (а, часто, суперечливою) система очікувань і вимог з боку суспільства, що стало плюралістичним, а тому розвиваються різні моделі освіти.

Проте відтоді минуло більше тридцяти років. Трансформація соціокультурного простору і відповідні ментальні зміни визначили зсуви в системі освіти, тому очевидною постає необхідність розвитку представлених методологічних побудов і, зокрема, для соціальної психології та соціології.

У даний час модель навчання визначається як «педагогічна техніка, система методів і організаційних форм навчання, складових дидактичної основи моделі. Існує і схоже поняття – навчальна модель та її варіації. Наприклад, семіотична навчальна модель включає систему завдань, що припускають роботу з текстом як семіотичною системою, направленої на переробку знакової інформації. Імітаційні навчальні моделі припускають вихід наступника за рамки власне текстів шляхом співвідношення інформації з ситуаціями майбутньої професійної діяльності. Соціальні моделі задають додаткову динаміку в колективних формах роботи учасників освітнього процесу» [65].

Термін «проект» має декілька значень. По-перше, проект – це попередній (уявний) текст якого-небудь документа, по-друге, проект розуміють як деяку акцію, сукупність заходів, поєднаних однією програмою або організаційною

формою цілеспрямованої діяльності. Роботу фахівців в таких проектах не називають проектуванням. І третє значення терміну – діяльність щодо створення (вироблення, планування, конструювання) певної системи, об'єкта або моделі. Що стосується проектування і конструювання, то їхня відмінність також має відносний характер. Але все таки відмінність вбачають в тому, що проектування може бути і теоретичним (на папері або комп'ютері), а конструювання припускає матеріальне (реальне) втілення проектної діяльності.

Деякі автори вважають, що проектування – це наступна за моделюванням діяльність, що припускає безпосередньо технологію реалізації тієї або іншої моделі. «Потреба в соціально-педагогічному проектуванні виникає всякий раз тоді, коли настає усвідомлення необхідності переходу від існуючої до прогностичної моделі освітньої системи. При цьому всякий раз виникає проблема розробки проекту» [23, с. 5]. Проектувальна діяльність в сфері освіти розглядається як спільна долученість наставників і наступників.

Проектування спрямоване на створення моделей планованих (майбутніх) процесів і явищ, на відміну від моделювання, яке може розповсюджуватися і на минулий досвід з метою його більш глибокого осмислення – моделювання рефлексії. Компонентами проектної діяльності можуть виступати конкретні моделі або модулі (функціональні вузли, об'єднуючі сукупність елементів, наприклад, освітньої системи).

У теорії проектування виділяють:

*прогностичну модель* – для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей;

*концептуальну модель*, засновану на інформаційній базі даних і програмі дій;

*інструментальну модель*, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання і навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами;

*модель моніторингу* – для створення механізмів зворотного зв'язку і способів коректування можливих відхилень від планованих результатів;



*модель рефлексії*, яка створюється для вироблення рішень у разі виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій.

Крім того, для гуманітарних систем, щодо яких результати проєктованих, модельованих або планованих змін не можуть бути детально передбачені, застосовують *проєктування вірогідності*.

У соціальній науці існують спроби розробити основні положення моделювання, зокрема, намічено, хоча і не розкрито, змістовне наповнення передбачуваних етапів:

- входження в процес і вибір методологічних підстав для моделювання, якісний опис предмету дослідження;
- постановка задач моделювання;
- конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкту, визначенням параметрів об'єкту і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання;
- дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених задач;
- вживання моделі в експерименті;
- змістовна інтерпретація результатів моделювання.

Представлена і логіка процесу проєктування, деякі положення якого, виглядають тотожними етапам моделювання:

- аналіз розвитку соціально-педагогічної ситуації і формулювання проблеми;
- висунення ідей в рамках певної системи цінностей і підходів, які можуть сприяти вирішенню протиріч і проблем;
- побудова моделі бажаного соціального об'єкта відповідно до провідних ідей і цінностей;
- формулювання припущення про способи досягнення цілей, а також варіанти поетапної діяльності;
- встановлення критеріїв оцінки очікуваних результатів;

- вибір оптимального варіанту конструйованого проекту в загальній моделі діяльності;
- конкретизація задач, які необхідно вирішити для реалізації задуму;
- етап реалізації проекту при безперервній діагностиці, аналізі і коректуванні проектної діяльності;
- завершальний етап: узагальнення результатів, висновки, представлення досвіду педагогічної громадськості [66].

Зіставлення термінів «моделювання» і «проектування» приводить до розуміння можливості їх взаємного смислового «пересікання», тобто проект як система є підсистемою моделі, і навпаки, саме проектування може складатися з більш дрібних моделей. Проектування припускає створення приватних моделей, моделювання, яке, зі свого боку, складається з сукупності елементів, у тому числі, включає теорію проектування.

## **Висновки до розділу I**

1. При розгляді моделювання як загальнонаукового методу дослідження підкреслювалися різні властивості моделі, перш за все, аналоговість щодо об'єкта дослідження. Існує безліч теоретичних моделей фактично у всіх сферах знання, у тому числі, в психології і психолінгвістиці. Різні форми моделювання ситуацій або поведінки також широко використовуються у фінансовій сфері, економіці, менеджменті, маркетингу і в організаційній психології як метод підвищення ефективності реальної діяльності.

2. У науковому співтоваристві вироблені загальні методологічні уявлення щодо змістовних характеристик моделей і моделювання, зокрема про два основні способи конструювання моделі – від емпірики до теорії або, навпаки; про характеристики схожості і відмінностей між об'єктом і моделлю – подібність, але не ідентичність; чітку визначеність критерію прагматичності

моделі; про підстави для вживання методу моделювання; дві основні форми реалізації моделі – наочної (макет, пристрій, зразок) і знакової (графік, схема, програма, теорія); можливість існування змішаних моделей, тобто мовиться про відсутність чітких меж між ними.

3. Моделювання в психології – це глибока категорія, зміст якої значно перевищує обсяг традиційного понятійного ряду, представленого в різних варіаціях навіть в сучасних довідкових виданнях: а) імітація механізмів, процесів і результатів психічної діяльності – моделювання психіки; б) метод організації, відтворення того або іншого виду діяльності шляхом штучного конструювання середовища цієї діяльності, у тому числі, в лабораторних умовах із застосуванням моделюючих пристроїв – соціально-психологічне моделювання.

4. Багато учених використовують категорію «моделювання» саме в значенні допоміжного психічного процесу або, частіше, механізму, а також соціально-психологічного методу, але оскільки це робиться в рамках спеціальних досліджень з іншою метою і наочними сфери, то не ставилася задача розробити цілісну концепцію моделювання в психології та соціології. У даний час моделювання активно розвивається в рамках методології системного підходу, зокрема, як метод конструювання моделей соціальних систем з метою прогнозування розвитку цих систем і пошуку найбільш адекватних способів впливу на їхню «поведінку»: еколого-соціально-економічні моделі суспільства, політичні моделі, моделі міжнародних відносин, а також моделі освітніх систем.

5. Для визначення концептуальних підстав, принципів, методів і форм соціально-психологічного моделювання освітнього простору в полікультурному регіоні, евристичним є комплексний підхід, що полягає в дослідженні моделювання як цілісного і багатоаспектного інтропсихічного процесу, в ході якого формується і перманентно змінюється концепт світу наставника і наступника (у формі моделювання рефлексії); використанні

прогностичних можливостей соціально-психологічного моделювання як методу виявлення спрямованості і особливостей розвитку систем (особистості, освітньої системи), їх взаємодії між собою (у формі трендового моделювання); вживанні методу соціально-психологічного моделювання як засобу зовнішнього впливу на процес психічного моделювання окремих сегментів концепту світу наставника і наступника та всього освітнього простору у напрямку полікультурності (у формі трансформаційного моделювання).

## РОЗДІЛ II

### СВІТОВИЙ ДОСВІД СТВОРЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

#### 2.1. Мультикультуралізм як ідеологія і як аксіологічна основа полікультурної освіти

У цьому розділі визначаються основні соціально-психологічні детермінанти полікультурної освіти і її наявні і ймовірнісні моделі. Світ змінюється, глобалізується, інтернаціоналізується і цей факт є певним викликом освітнім системам багатьох країн. Проте деякі з них вже мають значний досвід в рішенні відповідних проблем, інші (у тому числі і Україна) відносно недавно з ними зіштовхнулися. У цьому розділі робиться спроба систематизувати відмінності в підходах до полікультурної освіти або, ширше, до простору полікультурного освітнього простору.

Загальними чинниками для багатьох країн є необхідність трансформації освіти у напрямку полікультурності. У ряді цих чинників, що приймаються у певних країнах світу як основа державної політики, ідеологія і світова практика мультикультуралізму відображає полікультурність більшості сучасних держав.

Полікультурність (або мультикультурність) багатьох сучасних країн, суспільств – незаперечний факт. Зрозуміло, безліч визначень культури дозволяють по-різному побачити суть і проблеми полікультурного суспільства. У одних країнах переважають етнічні відмінності, в інших – ментальні і мовні, ще у інших – комплекс соціально-економічних відмінностей. Можуть бути також релігійні, світоглядні й інші відмінності. До проблематики полікультурності відноситься і існування численних субкультур, систематизованих різним чином. Наприклад, основними критеріями

класифікації молодіжних субкультур може бути спрямованість інтересів, проведення часу, світогляд, причому деякі субкультури відповідають одночасно декільком критеріям [118; 119; 154]. Деякі з перерахованих субкультур мають такі різні знакові системи, культурні і поведінкові коди, що важко представити добровільне спілкування їх представників. І, звичайно, дуже численні представники маргінальних субкультур, причому, достатньо формалізовані за провідною ознакою, наприклад, завдяки наявності аддикції: алкоголіки, наркомани, ігромани, так і «розмитих» класифікацій: «субкультури бідності», «субкультури протесту» або «субкультури незадоволеності» [88].

Культурну (і субкультурну) різноманітність просто не можна не помічати. Полікультурність в будь-якому своєму визначенні виявляється одним з визначальних чинників освітньої політики держав, а також є предметом роздумів, обговорень і практичних дій суб'єктів навчально-виховного процесу. Проблеми освіти в полікультурному суспільстві широко обговорюються в науковій літературі вже декілька десятиріч. Але історично ці дискусії були пов'язані із етнокультурною різноманітністю і почали вони виникати в емігрантських країнах (США, Канада, Австралія). Потім ця проблематика стала актуальною і в європейських країнах. В Україні, так само як і в деяких інших державах, що незалежно розвиваються після розпаду СРСР, загострилися законсервовані в радянський період питання міжетнічних відносин, культурно-мовні й інші проблеми.

АР Крим, в певному значенні, є унікальним регіоном навіть в поліетнічній Україні. Політичний, соціально-економічний і культурно-історичний розвиток цього загалом російськомовного регіону (в усякому разі, впродовж попередніх сторіч) зазнав достатньо чутливих змін після повернення більшої частини депортованого кримськотатарського народу. Існуючий рівень соціально-психологічної напруженості, визначений цілим рядом різнорідних об'єктивних і суб'єктивних чинників, змушує фахівців, які відчують свою відповідальність за благополучне майбутнє кримського співтовариства не

тільки обговорювати проблеми освіти, але й розробляти, реалізовувати відповідні реальностям полікультурного регіону освітні програми.

Ідеологічними, філософськими, політичними, культурологічними підставами розробки соціально-психологічних та психолого-педагогічних концепцій полікультурної освіти став феномен мультикультуралізму, точніше, його осмислення на теоретичному рівні і практика реалізації політики мультикультуралізму.

Відомий соціолог Н. Глезер був у свій час відомий як жорсткий критик мультикультуралізму, але нині визнає, що певна схема реалізації мультикультуралізму, мабуть, є неминучою для США. Він навіть заявляє, що дебати по мультикультуралізму в Сполучених Штатах можна вважати завершеними. «На думку автора, державою політика мультикультуралізму завоювала підтримку населення, не дивлячись на те, що ця політика поки далеко не повністю привела до включення афроамериканців в більш широкий суспільний контекст. У результаті, з одного боку, констатується успішність соціальної практики мультикультуралізму, а з іншого – пояснюється, чому ця політика не проведена і навряд чи може бути постійною, в усякому разі, формою. С. Маседо роздумує про проблеми освіти в мультикультурному суспільстві. Автор доводить, що держава повинна сприяти адаптації до існуючої полікультурності суспільства і до розуміння того факту, що в розвитку освіти не можна не враховувати наявність культурних особливостей представників різних груп, що це було б більшим злом, ніж витрати лібералізму» [55].

Історія концептуальної розробки поняття «мультикультуралізм» достатньо складна. В українському науковому співтоваристві, так само як в російському, це поняття в більшості випадків асоціюється з визнанням фактичної полікультурності, поліетнічності і конфесіональності співтовариства. У традиції західної соціально-гуманітарної думки і відповідного дискурсу,

сутність цього поняття наочно розширилося і тепер охоплює найбільш суперечні теми, і проблеми.

Мультикультуралізм можна визначити як ідеологію, політику і соціальний дискурс, що визнає правомірність і цінність культурного плюралізму, доцільність і значущість різноманіття і різноликості культурних і субкультурних форм (наприклад, етнічних, релігійних і расових, а також соціальних, економічних, політичних). У контексті мультикультуралізму несхожість і відмінність перестають розглядатися як «чуже», а сприймаються просто як «інше» – без негативних конотацій. Мультикультуралістська політика принциповим чином відрізняється від попередніх, в усякому разі, щодо етнічних культур – сегрегації, геттоізації та асиміляції.

Адекватне розуміння сутності мультикультуралізму пов'язане із необхідністю диференціації понять «багатонаціональність» і «поліетнічність». Якщо багатонаціональність є історичним результатом насильного або добровільного об'єднання раніше самостійних, самокерованих, територіально відособлених культур в одну державу і, разом з тим, формування, так званої, «політичної нації», то поліетнічність – це результат більшої кількості різноманітних причин. Наприклад, СРСР був в цьому сенсі дійсно багатонаціональною державою. А ось серед різноманітних причин поліетнічності Криму можна назвати наступні:

- історичні, географічні, економічні, політичні (Крим віддавна був перехрестям торговельних шляхів і вузлом геополітичних суперечностей);
- імміграцію індивідів і груп, що мають свою державу за рамками даного соціокультурного і політичного простору;
- міграцію (іноді вимушену) представників різних етносів усередині країни (причини також можуть бути різними, наприклад, після закінчення Кримської війни Катерина II переселяла селян в південні губернії, у тому числі, до Криму або «добровільно-примусове» переселення людей з різних областей



Російської Федерації, Української РСР і Білоруської РСР до Криму у 50-і роки минулого сторіччя);

- наслідки масових репресій в Радянському Союзі і неможливість для репресованих повернутися на місце колишнього мешкання, що визначило різномірний етнічний склад цілих регіонів;

- підсумки насильного «переселення народів» – депортації, як це відбувалося в Радянському Союзі і, зокрема, в Криму в 1944 році по відношенню до кримських татар, вірмен, греків, болгар, а дещо раніше – німців;

- масове повернення людей (або навіть цілого народу, як це відбувається в Криму), які змінили етнодемографічну та етнополітичну ситуацію;

- економічний або ідеологічний тиск, що примушував людей переїздити на нове місце проживання, освоюючи нові землі або цілину, беручи участь у великих будівництвах («Магнітка», «Цілина», «БАМ» тощо).

Серед особливостей концепцій мультикультуралізму – різноманітність його визначень і дискурсів, що утруднює аналіз його розробленості в науці. «Просту класифікацію дискурсів мультикультуралізму дав Г. Тернборн: по-перше, це політичний дискурс, в рамках якого приводяться аргументи «за і проти» політики мультикультуралізму і відповідного способу управління; по-друге, це дискурс соціальної і політичної філософії, питань соціального і політичного порядку і прав людини в умовах неоднорідності культури того або іншого суспільства» [180]. Оригінальну класифікацію мультикультуралізму пропонує відомий німецький соціолог Ф.О. Радтке. «Він характеризує декілька типів мультикультуралістського дискурсу: соціально-педагогічний, культурно-цинічний, реактивно-фундаменталістський і прагматично-господарський» [Там само]. «Дещо модернізуючи цю типологію, російський учений В.С. Малахов також характеризує три типи мультикультуралістського дискурсу і, відповідно, три форми реалізації в країнах Заходу: моралістичну, постмодерністську і реактивну, або фундаменталістську. Але, головне, визначає носіїв ідеології кожного типу. Наприклад, щодо фундаменталістської форми

мультикультуралізму погоджується з Ф.О.Радке, що її представляють активісти етнічних меншин – етнічні підприємці» [128, с. 44-45].

До числа найвідоміших і послідовних мультикультуралістів належить канадський дослідник В Кімлічка. Він зазначав, що різні етнокультурні групи мають різні інтереси і потреби від яких почала функціонувати стратегія інтеграції або сегрегації. Відмінності в потребах зумовлюють необхідність диференційованої політики відносно різних етнокультурних груп. В цілому, мультикультуралізм є можливою відповіддю на неминучі суперечності, що виникають при включенні етнокультурного різноманіття в процес будівництва національної держави. Яскравим виразником ідей мультикультуралізму є Б. Парех, який розглядає культурну ідентичність індивіда не як наслідок його вільного вибору, а як певну заданість у душі есенціалізму – індивід народжується в культурі, яка і визначає групові відмінності. Атака на культуру або відмова визнати її цінність є також і атакою на індивіда, що є членом даної культурної групи.

«Ч. Кукатас вважає, що суспільство може реагувати на культурне різноманіття по-різному, і не завжди ця реакція означає визнання ідеї мультикультуралізму. Автор виділяє п'ять варіантів такої реакції: ізоляціонізм, асиміляція, м'який та жорсткий мультикультуралізм (віддзеркалення ідей сучасного лібералізму: до різноманітності слід не просто відноситися толерантно – його потрібно укріплювати, заохочувати і підтримувати, у тому числі, наданням культурним меншинам особливих прав), апартеїд – крайній приклад репресивної реакції на існування культурного різноманіття» [32].

Втім, деякі теоретики сучасного лібералізму не підтримують мультикультуралізм в будь-якій формі, стверджуючи, що в ліберальній державі всі співтовариства і культури повинні певною мірою мати ліберальний характер. Наприклад, «Б. Баррі піддає концепцію мультикультуралізму різкій критиці, вважаючи, що ліберальна держава не може проявляти толерантність відносно неліберальних елементів» [103]. Інших теоретиків-лібералів не

влаштовує м'який варіант мультикультуралізму, оскільки він не забезпечує достатніх гарантій затвердження цінностей, що займають центральне місце в концепції лібералізму. Той же В. Кімлічка боронить «жорсткий» варіант мультикультуралізму, стверджуючи, що ліберальна держава повинна робити активні кроки для забезпечення таким групам необхідних засобів, що дозволяють підтримувати їх спосіб життя [див. дет. 180].

