

## КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ТА ЕМПІРИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Євген ЧОРНИЙ

Copyright © 2011

**Постановка суспільної проблеми.** Полікультурність (або мультикультурність) багатьох сучасних країн, громад – безсумнівна даність. Культурну (і субкультурну) різноманітність просто не можна не помічати, як неможливо ігнорувати суперечливі тенденції у реагуванні на неї окремих людей і груп. Україна – поліетнічна держава, тому так актуальна проблематика мультикультуралізму, міжетнічного спілкування, полікультурної освіти. Полікультурність виявляється одним з визначальних чинників освітньої політики держави, а також предметом роздумів, обговорень і практичних дій як організаторів освіти, так і безпосередніх суб'єктів навчально-виховного процесу. Відомі концепції полікультурної освіти розробляються переважно педагогами і, зрозуміло, у цьому є переваги. Проте психологічний зміст, обґрунтування та технологічне забезпечення відповідних проектів і програм презентовані недостатньо.

**Аналіз досліджень і публікацій з даної проблематики.** Проблеми освіти в полікультурному суспільстві широко обговорюються в науковій літературі вже кілька десятиліть [4; 6; 7; 12; 13; 20; 22; 23; 26; 28; 30; 34; 36]. Але історично ці дискусії були пов'язані, звичайно, з етнокультурним розманіттям в таких споконвічно емігрантських країнах, як США і Канада, а 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” у радянський період міжетнічні та культурно-мовні проблеми. Крим, де під егідою республіканського Міністерства освіти і науки, молоді і спорту упродовж трьох років апробувалася та реалізується нині програма полікультурної освіти “Культура добросусідства” [1; 18], у певному сенсі являє собою унікальний регіон навіть у поліетнічній Укра-

їні. Політичний, соціально-економічний і культурно-історичний розвиток цього регіону зазнав відчутних змін після повернення на Батьківщину більшості депортованого кримськотатарського народу. Існуючий рівень соціально-психологічної напруженості, зумовлений цілою низкою різномірних об'єктивних і суб'єктивних факторів, змушує фахівців, які відчувають свою відповідальність за благополучне майбутнє кримського співтовариства, не тільки обговорювати проблеми освіти, а й розробляти, реалізувати відповідні особливостям полікультурного регіону освітні програми [1; 5; 9; 18]. Відповідно до світових тенденцій та ідеологічних, філософських, політичних, культурологічних підстав розробки психолого-педагогічних концепцій полікультурної освіти на сьогодні набув актуальності *феномен мультикультуралізму*, точніше, його осмислення на теоретичному рівні і особливості реалізації політики мультикультуралізму [10; 11; 14; 27; 30; 31; 37].

Мультикультуралізм – це ідеологія, політика і соціальний дискурс, що передбачають правомірність і цінність культурного плюралізму, доречність і значущість різноманіття культурних і субкультурних форм (наприклад, етнічних, релігійних і расових, а також соціальних, економічних, політичних). У контексті мультикультуралізму несхожість узагалі та конкретні його відмінності вже не розглядаються як “чуже”, а сприймаються просто як “інше”, себто без негативних конотацій. Мультикультуралістська політика сутнісно відрізняється від тієї, яка їй історично передувала, принаймні стосовно етнічних культур – сегрегації, геттоїзації та асиміляції. Утім суспільна практика впровадження мультикультуралізму, у тому числі й в освітні системи, нерідко піддається критиці [10; 11; 14; 21]. У результаті, з одного боку, констатується успішність соці-

альної практики мультикультуралізму, а з іншого – пояснюється, чому ця політика недосконала і навряд чи може бути постійною, в усякому разі за формою [27; 29; 31].

Підходи до полікультурної освіти також відрізняються різноманітністю і деякою суперечливістю, хоча у предметно-тематичному плані їх доречно систематизувати за трьома напрямками. З найбільш ранніх дослідники виокремлюють **аккультураційний** на підставі відповідного терміна Дж. Беррі (J.W. Berry) [24]. Сутність цього підходу полягає в орієнтованості на так звану багатоетнічну освіту (multiethnic education), мета якої – гармонізація відносин між членами різних етнічних груп шляхом якомога більш ефективного долучення їх до культури приймаючої країни. У його рамках розглядається й концепція бікультурної, або навіть “білінгвально-бікультурної ідентичності” [26].