Перерахуємо проблеми, довкола яких ведуться дискусії:

- співвідношення переваг і недоліків різноманітних форм і способів упровадження мультикультуралізму в соціальну практику, у тому числі, в освітню сферу;

- особливості інтерпретації мультикультуралізму і ступеню відповідності мультикультуралістського дискурсу, зокрема, ідеологічного або політичного – полікультурності, культурному плюралізму;

- наочно-змістовна сторона концепцій мультикультуралізму, наприклад, співвідношення і межі структурних і культурних проблем соціальних систем; диференціація культури і субкультур в полікультурних суспільствах;

- ступінь впливу мультикультуралістської ідеології і політики на вирішення або поглиблення соціальних суперечностей і навіть конфліктів;

- конкретні негативні приклади реалізації принципів мультикультуралізму, наприклад, наслідки «позитивної дискримінації» етнічних меншин.

До безперечних переваг мультикультуралізму як реальної політики в багатьох країнах відносять:

- визнання і захист багатоманітних меншин, у тому числі етнічних;
- збереження і підтримка культурного різноманіття;
- відмова від шовінізму, расових забобонів і стереотипів, ксенофобії;
- виховання терпимості і пошани до «інших»;
- спрямованість на інтеграцію етносів всупереч поширеній тезі про «загрозу національній єдності»;

– втілення його в системі освіти сприяє більш продуктивному навчанню меншин, при цьому школа перестає здаватися чужою і ворожою.

Та все ж, відношення до мультикультуралізму як соціальної практики суперечливе. Його недоліки, що виявляються зворотньою стороною переваг, виявляються в можливій етнізації соціальних відносин, інституціоналізації культурних відмінностей, невизнанні ліберального принципу пріоритету прав індивіда. Жорсткі критики мультикультуралізму серед його недоліків називають також загрозу національної гармонії і єдності, ускладнення процесу асиміляції, можливість посилення міжгрупової і міжрасової недовіри, зокрема через введення «квотування» при прийомі до ВНЗ, вступі на роботу і т. ін. Багато авторів підкреслюють і негативну роль окремих інтерпретацій ідеології мультикультуралізму і, відповідно, ті або інші форми упровадження цих ідей і цінностей в соціальну практику.

У зв'язку з неоднозначністю трактування поняття «мультикультуралізм», не можна не відзначити, що неоднорідність соціокультурної ситуації в поліетнічних регіонах нерідко перебільшується. Це первинно результат поширеної інтерпретації культури як етнічної культури. Зокрема, так нерідко трактується культура в концепції мультикультуралізму. Проте, очевидно, що етнічно різні індивіди можуть належати одній культурі. І, навпаки, представники одного і того ж етносу – різним культурам і, що набагато частіше, субкультурам. Ототожнення етнічності і культури – характерна межа мультикультуралістського дискурсу.

Екстраполюючи досвід країн, що зреалізовують мультикультуралістські цінності та ідеологію, на Україну – далеко не іммігрантську, але достатньо полікультурну (у тому числі, в плані етнокультурних відмінностей) країну, можна припустити можливість формування єдиної загальногромадянської ідентичності одночасно з підтримкою культурного плюралізму. Солідарність національного співтовариства і посилення соціально-політичної стабільності можливо не за рахунок маргіналізації етнічності і виштовхування її з публічної

сфери, а лише засобом переоцінки і реорганізації прав меншин на демократичних началах, шляхом усунення «живильного середовища» для зростання крайніх форм націоналізму і шовінізму.

Позитивний потенціал мультикультуралізму визначається його здатністю сприяти вирішенню проблеми численної діаспори; створити сприятливий фон для проведення ефективної політики міграції та імміграції; визнати етнокультурні ідентичності, що характеризуються, наприклад, стійкою змішаною етнічною ідентифікацією.

## **2.2. Стратегія гуманізації полікультурного освітнього простору в країнах Північної Америки та Європи**

Аналізуючи історію розвитку мультикультурної освіти, не можна не згадати, що право етнічних і культурних меншин на підтримку важливих аспектів їх культур і мови було підтримано педагогами в США вже на початку минулого століття. Після Другої світової війни значно збільшилася етнічна і культурна різноманітність в західноєвропейських націях, перш за все у Великій Британії, Франції, Німеччині, Бельгії, Нідерландах, Швеції. Безліч людей з колишніх колоній іммігрували до Європи, щоб поліпшити свій економічний статус і одночасно задовольнити наявні на той час потреби в робочій силі.

Сполученим Штатам Америки спочатку була властива етнокультурна різноманітність, проте етнічна структура нації змінилася різко і драматично, після ухвалення в 1965 році Акту імміграційних реформ («Immigration Reform Act»). Хоча більшість іммігрантів з Європи прибули між 1901 і 1910 роками, проте велика частина іммігрантів з країн Латинської Америки і Азії прибули між 1991 і 1998 роками. За прогнозами Американського Бюро Перепису «кольорові етнічні групи» (ethnic groups color) у 2050 році складуть майже

половину американського населення. В даний час 40% учнів всіх національних громадських шкіл – це кольорові [див. 49; 59; 74].

Зараз у світі посилюється етнічна, культурна, мовна різноманітність, перш за все зростають міграційні процеси (еміграція, інтернаціоналізація ринків торгівлі, науки, освіти і праці, культурні обміни і ін.). Асиміляціоністська концепція громадянства існувала в більшості Західних демократичних етнічних державах до підвищення активності етнічних рухів в 1960-70-і роки. Головна мета освіти тоді полягала в тому, щоб створити етнічні держави, в яких всі групи влилися б у одну домінуючу панівну культуру. На практиці, підсумком перетворення асиміляціоністської концепції в освіті було те, що багато учнів втратили свою унікальну культуру і етнічну ідентичність, а деякі стали відчуженими від сім'ї і земляцтва. Іншим результатом було те, що багато учнів згодом виявилися соціально і політично відчуженими не тільки до етнічної культури, але і до всього суспільства загалом [49].

Активізація етнічних рухів стала викликом асиміляціоністській концепції. Ця тенденція переросла в Рух за цивільні права в Сполучених Штатах й одержала продовження і розвиток у всьому світі. Етнічні держави були вимушені стати більш чуйними до економічних, політичних, і культурних потреб різних етнічних груп. Крім того, велика кількість активних громадян в різних країнах розуміють, що єдність без різноманітності закінчується культурною репресією і гегемонією. Різноманітність без єдності веде до розпаду етнічної держави. Різноманітність і єдність повинна співіснувати в тонкому балансі в демократичних, мультикультурних етнічних державах.

Поглиблення етнічної різноманітності в межах раніше моноетнічних держав і пошук різними групами культурного визнання і рівноправності кидають виклик нині існуючим асиміляціоністським устремлінням з боку приймаючих культур, націй, урядів. Можливо, розуміння цієї ситуації стало однією з причин, за якою історія і культура різних етносів вже достатньо давно одержує віддзеркалення в навчальних планах шкіл, коледжів і університетів

[180 і ін.]. Але підтримка тонкого балансу єдності і різноманітності в мультикультурній нації повинна бути забезпечена не тільки знанням про культурні відмінності, а системними освітніми програмами та проектами. І дійсно, зміна ідеологічного клімату в світі, посилення ліберально-демократичних тенденцій знаходять своє віддзеркалення в концепціях освіти.

Мультикультурна освіта розвивається, у тому числі і для того, щоб відповісти на турботу етнічного і расового характеру з боку культурних груп, які відчували себе маргінальними і другорядними в межах поліетнічних держав. Зараз більшість фахівців підтримує право етнічних і іммігрантських груп зберігати і розвивати їх культуру і мову, разом з можливістю повної і безпосередньої участі в цивільних культурах демократичних національних держав. Природно, існують розбіжності щодо процесу або технології досягнення такого результату. Існують декілька найбільш серйозних методологічних проблем, дві з яких можуть бути вирішені у сфері освіти:

1) розробка моделі особистості з розвинутою «міжкультурною компетентністю» або «мультикультурною письменністю». Себто це модель полікультурної особистості;

2) моделювання полікультурного освітнього простору, що відповідає психолого-педагогічним умовам формування особистості з розвинутою «міжкультурною компетентністю».

У поєднанні ця проблематика є основою методології гуманізації полікультурного освітнього простору. Строго кажучи, і третя методологічна проблема має відношення до гуманізації, але вона пов'язана з вибудовуванням такого соціокультурного простору, в якому полікультурна освітня система, орієнтована вказаним чином, та й полікультурна особистість не були б чужорідним, небажаним елементом. Ясно, що це вже сфера державної ідеології і соціально-політичної практики. Проте і сфера освіти опосередковано пов'язана з процесом формування такої ідеології і політики.

Поняття «полікультурна освіта» достатньо часто зустрічається в науковій літературі останнього десятиріччя. Зокрема, цими питаннями займаються В.П. Борисенков [32], О.В. Гукаленко [58; 59], Л.Ю. Данилова [63], В.А. Єршов [76], В.Ю. Кочергіна, В.В. Макаєв, С.О. Малькова, Л.Л. Супрунова [121], Т.Б. Менська [136], Є.В. Чорний [180] та ін.).

Прямий переклад з англійської – мультикультурна освіта, в той же час, терміни полікультурна й інтеркультурна освіта визначаються як синоніми. В словнику лаконічно перераховані найважливіші функції мультикультурної освіти: «1) створення нового освітнього середовища як важливого стабілізуючого чинника цивільного суспільства; 2) зниження міжетнічної напруженості; 3) виховання толерантності у відносинах між представниками різних культур» [29, с. 308].

Щодо використання цього терміну, деякі автори вважають, що ототожнення термінів «полікультурна», «мультикультурна» і «багатокультурна» освіта не правомірне, оскільки в цьому випадку мають місце не тільки лінгвістичні відмінності, але і сутнісні [див. напр., 59, с. 33]. Дійсно, латинське «multum» – багато – указує на множинність, багатократність і, як правило, поєднує однопорядкові елементи, наприклад, множинність етносів усередині держави-нації, множинність субкультур усередині культури, взагалі відображає гетерогенність соціуму. Можливо, тому так прижився термін «мультикультуралізм» – він точно відображає реальну ситуацію множинності і рівнозначності (в усякому разі, декларованої) культур. Грецьке «πολύ» – багато, багато що – указує на множину, різноманітний склад чогось, складне ціле. Спільнослов'янське «багато» виникло морфолого-синтаксичним способом з прикметника «многий».

Лінгвістичні нюанси найбільш адекватно відображають психолого-педагогічний зміст сутнісних відмінностей: від констатації множинності культур, мультикультуралізму – до моделювання цілісного, структурно неоднорідного, ієрархічно організованого, багатовимірного полікультурного



освітнього простору. Саме освітнього простору, оскільки і цей термін цілком закономірно долучений в науковий апарат педагогіки і психології. Аналіз відповідної літератури за останнє десятиріччя дозволяє стверджувати, що термін «простір» стає все більш адекватним для опису різного роду соціальних систем. Мабуть, саме це поняття дозволяє охопити інтегральність, оскільки будь-яка соціальна система включена в осяжнішу систему і вся ця сукупність складає якийсь простір складних взаємозв'язків і взаємозалежностей. Тому в описі і аналізі соціальної феноменології так часто застосовуються терміни «соціокультурний простір», «єдиний освітній простір», «виховний простір», «культурно-освітній простір» «простір дитинства». Але, в цілому, педагоги під освітнім простором розуміють простір, в якому відбуваються процеси освіти, навчання, виховання; частину довкілля, в якій діє певний педагогічно сформований спосіб життя; динамічну систему взаємозв'язаних педагогічних подій, створювану зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня; результат діяльності творчого і інтеграційного характеру [20; 31; 32; 167].

У психології, у тому числі і педагогічній, цей термін поки не такий звичний. Природно, що в полікультурному регіоні і освітній простір буде полікультурним, що відображає культурне (і субкультурне) різноманіття. Інша справа, як до цього відноситися: ігнорувати цей факт, що може привести до несподіваних і неочікуваних ситуацій; намагатися нівелювати відмінності шляхом формалізації яких-небудь єдиних норм, правив; задум включити полікультурність в систему навчально-виховної роботи. Найпрогресивнішим виглядає третій варіант і в цьому випадку можна визначити цільову спрямованість полікультурного освітнього простору. При системній роботі, воно може стати «чинником соціальної стабільності і адаптації особи в іншокультурному довкіллі; способом реалізації аксіологічних імперативів; засобом задоволення освітніх, пізнавальних і культурних потреб людини; формою соціально-педагогічної підтримки і захисту особи учня» [58, с. 53].

Англомовні автори традиційно користуються терміном «мультикультурна освіта». Дж. Бенкс вбачає в ньому певну триєдність: ідея, рух із реформування освіти і сам процес. Як ідея, мультикультурна освіта полягає в прагненні створити рівні освітні можливості для всіх учнів, незалежно від расових, етнічних і соціальних відмінностей. У організаційному плані, мультикультурна освіта – це реальна практика створення рівних освітніх можливостей для всіх учнів, за допомогою тотальної зміни шкільного середовища так, щоб відобразити і врахувати різноманітність культур в межах суспільства і в межах класу. Мультикультурна освіта – процес, тому що її цілі – ідеали, яких викладачі і адміністратори повинні постійно прагнути досягати. Вчений запропонував враховувати п'ять вимірів мультикультурної освіти (five dimensions multicultural education):

1. Зміст інтеграції (content integration) – це характер і обсяг використання наставником в межах його предмету прикладів, що ілюструють різноманітність культур і груп, фактично, це включення мультикультурного змісту в навчальні плани.

2. Процес організації пізнання (knowledge construction process) – відображає допомогу наставника наступникові в розумінні, дослідженні і визначенні того, як саме упередження, обмеження, вказівки, рекомендації в межах дисципліни, що вивчається, впливають на перспективи пізнання. Наставники також вчать самостійності в пошуку і набутті знань.

3. Мінімізація (зниження) упереджень (prejudice reduction) характеризує уроки і дії, що використовуються викладачами, щоб допомогти наступникам розвивати позитивні відносини до різних расових, етнічних, і культурних груп. Уроки і матеріали, що містять вивірену інформацію щодо різних расових і етнічних груп, допомагають наступникам розвивати більш конструктивні міжгрупові відносини, в тому випадку, якщо ці заняття особливим чином структуровані, зокрема, передбачають включення позитивних образів етнічних груп і послідовне використання мультиетнічних матеріалів.

4. Педагогічні акції (an equity pedagogy) – полягають в зміні наставниками способів навчання таким чином, що академічні досягнення наступників зростають незалежно від їх приналежності до різних расових, етнічних або соціальних груп. Це відбувається в тому випадку, якщо наставники застосовують не конкурентні, а коопераційні стратегії.

5. Культура школи і соціальна структура (an empowering school culture and social structure) – можуть бути створені, коли культура і організація школи перетворюються способами, які дозволяють наступникам з різних расових, етнічних і соціальних груп відчувати статусну рівність.

Наставники повинні допомогти молодому поколінню зрозуміти, що вони живуть в поліетнічній державі і громадян розділяють різні культурні традиції, але існують також загальні традиції, цінності і політичні ідеали, які цементують націю. Мультикультурна освіта прагне реалізовувати ідею щодо *pluribus unum* – «різноманітності в єдності», тобто створювати суспільство, яке визнає і поважає культури його народів, поєднаних в межах структури демократичних цінностей, які признаються всіма складовими.

Важлива мета мультикультурної освіти полягає в тому, щоб допомогти наступникові отримати знання, уміння і навички, необхідні для ухвалення рішень рефлексій і здійснювати персональні, соціальні і цивільні дії – фактично, вчинки, які сприяють демократичним перетворенням. У той же час будь-які акції і проекти повинні відповідати пізнавальному і моральному розвитку молодого покоління. Наприклад, учні початкової школи вже здатні зрозуміти моральну неспроможність «жалячих етнічних жартів» (*ethnic jokes that sting*) і узяти на себе зобов'язання не брати участь в цьому; учні середньої школи можуть читати книги, дізнаючись щось щодо інших расових, етнічних і культурних груп; старшокласники можуть усвідомлено шукати дружбу з учнями, які належать до інших расових і етнічних груп, і брати участь в діях та проектах з учнями інших шкіл міста. Вони ж, так само як студенти, можуть також брати участь в проектах, які забезпечують допомогу і комфорт людям з

особливими потребами. Вони можуть також брати участь в місцевих політичних акціях на кшталт шкільних виборів і в місцевих громадських ініціативах [180].

Якщо головна мета мультикультурної освіти – особистісна трансформація, то це може трапитися тільки у тому випадку, коли учні отримують можливість бути рівноправними суб'єктами освіти, коли вони інформовані щодо існуючої несправедливості і зорієнтовані на вільне і усвідомлене ухвалення рішень, які сприяють зміні суспільства у бік гуманізму і демократії. Ефективне здійснення мультикультурної освіти вимагає часу, енергії і багато роботи.

«На думку ряду авторів, найважливішою складовою полікультурної освіти і значущим показником міжкультурної компетентності є білінгвальне навчання. При цьому в США особливу увагу надається різним аспектам соціального контексту такого навчання, а саме політичному (освітня політика, інтереси соціальних груп); економічному (зайнятість і оплата праці вчителів і персоналу школи, фінансове становище засновника); соціальному (соціальна структура общини, соціальний статус носіїв мови, політичний, економічний і культурний престиж етнічних груп, соціальна взаємодія мовних колективів); психологічному (стиль педагогічного керівництва, емоційна атмосфера в класі); лінгвістичному (поширеність і статус етнічної мови – кількість його носіїв); релігійно-культурному (вплив релігії і культури)» [цит. за 180].

Теоретичним підходам до мультикультурної освіти в США властиві різноманітність, гнучкість, модульність, які дозволяють адаптувати ті або інші напрацювання до різних організаційних умов. Але у процесі практичної реалізації моделей мультикультурної освіти, їх автори, як правило, відчують підтримку з боку організаторів, менеджерів, педагогів, батьків і учнів, оскільки ідеологія мультикультуралізму вкорінена в суспільній свідомості і міцно асоціюється із загальнолюдськими цінностями і досягненнями американської демократії.

У даний час в Європі, в зв'язку з гострою необхідністю розробки практичних дій у системі освіти намітилася тенденція до зближення обох концепцій. Зокрема, в Німеччині, де проблема інтеграції іммігрантів і іноземних робітників в останні десятиріччя стає дуже хворобливою, багато авторів вважають, що антирасистське виховання є частиною полікультурної освіти за умови, що політичним і соціально-економічним чинникам буде надано достатньо уваги [29; 31]. Однієї з основних цілей полікультурної освіти дослідники вважають розвиток здатності критично сприймати стереотипи і упередження, що відносяться до інших людей і їх культур, а також вироблення у школярів і студентів толерантного відношення до них.

Існують спроби систематизувати підходи до моделей полікультурної освіти в наочно-тематичному плані.

Один з ранніх напрямів в розвитку полікультурної освіти достатньо точно названий акультураційним. Спочатку, в 60-70-і роки ХХ століття, суть цього підходу відображала орієнтованість на так звану багатоетнічну освіту (multiethnic education), що ставила за мету гармонізацію відносин між членами різних етнічних груп, шляхом якомога ефективнішого залучення їх в культуру приймаючої країни. Зрозуміло, що цей підхід був розрахований на іммігрантів. Але зараз багато європейських учених дотримуються більш обережної думки, вважаючи, що полікультурна освіта повинна орієнтуватися на культуру переселенців і включати вивчення традицій рідної культури, процесу переробки цих традицій в контексті нової культури, оскільки конфронтація з умовами життя, що змінилися, викликає необхідність у виробленні нових культурних орієнтирів.

Другий підхід можна визначити герменевтичним або децентричним. Його філософське обґрунтування можна знайти спочатку в працях М.М. Бахтіна, зокрема, в його інтерпретації «діалогу культур» як спілкування свідомостей [18], а потім в ідеях Школи діалогу культур В.С. Біблера [25; 26]. Однією з основних цілей полікультурної освіти є досягнення розуміння в широкому

значенні, а при спілкуванні свідомостей як діалогу культур, розуміння виступає у вигляді трансляції уявлень або сукупності образів однієї культури в уявлення і систему образів іншої. У процесі полікультурної освіти учень стикається, по-перше, з близькістю культур, якщо існує спільність свідомостей, їх перетин; по-друге, з амбівалентністю, діалогічністю: одне і те ж явище може бути інтерпретовано в представленнях своєї і чужої культури, у формі рівних цінностей, без відторгнення інших уявлень. Фактично, відношення діалогічності або відвертості до представника іншої культури здатна встановити лише людина, якій доступні децентрація сприйняття і мислення.

Психологічною основою цього підходу може слугувати концепція Ж. Піаже. Полікультурна освіта розглядається в рамках цього підходу, як спосіб залучення учнів до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів та інтегруватися в світовий і загальноєвропейський культурно-освітній простір. Багато авторів, будучи педагогами, схильні саме в руслі цього підходу розглядати цілі полікультурної освіти.

Взаємне збагачення культур в їх діалозі не залишиться порожньою фразою, якщо кожний докладатиме зусилля, щоб «єдність в різноманітті» стала найважливішою освітньою цінністю. Проте, міжкультурна освіта має свої витoki в «педагогіці для іноземців» і «фольклорній педагогіці», тому вона завжди знаходиться під загрозою редукуватися до одного з цих варіантів [31].

У схему підходу герменевтики вписується і концепція мультиперспективної освіти. Аналізуючи шкільні освітні програми із історії, суспільствознавства і релігії в Федеральній землі Баварія (ФРН) пропонується декілька принципів переорієнтації освіти у бік полікультурності: перехід від подієвої історії до соціальної, розвиток біля учнів «подвійного бачення» – уміння подивитися на події, вчинки, ситуації не тільки з позиції своєї культури або своєї історичної епохи, а як на історичні суб'єкти.

Одним з найпопулярніших в міжкультурній освіті нині стає один з варіантів підходу герменевтики, так званий «конфліктний підхід», коли головною метою при роботі з учнями є встановлення «конфліктної компетентності» або, краще – конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Окремі концепції з'являються в рамках підходу, який можна визначити як соціально-психологічний. І хоча деякі дослідники абсолютно справедливо вважають, що цей підхід повною мірою поки не сформувався, вже зараз можна позначити його основну відмінність. Перш за все, дослідників цікавлять соціальні і психологічні характеристики, що утруднюють міжетнічне або, в більш широкому значенні, міжкультурне спілкування:

а) особливості середовища навчання, виховання, спілкування, інформаційного простору – тобто в цілому, соціокультурному просторі, складовою частиною якого є освітні системи;

б) особистісні особливості суб'єктів освітнього процесу, в першу чергу, вчителів і учнів, а також можливості формування настановлень, ціннісно-орієнтаційної системи, комунікативних навиків, сприяючих конструктивному міжкультурному спілкуванню [166].

Особливості соціально-психологічного підходу достатньо виразно відображаються і в концепції соціального навчання, що набула широкого поширення в ФРН. Як основні цілі полікультурної освіти виділяється формування здібностей до емпатії, солідарності і рішення конфліктів.

У межах соціально-психологічного підходу сучасними європейськими дослідниками чітко формулюються основні цілі полікультурної освіти:

– усвідомлення наставниками і наступниками самого факту культурних відмінностей, їх суті і природності, а також того, що культурні відмінності і чужі культури в цілому впливають на емоційну сферу людини, стаючи джерелом переживань і потребових станів;

– розвиток здатності і умінь об’єктивно розглядати системи цінностей і норм інших культур, за ступенем їх важливості для певних видів діяльності, можливості абстрагуючись від своєї культури;

– формування толерантності (щодо чужого способу життя і стилю поведінки), заснованої на розумінні культурних відмінностей, які можуть привести до конфліктів між представниками різних етносів, конфесій, соціальних прошарків;

– розвиток здатності інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення і цінностей.

У цілому, можна стверджувати, що європейські концепції полікультурної освіти помітно відрізняються від американських, як в цілях, так і в способах реалізації. Зрозуміло, це первинно пов’язане з іншою етнополітичною ситуацією – розширенням ЄС, яке не перестає при цьому бути конгломератом суверенних країн – кожна зі своєю історією, у тому числі, культурною.

## **Висновки до розділу II**

1. Мультикультуралізм – це ідеологічна, а, отже, сутнісно аксіологічна доктрина, особлива форма інтеграційної ідеології, за допомогою якої деякі поліетнічні, полікультурні національні співтовариства (держави) реалізують (або намагаються реалізувати) стратегії соціальної згоди і стабільності на принципах рівноправного співіснування різних форм культурного життя. В основі ідеології мультикультуралізму – ліберальні цінності, які в масштабі світової спільноти поки не прийняті і не вкорінені в настановленнях більшості людей, долучених в різні культури.

2. Мультикультуралізм, як ідеологічна доктрина ліберального штибу – це форма більш стабільного суспільства, в рамках якої реалізуються певні принципи і, відповідно, ціннісна основа мультикультуралізму приймається



певною кількістю громадян. У такому разі він може стати способом поступового вибудовування суспільної згоди і цивілізованого суспільства. В цьому плані, освітня політика і, зокрема, навчально-виховний процес, орієнтований на формування полікультурної особистості стає основоположною складовою оптимізації суспільного устрою. Проте такий процес не може існувати всупереч політичній волі владних структур, громадської думки, соціокультурної ситуації загалом.

3. Соціально-психологічний аналіз проблем сучасної України, у тому числі і дослідження потенціалу міжетнічних відносин дозволяє стверджувати, що проблеми міжкультурної комунікації є одним з чинників соціальної напруженості, хоча причини завжди глибші і пов'язані із соціально-економічними умовами життя. Можливості здійснення мультикультурної політики визначаються, окрім історичних, глибинно-психологічних, організаційних чинників, багато в чому соціально-психологічною специфікою міграційних процесів, а, точніше, демографічних трансформацій.

4. Мультикультуралізм розуміється як ціннісна та ідеологічно обґрунтована і відносно стійка внутрішня позиція особи, психологічні характеристики якої дозволяють говорити про полікультурність. Ідеологія мультикультуралізму є аксіологічною підставою для актуалізації проблематики полікультурної освіти як на рівні соціального замовлення і державних законодавчих актів, так і на рівні теоретико-методологічних розробок і практичної реалізації відповідних програм. У американській і європейській педагогіці і психології освіти полікультурна освіта і виховання – це складова частина постійно зреалізованого у соціально-політичній практиці процесу демократичного вживання адекватних ідеології полікультурності законодавчих актів.

5. Міжкультурна компетентність, що є визнаним показником ефективності полікультурної освіти, розглядається як складова більш широких понять «компетентність» і «компетентність спілкування». У світовій науці існує

безліч моделей міжкультурної або інтеркультурної компетентності, є і моделі бар'єрів, які перешкоджають досягненню ефективності в міжкультурному спілкуванні, проте адаптація цих моделей до соціально-економічних і етнополітичних реалій різних регіонів України є непростим і дуже актуальним завданням.

## **РОЗДІЛ III.**

### **ТЕНДЕНЦІЇ, УМОВИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

#### **3.1. Проблеми і перспективи створення полікультурного освітнього простору в Україні**

Україна – поліетнічна держава, тому у нас актуальна проблематика мультикультуралізму, міжетнічного спілкування, полікультурної освіти. Представники етнічних меншин розселені в основному дисперсно; компактно живуть лише кримські татари, естонці, караїми і кримчаки в АР Крим, угорці, словаки, румуни, роми (цигани) в Закарпатській області, болгари і чехи в Запорізькій, греки, білоруси в Донецькій області, поляки і білоруси в Житомирській і Львівській, турки-месхетинці і болгари в Миколаївській, молдовани, болгари і гагаузи в Одеській, румуни і молдовани в Чернівецькій, поляки в Хмельницькій області.

Найкрупніша діаспора проживає в Криму (біля чверті мільйона кримських татар або 12% від всього населення), Закарпатській (151,5 тисяч угорців або 12% населення області, а також 14 тисяч ромів і 5,6 тисяч словаків), Чернівецькій (114 тисяч румунів), Вінницькій, Волинській, Донецькій, Житомирській, Запорізькій, Кіровоградській, Луганській, Миколаївській, Одеській, Полтавській, Харківській, Херсонській областях, а також в Києві і Севастополі [див. 136, с. 82].

Політико-правова база, яка регулює забезпечення прав етнічних співтовариств, включає, окрім Конституції України, Закон України про національні меншини в Україні [81], Концепцію державної регіональної політики [94], Концепцію розвитку культур національних меншин України [96]

та ін. Україна ратифікувала відповідні міжнародні акти – Конвенцію про захист національних меншин, Європейську хартію регіональних мов або мов меншин, Рекомендації з мовних прав національних меншин (Осло, 1998 р.), Гаазькі рекомендації з прав національних меншин на освіту [48].

У понад двох тисячах загальноосвітніх навчальних закладах навчання здійснюється на двох і більше мовах. Міністерство освіти і науки України щорічно дає дозвіл вищим навчальним закладам, де здійснюється підготовка фахівців для шкіл з мовами національних меншин, включати в правила прийому пункт про можливість скласти конкурсні іспити на рідній мові. В даний час на Україні діють понад 800 національно-культурних суспільств (з яких 33 мають всеукраїнський статус), 36 етнічних культурних центрів, а також будинки народної творчості, центри фольклору і етнографії, етнічні любительські мистецькі колективи. Виходять шість газет на мовах етнічних меншин, а всього ж на Україні виходить 46 видань на німецькій, болгарській, румунській, польській, білоруській, російській, кримськотатарській і турецькій мовах; 13 двомовних (на російській і кримськотатарській, литовській, вірменській, грецькій, арабській, татарській, англійській, болгарській, німецькій мовах та івриті). Дев'яносто чотири друкарські видання виходять на трьох і більше мовах. Враховуючи особливості етнічного складу населення ряду регіонів України, мовлення для етнічних меншин ведуть Закарпатська, Одеська, Чернівецька телерадіокомпанії, а також державна телерадіокомпанія «Крим» і Національна радіокомпанія України [див. 45].

З дня проголошення незалежності України минуло більше двадцяти років. Протягом цього періоду з різним ступенем інтенсивності виявляються неоднозначні тенденції в системі освіти, що відображають суперечливі реалії сучасного суспільства. Проте серед учених існує згода щодо кардинального шляху розвитку освіти в Україні – це, поза сумнівом, гуманістична парадигма, звернення до загальнолюдських моральних цінностей. Ціннісний підхід і формування світогляду на основі загальнолюдських цінностей в центрі уваги

Г.О. Балла [15; 16; 17], І.Д. Беха [21; 22; 23; 24], М.І. Боришевського [33], О.П. Саннікової, О.В. Сухомлинської та інших авторів.

Аналізуючи принципи сучасного гуманізму (толерантність, взаємоповага, діалогічна взаємодія) і обґрунтувавши психолого-педагогічні підстави гуманізації освіти, Г.О. Балл наголошує на необхідності більш тонкого і зваженого підходу до розуміння культури, що не зводиться до дослідження етнічних, вікових, професійних або інших відмінностей. «Поняття «культура» дедалі ширше застосовується у науці, але зазвичай в дещо звуженому ракурсі, оскільки головну увагу приділяють соціально-психологічним аспектам відмінностей між культурами (насамперед, етнічною). Значущість – і суто пізнавальна, і практична, і соціальна – в кроскультурних дослідженнях не підлягає сумніву. Але слід пам'ятати філософську тезу про доцільність розгляду найрізноманітніших об'єктів у єдності загального, особливого та індивідуального. Тож зіставлення різних етнічних та виділених за іншими критеріями (віковими, професійними) особливих культур, має поєднуватись із розглядом всезагальної людської культури, з одного боку, і втілення культури в індивіді, з іншого. За такого розгляду загальногуманітарна категорія культури виявляється вельми важливою не лише для соціальної та етнічної, але й для усіх сфер взаємодії людини. Із цією категорією найтісніше пов'язана категорія особистості, яка саме й репрезентує здатність індивіда бути автономним носієм культури» [ 17, с. 43].

І.Д. Бех називає гуманістичною таку освіту, що орієнтована на розвиток духовності, самоцінності, суверенності особистості, котра сприяє моральному самоудосконаленню. А основними принципами такої освіти вважає свободу, відповідальність, справедливість, порядність, творчість, співпрацю, активність, ініціативність, толерантність [22]. О.П. Саннікова запропонувала континуально-ієрархічний підхід до дослідження структури властивостей особистості. З позицій даного підходу особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем: формально-

динамічного, змістовно-особистісного і соціально-імперативного рівнів. Можливості гуманізації освіти вбачаються на шляху формування особи людини соціономічної професії, у тому числі вчителя-професіонала, орієнтованого на «саморозвиток, самоактуалізацію, збільшення ступеня свободи особистості у професійному самовизначенні, у формуванні індивідуального стилю діяльності, в розширенні своїх можливостей та сфер їхнього застосування» [за 87].

На практиці, в розвитку системи освіти в Україні, з одного боку, очевидне прагнення до універсалізації, відвертості, залучення до світової культури і цивілізації, інформаційного обміну, вільного спілкування, з іншого – до пошуку свого унікального українського шляху, відродженню етнічних традицій, мови, звернення до історичної пам'яті. Власне, суперечності – це завжди природний двигун розвитку, а проблеми виникають через крайні позиції, непримиренності, фанатизму. В усякому разі, в Україні, так само, втім, як і в багатьох інших країнах, існують прояви ксенофобії і етноцентризму.

Природним способом протистояти таким тенденціям може ефективна полікультурна освіта, яка у жодному випадку не можна розглядатися як така, що суперечить ідеям культурного відродження українського або інших етносів. Ті, хто думають, що полікультурність (тобто відвертість, толерантність, різноманітність) означає негайне знищення національної культури, традицій, є супротивниками демократії, так само, як і ті, хто убачає в ній «буржуазний космополітизм». «Вільний вибір між полікультурністю і самобутністю, їх інтеграція, взаємодоповнення – ось демократичний шлях рішення проблеми» [5, с. 2].

Треба сказати, що в історії української педагогіки ідеї полікультурності філософськи обґрунтовані у працях М.П. Драгоманова – видатного культуролога, публіциста і педагога. Осмислюючи дві тенденції в українознавстві ХІХ століття – «народну» і «космополітичну», він вважав, що у вихованні повинна бути пріоритетною все ж таки остання, боронив ідею

переваги універсальних культурних цінностей над національною винятковістю [див. 73].

«Проблемі «національної поликультурної» освіти надавалася увага багатьма українськими педагогами початку ХХ сторіччя – Софією Русовою, Спиридоном Черкасенком, Степаном Васильченком, Яковом Чепігою і іншими. Зокрема, С. Русова, засновниця українського національного дошкільного виховання, ретельно вивчала стан освіти за кордоном, публікувала свої враження і в досвіді своєї діяльності по створенню національних дошкільних установ спиралася на новітні зарубіжні досягнення. У 1917–20 роках в Україні був проголошений принцип національної автономії в організації загальної освіти. Усі представники етнічних меншин, які проживали на її території, дістали можливість створення своїх шкіл. На думку істориків педагогіки, цей період можна вважати початком державної політики розвитку полікультурної освіти через оволодіння власною національною культурою і толерантним відношенням до інших культур. В 20-і – на початку 30-х років вітчизняні педагоги, активно використовуючи передовий досвід зарубіжних країн, наповнюючи його новим ідеологічним змістом, створювали в республіці систему етнічних меншин, які мали не тільки свої школи, але й громадські, державні органи. Це дозволяло розвивати одночасно з українською національною культурою і оригінальні культури представників різних етносів, що проживають в Україні» [53].

На початку 90-х років минулого сторіччя в Україні інтенсивно створювалися єврейські, польські, угорські і інші школи, які надавали можливість національним меншинам зреалізувати свої культурні освітні потреби. В Міністерстві освіти був організований спеціальний відділ, який займався проблемами національних шкіл. В Академії педагогічних наук України створена спеціальна лабораторія, що досліджувала проблеми утворень національних меншин.

В Україні достатньо законодавчих і інструктивних актів, що стосуються системи освітньої сфери і дозволяють цілеспрямовано упроваджувати в практику принципи полікультурної освіти. Окрім названих вище документів, це державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття», прийнята в 1994 році, в період становлення України як незалежної держави, коли особливо актуальними виглядали питання пошуку шляхів етнічної самоідентифікації українців, утвердження державності української мови.

Ідеї полікультурності знайшли відображення також в «Концепції 12-річної загальної середньої освіти», затвердженій на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України і Президії Академії педагогічних наук України (22.11.2001). У цьому документі проголошена «розвиваюча культуротворча домінанта освіти» і наголошується, що «діяльність школи базується на основах органічного поєднання національного із загальнолюдським» [95, с. 6].

З урахуванням виходу у світ цього документа чітко стали виглядати орієнтири і зміст прийнятої роком раніше Ухвали Кабінету Міністрів України (№ 1717 від 16.11.2000), якою затверджений Державний стандарт освіти, що складається з Базового навчального плану, структура якого охоплює два компоненти – інваріантний і варіативний. Змістовне наповнення варіативної частини здійснюється закладом з урахуванням регіональних (етнокультурних) особливостей, специфіки шкіл різного типу, індивідуальних інтересів і потреб тих, хто навчається. Вона включає учбовий годинник для групових і індивідуальних занять, факультативів, консультацій, предметів за вибором. Таким чином, стандарт, виділяючи оптимум базового змісту освіти, залишається відкритим для його розширення і поглиблення. Роль варіативного компоненту в змісті шкільної освіти поступово зростає: в початковій школі на нього відведено 8-10% часу, в основній школі – 15-20%, а в старшій – до 35%.