Другий підхід слушно визначити як **герменевтичний** або **децентристський**, у руслі якого й розроблена нижчеподана концепція. Тут полікультурна освіта розглядається як спосіб задіяння учнів до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дозволяє тісно взаємодіяти із представниками різних країн і народів та інтегруватися у світовий і загальноєвропейський культурно-освітній простір. Зокрема, М. Нойманн виділяє два основних напрями полікультурної освіти: по-перше, спільне вирішення міжкультурних конфліктів, існування яких має бути визнане й усвідомлене, по-друге, особистісний розвиток здійснюється шляхом діалогу з чужими культурами [30].

У схему герменевтичного підходу вписується і концепція мультиперспективної освіти Н. Gupfert і U. Schmidt, де процес навчання проголошується відкритим стосовно різних перспектив, виходячи з того, що “міжкультурна комунікація охоплює багатство і різноманіття мислення і сприяє загальному розвитку особистості завдяки елементам, присутнім у чужих культурах” [36, с. 117]. Крім того, набуває все більшої популярності ще один варіант герменевтичного підходу – “конфліктний”, коли головною метою при роботі з учнями є становлення “конфліктної компетентності” або, точніше, їх конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях [34].

Окремі концепції створені у рамках **соціально-психологічного** підходу. Тут вчених цікавлять соціальні і психологічні бар’єри, що утрудняють міжетнічне або, у більш широкому

сенсі, міжкультурне спілкування. Особливості цього підходу досить чітко зосереджені і в *концепції соціального навчання*, що отримала широке поширення в Німеччині, де основними цілями полікультурної освіти розглядається формування здібностей до емпатії, солідарності та вирішення конфліктів [26; 32; 33]. R.Schmitt формулює два основні принципи виховання, які відносяться до полікультурної освіти в межах цього типу навчання: а) уникнення нормативних відмінностей та б) “соціальної близькості” [35].

Ще одна відмінність між американськими та європейськими підходами до полікультурної освіти – це розходження у розумінні ролі білінгвального навчання й у самому змісті цієї роботи. У ряді європейських країн мовиться про білінгвальну і навіть трілінгвальну освіту, що охоплює широкі соціальні верстви. Цей варіант навчання нерідко трансформується у полілінгвальне, а бікультурне виховання – в полікультурне [32]. Навпаки, концепція “посередництва” зосереджує увагу на вивченні мови-посередника, яка використовується як засіб міжкультурної комунікації, здійснення політичних, культурних і ділових контактів [19]. Водночас слушно констатувати, що більшості українських і російських вчених близькі герменевтичний та соціально-психологічний підходи [4; 6; 7; 12; 13].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасний стан проблематики полікультурної освіти характеризується:

– недостатньою розробленістю й аргументованістю аксіологічних підстав полікультурної освіти;

– відсутністю комплексних психологічних досліджень впливу соціокультурного простору полікультурного регіону і, зокрема, існуючих та імовірнісних моделей освіти (*етногетерогенної або етногетерогенної, асиміляційної чи етнонівелювальної, сегрегаційної або етнодиферентної, полікультурної чи етноінтегровальної моделей*) на становлення особистості дітей та підлітків, у тому числі й на розвиток їх етнокультурної ідентичності, міжкультурної і полікультурної компетентності;

– невизначеністю етапів, психологічного змісту та освітніх технологій полікультурної підготовки;

– відсутністю цілісної моделі формування полікультурної особистості як гіпотетичного образу, щодо якого педагоги могли б цілеспрямовано планувати свою роботу в напрямку

утвердження полікультурної свідомості випускників загальноосвітніх шкіл;

– невизначеністю критеріїв ефективності полікультурної освіти у цілому і показників сформованості характеристик полікультурності в учнів, зокрема, а також критеріїв професійної компетентності педагогів, які задіяні у цю систему;

– слабкою опрацьованістю психологічного аспекту полікультурної освіти, зокрема, зокрема, невизначеністю психологічних механізмів і процесів, які спричиняють формування полікультурно спрямованої особистості.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Передусім – обґрунтувати основні аспекти полікультурної освіти і дати визначення полікультурної грамотної особистості. Крім того, треба охарактеризувати поняття “психічне моделювання” і “психологічне моделювання” як методологічний фундамент та інструментарій полікультурної освіти, зокрема визначити змістовну і процесно-динамічну модель психічного моделювання та основні типи психологічного моделювання; аргументувати етапність трансформації освітньої системи від побудови моделі планованого результату, умов, цілей до критеріїв та показників успішності досягнення цих цілей-результатів.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Полікультурну освіту є підстави розглядати у трьох основних аспектах. По-перше, як *аксіологічну психолого-педагогічну концепцію*, філософська чи світоглядна суть якої полягає у визнанні етнокультурного різноманіття як блага, не менш значущого і позитивного, ніж, наприклад, різноманітність природи. По-друге, як *освітню політику*, яка прийнята на державному рівні і позитивно сприймається (загалом в іншому разі її ефективно впровадження неможливе) усіма суб'єктами навчально-виховного процесу (освітнім менеджментом усіх рівнів, педагогами, батьками та дітьми). По-третє, як *процес реалізації методології і технології системного моделювання*, що обіймає: а) рефлексивне або ретроспективне моделювання ситуації, яку передбачається змінити; б) трендове моделювання – тобто перманентне прогнозування тенденцій і динаміки змін наявної ситуації; в) трансформаційне моделювання – комплекс заходів, що сприяють формуванню полікультурно компетентної особистості.