Більше конкретики у віддзеркаленні принципів полікультурного виховання міститься в «Концепції громадянського виховання». В цьому



документі робиться спроба дати офіційне визначення полікультурного виховання: «Полікультурне виховання полягає в усвідомленні і ухваленні різноманітності культур, вихованні пошани і відчуття гідності у представників всіх культур, незалежно від расового або етнічного походження, сприйняття взаємозв'язку і взаємовплив загальнолюдського і національного компонентів культури в широкому значенні» [93, с. 9].

Серед принципів виховання громадянина в цьому документі вказані:

– принцип культуровідповідності, який «передбачає органічну єдність цивільного виховання з історією і культурою народу, його мовою, народними традиціями і звичаями, які забезпечують духовну єдність, спадкоємність і спадковість поколінь»;

– принцип полікультурності, що припускає інтеграцію української національної культури в контексті загальнодержавних, європейських і світових цінностей в загальнолюдську культуру.

«Серед завдань виховання варто акцентувати увагу на наступних:

– формування полікультурного менталітету, сприйняття культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного відношення до інших культур і традицій;

– виховання негативного відношення до будь-яких форм насильства, активне попередження тенденцій прояву деструктивного націоналізму, шовінізму, фашизму.

У Концепції вказано, що важливе місце в системі цивільного виховання займає формування культури міжетнічних відносин. Культура міжетнічних відносин – це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей в процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності» [93, с. 7-20].

І, нарешті, в «Національній доктрині розвитку освіти» проголошується що: «Держава повинна забезпечувати:

- виховання особи, яка визнає приналежність до українського народу, сучасної європейської цивілізації;
- збереження і збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого відношення до національних святинь, української мови, а також до історії і культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають на території України;
- формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин;
- виховання людини з демократичним світоглядом, яка дотримується цивільних прав і свобод, з повагою відноситься до традицій, культур, віросповідань і мов народів світу» [146, с.123].

### **3.2. Специфіка і можливості розвитку полікультурної освіти в Криму як багатоетнічному регіоні**

Крим впродовж багатьох століть був міграційним регіоном. Переміщення народів, акультурація, асиміляція, інтеграція – всі ці насичені складним змістом і суперечливими конотаціями поняття відображають непросту динаміку соціально-історичного процесу в Криму. Зіставлення результатів перепису населення 1989 і 2001 років дозволяє відзначити цілий ряд демографічних змін. Згідно статистиці, помітно зменшилося слов'янське населення: число етнічних білорусів – на 31,1%, росіян – на 11,6%, українців – на 9,5%, поляків – на 29,1%; в той же час значно зросло тюркомовне населення: в 6,4 рази збільшилося число кримських татар, в 4,6 рази – узбеків, на 73% виросло число азербайджанців, на 16% – татар; спостерігається прогресуюча еміграція євреїв (за 12 років їх чисельність зменшилася на 69,8%) і імміграція вірмен, які тепер увійшли до десятки найчисленніших етнічних груп Криму і займають в ній шосте місце [147, с. 3-8].

При цьому треба врахувати, що демографічні, а, отже, і соціальні трансформації продовжувалися і останні десять років, що пройшли після перепису. «Якщо п'ятнадцять років тому іслам на півострові сповідав кожний сотий його житель, то зараз – кожний десятий. Різке збільшення кількості мусульманського населення в умовах відсутності біля більшості населення півострова досвіду спільного мешкання в поліетнічному і поліконфесійному соціумі привело до зростання ісламофобії та інших форм ксенофобії і нетерпимості» [180].

Звичайно, розпад такої країни як СРСР не міг не привести до значних міграційних процесів і посилення міжетнічної напруженості, у тому числі і в Україні. Матеріали соціологічних досліджень Інституту соціології НАН України показують, що впродовж 1992-2006 років інтегральний індекс національної дистанційованості (ПНД) зріс від показника в 4,4 бали до 5,3 балів за семибальною шкалою. Якщо в 1992 році найбільш нетолерантне відношення (вище за межу 5 балів) наголошувалося до представників чотирьох етносів: кримських татар, грузинів, арабів, ромів, то вже в 2006 році таке відношення виявилось до чеченців (6,3 бали), арабів (6,1), афганців (6,1), ромів (6,1), китайців (5,9), чорношкірих (5,9), азербайджанців (5,8), турків, американців та ін.

Економічні і соціальні потрясіння 90-х років, характерні для всього пострадянського простору, ускладнилися в Криму не стільки фактом зміни демографічної ситуації, скільки далеко не завжди адекватними діями влади стосовно кримських татар. У цей період з боку різних політичних сил зросла інструменталізація етнічності, тобто маніпулювання етнічною самосвідомістю і етнічними відчуттями людей, що переживають свою ідентичність з тими або іншими етнічними спільнотами. Природне для політичних еліт прагнення використовувати етнічність як ресурс в боротьбі за владу, привело до етнізації для більшості населення соціально-економічних труднощів, у тому числі і складнощів, що відносяться до реалізації культурно-мовних потреб і прав.

У цей період в міжнародному експертному співтоваристві, а також в середовищі українських, у тому числі, кримських фахівців посилилася тенденція до сприйняття Криму як регіону з відносно високим конфліктогенним потенціалом. Звичайно, можливе різне смислове наповнення цього словосполучення, але можна стверджувати, що ті або індикатори соціальної напруженості, поза сумнівом, пов'язані з наявною ситуацією в міжетнічних і міжконфесійних відносинах у всій їх складності і багатогранності [10; 41; 69; 98; 99; 105; 160; 162; 164; 165].

Причини міжетнічної напруженості деякі фахівці вбачають в спадщині політики СРСР і її своєрідному продовженні РФ: «Щоб утримати Україну від рішучих дій, СРСР створив прецедент в Криму, джерело потенційної напруги в майбутній незалежній державі. Розвиток подій у Криму підтверджує це припущення. Незважаючи на прийняття нової Конституції АР Крим (1998), цей регіон – зона міжнаціональної і соціально-політичної нестабільності. Маючи інформаційний простір в Криму, Москва під гаслами захисту російськомовного населення втручається у внутрішні справи України, ускладнює українсько-російські взаємини» [41, с. 138]. У зв'язку з цим, головна проблема етнополітичного розвитку Криму пов'язується не стільки з політикою центральної влади, скільки з політикою Росії: «Отже, головна проблема етнополітичного розвитку проросійських областей України – це проблема російська: проблема дестабілізації міжетнічної ситуації, використання «мовної карти» та гасла щодо «захисту співвітчизників» [105, с. 127]. Поза сумнівом, у аналітиків є підстави для таких висновків, і не звертати уваги на ці чинники не можна, проте будувати державну етнополітику, мабуть, необхідно виходячи з системного аналізу внутрішньокримської ситуації в цілому.

Так само як російські соціологи, українські, наголошують на деяких вірогідних, із їхньої точки зору, негативних наслідках політики полікультуралізму. Зокрема, існує небезпека «подвійної ідентичності». Для сучасної людини, швидше, характерна поліідентичність і зовсім необов'язково,

що така багатовимірність викликає внутрішній конфлікт, а, тим більше, сприяє якій-небудь соціальній напруженості.

Не дивлячись на те, що ідеологія і практика мультикультуралізму не вкорінена, а можливо і маловідома в середовищі політичних еліт України (якщо не вважати декларативний радянський інтернаціоналізм формою мультикультуралізму), на законодавчому рівні державна етнополітика виглядає демократично і не суперечить сучасним мультикультурним тенденціям в Євросоюзі, США, Канаді, Австралії і в інших країнах. Проте, цілеспрямованої, системної зміни законодавчої бази відповідно до ідеології мультикультуралізму або полікультуралізму немає: «На сьогодні ідея полікультуралізму не знайшла свого концептуального відображення в рамках державної політики і не оформлена інституційно» [104, с. 63]. У той же час, є немало міжнародних і внутрішніх документів, в яких Україні рекомендується удосконалити законодавчу базу щодо попередження расизму, дискримінації національних меншин і нетерпимості [74; 75].

Соціокультурна ситуація, що склалася в Криму, визначається складним комплексом причинно-наслідкових зв'язків: між економічними і політичними проблемами, етнічними і культурно-мовними, геополітичними і внутрішніми і ін. Тому достатньо штучно виглядає виділення татарської, російської або української проблеми. Мультикультурний підхід припускає вичленення етнокультурної проблематики, хоча б для того, щоб враховувати цю специфіку на стадії опрацювання і моделювання прийняттого для всього населення регіону майбутнього. Щодо Криму гострою проблемою є відмінності в сприйнятті представниками різних етносів свого соціально-економічного, цивільно-правового і культурно-мовного статусу. Причому, йдеться про процес порівняння свого статусу (як представника етносу) із статусом представників іншого етносу. На жаль, це, що відбувається у внутрішньому плані порівняння, приводить людей до переживання відчуття несправедливості.

Безсумнівні і очевидні об'єктивні проблеми в житті етносів. Наприклад, абсолютно безперечні вимоги кримських татар про відновлення історичної справедливості. Нелюдяно звинувачувати, тим більше карати, репресувати цілий народ. Це практика, пов'язана із ідеологією націонал-соціалізму, а в Радянському Союзі – з тоталітарним сталінським режимом, була раз і назавжди засуджена міжнародним співтовариством. Тому давно назріла необхідність вирішення основних проблем кримськотатарського народу, пов'язаних з законодавчим врегулюванням процесу повернення і відновлення прав кримських татар. Проте, в різних сегментах поліетнічного і полікультурного соціуму (політики, влада, етнічні лідери, громадськість) відновлення справедливості вбачається по-різному. Не вдаючись в ці суперечки, відзначимо, що політичні лідери кримськотатарського народу (іноді в літературі зустрічається термін «етнічні активісти»), прагнучи відновити історичну (соціальну) справедливість і обґрунтовано побоюючись культурної асиміляції нечисленного народу (порівняно з чисельністю етнічних росіян або українців), активно борються за надання певних переваг на ринку праці, представництва у владних структурах, тобто головно за включення в законодавство норм «позитивної дискримінації». Йдеться, наприклад, про надання певних квот в законодавчих і виконавчих органах. Крім того, що ця боротьба часто викликає різкий опір з боку інших етнічних (і політичних) еліт і, в цілому, представників інших етносів, наслідки введення навіть окремих позицій «позитивної дискримінації», як показує практика інших країн, неясні і зовсім необов'язково позитивні для етносу і, можливо, ще важливіші – для особи.

Після повернення кримськотатарського народу до Криму відновлення освіти на кримськотатарській мові не відбулося. А, треба визнати, що кримськотатарська освіта в Криму в довоєнний період була достатньо розвиненою. Посилаючись на архівні дані, дослідники відзначають, що у 1940-41 навчальному році в Криму налічувалося 191 529 учнів, у тому числі 46 008 кримських татар, з яких 40 136 навчалися на рідній мові. З 7500 вчителів, що

працювали в школах, понад 3 тисячі були з числа кримських татар. Кримськотатарська мова навчання була в 371 школі, педагогічному інституті, 2 педагогічних училищах, літературному інституті. Існували численні бібліотеки [див. 86].

Натомість у 2004/05 навчальному році функціонували 14 шкіл з кримськотатарською мовою навчання (3900 учнів). На кримськотатарській мові отримали освіту 5896 учнів, або 14% від загального числа учнів кримськотатарської національності. У 67 школах з російською мовою навчання функціонували 172 класи з кримськотатарською мовою, в яких навчалися 1996 учнів. 30 281 учнів кримськотатарської національності, навчаючись в школах з російською мовою навчання, вивчали рідну мову факультативно (4262), поглиблено (441) і як предмет (25 578) [133]. У 2007 році була відкрита нова школа з кримськотатарською мовою навчання в м. Сімферополі.

Вірмени, болгари, білоруси, чехи, греки, литовці мають нагоду вивчати рідну мову факультативно в загальноосвітніх школах або в недільних школах при своїх общинах.

Підготовка педагогів для шкіл, класів і груп ведеться в двох ВНЗ, але тільки за напрямками, які пов'язані з дошкільним, початковим навчанням і філологією. У педагогічному училищі також ведеться підготовка вчителів кримськотатарської мови для початкових класів російськомовних шкіл.

Проте, як було відзначено представниками творчої групи Українського центру культурних досліджень, «реалізація основ мультикультуралізму в освіті не зводиться до викладання рідної мови дітям меншин або навіть створенню для них шкіл з рідними мовами навчання, і не до введення у всіх школах країни такого предмету – «мультикультуралізм». Воно припускає перспективу перегляду всієї системи освіти і характеру викладання багатьох предметів, від мови і історії – до природничих дисциплін. А звідси і виникають проблеми написання підручників з позицій мультикультуралізму, перепідготовки вчителів, упровадження нових учбових методик» [14, с. 15].

Це зауваження повністю відноситься і до ситуації в освітньому просторі Криму. На всіх рівнях кримського співтовариства поступово стають звичними ідеї, багато в чому відповідні принципам мультикультуралізму. Потім ці ідеї упередметнюються у вигляді проектів, документів, і в соціальній практиці. Так, в травні 2003 року на засіданні Міжнаціональної Ради при кримському уряді розглядався, а потім був винесений на обговорення кримчан Проект Концепції етнополітичного розвитку кримського суспільства. Аналіз тексту дозволяє встановити відповідність основним принципам мультикультуралізму. В тому ж напрямку витриманий і прийнятий Радою Міністрів «Комплексний план заходів щодо розвитку національних традицій і культур і вдосконаленню міжнаціональних відносин в Автономній Республіці Крим на 2008–10 роки», ряд документів, прийнятих Республіканським комітетом Автономної Республіки Крим у справах міжнаціональних відносин і депортованих громадян, а також Республіканським комітетом Автономної Республіки Крим у справах релігій. В лютому 2004 року на Колегії Міністерства освіти і науки була схвалена, розроблена фахівцями КРІШПО Концепція пріоритетних напрямів виховної роботи в учбових закладах Автономної Республіки Крим [133].

Особливо слід зазначити високу активність неурядових організацій, які впродовж п'ятнадцяти років роблять зусилля у сфері відродження етнічних культур і мов, розвитку освіти на рідних мовах і міжкультурної освіти в Криму, популяризації етнічних культур як засобу діалогу і підвищення цивільної активності населення. Безпосередньо у сфері освіти неурядові, у тому числі, міжнародні організації (МФ «Відродження», фундація Макартурів, ООН, ОБСЄ) періодично фінансували дослідницьку роботу із вивчення міжетнічних відносин в Криму [див. 10; 11; 12; 37; 98].

Результати досліджень [12; 37] показали, що проблеми в міжетнічному спілкуванні в системі шкільної освіти існують. Зокрема, свідочтва наявності негативних тенденцій такого роду були одержані у результаті пілотного



дослідження, проведеного Таврійською групою медіації в 2002 році. З'ясувалося, що про толерантне ставлення старшокласників Криму можна говорити тільки стосовно двох етнічних груп – росіян і українців, а щодо 12-ти інших – вони продемонстрували ксенофобію і відверту нетерпимість [141]. На жаль, повторне дослідження, що відбулося на початку 2005 року показує, що ситуація не змінюється [142]. Цей факт підтверджений ще декількома дослідженнями в листопаді 2004 – лютому 2005 року щодо «Вивчення думки працівників освітньої сфери про толерантність і перспективи розвитку міжкультурної освіти в Криму». Об'єктом дослідження була думка організаторів освіти: директорів загальноосвітніх закладів I-III рівнів, заступників із виховної роботи, працівників відділів освіти, методистів [12].

Психологічний моніторинг успішності програми «Культура добросусідства» проводився на стадіях експерименту і апробації [37; 89]. На початку цієї роботи дослідники запропонували наступні основні цілі і психологічні критерії успішності програми:

«1. Формування соціальної компетентності.

*Показники:*

а) високий рівень комунікативної культури і здатність до адаптації в різних типах суспільства (адекватність вибору типу адаптації);

когнітивна складова – критичне мислення;

гносеологічна складова – знання про історію, культуру та інше;

поведінкова складова – навички спілкування.

2. Формування високого рівня толерантності.

*Показники:*

а) скорочення соціальної дистанції;

б) пом'якшення процесу стереотипізації (зведення до мінімуму негативних стереотипів – як гетеростереотипів, так і автостереотипів);

в) сприйняття статусу власної етнічної групи порівняно з іншими групами (зниження «статусної депривації»);

г) компліментарність/некомпліментарність щодо представників інших етнічних і релігійних груп (переважання позаетнічного, позаконфесійного компонента в процесі спілкування);

д) рівень емоційного комфорту (етнічно або конфесійно спровокована тривожність і агресивність).

### 3. Оптимізація співвідношення ідентичностей.

#### *Показники:*

а) визначеність его-ідентичності;

б) сформованість етнічної, релігійної, регіональної і інших соціальних ідентичностей;

в) пріоритетність особистісної ідентичності порівняно з іншими видами соціальної ідентичності» [37].

Докладний аналіз підходів до розуміння суті процесу і методів моделювання дозволяє стверджувати, що численні і почасти дуже якісні роботи належать педагогам, і присвячені моделюванню та проектуванню організаційних і структурних складових освітніх систем. У той же час соціально-психологічний зміст наявної ситуації в системі, а також прогнозованих, планованих або передбачуваних змін не розглядається.

Не досліджуються соціально-психологічні характеристики компонентів соціокультурного простору, у межах якого існує, розвивається і видозмінюється освітній простір, із властивими йому психологічними особливостями кожного долученого компоненту. Один з варіантів загальної схеми такого системного макро-, мезо- і мікросоціопсихологічного моделювання поданий на рис 3.1.