У будь-якому разі гіпотетичним підсумком і головним показником ефективності полікультурної освіти є формування *полікультурної*

*особистості*, котра: а) вкорінена у власній культурі, усвідомлює, переживає і приймає свою культурну приналежність; б) не замкнена тільки на власній культурі, а цілком компетентна у спілкуванні та взаємодії із представниками інших культур, орієнтована на конструктивну міжкультурну співпрацю; в) визнає, осмислює, позитивно сприймає розмаїття світу, суспільства, людей та їхні особливості – расові, етнічні, національні, гендерні, мовні, вікові, інтелектуальні, особистісні, які виявляються у різних потребах, ідеологіях, ціннісних орієнтаціях, мотивах, цілях, у повсякденній поведінці і діяльності.

Полікультурна освіта розглядається нами у руслі герменевтичного або децентристського підходу, що розвивається в європейських моделях освіти. Її філософське підґрунтя становлять праці М.М. Бахтіна, зокрема, інтерпретація “діалогу культур” як спілкування свідомостей [2; 3]. Це передбачає порозуміння у широкому сенсі, а відтак і трансформацію сукупності образів однієї культури в уявлення і систему образів іншої. Мовиться, власне, про трансляцію цінностей і навіть про “перетікання” смислів. Тому за методологічну підставу і своєрідний інструментарій полікультурної освіти пропонуємо застосовувати поняття **“психічне моделювання”**, що змістовно розуміється як підґрунтя суб'єктності. Загалом психічне моделювання – це частково усвідомлюваний і керований, почасти неусвідомлюваний і спонтанний інтрапсихічний процес перманентного комбінування та інтеграції у досвіді особи окремих образів, уявлень, продуктів уяви, мислення, переживань, що результативно виявляється як унікальна суб'єктивна психічна реальність (модель чи концепт світу).

Змістовна і процесно-динамічна модель психічного моделювання охоплює: 1) *ключові характеристики процесу (несвідома й усвідомлювана доцільність)*, 2) *сукупність похідних процесів і механізмів (сприйняття, уява, мислення, воля)*, 3) *результати процесного перебігу (образи предметного світу і соціальних ситуацій; позитивні, негативні, амбівалентні переживання; ціннісно-сміслові ставлення до предметного світу, соціальних ситуацій і до себе)*, 4) *продукт моделювання (неусвідомлювані та усвідомлювані аспекти картини світу)*. Типологія психічного моделювання містить *адекватні, спотворені, умовні моделі; раціонально-альтернативні, захисно-обмежувальні, ірраціонально-альтернативні;*

раціонально-діяльні, абулічні та ірраціонально-споглядальні моделі, а також основні характеристики цього процесу – *інкорпоративність, інклюзивність, перманентність, флуктуацію*.

Педагог, який прагне сприяти формуванню полікультурної особистості, повинен усвідомлювати, що ефективність цього процесу залежить не стільки від ступеня засвоєння учнями змісту культурно зорієнтованих знань, скільки від: а) особливостей освітньої взаємодії, у тому числі й міжкультурної, всіх її суб'єктів; б) ступеня інтеріоризації дітьми та підлітками стилю і методів роботи педагогів; в) обсягу і змісту конвенціональної реальності, яка моделюється у форматі полікультурної освіти. При цьому модель ефективної діяльності – від системотворювального фактора до наступних за значущістю складових – передбачає:

**а) організацію спеціально структурованого простору, форм і характеру взаємодії суб'єктів**, долучених до процесу формування полікультурної особистості як засадничий чинник ефективної педагогічної роботи, що уможливорює **психологічне моделювання** у взаємодоповненні *рефлексивних моделей*, що відображають модус минулого стосовно наявного стану тієї чи іншої системи; *трендових моделей*, що фіксують модус теперішнього часу та дозволяють виявити тенденції (модус майбутнього) щодо динаміки зміни системи, на яку не впливають спеціально, і *трансформаційних моделей*, також спрямованих на модус майбутнього, але за умов спрямованого втручання. Отож маємо на увазі створення комплексних моделей соціокультурного простору, що охоплює передбачуваний результат, відображений в інтегративній моделі полікультурної особистості. Назване моделювання передуює реальному організаційному процесу й обіймає етапи створення цілісного образу полікультурної особистості; окремих її психологічних компонентів-властивостей та чітко упредметненого простору полікультурної освіти у вигляді освітньої програми із перспективою її реалізації; **б) ступінь інтеріоризації**, тобто певну глибину засвоєння дітьми і підлітками стилю і методів роботи вчителів і міру їх схильності до відтворення цих комунікативних шаблонів у своєму повсякденні. Фактично мовиться про операціоналізовані настановлення, котрі сформувалися під час спілкування школярів з педагогами, батьками чи іншими агентами соціалізації та виховання.

Відповідно до теорії соціального навчання діти зовсім не обов'язково “вбирають” змістовну частину виховання (себто трансльовані їм мотиви, цінності, цілі), але засвоюють те, яким чином здійснювалися спроби виховних впливів на них, що приймається за еталон; **в) обсяг і зміст змодельованої конвенціональної реальності** у межах полікультурної освіти як найскладніший для розуміння компонент процесу формування полікультурної особистості, що вимагає не лише розширення можливостей розуміння Іншого як представника іногрупи, а й Інших як представників аутогруп.

Герменевтичний або децентристський підхід до полікультурної освіти, висвітлює широкі можливості перекодування значень і смислів однієї культури в семантико-семіотичне і суто смислове поля іншої. Для того щоб людина могла подолати деякі особливості і навіть закономірності сприйняття (наприклад, константність, прегнантність, ампліфікацію) і мислення (категоризацію, стереотипізацію), сутнісно потрібен інтелектуальний прорив, який досягається або спеціальними вправами або, що складніше, зате ефективніше, зміною ціннісно-смислового зорієнтування особистості. На рівні психічних феноменів йдеться також про когнітивну децентрацію. Тому однією з психологічних підстав цього підходу є концепція Ж. Піаже. Більше десяти років тому нами дано визначення “етноцентризму як когнітивного і морального егоцентризму (локальної центрації), що нездоланий саме в етнічному секторі світосприйняття” [15].

Спеціально підготовлений педагог є медіатором і модератором процесів когнітивної та моральної децентрації, а демонстрований ним комунікативний стиль і вся організація міжкультурного спілкування – ідеальним катализатором порозуміння, тобто розширення конвенційної психічної реальності у взаємодії представників різних культур. Але подібна підготовка пов'язана з удосконаленням технологій навчання педагогів, тобто з відповідями на питання, **як і чому** їх навчати (?), тоді як відповідь на головне питання – **навіщо** (?) в даному разі перебуває не у площині розв'язання проблеми оптимізації психологічного моделювання як ефективного методу досягнення психолого-педагогічних цілей виховання. Тому спочатку потрібно з'ясувати, наскільки сам педагог є полікультурною особистістю, наскільки прийнятні для нього ті особистісні трансформації, які призводять до полікультурності.

**Емпіричне підґрунтя концепції.** Проведена нами в Криму протягом 2001–09 років робота із дослідження і моделювання соціокультурного довкілля та освітнього простору охоплювала цілий комплекс емпіричних дослідів, частина яких носила лонгітюдний характер і складалася з кілька основних етапів. По-перше, це рефлексивне і трендове моделювання соціокультурного простору, аналіз характеристик якого дозволив визначити динаміку і тенденції розвитку, а також спрогнозувати ступінь адекватності і можливість здійснення передбачуваних трансформацій [18]. По-друге, це моделювання образу полікультурної особистості або системи психологічних характеристик, які сукупно відповідають теоретичному конструкту полікультурної особистості [17]. По-третє, це, власне, моделювання системи полікультурної освіти у певному соціокультурному часопросторі [16; 17; 18].

**Аналіз існуючої освітньої системи** показав, що важливе значення в її оцінюванні має точність визначення вираженості та співвідношення критеріїв аналізування, а відтак не тільки констатація переважання одного з типів системи у рамках рефлексивного моделювання та визначення тенденцій у форматі трендового моделювання, а й трансформаційне моделювання. Так, з погляду можливості конструктивних змін в освітньому просторі полікультурного регіону оптимальними критеріями для класифікації систем є: а) рівень визначеності модельного еталону як системоутворювального чинника (високий, коли цей еталон чітко й однозначно визначено і, навпаки, низький, коли він не оформлений, розмитий і не впливає на процесний розвиток системи; б) рівень самоорганізації системи (низька допустимість інтенціональних коливань у її розвитку, тобто своєрідна процесна ригідність чи навпаки, висока – коли наявна процесна лабільність); в) внутрішня узгодженість компонентів системи (організаційної ідеології, ієрархії управління, виконавської мотивації і дисципліни, соціокультурної і психологічних складових її розвиткового функціонування).