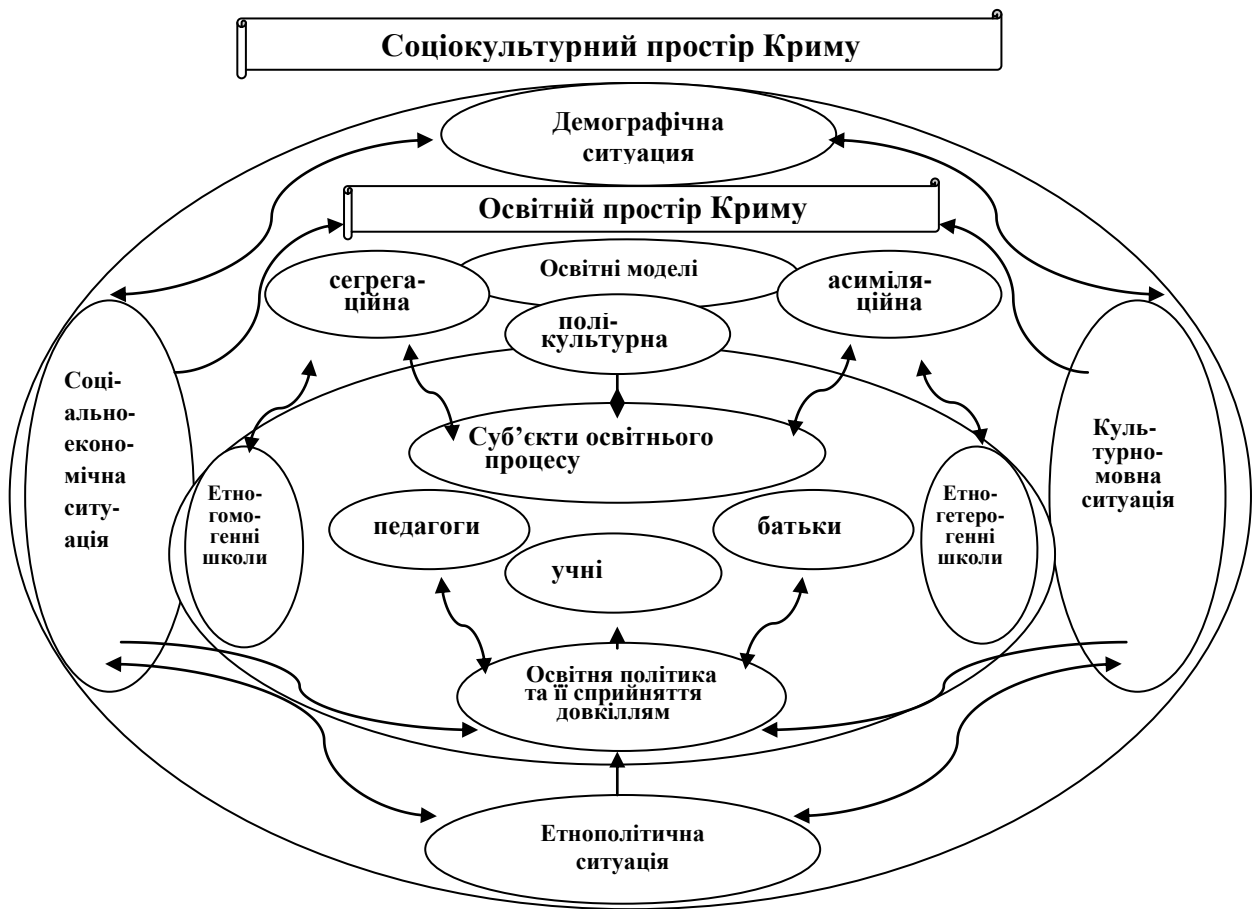


Рис. 3.1

### Системна ієрархія соціокультурного та освітнього простору Криму

Основними компонентами соціокультурного простору є демографічна ситуація, соціально-економічна ситуація, етнополітична ситуація і культурно-мовна ситуація. Тому, приступаючи до моделювання освітньої системи не можна не враховувати генезис, наявний стан і динаміку змін цих підсистем, що є макрочинниками впливу на освітній простір.

Поняття «освітній простір» є більш широким поняттям, ніж «освітня система», по-перше, тому, що повніше і точніше відображає систему зв'язків з соціокультурним простором і вплив його компонентів; по-друге, якщо освітній системі властивий формалізований характер і визначеність просторово-часових меж, то освітній простір, включає і освіту, і пізнання поза межами шкільної споруди програмних вимог навчального процесу; по-третє, тому, що освітня

політика, включена в освітній простір, не є компонентом системи освіти, а інспірується ідеологічними і політичними інститутами, але при цьому, як мезофактор, робить значний вплив саме на систему освіти, у тому числі, на її компоненти (моделі освіти і суб'єкти освітнього процесу).

Особливу увагу серед компонентів освітнього простору варто приділити існуючим в поліетнічному регіоні моделям освіти. Не йдеться про дидактичну або методичну складових системи освіти. Критерієм типології в рамках даної проблематики є соціально-психологічні умови і чинники, якими визначається система міжетнічних відносин в школі і особистісні характеристики наступників. Причому, мало тільки позначити відмінності, – необхідно проаналізувати особливості впливу кожної моделі на всіх суб'єктів освітнього процесу, враховуючи динаміку сприйняття, валентність оцінок, характер відносин. Сутнісно рефлексія, трендове і трансформаційне моделювання є адекватними методами досягнення цієї мети.

В умовах поліетнічності можливі три основні моделі освіти, реалізація кожної з яких гіпотетично може привести до тих або інших трансформацій полікультурного простору, міжетнічної і етнополітичної ситуації, певним тенденціям в розвитку особистості і соціуму.

Асиміляційна модель освіти імовірно може спричинити втрату етнокультурної унікальності груп і дифузії етнічної ідентичності особистості. У рамках цієї моделі традиційно (майже весь радянський і пострадянський період) існують більшість шкіл Криму – етнічна проблематика викреслюється з навчального, а, часто і з виховного процесу. Існування певної етнічної своєрідності, а, головне, пов'язані з цим життєві реалії, ігноруються. Наприклад, невирішені соціально-психологічні проблеми адаптації і інтеграції раніше депортованого кримськотатарського народу. Час від часу свідомо актуалізуються в рамках реалізації політичних, економічних і інших інтересів якісь нерегульовані проблеми, локальні конфлікти, у тому числі, ті, що мають, конфесійну підоснову. Діти не можуть бути штучно ізольовані від життя, від

того, що відбувається довкола, в соціумі. Вони шукають відповіді, намагаються самостійно розібратися у всьому і соціальним педагогам та працівникам не варто ухилятися, а слід турбуватися пошуком форм і методів допомоги дітям в їхньому неявному чи явному питанні. Ця модель освіти реалізується тільки в етногетерогенних школах.

Сегрегаційна модель освіти, абсолютно не вивчена ні в плані вірогідних тенденцій в розвитку особистості, ні в плані впливу на соціально-психологічний клімат в полікультурному регіоні.

Поняття «сегрегаційна» освіта не має негативного смислового навантаження, а лише відображає факт роздільного (лат. *segregatio* – відділення) навчання дітей – представників етносу. Негативне семантичне навантаження цього поняття визначається стереотипами радянської ментальності, оскільки в той період слово «сегрегація» асоціювалася з насильним розподілом людей за расовою приналежністю, а крайньою формою цієї несправедливості був апартеїд. Проте в даному випадку, відділення має добровільний характер, воно не тотальне і не постійне, а торкається лише певної сфери.

Взагалі, ми спостерігаємо соціальний експеримент «наживо», що було якраз характерне для радянської епохи, коли спочатку робили, а потім вивчали і пожинали наслідки. При цьому бували і вдалі зачини. Було б правильніше спочатку провести відповідні дослідження на рівні моделі, тобто, в даному випадку, під моделлю розуміється лише частина об'єкту, – освітнього простору Криму, щоб потім, всебічно вивчивши результати, зробити висновки і, тільки після цього, розвивати або припинити, або розвивати, вносячи відповідні зміни, щось коректуючи.

Полікультурна модель, повинна сприяти розвитку унікальності етнічних культур при збереженні певного інтегруючого начала (загального соціокультурного простору, єдиної мови міжкультурного спілкування) і приводити до формування таких особистісних якостей як толерантність,

полікультурна компетентність. Така освітня модель – нова для України і Криму. Але, на відміну від попередньої моделі, ця упроваджується поступово і обережно.

У результаті аналізу підсумків апробації, у тому числі і результатів соціально-психологічного моніторингу, проведеного Є.В. Чорним [див. 180], програма «Культура добросусідства» наказом МОН була рекомендована до широкого упровадження в навчальних закладах АРК. У ході моніторингу особливу увагу надано вивченню сприйняття дітьми, батьками і вчителями позитивних і негативних сторін асиміляційної і сегрегаційної моделей освіти, що зреалізовуються в звичних школах, етногетерогенних за складом суб'єктів освітнього процесу і в етногомогенних школах.

Основне значення роботи із моделювання системи освіти в полікультурному регіоні полягає в перетворенні цієї системи в цілепланованому напрямку. Власне, в цьому і суть вищезазначеного проекту. Автор [див. 180], в даному випадку не був організатором та основним розробником масштабної експериментальної програми, призначеної трансформувати ту частину освітнього простору, яка потрапила в поле експерименту. Більш того, щодо деяких важливих деталей програми, а також і цілей, у автора і організаторів нерідко були різні підходи. Втім, єдність була в головному – безперечна гуманістична спрямованість програми, її значущість і можливий позитивний вплив на формування особистості в соціокультурному просторі поліетнічного регіону. Проте робота саме в плані трансформації освітнього простору, долученого в поле експерименту, велася педагогами.

Сукупність застосованих типів моделювання дозволяє поетапно реалізувати наступні цілі:

по-перше, на основі різноманітної інформації про складну систему в цілому, її компонентів та взаємозв'язків, перетворити і концептуалізувати уявлення про цю систему;

по-друге, сконструювати моделі вірогідності на підставі аналізу динаміки і тенденцій наявних процесів;

по-третє, розробити модель із заданими характеристиками, відповідними концептуальним представленням авторів, тобто суб'єкта моделювання.

Найефективнішою схемою, застосовною для досягнення цих цілей, є комплексний психолого-педагогічний експеримент [див. дет. 180]. Особливістю цього експерименту є вживання імітаційної моделі освітньої системи. В даному випадку, під імітаційною моделлю розуміється значно скорочений в обсязі у порівнянні із реальністю зріз освітньої системи. Звичайно, частина не завжди або не повністю відображає характеристики цілого і первинним критерієм ефективності роботи буде дійсна системна трансформація освітнього простору в полікультурному регіоні.

### **3.3. Модель полікультурної особистості у системі національної освіти України**

Модель полікультурної особистості, представлена в цьому розділі як теоретичний конструкт, розроблена у результаті:

а) аналітичного огляду знайдених в науковій літературі підходів до розуміння полікультурності (мультикультурності, багатокультурності, міжкультурної компетентності і т. ін.);

б) теоретичного аналізу психологічних складових – ключових компонентів передбачуваного цілісного конструкта;

в) інтеграції емпіричних даних у сфері педагогічної і етнічної психології (експериментальні дослідження, спостереження, бесіди, експертні опитування).

Дана модель має практичну цінність тільки як частина загальної моделі полікультурного освітнього простору, будучи, одночасно і основною метою, що передує всій подальшій роботі, задає їй значення. Тому напрямок гуманізації є

змістом первинного етапу моделювання і модельним еталоном результату всієї планованої роботи із трансформації освітнього простору полікультурного регіону.

Методологічною підставою для створення даного теоретичного конструкта є уявлення про психічне і соціально-психологічне моделювання. На підставі моделі полікультурної особистості були сконструйовані деякі методики та застосовані у якості діагностичного інструментарію моніторингу. Ця програма є лонгітюдним дослідженням, що долучає цілий ряд констатуючих і формуючих експериментів. Метою експериментальної програми є організація полікультурного освітнього простору і, відповідно, формування полікультурної особистості.

У описі планованої результативності програми «Культура добросусідства» [див. 109] чітко сказано, «що повинен знати і уміти учень» у результаті розгляду конкретної теми, участі в певній роботі, тому або іншому занятті. Також указується на формування яких саме когнітивних, мотиваційних, емоційних або поведінкових характеристик спрямована робота педагога і відповідне заняття. Проте повністю включити в цей документ модель полікультурної особистості не можна. І не тільки тому, що це значний текст, але, головне – модель насичена соціально-психологічним змістом, з яким педагогів мало просто ознайомити, але необхідно серйозно опрацьовувати кожний пункт, у тому числі в ході спеціальних семінарів і тренінгів. Крім того, модель полікультурної особистості, розроблена однією людиною і, наскільки нам відомо, не має аналогів, не обов'язково приймається як даність організаторами і учасниками програми. Єдність в цілях зовсім не означає єдність в сприйнятті і розумінні шляхів і методів досягнення.

Модель полікультурної особистості додавалася до методичної частини програми додатково, щоб вчитель мав перед собою «партитуру» майбутньої діяльності і міг співвідносити плановану роботу з критеріями і показниками сформованості компоненту гностики, психологічної якості, характеристики,



процесу. Таким чином, феноменологія особистісної трансформації у напрямі полікультурності може спостерігатися і аналізуватися в динаміці. Тому модель представлена у формі бланка, що дозволяє педагогам, психологам і батькам здійснювати спостереження і фіксацію динаміки особистісних змін у бік полікультурності.

Педагог, користуючись запропонованою бальною шкалою, може оцінювати зміни за кожним пунктом. Зрозуміло, бальна оцінка виглядає загальною і не дає можливості об'єктивізувати процес розвитку і змін. Хай кожний педагог наповнює своїм змістом той або інший бал – головне, щоб він сам відчував динаміку і, по можливості, управляв цим процесом. Це не оцінка і не відмітка в звичному педагогічному розумінні і вона у жодному випадку не озвучується вчителем, не пред'являється дітям – її взагалі не існує для них. Мета цієї контрольної, якщо можна так сказати, діяльності педагога – моніторинг процесу. Проте діти повинні одержувати від вчителя «зворотний зв'язок». Він може вибрати для цього різні форми, орієнтуючись, у тому числі і на результати свого моніторингу.

Педагогам, що працюють з молодшими школярами, були видані бланки з скороченим варіантом моделі. Тут від них була потрібна вже експертна оцінка на початку реалізації Програми і в кінці навчального року. Соціально-психологічний моніторинг включав, разом з іншими діагностичними інструментами і цей. Повна модель включає 5 блоків, 13 критеріїв і 75 показників.

Рівень полікультурної спрямованості особистості, сформованості готовності до спілкування в мультикультурному середовищі визначається розрахунком середнього бала за кожним блоком. Інтервал від 4,6 до 5,0 – це «високий рівень»; від 3,6 до 4,5 – «вище середнього»; від 2,6 до 3,5 – «середній»; від 1,6 до 2,5 – «нижче середнього»; від 1,0 до 1,5 – «низький рівень». Експерт (педагоги, психолог, батьки) може аналізувати тенденції у формуванні якостей полікультурної особистості, порівнявши результати на

початку і в кінці навчального року: 5 балів – повна відповідність ознаці; 4 бали – ознака виражена в значній мірі, або частіше виражена, чим не виражена; 3 бали – ознака виражена трохи або ситуативно – то виражена, то не виражена; 2 бали – ознака виявляється в одиничних випадках, або практично невловима; 1 бал – ознака абсолютно не виражена; 0 балів – виражена протилежна за змістом ознака.

Табл. 3.1

**Динамічна (трансформаційна) модель полікультурної особистості  
Найменування блоків, критеріїв і короткий зміст показників**

<b>Блок</b>	<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>
<b>Когнітивний</b>	<b>рефлексія</b>	1.1.1. – що склалися в результаті пізнавальної децентрації уявлення про власну культуру як однієї з множини і рівної серед множини;
		1.1.2. – уміння роздумувати, приймаючи початкові посилки представника іншої культури, іншого стилю мислення – також результат пізнавальної децентрації;
		1.1.3. – здатність інтерпретувати поведінку і вчинки представників інших культур, абстрагуючись від цінностей і норм власної;
		1.1.4. – здатність до аналізу характеру попереднього міжкультурного спілкування і виявлення конструктивних і неконструктивних моментів, пов'язаних з власними відчуттями, переживаннями, проявами навиків комунікації;
		1.1.5. – здатність до продукування гіпотетичних, альтернативних реакцій в ситуації міжкультурної взаємодії;
		1.1.6. – усвідомлення динаміки, властивої міжкультурному спілкуванню.
	<b>розуміння</b>	1.2.1. – розуміння власних концептуалізацій реальності, цінностей, упереджень;
		1.2.2. – розуміння світосприймання і світогляду інших;
		1.2.3. – точне кодування і декодування інформації в ситуаціях міжкультурного спілкування;
		1.2.4. – розуміння цінності культурної різноманітності, ролі культур в людському співтоваристві;
		1.2.5. – здатність розуміти і об'єктивно оцінювати культурні норми аутгрупи;
		1.2.6. – філософське відчуття гумору, здатність бачити, відчувати і продукувати комічне в поєднанні з тактовністю, делікатністю, умінням уникнути «жалячих

		жартів», особливо з етнічним підтекстом.
	<b>когнітивна лабільність</b>	1.3.1. – здатність вивчати і розуміти інші культурні коди; 1.3.2. – допитливість, інтерес до невідомого, відвертість новому; 1.3.3. – пізнавальна гнучкість, що виражається в умінні бачити відносність універсальних цінностей в контексті різних культур; 1.3.4. – уміння знайти схожість і відмінності між собою і партнером по міжкультурному спілкуванню з акцентуванням уваги на схожості; 1.3.5. – ефективний самоконтроль уваги, мислення; 1.3.6. – критичність і самостійність мислення, прагнення шукати власні, не задані наперед шляхи рішення задач, у тому числі і щодо життєвих ситуацій.
	<b>компетентність</b>	1.4.1. – знання про вплив історичної долі будь-якого народу на характерний для його представників спосіб життя, стиль спілкування, ціннісні орієнтації, орієнтири досягнення успіху, ознаки ефективності життя і т. ін.;
		1.4.2. – знання особливостей історичної долі, культури і сучасну соціально-економічну, етнополітичну і демографічну ситуацію етносу, з представниками якого відбувається або передбачається спілкування;
		1.4.3. – знання про інтенсивність і характер впливу культурних традицій, міфів, історії народу, з представниками якого відбувається або передбачається спілкування на спосіб життя, цінності, стиль спілкування, систему відносин до членів інгрупи і аутгруп;
		1.4.4. – знання про особливості етикету в своїй і одній з інших культур;
		1.4.5. – знання про особливості етикету в своїй і ще декількох культур.
<b>Емотивний блок (емоції, відчуття, переживання)</b>	<b>емоційна стабільність і зрілість</b>	2.1.1 – здатність відноситися з довір'ям до партнерів по міжкультурному спілкуванню;
		2.1.2. – виражена емпатія, що розуміється як співчуття, співпереживання;
		2.1.3. – фрустраційна толерантність до невизначеності та/чи двозначності ситуації;
		2.1.4. – невисокий рівень особової і ситуативної тривожності;
		2.1.5. – доброзичливість;
		2.1.6. – спонтанність;
		2.1.7. – автентичність.
	<b>міжкультурна сенситивність</b>	2.2.1. – здатність сприймати інших так, як вони сприймають себе;
		2.2.2. – навички емпатії, у тому числі, активного, пасивного і емпатійного слухання;
		2.2.3. – здатність вести діалог з тими, хто має інші погляди на світ і життя в ньому;
2.2.4. – уміння надавати підтримку людині з іншими		