Окреслені критерії дозволяють охарактеризувати такі типи освітніх систем: а) *ентелегенетичну* – її розвиток визначається незмінним (сконструйованим або вибраним), гранично чітким модельним еталоном, свідомо планованим низькими рівнями самоорганізації та внутрішньої узгодженості компонентів; б) *телегенетичну*, розвиток якої спричинений

чітким досягненням заздалегідь визначених цілей і водночас неясним, розмитим модельним еталоном, середнім рівнем самоорганізації та низьким рівнем внутрішньої узгодженості компонентів; в) *флексіогенетичну*, генезис та існування якої пов'язані з кон'юнктурністю різних соціальних інститутів, нестабільністю політичної системи, ідеологічним релятивізмом, середніми рівнями визначеності модельного еталона і самоорганізації та низьким рівнем внутрішньої узгодженості компонентів; г) *аксіогенетичну*, для якої апріорна ціннісна визначеність детермінує постановку цілей; модельний еталон концептуальний і відповідає розвитку соціокультурної системи і потребам більшості соціальних груп та усупільнених індивідів, мають місце високі рівні самоорганізації та внутрішньої узгодженості компонентів системи.

У сфері освіти Криму проглядається еклектичне поєднання перших трьох варіантів, тоді як жоден показник приналежності до аксіогенетичної системи явно не виражений. Натомість гуманізація освіти в полікультурному регіоні сутнісно припускає побудову останньої, коли її апріорна ціннісна визначеність зумовлює постановку цілей.

Отже, оптимальним результатом системного психологічного моделювання освітнього простору полікультурного регіону є побудова аксіогенетичної системи освіти, заснованої на максимально повному і точному дослідженні (у формі психологічного моніторингу) на етапах рефлексивного, трендового і трансформаційного моделювання. Окремі підсумки такої етапної роботи подані у вигляді схеми (*рис.*).

Найважливішими **умовами успішності** реалізації моделі полікультурної освіти (на етапі втілення і практичного впровадження трансформаційної складової) є несуперечливість і внутрішня неконфліктність її змісту на рівнях: а) програми полікультурної освіти і технології її реалізації; б) уявлень та особистісних характеристик педагогів, їх концептів світу, бачення цілей, моделей майбутнього суспільства і себе в ньому, освітнього простору і конкретної педагогічної системи; в) того самого у батьків; г) позитивне ставлення до програми дітей (залежно від їх соціальної компетентності, етнічної обізнаності та особистісних рис, а також від їхнього бачення майбутнього).

Психологічний моніторинг успішності програми “*Культура добросусідства*” проводився на стадіях експерименту та апробації. На початку цієї роботи нами були запропоно-

**Підсумки рефлексивного і трендового моделювання  
соціокультурного довкілля та освітнього простору Криму**

**Найбільш значущі умови і фактори соціокультурного довкілля:**

1. Демографічна ситуація (як фактична, так і її суб'єктивне сприйняття представниками етнічних спільнот).
2. Реальне соціально-економічне становище етнічних груп за даними статистики, зокрема:
  - високий відсоток безробітних серед працездатного населення й особливо серед молоді;
  - відносно низький рівень життя і соціальної захищеності.
3. Сприйняття і переживання соціально-економічного, політико-правового та культурно-мовного статусу власної етнічної групи як більш низького порівняно зі сприйняттям статусу інших етнічних груп (статусна депривація):
  - переживання ущемлення політичних, економічних і культурно-мовних прав;
  - незадоволеність ступенем представленості власної етнічної групи в органах влади різних рівнів.

**Основний підсумок впливу соціокультурних умов та факторів:**

низький рівень толерантності і відносно високий конфліктогенний потенціал у системі міжетнічного сприйняття і взаємостосунків

**Підсумки системного моделювання освітнього простору**

**Рефлексивне і трендове моделювання**

Дані про динаміку сприйняття і ставлення всіх суб'єктів освітнього процесу – представників різних етносів – до існуючих моделей освіти (асиміляційної, сегрегаційної) і до полікультурної моделі зокрема.

Дані про сприйняття суб'єктами освітнього процесу гіпотетичної моделі особистості, яка самоактуалізується.

**Трансформаційне → Трендове → Трансформаційне → Трендове**

Дані про відмінності у трансформації етнічної та інших видів ідентичностей у дітей і підлітків, які задіяні до різних моделей освіти, у тому числі і до полікультурної моделі, що апробується.

Дані про відмінності в динаміці етнокультурної поінформованості та міжетнічного сприйняття стосовно дітей та підлітків, включених у різні моделі освіти, у тому числі й у полікультурну модель.

Дані про підсумки трансформаційного моделювання властивостей і якостей полікультурної особистості, тобто про результати сукупного впливу освітнього простору і психічного моделювання як інтропсихічного процесу на становлення суб'єктивної та конвенційної психічної реальності (моделі світу, образу Я, особистісної ідентичності, етнічної та інших видів соціальних ідентичностей тощо)

Рис.

*Схема системного психологічного моделювання соціокультурного довкілля та освітнього простору в поліетнічному регіоні*

вані такі **основні цілі та психологічні критерії** успішності виконання програми:

*Формування соціальної компетентності* учасників освітнього процесу, де показниками є: а) високий рівень комунікативної культури і їхня здатність до адаптації у різних типах суспільства, розвинене критичне мислення, наявність знань про історію, культуру, звичаї різних етносів і народів, навички спілкування.

*Формування високого рівня толерантності*, який підтверджують показники: а) скорочення соціальної дистанції між людьми; б) пом'якшення процесу стереотипізації, у тому числі зведення до мінімуму негативних стереотипів; в) сприйняття статусу власної етнічної групи порівняно з іншими групами, тобто зниження "статусної депривації"; г) компліментарність / некомпліментарність стосовно представників інших етнічних і релігійних груп, а відтак переважання позаетнічного і позаконфесійного складових у процесі спілкування; д) належний рівень емоційного комфорту, що унеможливує етнічно чи конфесійно спровоковану тривожність та агресивність.

*Оптимізація співвідношення ідентичностей* за показниками: а) визначеність Его-ідентичності; б) сформованість етнічної, релігійної, регіональної та інших соціальних ідентичностей; в) пріоритетність особистісної ідентичності порівняно з іншими її видами.

## ВИСНОВКИ

1. Ідеологія мультикультуралізму є аксіологічною засадою для актуалізації проблематики полікультурної освіти як на рівні соціального замовлення та державних законодавчих актів, так і на рівні теоретико-методологічних розробок і практичної реалізації відповідних програм. Сутність позитивного мультикультуралізму полягає не стільки в тому, щоб заохочувати культурний діалог між етнічними, лінгвістичними, конфесійними та іншими групами, але і в цілеспрямованому формуванні соціокультурного простору, взаємини всередині якого зорієнтовані особистісно, а не групоцентрично.

2. Мультикультуралізм, його принципи, способи і прийоми реалізації у системі освіти становлять як аксіологічну і діяльнісну основи організації психолого-педагогічного впливу на перебіг соціалізації дітей, так і на сам процес формування полікультурної особистості. Водночас мультикультуралізм – це ціннісно й ідеологічно обґрунтована і відносно стійка внут-

рішня позиція особи, психологічні характеристики якої вказують на полікультурність.

3. Цілісність трьох видів моделювання – рефлексивного, трендового і трансформаційного – уможливує *системне моделювання* як адекватний метод гуманізації полікультурного освітнього простору, що є частиною більш великої соціальної системи і водночас охоплює досить складно організовані підсистеми: ідеологічну (організатори освіти), методологічну (розробники та автори програм, підручників тощо), управлінську (менеджери різного рівня), виконавську (педагоги), суб'єктну (учні).

4. Сукупність підсистем і складових системного моделювання, хоч і перебуває у процесі частково неконтрольованих і некерованих змін, все ж обстоювана нами комплексна технологія цілеспрямованої трансформації освітнього простору, дала змогу:

– по-перше, досліджувати компоненти соціокультурного простору, які найбільш значуще впливають на освітню систему, її складові в історичній ретроспективі і в їх реальному стані, що досягається під час рефлексивного моделювання;

– по-друге, вивчати моделювання як цілісний і багатоаспектний інтрапсихічний процес, у якому формується і перманентно змінюється образ світу дитини, підлітка, педагога, батька, тобто всіх учасників навчально-виховного процесу (також головню у формі рефлексивного моделювання);

– по-третє, визначити найважливіші умови успішної реалізації моделі полікультурної освіти (переважно на етапі практичного втілення трансформаційної моделі);