		поглядами або іншої культури, якщо в цьому є необхідність; 2.2.5. – уміння приймати враження, одержані в результаті якої-небудь події, ситуації з представником іншої культури; 2.2.6. – розвинена культурна самосвідомість; 2.2.7. – етнорелятивізм; 2.2.8. – поважне відношення до інших культур.			
<b>Диспозиційний блок (мотиви, установки, спрямованість)</b>	<b>спрямованість на міжкультурну взаємодію</b>	3.1.1. – наявність внутрішньої мотивації і відповідних настановлень, направлених на саморозуміння, самооцінку, визначення власних сутнісних, особистісних характеристик; 3.1.2. – установка на визнання і ухвалення культурних відмінностей між людьми і, одночасно, прагнення знайти сутнісні, особистісні характеристики, незалежні від етнічної/релігійної приналежності; 3.1.3. – прагнення до розуміння образу світу людей інших культур; 3.1.4. – прагнення вступати в діалог з тими, хто має інший освітній рівень, політичні переваги і інші уявлення про світ; 3.1.5. – увага і інтерес до іншого більшою мірою як до особи і тільки тоді (якщо це доречно, відповідає контексту спілкування) як до представника іншої культури; 3.1.6. – стійке позитивне відношення до різних расових, культурних і етнічних груп; 3.1.7. – позитивні очікування і настановлення, щодо майбутнього або вірогідного спілкування з представниками певних культур; 3.1.8. – установка на експериментування, прагнення прийняти виклик, включатися в широкий діапазон незнайомих ситуацій і культур; 3.1.9. – прагнення до навчання ефективному функціонуванню не тільки усередині власної культури, але і в одній з інших культур.			
		<b>Поведінковий блок</b>	<b>контекстуальність («відчуття контексту»)</b>	4.1.1. – розуміння відносності жорсткої нормативності поведінки і значущості контексту в міжкультурному спілкуванні; 4.1.2. – розуміння і ухвалення того факту, що доцільність поведінки в міжкультурному спілкуванні залежить від його відповідності контексту: особливості ситуації спілкування, цілі і значущість їх досягнення для кожного партнера, наявність інших людей в ситуації, систему взаємостосунків учасників, їх статусні, демографічні характеристики і інше.	
				<b>лінгвістична компетентність</b>	4.2.1. – активне володіння двома і більш мовами окрім рідної; 4.2.2. – активне володіння однією мовою, окрім рідної; 4.2.3. – активне володіння мінімальною кількістю лексичних одиниць декількох мов для спілкування в

		різних ситуаціях (етикет, прохання);
		4.2.4. – активне володіння мінімальною кількістю лексичних одиниць нерідної мови для спілкування в різних ситуаціях (етикет, прохання);
		4.2.5. – розуміння мінімальної кількості лексичних одиниць нерідної мови для спілкування в різних ситуаціях (етикет, прохання).
	<b>паралінгвістична компетентність</b>	4.3.1. – вивірена, тобто відповідна контексту міжкультурного спілкування вербальна і невербальна експресія, виразність;
		4.3.2. – адекватні контексту спілкування тривалість пауз, темп і гучність мови, пози, жестикуляція, дистанція спілкування;
		4.3.3. – уміння спілкуватися в діалоговому режимі, утримувати тимчасове співвідношення між слуханням співбесідника і монологічним мовленням, точно співвідносити спостережливість жести, пози, контакт очей, дистанція міжособистісного спілкування, інтонація, контекст.
	<b>ефективність</b>	4.4.1. – розвиток ефективних поведінкових стратегій і навиків взаємодії з іншими культурами і їх представниками;
		4.4.2. – самовладання, тобто, здатність демонструвати упевнену поведінку і уникати непослідовності в мові і діях;
		4.4.3. – поведінкова гнучкість – навик адекватної поведінки, уміння залежно від контексту ситуації змінювати свій стиль спілкування;
		4.4.4. – спонтанність і автентичність поведінки за наявності установки на позитивне спілкування і «долученості» в ситуацію міжкультурного спілкування;
		4.4.5. – здатність конструктивно використовувати рідну мову в ситуації взаємодії з представником іншої культури в разі поганого володіння цією мовою;
		4.4.6. – здатність досягати цілей в контексті міжкультурної взаємодії.
<b>Ідентичність</b>	<b>співвідношення і валентність ідентичностей</b>	5.1.1. – пріоритетність етнічної ідентичності;
		5.1.2.- пріоритетність особової ідентичності щодо етнічної і релігійної;
		5.1.3. – позитивна валентність всіх ідентичностей, свідоцтво самоухвалення – основна передумова до ухвалення і позитивної оцінки інших;
		5.1.4. – позитивна валентність етнічної ідентичності;
	<b>мультиідентичність</b>	5.2.1. – етнічна ідентичність у стадії досягнення (досягнута етноідентичність);
		5.2.2. – здібність до розвитку і усвідомлення мультиідентичності (що перетворює нас з людей обмежених однією культурою в людей, більш пристосованих до глобального світу, з більш широким кругозором і світоглядом);
5.2.3. – наявність тонкого балансу етнокультурних,		

		національних і глобальних ідентифікацій, що знаходяться в діалогічному і динамічному взаємозв'язку;
		5.2.4. – усвідомлені, ясні, стійкі, несуперечливі, позитивні ідентичності: особистісна, етнокультурна, цивільна (державна) і глобальна ідентичності (я – людина, житель Землі);
		5.2.5. – глобальна ідентифікація – припускає глибоке розуміння необхідності і актуальну потребу в активній долученості у всесвітні, складні, глобальні проблеми.

Процес психологічного моделювання полікультурного освітнього простору і, відповідно, формування полікультурної особистості, немислимий без трансформації особистості і розвитку необхідних професійних компетенцій педагога, долученого до цієї діяльності.

У основі побудови системної моделі особистісної і професійної компетентності педагога – визначення змістовних і процесуальних складових компетентнісної освіти (таблиця 3.2).

Дана модель розроблялася з метою покращення навчального процесу у ВНЗ і може бути застосована і в більш широкому контексті, у тому числі й у процесі підготовки педагогів в системі полікультурної освіти. Представлені характеристики моделей-компонентів є індикаторами сформованості цих моделей, а вираженість індикаторів – свідомством досягнення позитивного результату: комплексної готовності педагогів до успішної професійної діяльності (знання, уміння, навички, настановлення, упевненість, відповідальність та інші професійно важливі і особистісні якості). Різні комбінації успішно сформованих (тобто максимально наближених до реальності) моделей-компонентів усередині цілісної системи визначають специфіку конструктивних психологічних підстав професійної компетентності.

Серед цих підстав назвемо, по-перше, реалістично сприйняту і правильно зрозумілу професійну роль (як певний підсумок хорошого розвитку когнітивних здібностей), по-друге, професійну ідентичність – процес і стан усвідомлення і переживання себе як успішного професіонала в майбутній діяльності (як сукупність когнітивно-емотивних процесів з переважанням останніх).

Таблиця 3.2

## Системна модель професійної компетентності

<b>№ п/п</b>	<b>Компоненти системної моделі професійної компетентності</b>	<b>Основні характеристики сформованої моделі</b>
1	Аксіологічна модель (АМ) – уявлення про місію і цінності, що визначають значення діяльності фахівця	<i>визначеність, цілісність, чіткість, конструктивність, несуперечність, ступінь ухвалення</i>
2	Модель діяльності (МД) – фактично, професіограма певного виду діяльності	<i>повнота, структура, послідовність, ясність</i>
3	Модель ключових компетенцій (МКК) – сукупність професійно важливих і особистісних якостей, необхідних для успішного виконання діяльності	<i>недвозначність, ясність, функціональність, відповідність, синергійність, ієрархічність, компенсаторність</i>
4	Модель (ГМ) гностики – уявлення про необхідну сукупність знань, що дозволяють успішно виконувати певну діяльність	<i>концентрованість, системність, ієрархічність, фундаментальність, інтенційність, широта</i>
5	Цільова модель (ЦМ) – уявлення про напрямки, цілі і завдання професійної діяльності	<i>визначеність, несуперечність, ясність, впорядкованість, ієрархічність, конкретність, послідовність</i>
6	Модель результату (МР) – уявлення про очікуваний і бажаний підсумок діяльності	<i>стратегічна спрямованість, тактична спрямованість, чіткість, несуперечність, цілісність, реалістичність</i>
7	Операційна модель (ОМ) – уявлення про способи виконання певних етапів, алгоритмів, фрагментів діяльності	<i>цілісність, послідовність, ієрархічність, деталізація</i>
8	Технічна модель (ТМ) – уявлення про необхідні уміння, навички, що дозволяють успішно виконувати дії, відповідні бажаному результату	<i>повнота, конкретність, деталізація, свідомість, цілісність, результативність</i>
9	Ролева модель (РМ) – образ конкретного фахівця, вельми успішного в даній професії	<i>критичність, аналітичність, цілісність, повнота, наочність</i>
10	Модель професійного розвитку (МПР) – уявлення про критерії просування в професії	<i>прогностичність, точність, конкретність, визначеність, лаконічність, евристичність</i>
11	Модель ефективного навчання (МЕО) – уявлення про простір навчання (де навчитися певним знанням, розвинути ключові компетенції?); про час навчання (як довго?); про форми ефективного навчання (як це можна зробити?); про зміст навчання (що включено?); про суб'єктів навчання (хто навчає?); про оточення (з ким разом вчитися?); про результат навчання (чому навчуся?)	<i>повнота, ієрархічність, чіткість, раціональність, реалістичність, наочність, конкретність, деталізація</i>

Деструктивні психологічні підстави визначаються спотвореннями в сприйнятті і розумінні професійної ролі і дифузною або негативною ідентичністю щодо професійного майбуття (наприклад, «*я не зможу стати успішним професіоналом*»).

Запропонуємо декілька основоположних принципів реалізації такої моделі в процесі підготовки педагогів до роботи в системі полікультурної освіти.

1. Системне моделювання професійної компетентності повинне бути долучене у всі заняття з педагогами (лекції, семінари, тренінги) або у всі навчальні дисципліни, якщо йдеться про підготовку студентів. Планування кожного заняття з будь-якої дисципліни, незалежно від форми має бути зорієнтоване на розвиток професійної компетентності. Внутрішнє запитання викладача, тренера в цьому випадку визначається смисловим питанням «Навіщо?» або цільовим «Для чого?» і може звучати приблизно так: *Якою мірою і в чому саме зростає професійна компетентність слухачів/студентів? Що зміниться в ціннісно-смисловій сфері особистості кожного з них? Які настановлення сформулюються або трансформуються? Як зміниться мотивація? Що вони зуміють зробити краще, ніж до цього заняття? Чи стало більш чітким їх уявлення про професійну роль педагога в системі полікультурної освіти? Чи стала більш визначеною і позитивною професійна ідентичність?*

2. Критерії успішності заняття, циклу, курсу повинні бути чіткими і в своїй сукупності дозволяти аналізувати ступінь просування кожного слухача-педагога (або студента) у напрямі зростання професійної компетентності.

3. У системі контролю якості навчання найбільш значущим повинен бути аналіз ключових професійних компетенцій педагога – учасника програми підвищення кваліфікації в системі підготовки до участі в програмах полікультурної освіти, а не вантаж знань.



4. Оцінка успішності (або професійної компетентності) викладача або тренера, що працює в системі підвищення кваліфікації, повинна бути пов'язана та визначатися динамікою зростання професійної компетентності слухача за наслідками моніторингу вибраних індикаторів. У цій моделі наявні сформованість моделей-компонентів і професійна роль, а також чітка професійна ідентичність, як психологічні підстави професійної компетентності.

Окрім названої компонентної структури, системне моделювання професійної компетентності можна представити у вигляді етапів, на кожному з яких переважає один з трьох типів моделювання: рефлексія, трендове і трансформаційне.

1-й етап: моделювання рефлексії, що припускає ретроспективний аналіз або аналітичну рефлексію події, ситуації, системи.

Основні цілі:

а) визначення смислової і ціннісної основи дій педагога, який прагне допомогти наступникові (вирішити задачу, проблемну ситуацію, справитися з негативним психічним станом, навчитися чомусь та ін.), тобто навіщо виконувати ту або іншу роботу – це аксіологічна (АМ) і цільова (ЦМ) моделі;

б) конструктивна переробка досвіду і, у результаті, чітке уявлення про те, як виглядає ця робота (самодостатня частина в загальній структурі діяльності педагога) – це модель діяльності (МД), технічна модель (ТМ), операційна модель (ОМ);

г) вироблення уявлень про людину, здатну бути рольовою моделлю (РМ) і про її ключові компетенції (МКК) – професійні і особистісні якості, що дозволяють бути професіоналом в своїй справі (в нашому випадку, педагогом в системі полікультурної освіти).

Одна з вправ, які пропонуються слухачам (або студентам) на цьому етапі називається «Зрозумій Іншого» – модифікація процесу створення «культурної асиміляції» [див. 180]. На одному із занять учасникам пропонується пригадати ситуацію, пов'язану з міжкультурною взаємодією (не обов'язково міжетнічною

і можна побачену, скажімо, по телевізору) і записати цю ситуацію. Потім, в процесі роботи в невеликих командах (5-7 чоловік), учасники мікрогрупи знайомляться зі всіма ситуаціями і обирають одну, яка опрацьовується детально. Стандартні питання: *Що здивувало, уразило, захопило жахнуло вас в даній ситуації? Які емоції і відчуття викликає ця ситуація? А що б Ви відчули, якби самі були учасником ситуації? Як би Ви вчинили? А як повелися б як професійно компетентна людина? Які якості допомогли б йому поступити адекватно ситуації? До яких наслідків могла б привести та або інша поведінка?*

Після обговорення учасники намагаються створити бланк «культурної асиміляції». Тобто, висловити ситуацію лаконічно і запропонувати чотири-п'ять гіпотетичних варіантів реагуючої поведінки. Результати цієї роботи надаються іншій команді (мікрогрупі). І навпаки, інша команда презентує результати своєї роботи. Потім учасники обговорюють весь процес. Ці питання, так само як в ході внутрішньоконандного обговорення повинні відповідати цілям і сприяти визначенню рівня сформованості тієї або іншої моделі-компоненту. Наприклад: *Якогома краще оптимізувати цю вправу (на рівні цілісної діяльності, на рівні операцій, в навчанні)? Які цілі можуть бути поставлені при конструюванні і виконанні цієї вправи?*

Групова дискусія дозволяє досягти основних цілей завдання і заняття.

2-й етап – трендове (прогностичне) моделювання, характеристика якого дана в попередніх розділах. Його загальна мета – прогноз і аналіз найбільш вірогідних варіантів розвитку подій і процесів, але конкретні задачі щодо підготовки педагогів для роботи в системі полікультурної освіти такі:

а) визначення вірогідних наслідків непрофесійної роботи педагога в проблемній ситуації (зіставлення моделей позитивного і негативного результату (МР));

б) виявлення гіпотетичних причин негативного результату: відсутність мотивації через спотворення цінностей або смислового вакууму – аксіологічна

модель (АМ), розмитість цілей – несформованість цільової моделі (ЦМ), неясність, непослідовність моделі діяльності (МД), операційної (ОМ) і технічної (ТМ) моделей;

в) виявлення можливих причин позитивного результату.

3-й етап – трансформаційне моделювання, суть якого в навмисному, цілеспрямованому втручанні в наявну ситуацію – спочатку на рівні створення моделей, але, у результаті – на рівні експерименту і апробації.

Основні завдання трансформаційного моделювання в даному контексті:

а) виявлення особистісних і довкіллевих ресурсів для успішного виконання тієї або іншої діяльності – аксіологічна модель (АМ), модель (ГМ) гностики, рольова модель (РМ), модель ключових компетенцій (МКК).

б) визначення показників і основних віх успішного професійного шляху – модель професійного розвитку (МПР);

в) планування першочергових, тактичних кроків і стратегічних напрямків в пошуку можливостей ефективного навчання і реалізації цих можливостей – модель ефективного навчання (МЕО).

Так само як це було зроблено щодо першого етапу, обмежимося прикладом однієї вправи, але на будь-якому етапі викладач (наставник, тренер) може застосовувати будь-які, на його думку, відповідні цілям вправи, ігри, етюди в рамках будь-яких із знайомих йому технік і практично в будь-яких напрямках психології.

Вправа має назву «Острів скарбів», а її основна мета – трансформаційне моделювання ключових компетенцій (МКК). Проте, по ходу вправи доводиться включати і етапи рефлексії і трендового моделювання. Вправа виконується після того, як викладач і учасники переконалися в тому, що аксіологічна модель, модель результату, цільова модель, модель діяльності, операційна і технічна моделі сформовані достатньою мірою. Втім, якраз в процесі вправи в цьому можна переконатися або завагатися. У основі роботи лежить переконання в тому, що кожна людина – «Острів скарбів», тобто володар

безлічі ресурсів для успішної діяльності, подолання проблем. Проте відшукати ці скарби непросто і потрібно створити своєрідну карту. Методологічно вправа є сукупністю техніки психодрами, психосинтезу і НЛП.

Звичайно група розбивається на декілька команд по 5-7 осіб. На першому етапі учасники команди створюють рольову модель (РМ) педагога в системі полікультурної освіти і відповідну проблемну ситуацію. Це може бути польове дослідження, спілкування з представниками іншої культури і носіями іншої мови, або переговорний процес між групами в якому педагог (студент-педагог, студент-психолог, студент-соціальний працівник) виконує посередницьку функцію. Багато що залежить від фантазії учасників. На другому етапі гри визначається мета (ЦМ), бажаний результат (МР), алгоритм дій (ТМ) і операційна сторона роботи (ОМ). На третьому – якості або ключові компетенції, властиві ролевій моделі і необхідні для успішного виконання діяльності (реалізації проекту) наносяться на лист ватману у формі карти. Наприклад, «Долина спокою», «Скеля упевненості», «Чисте джерело безкорисливості», «Льодовик раціональності», «Глибоке озеро», а потім поблизу від кожного об'єкту розселяються відомі люди, тварини, предмети, пристрої, біля яких дана якість (ключова компетенція) розвинена дуже добре. Наприклад, на Скелі Упевненості знаходиться відомий завойовник вершин в компанії з сніжним барсом і гірським козлом, з Чистого Джерела Безкорисливості черпають долонями воду мати Тереза і відомий філантроп Джордж Сорос.

Всі ці три етапи звичайно займають 30-40 хвилин.