– по-четверте, проводити моніторинг тенденцій у розвитку досліджуваних систем різного рівня та їх компонентів, а відтак використовувати прогностичні можливості психологічного моделювання як методу виявлення спрямованості та особливостей розвитку систем (особистості, освітньої організації тощо), їх взаємодії між собою у єдності із запропонованою авторською програмою (у формі трендового моделювання);

– по-п'яте, визначати і формувати ідеолого-аксіологічні підстави, теоретико-методологічні умови і технологічні схеми реалізації змін у системі освітнього простору (в рамках локальних експериментів та апробації моделей цільових психолого-педагогічних умов і тих чи інших оргтехнологічних схем), що забезпечувало трансформаційне моделювання.

– по-шосте, застосувати метод психологічного моделювання як засіб зовнішнього

впливу на процес психічного моделювання окремих сегментів цілісного бачення світу кожною дитиною, підлітком, педагогом, батьком і всього освітнього простору в напрямку полікультурності (досягалося також у формі трансформаційного моделювання).

– по-сьоме обґрунтувати основні цілі та психологічні критерії успішності трансформаційного моделювання компонентів освітнього простору за канонами полікультурності та слідкувати за цією динамікою у процесі психологічного моніторингу на стадіях експерименту та апробації.

1. Араджиони М.А. Концепция и опыт разработки курса “Культура добрососедства” (“Добрососедство”) для учебных заведений Крыма / Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций: Сборник исследований, документов и материалов / Под общей редакцией М.А. Араджиони.– Симферополь: Сонат, 2005.– С. 133–149.

2. Бахтин М.М. Два способа изучать культуру // Вопросы философии. – 1986. – №12. – С.14–28.

3. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века / ШДК. Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В. Библера. – Кемерово. – 1993. – 246 с.

4. 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.

5. Грива О.М. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. – К.: Вид. ПАРА-ПАН, 2005. – 228 с.

6. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: Теория и практика: Монография. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.

7. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

8. Євтух В.Б. Про національну ідею, етнічні меншини, міграції... – К.: Стило, 2001. – 235 с.

9. Культура добрососедства: Программы интегрированного курса и методические рекомендации для учебных заведений Автономной Республики Крым / Под ред. М.А. Араджиони.– Симферополь: Антикава, 2007.– 212+144 с. рус., укр.

10. Куропятник А.И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ. – СПб, 2000. – 205 с.

11. Малахов В.С. Культурный плюрализм versus мультикультурализм // Независимая газета (НГ-Сценарии) // “Скромное обаяние расизма” и другие статьи. – М.: Модест Колеров и “Дом интеллектуальной книги”, 2001. – 171 с.

12. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы // Общество и образование в

современном мире / Сб. материалов из зарубежного опыта. – Вып.2. – М., 1993. – С. 55–66.

13. Мілютіна О.К. Полікультурна освіта молоді в Україні: державна політика і педагогічна стратегія // Рідна школа: Науково-педагогічний журнал. – 2007. – № 7/8. – С. 12–14.

14. Тишков В.А. Сущность и управление культурным многообразием / Право и этничность в субъектах Российской Федерации. – М., 2004. – С. 110–120.

15. Чёрный Е.В. Методика определения уровней развитости этноцентризма // Конфликтология: проблемы, методы, перспективы. – Симферополь: Из-во Полиграф. центра Открытого Таврического колледжа, 1997. – С. 51–61.

16. Чорний Є.В. Конфліктогенний потенціал міжетнічних відносин // Соціальна психологія. – 2003. – №2. – С. 74–86.

17. Чорний Є.В. Модель полікультурної особистості в освітньому просторі Криму // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. Спеціальний випуск. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – С. 69-75.

18. Чёрный Е.В. Психология моделирования поликультурного образования: Монография. – Симферополь: Сонат, 2010. – 539 с.

19. Bailey R. W. Images of English. A cultural history. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 364 p.

20. Banks J.A. (Ed) Multicultural Education. Transformative Knowledge and Action. – New York: Teacher College Press, 1996. – 456 p.

21. Barry B. Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism. – Cambridge: Polity Press, 2001. – 286 p.

22. Baruth L.G., Manning L.M. Multicultural education of children and adolescents. Boston: Allyn and Bacon, 1992. – P.318.

23. Bennett C.I. Comprehensive multicultural education theory and practice. – Boston: Allyn and Bacon, 1995. – 298 p.

24. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. – 1997. – Vol. 46 (1). – 5–68 p.

25. Fennes H. & Hapgood K. Intercultural learning in the classroom: Crossing borders. – London: Cassell, 1997. – 288 p.

26. Fthenakis W.E. Bilingual-bikulturelle versus multi-kulturelle Konzepte? // Anregungen zur Eberwindung einer kenntlichen Alternative. – Vortrag beim 10. – Kongress Dt. Gesellschaft. – Erziehungswissenschaft. – Unveraff. Ms, 1986. – S.11–22.

27. Glazer N. We Are All Multiculturalists Now. – Cambridge, Mass.; London, England: Harvard Univ. Press, 1997. – 179 p.

28. Gollnick D.M. & Chinn P.C. Multicultural education in a pluralistic society (3rd ed.). – New York: Macmillan, 1990. – 456 p.

29. Hollinger D. Postethnic America: Beyond Multiculturalism. – New York: Basic Books, 1995. – 210 p.

30. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung als Heraus-



forderung fur allgemeine Bildung? In: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. – VE-Info. – 1987. – Nr. 17. – S. 88–98.

31. *Macedo S.* Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy. – Harvard UP, 1999. – 384 p.

32. *Mackey W.F.* A description of bilingualism. In: J.A. Fishman (ed.). Reading in the sociology of Language. – Den Haag: Mouton, 1977. – P. 554–584.

33. *Mullard Ch.* Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen fur eine antirassistische Erziehungstheorie. – Felsberg, 1991. – 248 s.

34. *Nieke W.* Interkulturelle Erziehung und Bildung. – Wertorientierungen in Alltag, Opladen, 1995. – S.31–38.

35. *Schmitt R.* Kinder und Auslander. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung. – Braunschweig, 1979. – 324 s.

36. *Schmidt U.* Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: Jahrbuch “Padagogik: Dritte Welt”. Kulturelle Identitat und Universalitat. – Frankfurt, 1987. – S.117–134.

37. *Taylor C.* Multiculturalism and the politics of recognition. In: A.Tiryakian. Assessing Multiculturalism Theoretically: E Pluribus Unum, Sic et Non // International Journal on Multicultural Societies. – 2003. – №3. – P. 25–73.

## АНОТАЦІЯ

*Чорний Євген Володимирович.*

**Концептуальне та емпіричне підґрунтя психологічного моделювання полікультурної освіти.**

У статті розкриваються зміст та обсяг поняття “полікультурна освіта”, дається визначення терміна “полікультурна особистість”. Охарактеризована сутність психічного та психологічного моделювання як методологічного фундамента і водночас як технологічного інструментарію полікультурної освіти. Подана авторська типологія освітніх систем. Наведено основні чинники, цілі і критерії успішності реалізації трансформаційного моделювання освітнього простору в напрямку полікультурності, а також розкрито психологічний зміст етапів цього процесу.

**Ключові слова:** полікультурна освіта, мультикультуралізм, ентелогенетична, телеогенетична, флексіогенетична та аксіогенетична освітні системи, психічне і психологічне, рефлексивне, трендове і трансформаційне моделювання.

## АННОТАЦИЯ

*Чёрный Евгений Владимирович.*

**Концептуальное и эмпирическое обоснование психологического моделирование поликультурного образования.**

В статье раскрываются содержание и объём понятия “поликультурное образование”, даётся определение термина “поликультурная личность”. Охарактеризована сущность психического и психологического моделирования как методологического основания и вместе с тем как технологического инструментария поликультурного образования. Описана авторская типология образовательных систем. Приведены основные факторы, цели и критерии успешности реализации трансформационного моделирования образовательного пространства в направлении поликультурности, а также раскрыто психологическое содержание этапов этого процесса.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, мультикультурализм, энтелогенетическая, телеогенетическая, флексиогенетическая и аксиогенетическая образовательные системы, психическое и психологическое, рефлексивное, трендовое и трансформационное моделирование.

## ANNOTATION

*Chornyi Yevhen.*

**Conceptual and Empiric Grounds of Psychological Simulation of Polycultural Education.**

In the article the content and scope of “polycultural education” has been disclosed. It also provides a definition of “polycultural personality”. The concept of “mental modeling” and “psychological modeling” as a methodological basis and technological tools of polycultural education has been described. Author’s typology of educational systems is described.

The basic factors, goals and success criteria for the implementation of the transformational model of educational space in the direction of polyculturalism are given in the text, and content of the stages of this process has been disclosed.

**Key words:** polycultural education, polyculturalism, entelogenetic, teleogenetic, fleksiogenetic, aksiogenetic educational system, mental and psychological modeling, reflexive, trending and modeling transformational.

**Надійшла до редакції 10.10.2011.**