На четвертому етапі кожний учасник шукає в своєму життєвому досвіді або в досвіді знайомих йому людей, або в ситуаціях, подіях, предметах, об'єктах ресурси, сприяючі розвитку ключових компетенцій. І ділиться з групою. Кожний учасник групи, таким чином, може навчитися використовувати ресурс іншого, інтегруючи його досвід в свій. Зрозуміло, це загальна канва вправи, а на практиці «впливають» різні варіанти і

продовження. Наприклад, траплялося, що один з учасників команди ставав центром дії. І тоді команда «працює» на нього в техніці психодрами або психосинтезу.

Останній етап роботи, відбувається в ситуації «як би Ви діяли, якби у Вас вже були необхідні ключові компетенції»? Головне, щоб наставник і учасники постійно тримали в полі зору основну мету – розвиток професійної компетентності, а потім в ході обов'язкового завершального етапу аналізу рефлексії відкрито і відверто обмінялися своїми враженнями, розказали про свої переживання, побажання і зауваження.

### **Висновки до розділу III**

1. Пропонована концепція моделювання в психології дозволяє розглядати її як психологічну категорію, що відображає інтеграційний підхід до розуміння моделювання. Цілісність трьох видів моделювання – рефлексії, трендового і трансформаційного, є адекватним методом досягнення наступних цілей: по-перше, на основі різноманітної інформації про складну систему в цілому, її компоненти, їх взаємозв'язки, перетворити і концептуалізувати уявлення про неї, у тому числі про генезу її компонентів, становлення структури підсистем і елементів; по-друге, сконструювати моделі вірогідності на підставі аналізу динаміки і тенденцій існуючих процесів; по-третє, розробити модель із заданими характеристиками, відповідними концептуальним уявленням автора як суб'єкта моделювання.

2. Невідповідності і, тим більше, суперечності, внутрішні конфлікти усередині будь-якої цілісної системи (у тому числі, соціуму), приводить до її неефективного функціонування, локальних збоїв і розпаду. Тому система освіти як компонент соціуму повинна відображати культурне, а в нинішній ситуації головню етнокультурне різноманіття сучасного суспільства, з урахуванням

динаміки і тенденцій розвитку соціокультурного простору. В цих умовах зростає роль трендового (прогностичного) моделювання соціокультурного простору в цілому і його частини – освітнього простору.

3. Послідовна гуманізація освіти в полікультурному регіоні припускає побудову аксіогенетичної системи, в якій апріорна ціннісна визначеність спричинює постановку цілей. Початок цього процесу трансформації системи починається з рефлексії і трендової моделі соціокультурного простору, що визначає ціннісно-сміслові орієнтації більшості населення регіону. Потім розробляється унікальний для регіону модельний еталон, який не конфліктуватиме із законодавчою базою країни, а орієнтуватиметься на своєрідність етнополітичної і лінгвокультурної ситуації в регіоні. Ця частина роботи пов'язана з побудовою трендових моделей системи освіти і виявленні найбільш конструктивних наслідків для подальшого упровадження в ході побудови експериментальних трансформаційних моделей, що дозволяють, підтвердити або спростувати корисність упровадження цього модельного еталона в практику всього освітнього простору і в перспективі досягти високого рівня внутрішньої узгодженості компонентів системи.

4. Модель полікультурної особистості використовується як теоретичний конструкт, на основі якого створюються методики, призначені для дослідження наявності і ступеня прояву певних особистісних якостей у наставників і наступників. Вона застосовується як методолого-теоретична підстава для конструювання соціально-психологічних та психолого-педагогічних методів, способів і прийомів роботи із формування полікультурності.

## ВИСНОВКИ

Підсумки проведеної роботи можна подати таким чином:

1. Теоретичний аналіз численних підходів до сутності і дефініцій таких поширених понять як «модель», «моделювання», «моделювання в психології», «соціально-психологічне моделювання», а також до технологій застосування відповідних методів, дозволив констатувати, що методологічні узагальнення торкалися головно моделювання як загальнонаукового методу дослідження. Основна методологічна проблема визначається тим, що моделювання – це широка і містка категорія, зміст якої значно перевищує обсяг традиційного понятійного ряду, що обмежує розуміння моделювання, по-перше, як імітації механізмів, процесів і результатів психічної діяльності – моделювання психіки, по-друге, як методу організації, відтворення того або іншого виду діяльності шляхом штучного конструювання середовища цієї діяльності, у тому числі, в лабораторних умовах із застосуванням моделюючих пристроїв – соціально-психологічне моделювання. Не дивлячись на те, що в сучасній науці категорія «моделювання» імпліцитно використовується саме в значенні допоміжного психічного процесу, механізму і психологічного методу, робиться це в рамках спеціальних досліджень з вузькоспрямованою метою і наочними сферами. Тому розробка цілісної концепції моделювання є актуальною і практично значущою загальною проблемою, але не менше важлива і своєчасна для полікультурних регіонів проблема конструювання адекватних моделей освітніх систем і їх цілеспрямованої трансформації.

2. На основі критичного аналізу і розвитку існуючих підходів обґрунтована концепція системного соціально-психологічного моделювання, яке розуміється як категорія, що характеризується триаспектно. По-перше, це психічне моделювання – в широкому значенні, специфічний метод взаємодії людини з природним і соціальним довкіллям. В основі цієї взаємодії в тому або іншому ступені відображений довільний інтропсихічний процес віддзеркалення

і інтерпретації реальності. Результатом цього процесу є унікальна і варіативна суб'єктивна психічна реальність – модель (образ, картина, концепт) світу. По-друге, психологічне моделювання – це системний метод дослідження, що припускає побудову моделей, зміст яких залежить від орієнтації на той або інший часовий модус: минуле, теперішній час або майбутнє – ретроспективні, статичні, прогностичні моделі або, в нашій термінології, рефлексія, трендове і трансформаційне моделювання. По-третє, це сукупність психічного і соціально-психологічного моделювання в діадомістних та полімістких системах.

3. Змістовна і процесуально-динамічна модель психічного моделювання містить ключові характеристики процесу (неусвідомлювана і усвідомлювана доцільність), сукупність включених процесів і механізмів (сприйняття, уява, мислення, воля), процесуальні результати (образи наочного світу і соціальних ситуацій; позитивні, негативні, амбівалентні переживання; ціннісно-сміслові відношення до світу, соціальних ситуацій, себе самого), продукт моделювання (неусвідомлювані і усвідомлювані аспекти картини світу). Типологія психічного моделювання дозволяє розмежувати адекватні, спотворені, умовні моделі в рамках моделювання рефлексії; раціонально-альтернативні, захисно-обмежувальні, ірраціонально-альтернативні моделі в рамках трендового моделювання; раціонально-діяльнісні, ірраціонально-споглядальні моделі в рамках трансформаційного моделювання), а також описати основні характеристики цього процесу (інкорпоративність, інклюзивність, перманентність, флуктуація).

4. Ідеологія, принципи, способи і прийоми реалізації політики мультикультуралізму в системі освіти розуміються як аксіологічна і діяльнісна основи організації соціально-психологічної та психолого-педагогічної дії на соціалізацію наступників, самого процесу формування полікультурної особистості. Цілісність трьох видів моделювання (рефлексії, трендового і трансформаційного) – це адекватний метод гуманізації полікультурного освітнього простору – складного соціального організму, що є частиною більш



ширшої соціальної системи і, в той же час, містить достатньо складні організовані системи. Зокрема, ідеологічну (організатори), методологічну (розробники і автори програм, підручників), управлінську (менеджери різного рівня), виконавську (педагоги-наставники), об'єктну (наступники). Вся ця сукупність почасти знаходиться в процесі частково неконтрольованих і некерованих змін.

5. Опрацьована комплексна технологія цілеспрямованої трансформації освітнього простору дозволила, по-перше, досліджувати компоненти соціокультурного простору, що найбільш значущо впливають на освітню систему, її складові в історичній ретроспективі і в їх наявному стані, що досягається в процесі моделювання рефлексії; по-друге, досліджувати моделювання як цілісний і багатоаспектний інтропсихічний процес, в ході якого формується і перманентно змінюється образ світу наставника та наступника (також у формі моделювання рефлексії); по-третє, позначити найбільш значущі умови успішної реалізації моделі полікультурної освіти (на етапі практичного упровадження трансформаційної моделі); по-четверте, проводити моніторинг тенденцій в розвитку досліджуваних систем різного рівня і їх компонентів, іншими словами, використовувати прогностичні можливості соціально-психологічного моделювання як методу виявлення спрямованості і особливостей розвитку систем (особи, освітня система), їх взаємодії між особою і авторською програмою (у формі трендового моделювання); по-п'яте, визначати і формувати ідеолого-аксіологічні, теоретико-методологічні умови і технологічні схеми реалізації змін в системі освітнього простору (в рамках локальних експериментів і апробації моделей та організаційно-технологічних схем) – трансформаційне моделювання; по-шосте, застосувати метод соціально-психологічного моделювання як засіб зовнішнього впливу на процес психічного моделювання окремих сегментів концепту світу наступника та наставника і всього освітнього простору у напрямі полікультурності (у формі трансформаційного моделювання).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти : Зб. наук. праць за підсумками Всеукр. наук.-прак. конф. (4–5 груд. 2003 р.) / АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т вищ. освіти АПН України [та ін.] ; редкол. О. І. Пометун (голова) [та ін.]. – Кам'янець-Подільський : КПДУ, 2004. – 185 с.
2. Александров В. В. Развивающиеся системы в науке, технике, обществе и культуре. Ч.1 / В. В. Александров // Теория систем и системное моделирование. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2000. – 243 с.
3. Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики / Н. М. Амосов. – Киев. – 1965. – 200 с.
4. Амосов Н. М. О возможном подходе к моделированию психической сферы человека / Н. М. Амосов, Э. Т. Головань, С. Я. Заславский К. А. Иванов-Муравский, В. С. Старинец // Вопросы психологии – 1965.– № 2. – С. 4–16.
5. Ананьев Б. Г. Проблема человека в современной науке. Философское обобщение знаний о человеке и интеграция научных дисциплин. Т. 2 / Б. Г. Ананьев // Избранные педагогические труды. – М. : Просвещение, 1980. – С. 38–44.
6. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М., 1996. – 384 с.
7. Ананьян Е. Генезис становлення і розвитку ідей полікультурної освіти / Е. Ананьян // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 12–14.
8. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон ; пер. с англ. – [5 изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с. – (Серия «Мастера психологии»)
9. Араджиони М. А. Концепция и опыт разработки курса «культура добрососедства» («добрососедство») для учебных заведений Крыма / М. А. Араджиони // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей

- раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований, документов и материалов / под общей редакцией М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во Сонат, 2005. – С. 133–149.
10. Араджиони М. А. Исследование современного уровня толерантности населения полуострова и исторического опыта межэтнических и межконфессиональных отношений в Крыму (по материалам исследований 2001–2004 гг.) / М. А. Араджиони // Проблеми інтеграції кримських репатріантів в українське суспільство. – Київ. – 2004. – С.44–55.
  11. Араджиони М. А. Проблема формирования этнической и конфессиональной толерантности: проект разработки спецкурса «Культура добрососедства» для образовательных учреждений Крыма / М. А. Араджиони // Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму : мониторинг существующей системы обучения и воспитания, рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического просвещения населения. Материалы «круглых столов». – Симферополь, 2003. – С.37–48.
  12. Араджиони М. А. Изучение мнения работников образовательной сферы о толерантности и перспективах развития межкультурного образования в Крыму (результаты пилотного исследования 2004-2005 гг.) / М. А. Араджиони, А. А. Морозли // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований, документов и материалов / под общей редакцией М. А. Араджиони. – Симферополь, Изд-во «Сонат», 2005. – С. 62–71.
  13. Аткинсон Р. Л. Введение в психологию / Р. Л. Аткинсон, Р. С. Аткинсон, Э. Е. Сит и др. – М. : ЭКСМО, 2000. – 672 с.

14. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти в Україні. – К. : УЦКД, 2001. – С. 1–29.
15. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання / Г. О. Балл // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти : збірник статей. – Рівне, 1995. – С. 10–16.
16. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе : избранные работы / Г. А. Балл. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
17. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – 2-ге вид., доповн. – Житомир : Вид-во «Волинь», 2008. – 232 с.
18. Бахтин Л. М. Два способа изучать культуру / Л. М. Бахтин // Вопросы философии. – 1986. – № 12. – С. 14–28.
19. Бергельсон М. Б. Лингвистические методы исследования в области (межкультурной) коммуникации / М. Б. Бергельсон // Коммуникация: концептуальные и прикладные аспекты. – Ростов-на-Дону, 2004. – С. 24–32.
20. Бермус А. Г. Концептуальные и методологические основы педагогической поддержки в поликультурном социально-воспитательном пространстве [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Электронный вариант сборника трудов Второй Международной научно-практической конференции «Международная педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе», (25–26 августа 2001 года). – Режим доступа : <http://rspu.edu.ru/pageloder.php>.
21. Бех І. Д. Ядро особистості в фокусі виховання / І. Д. Бех // Психологія на перетині тисячоліть : зб. наук. праць учасників п'ятих Костюківських читань : в 3 т. – К. : Гнозис, 1998– . Т. 1. – 1998. – 189 с.

22. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
23. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма / І. Д. Бех // Науковий вісник Миколаївського педагогічного університету. Вип. 4. – Миколаїв : МДПІ, 2001. – С. 22–28.
24. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посібник : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
25. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / [под ред. В. Библера]. – Кемерово, 1993. – Кемерово, 1993. – 246 с.
26. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы / В. С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66–73.
27. Богатуров А. Д. Очерки теории и политического анализа международных отношений / А. Д. Богатуров, Н. А. Косолапов, М. А. Хрусталева // Научно-образовательный форум по международным отношениям. – М., 2002. – 384 с.
28. Богоявленская Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленская, Н. А. Менчинская. – М., 1969. – 268 с.
29. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 672 с.
30. Большой толковый психологический словарь : в 2-х т. / Артур Ребер ; пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000– . Т. 1. – 2000. – 592 с.
31. Бондаревская Е. В. Педагогические основы межкультурного общения / Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко. – Тирасполь. – 2000. – 80 с.
32. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : монография /

- В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – 2-е изд. – М. : Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
33. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
34. Боуэн М. А. Мультикультурное образование и этнические различия в районной школе / М. А. Боуэн // Кросс-культурный диалог: Компаратив. исслед. в педагогике и психологии : сб. статей / Владимир. гос. пед. ун-т. – Владимир : Нерль, 1999. – С. 3–6.
35. Бочарова Ю. Ю. Проблема становления межкультурного образования в современной России [Электронный ресурс] / Ю. Ю. Бочарова // Национальная доктрина образования в Российской Федерации // INFORMIKA / ГосНИИ информационных технологий и телекоммуникаций. – М. : ГосНИИ ИТТ. – 1997–2002. – Режим доступа: <http://www.informika>.
36. Братко А. А. Моделирование психики / А. А. Братко. – М. : Наука, 1969. – 173 с.
37. Брунова-Калисецкая И. В. Кросс-культурные особенности социальной дистанции в рамках межэтнической адаптации старших школьников / И. В. Брунова-Калисецкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 67–70.
38. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. – М., 1970. – 168 с.
39. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В.Брушлинский // Психологический журнал.– 2003.– Т. 24, №2.– С. 7–17.
40. Брыль А. К. Педагогические технологии организации учебного процесса на принципах «культуры мира» / А. К. Брыль, Л. Г. Савлущинская, С. В. Шаматажи // Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т» ; [редкол. : О. В. Глузман та ін. ; відп. за вип.

- М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2006. – С. 77–81. – (Серія «Педагогіка і психологія»; вип. 10, Ч.1).
41. Бурдяк В. Розвиток державної етнопонаціональної політики в сучасній Україні / В. Бурдяк // Наукові записки Інституту політичних і етнопонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. – К., 2008. – Вип. 40. – С. 132–142.
42. Бэнкс Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения / Дж. Бэнкс // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ / под ред. Н. Б. Крыловой. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 4. – С. 15–19.
43. Введенська Т. Ю. Розвиток толерантності студентів під час проведення дистанційних міжкультурних семінарів з країнознавчої проблематики / Т. Ю. Введенська // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України 16 груд. 2004 р. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; [редкол. : С. Д. Максименко, Н. В. Чепелєва, В. П. Пішак та ін. ; за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2005. – С. 466–471.
44. Веккер Л. М. Психические процессы : [в 3-х т.] / Л. М. Веккер. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974–1981. – Т. 1. Ощущение и восприятие. – 1974. – 334 с., Т. 2. Мышление и интеллект. – 1976. – 342 с., Т. 3. Субъект. Переживание. Действие. Сознание. – 1981. – 326 с.
45. Велешко Е. Современная этническая карта Украины / Е. Велешко // Бюллетень Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов / под ред. В. А. Тишкова, Е. И. Филипповой. – 2003. – № 51 (сентябрь–октябрь).
46. Верба Я. М. Педагогічні умови формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови / Я. М. Верба // Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т»; [редкол. :

- О. В. Глузман та ін. ; відп. за вип. М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2006. – С. 89–94. – (Серія «Педагогіка і психологія» ; вип. 10, Ч.1).
47. Войтко В. И. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях / В. И. Войтко, Г. А. Балл // Программированное обучение. – К. : Вища школа, 1978. – Вып. 15. – С. 3–10.
48. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту та пояснювальна записка / Фондація міжнаціональних відносин. – К.– 1996.– 17 с.
49. Габриелян О. А. Кросс-культурная адаптация / О. А. Габриелян. – Симферополь : Издательство «Доля», 2001. – 54 с.
50. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – М., 2002. – № 7. – С. 3–12.
51. Гетманова А. Д. Логика : учебник [для студентов пед. вузов] / А. Д. Гетманова. – М. : Высшая школа, 1986. – 288 с.
52. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. Н. Никитин. – М., 1965. – 168 с.
53. Голик Л. А. Поликультурное образование в современной Украине [Электронный ресурс] / Л. А. Голик. – Режим доступа : <http://www.ibe.unesco.org>.
54. Головаха Е.И. Тенденции развития межэтнических отношений на Украине: результаты социологического мониторинга / Е. И. Головаха, Н. В. Панина // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 1999. – № 6 (44). – С. 27–31.
55. Грива О. М. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища : монографія / О. М. Грива. – К. : Вид-во «ПАРАПАН», 2005. – 228 с.



56. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с.
57. Грищенко О., Солодовник В. Проблематика багатокультурності й меншин у програмних та директивних документах Уряду й Міносвіти / О. Грищенко, В. Солодовник // Багатокультурність і освіта. – К., 2001. – С. 23–28.
58. Гукаленко О. В. Поликультурное образование. Теория и практика : монография / О. В. Гукаленко. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
59. Гукаленко О. В. Национальная школа в поликультурном образовательном пространстве / О. В. Гукаленко // Поликультурное образование и национальная школа : материалы «Круглого стола научно-методического журнала «Педагогика» (г. Белогорск, 18–19 ноября 2004 г.). – Симферополь, 2004. – С. 12–16.
60. Гулецька Я. Полікультурна освіта вчителів в університетах США / Я. Гулецька // Шлях освіти : науково-методичний журнал. – 2007. – № 4. – С. 25–28.
61. Гулідова А. О. Актуальні проблеми полікультурного виховання учнів у педагогічній концепції С. Ф. Русової / А. О. Гулідова // Просвітницька діяльність Софії Русової : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту / Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2006. – С. 180–184. – (Серія соціально-педагогічна ; вип. 5.).
62. Гуманізм та освіта : зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р. / Вінниц. нац. техн. ун-т, Мін-во освіти і науки України, АПН України, Вінниц. нац. техн. ун-т, Ун-т ЄВЛЄ (Швеція) ; [редкол. : Б. І. Мокін, Т. Б. Буяльська, Л. Є. Азарова та ін.]. – Вінниця : Вид-во ВНТУ «УНІВЕРСУМ-Вінниця», 2006. – 463 с.
63. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студента : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. педаг. наук :

- спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Лариса Юрьевна Данилова. – Оренбург, 2007. – 20 с.
64. Данильев А. А. Повышение квалификации педагогических кадров в условиях полиэтничного региона: граждановедческий аспект / А. А. Данильев, В. К. Терещенко // Проблемы сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т»; [редкол. : О. В. Глузман та ін. ; відп. за вип. М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2006. – С. 152–156. – (Серія «Педагогіка і психологія»; вип. 10, Ч.1).
65. Дахин А. Н. Метод динамического программирования для оптимального управления открытой динамической системой / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 38–40.
66. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Вопросы интернет-образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://vio.uchim.info/Vio\\_21/cd](http://vio.uchim.info/Vio_21/cd)
67. Дейч С. Моделирование нервной системы / С. Дейч.– М., 1970. – 246 с.
68. Денисенко М. В. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції в читанні на матеріалі англомовних культурно-країнознавчих текстів / М. В. Денисенко // Іноземні мови : науково-методичний журнал. – 2007. – № 2. – С. 16–22.
69. Диалог культур: проблемы интеграции в крымском сообществе / [под ред. О. А. Габриеляна]. – Симферополь : Таврида, 2002. – 190 с.
70. Діденко Н. Г. Громадянська освіта та виховання майбутніх управлінців в умовах полікультурності та поліетнічності сучасного соціуму / Н. Г. Діденко // Проблемы сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т»; [редкол. : О. В. Глузман та ін. ; відп. за вип. М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2006. – С. 157–164. – (Серія «Педагогіка і психологія»; вип. 10, Ч.1).

71. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.
72. Дороз В. Філософія гуманізму, крос-культуралізму та синергетики як теоретико-методологічна основа полікультурної освіти / В. Дороз // Рідна школа : науково-педагогічний журнал. – 2009. – № 2/3. – С. 21–25.
73. Драгоманов М. Вибране / М. Драгоманов. – К. – 1996. – 432 с.
74. Євтух В. Б. Про національну ідею, етнічні меншини, міграції... / В. Б. Євтух. – К. : Стилос, 2001. – 235 с.
75. Євтух В. Б. Міжнаціональні відносини і національні меншини України: стан, перспективи / Євтух В. Б. ; за ред. Р. Чілачави. – К., 2004. – 257 с.
76. Ершов В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. педаг. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Вячеслав Алексеевич Ершов ; Ин-т теории образования и педагогики РАО. – М., 2000. – 23 с.
77. Етнопсихологія : навчально-методичний посібник / за ред. Л. Е. Орбан та ін. – Івано-Франківськ, 1994. – 83 с.
78. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування : навчально-методичний посібник / за ред. Л. Е. Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – 80 с.
79. Жорник Е. В. Внешние предметные действия в моделировании мотивационного процесса / Е. В. Жорник // Вісник Харківського університету. – Харків, 2002. – С. 82–84. – (Серія «Психологія» ; вип. № 550).
80. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский // Материалы региональной научно-практической конференции «Моделирование социально-педагогических систем». – Пермь, 2003. – С. 28–36.

81. Закон України про національні меншини в Україні. – К. : Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України, 1996. – 6 с.
82. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // высш. Образование сегодня: реформы, нововведения, опыт : журнал.– 2006.– №8. – С. 20–26.
83. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.
84. Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск, 1987. – 56 с.
85. Інформаційно-дослідницький центр «Інтеграція і розвиток» Інформаційна довідка про діяльність в 2003–2007 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
  1. [www.integration.org.ua](http://www.integration.org.ua).
86. Каджаметова С. Проблемы образования крымскотатарского народа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://turkolog.narod.ru>.
87. Калина Н. Ф. Лингвистическая психотерапия / Н. Ф. Калина. – К. : Ваклер; Альтерпрес, 1999. – 282 с.
88. Калина Н. Ф. Лики ментальности и поле политики : монография / Н. Ф. Калина, Е. В. Чёрный, А. Д. Шоркин. – К. : Агропромвидав України, 1999. – 184 с.
89. Калисецкая И. В. Кросс-культурные аспекты гуманизации в образовании / И. В. Калисецкая // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнародної наукової конференції, 12–17 вересня 2001 р. / за ред. С. О. Сисоевої, О. Г. Романовського. – Харків : НТУ «ХП», 2001. – С. 168–172.
90. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 511 с.

91. Келли Г. Основы современной сексологии / Г. Келли. – СПб. : Питер, 2000. – 896 с.
92. Коган А. Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принцип псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности / А. Ф. Коган // Психология : сб. научн. трудов. – К., 1999. – Вып. 3 (6). – С. 212–222.
93. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.
94. Концепція державної регіональної політики. Затверджена Указом Президента України № 341/2001 від 25 травня 2001 р [Електронний ресурс] Режим доступа : <http://old.niss.gov.ua/book>
95. Концепція 12-річної загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2002. – № 2. – С. 3–21.
96. Концепція розвитку культур національних меншин України: Постанова Кабінету Міністрів України // Інформаційний бюлетень Міністерства України у справах національностей, міграції та культур. – 1995. – № 2. – С. 35–37.
97. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан. – Алматы, 1996. – 18 с.
98. Коростелина К. В. Психодиагностика межэтнических отношений: опыт эмпирического исследования (на примере крымскотатарского и славянского этносов) : методическая разработка. Ч. 1 / К. В. Коростелина. – Симферополь, 1998. – 138 с.
99. Коростелина К. В. Социальная идентичность и конфликт. Исследование социальной идентичности: на пути примирения в Крыму / К. В. Коростелина. – Симферополь : Доля, 2003. – Выпуск 2. – 359 с.
100. Котарбинский Т. Проблемы исследования научного творчества / Т.Котарбинский // Вопросы философии. – 1968.– № 6.– С.– 43–52. 185.

101. Кравцов Г. Г. Формирующий эксперимент и экспериментально-генетический метод в школе Л. С. Выготского / Г. Г. Кравцов // Психология обучения и воспитания (вопросы организации формирующего эксперимента). – М., 1978 – Вып. 5. – С. 9–137.
102. Краевский В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.
103. Кривицька О. В. Регіональні особливості ціннісно-ідеологічної ідентифікації українського суспільства / О. В. Кривицька // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. – К., 2008. – Вип. 40. – С. 58–71.
104. Кривицька О. В. Конфліктна специфіка етнічної ідентифікації в Україні / О. В. Кривицька // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. – К., 2008. – С. 125–136. – (Підсерія «Курасівські читання» ; вип. 41).
105. Криворучко П. П. Психологія сім'ї : навчальний посібник / П. П. Криворучко ; під заг. ред. В. М. Марченко. – К. : КиМУ, 2007. – 140 с.
106. Крылов В. Ю. Актуальные проблемы математической психологии / В. Ю. Крылов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 6. – С. 13–24.
107. Крылов В. Ю. Нормативные модели принятия решения при вероятностном выборе / В. Ю. Крылов // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений. – М., 1981. – С. 39–46.
108. Кудусова А. Ш. Формирование гуманистической направленности студентов педвузов как необходимое условие работы в поликультурном пространстве / А. Ш. Кудусова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтав. держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – С. 203–209. – (Серія «Педагогічні науки» ; вип. 4).

109. Культура добрососедства : программы интегрированного курса и методические рекомендации для учебных заведений Автономной Республики Крым / под ред. М. А. Араджиони. – Симферополь : АнтикВА, 2007.
110. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова ; общ. ред. и послесл. С. Р. Микулинского, Л. А. Марковой. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.
111. Куропятник А. И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ / А. И. Куропятник. – СПб., 2000. – 205 с.
112. Лаптев Ю. Н. Крымский этнографический музей и современные образовательные процессы / Ю. Н. Лаптев // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований, документов и материалов / под общей редакцией М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во «Сонат», 2005. – С. 175–179.
113. Лебедева И. П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании / И. П. Лебедева. – СПб., 2003. – 122 с.
114. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. – М. : Ключ-С, 1999. – 224 с.
115. Лебедева Н. М. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности / Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Т. Г. Стефаненко, М. Ю. Мартынова. – М. : РУДН, 2003. – 86 с.
116. Лебедева Н. М. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 31–44.
117. Левикова С. И. Молодежная субкультура / С. И. Левикова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 608 с.

118. Луков В. А. Особенности молодежных субкультур в России / В. А. Луков // Социс. – 2002. – № 10. – С. 79–88.
119. Майборода О. Етнополітична ситуація в Україні: регіональний вимір / О. Майборода // Сприяння поширенню толерантності в поліетнічному суспільстві. – К., 2002. – С. 9–40.
120. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика / Рос. акад. образования. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
121. Максименко С. Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии / С. Д. Максименко // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 31–39.
122. Максименко С. Д. Історія психологічного аналізу / С. Д. Максименко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 3–4. – С. 39–46.
123. Максименко С. Д. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус) : навч. посібн. / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : МАУП, 2002. – 128 с.
124. Максименко С. Д. Генетическая психология / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 319 с.
125. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
126. Максимова А. А. Мультикультурализм как средство предотвращения межэтнического противостояния / А. А. Максимова // Материалы международной научно-технической конференции «Наука и образование-2005», (7–14 апреля 2005 г.). – Мурманск : Изд-во МГТУ, С. 54–60.
127. Малахов В. С. Культурный плюрализм versus мультикультурализм / В. С. Малахов // «Скромное обаяние расизма» и другие статьи. – М. : Дом интеллектуальной книги : Модест Колеров, 2001. – 176 с.
128. Маркова А. К. Актуальные проблемы длительного формирующего эксперимента / А. К. Маркова // Психология обучения и воспитания



- (вопросы организации формирующего эксперимента). – М., 1978. – Вып. 5. – С. 5–9.
129. Марченко Г. В. Педагогіка Німеччини і полікультурна освіта (історико-педагогічний аспект) / Г. В. Марченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т» (м. Ялта). – Ялта, 2006. – С.272–277. – (Серія «Педагогіка і психологія» ; вип. 10, Ч. 1).
130. Марченко Г. В. Історичне підґрунтя полікультурності освіти Донеччини / Г. В. Марченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т» (м. Ялта). – Ялта, 2007. – С. 144–152. – (Серія «Педагогіка і психологія» ; вип. 13, Ч. 1).
131. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб. : Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.
132. Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований, документов и материалов / под общей редакцией М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во Сонат, 2005. – 612 с.
133. Межэтническое согласие и устойчивое развитие Крыма : материалы круглых столов, организованных ТНУ им. В. И. Вернадского и ПРИК ПРООН в 2000г. – Симферополь, 2001. – 260 с.
134. Мендра А. Основы социологии / А. Мендра. – М., 1998. – 121 с.
135. Менская Т. Б. Поликультурное образование : программы и методы / Т. Б. Менская // Общество и образование в современном мире : сб. материалов из зарубежного опыта. – М., 1993. – Вып. 2. – С. 55– 66.
136. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта молоді в Україні: державна політика і педагогічна стратегія / О. К. Мілютіна // Рідна школа : науково-педагогічний журнал. – 2007. – № 7/8. – С. 12–14.

137. Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической конференции (Пермь, сентябрь 2004 г.). – Пермь, 2004. – 156 с.
138. Моделирование и познание. – М., 1974. – 264 с.
139. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.
140. Морозли А. А. Результаты, полученные в ходе исследования «Национализм в молодежной среде» / А. А. Морозли // Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму : материалы «круглых столов». – Симферополь, 2003. – С. 23–36.
141. Морозли А. А. Межэтнические отношения в среде старшеклассников Крыма (по материалам этносоциологического исследования 2005 г.) / А. А. Морозли, М. А. Араджиони // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований, документов и материалов / под общей редакцией М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во «Сонат», 2005. – С. 44–52.
142. Муратова Э. С. Возрождение ислама в Крыму / Э. С. Муратова // Гражданское общество и религия / под ред. д.ф.н., проф. О. А. Габриеляна. – Симферополь : Энергия Дельта, 2005. – С. 164–232.
143. Мухоморина Л. Г. Проблемы развития межкультурного образования в дошкольных учреждениях Автономной Республики Крым / Мухоморина Л. Г. // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований, документов и материалов / под общей редакцией М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во «Сонат», 2005. – С. 77–80.
144. Мучински П. Психология, профессия, карьера / П. Мучински. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 539 с.

145. Мышкин И. Ю. Модель динамической кратковременной памяти / И. Ю. Мышкин, В. В. Майоров // Психологический журнал. – 1995. – Т.16, №6. – С. 83–89.
146. Національна доктрина розвитку освіти // Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. – К. : Форум, 2004. – С. 120–138.
147. Национальный состав и языковые признаки населения АРК (по данным Всеукраинской переписи населения 2001 г.). – Симферополь : Главное управление статистики в АРК, 2003. – С. 3–8.
148. Никандров В. В. К вопросу о психофизической проблеме / В. В. Никандров // Биология и психология: новый синтез : материалы межвуз. конф. – СПб., 1999. – С. 45–54.
149. Никандров В. В. Метод моделирования в психологии : учебн. пособие / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – 55 с.
150. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
151. Новик И. Б. Моделирование и аналогия / И. Б. Новик, А. И. Уемов // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М., 1968. – С. 257–258.
152. Новик И. Б. Философские вопросы моделирования психики / И. Б. Новик. – М., 1969. – 268 с.
153. Ньюстром Д., Скэннел Э. Деловые игры и современный бизнес / Д. Ньюстром, Э. Скэннел. – М. : БИНОМ, 1997. – 144 с.
154. Омельченко Е. Л. Молодежные культуры и субкультуры / Е. Л. Омельченко. – М., 2000. – 200 с.
155. Орбан Л. Е. Виховний потенціал етнічної психології / Л. Е. Орбан // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 1996. – Вип. 1, Ч. 2. – С. 3–16.

156. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціалізація особистості в контексті етнокультурної парадигми / Л. Е. Орбан-Лембрик // Етнос і культура. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – № 1. – С. 85–90.
157. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціокультурні та етнопсихологічні особливості спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – Вип. 8, Ч. 1. – С. 3–19.
158. Освіта. Україна XXI століття. Державна національна програма. – К., 1994. – 10 с.
159. Павленко В. Н. Запад и Восток Украины в зеркале этнических стереотипов / В. Н. Павленко // Современное общество. – 1994. – № 4. – С. 23–31.
160. Павленко В. Н. Етнопсихологічні відмінності і діалог культур в освіті / В. Н. Павленко, С. А. Таглин // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 23–30.
161. Павленко В. Н. Психологические аспекты этнополитической ситуации в Крыму / В. Н. Павленко // Вестник Харьковского университета.– 1997. – № 391. – С. 56–63.
162. Павленко В. Н., Кряж И. В., Барретт М. Этнические и национальные идентификации и представления у украинских детей и подростков / В. Н. Павленко, И. В. Кряж, М. Барретт // Психологический журнал. – 2002. – Том 23, №5. – С. 60–72.
163. Павленко В. Н. Экспериментальное изучение источников формирования негативных этнических установок (на примере отношения населения Украины к крымским татарам) / В. Н. Павленко // Межкультурный диалог : исследования и практика / под ред. Г. У. Солдатовой и др. – М. : Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – С. 222–241.
164. Паніна Н. Національна толерантність, національний ізоляціонізм та ксенофобія в Україні / Наталія Паніна // Україна – 2002. Моніторинг

- соціальних змін. – К. : Інститут соціології НАН України, 2002. – С. 444–452.
165. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта: На примере Германии / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин ; Новг. гос. ун-т. – Новгород, 1999. – 94 с.
166. Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Благодій. фонд ім. Антона Макаренка ; [редкол. : Нелі Абашкіна (заст. голов. ред.) та ін. ; голов. ред. Світлана Сисоєва]. – К. : ЕКМО, 2007. – Вип. 2. – 229 с.
167. Пірен М. І. Основи етнопсихології / М. І. Пірен. – К., 1996. – 456 с.
168. Платонов Ю. П. Психология национального характера : уч. пособие / Ю. П. Платонов. – М. : Академия, 2007. – 240 с.
169. Письмо ИИТСО МОН України 1.4/18–1306 от 12.06.2007 г.
170. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 168 с.
171. Полиэтнические общества: проблемы культурных различий : сборник статей. Ч. 1–2. – М., 2004. – 242 с.
172. Поспелов Д. А. Моделирование рассуждений: Опыт анализа мыслительных аспектов / Д. А. Поспелов. – М., 1989. – 244 с.
173. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межкультурной толерантности / Л. Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2005. – 235 с.
174. Предборська І. М. Можливості і ризики мультикультурної освіти в контексті постнекласичної філософії / І. М. Предборська // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис / Ін-т вищ. освіти АПН України. – К. : Гнозис, 2008. – Т. 1. – С. 211–215.
175. Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т» ; [редкол. : О. В. Глузман та ін. ; відп. за вип. М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2006. – 300 с.

176. Программа экономического и социального развития Автономной Республики Крым на 2007 [Электронный ресурс] // Постановление ВР АРК № 386-5/07 от 22 марта 2007 г. – Режим доступа : <http://www.rada.crimea.ua>
177. Слободчиков В. И. Основы проектирования развивающего образования / В. И. Слободчиков // Материалы науч.-практ. конф. «Модель гимназии как инновационного образовательного учреждения». – Петрозаводск : Изд-во ин-та пед. инноваций, 1996. – С. 16–25.
178. Словарь иностранных слов. – [13-е изд. – стереотип]. – М. : Русский язык, 1986. – 608 с.
179. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного методологування / А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 78–92.
180. Чёрный Е. В. Субкультуры неудовлетворённости в Крыму: этнический аспект / Е. В. Чёрный // Гражданское общество и социальные права : материалы международной научной конференции, 5–11 октября 1997 года, Ялта, Крым, Украина. Кн.2. – Симферополь, 1997. – С. 67–76.
181. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 240 с.