

1  
1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ, МОЛОДЁЖИ И СПОРТА  
УКРАИНЫ  
ТАВРИЧЕСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени В. И. ВЕРНАДСКОГО

На правах рукописи

Чёрный Евгений Владимирович

УДК 159.9:37.015.3+159.922.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

19.00.07 – педагогическая и возрастная психология

Диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук

Симферополь – 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>5</b>
<b>РАЗДЕЛ 1</b> Проблематика психологического моделирования	<b>26</b>
1.1. Модель и моделирование: общенаучные подходы	26
1.2. Моделирование в психологии и психологическое моделирование	35
1.3. Системное моделирование и проектирование в педагогической психологии	57
Выводы к разделу 1	71
<b>РАЗДЕЛ 2</b> Психологические основы поликультурного образовательного пространства: модели и подходы	<b>76</b>
2.1. Идеология мультикультурализма как аксиологическое основание поликультурного образования	77
2.2. Психолого-педагогические стратегии и формы гуманизации поликультурного образовательного пространства в США, Канаде и странах Западной Европы	90
2.3. Перспективы развития поликультурного образования в Украине	105
2.4. Специфика и возможности развития поликультурного образования в Крыму	117
Выводы к разделу 2	131
<b>РАЗДЕЛ 3</b> Концептуальные основания психологического моделирования поликультурного образовательного пространства	<b>136</b>
3.1. Методологические проблемы моделирования	137
3.1.1 Психическое моделирование: интропсихический процесс	139
3.1.2 Психологическое моделирование: исследовательский метод	150
3.2. Методология поликультурного образования	154
3.3. Основные положения психологического моделирования образовательного пространства полиэтнического региона	178
3.3.1 Модели образования в Крыму	181
3.4. Модель поликультурной личности	190
3.5. Модель профессиональной компетентности педагога в системе поликультурного образования	203

Выводы к разделу 3	212
<b>РАЗДЕЛ 4 Системное моделирование социокультурного и образовательного пространства поликультурного региона (на примере Крыма)</b>	217
4.1. Рефлексивное и трендовое моделирование социокультурного пространства полиэтнического региона	217
4.2. Системное моделирование образовательного пространства полиэтнического региона	230
4.2.1 Исследование восприятия модели самоактуализирующейся личности субъектами образовательного процесса в поликультурном регионе	233
4.2.2 Исследование динамики отношения родителей к этногетерогенной или этногетерогенной моделям образования	245
4.2.3 Комплексное моделирование родительских ожиданий относительно программы «Культура добрососедства» (2005-2008 гг.)	266
4.2.4 Трендовое и трансформационное моделирование характеристик поликультурности у учащихся 1,2,5,6 классов (2006-2008 гг.)	278
4.2.5 Трендовое и трансформационное моделирование динамики межэтнического восприятия и этнической толерантности/интолерантности старших подростков – участников программы «Культура добрососедства» (методика ЭКМ, 2005-2006 гг.)	299
4.2.6 Социально-психологический мониторинг трансформации этнической идентичности и межэтнических отношений старших подростков из этногетерогенной и этногетерогенных школ Белогорского района (методика ЭКМ, 2005-2007 гг.)	334
4.2.7 Исследование личностной, этнической и религиозной толерантности учащихся 9-х классов – участников программы «Культура добрососедства» (методика ЛЭРТ, 2005-2007 гг.)	361
4.2.8 Изучение динамики профессиональной компетентности педагогов в системе поликультурного образования (2011 г.)	374
Выводы к разделу 4	386
<b>ВЫВОДЫ</b>	393

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

403

**ВВЕДЕНИЕ**

14 **Актуальность и целесообразность исследования.** Эффективная,  
15 успешная самореализация человека в современном поликультурном и  
16 полиэтническом мире предполагает наличие у него целого ряда личностных  
17 качеств и компетенций. Украина – полиэтническое государство, поэтому так

2

1актуальна проблематика мультикультурализма, межэтнического общения,  
2поликультурного образования. В ряде государственных документов, в том числе,  
3непосредственно касающихся системы образования, декларируется ориентация  
4на развитие гуманистического, личностно-ориентированного,  
5компетентностного образования. Однако наполнение этих программных  
6положений реальным содержанием в поликультурном сообществе невозможно  
7без определения точных целей, принципов и способов их реализации.  
8Современные учёные – философы, педагоги и психологи неоднократно  
9обращались к анализу социально-психологических и педагогических условий и  
10факторов, способствующих:

11- формированию психологически здоровой, гуманистически ориентированной  
12личности (Г. А. Балл, И. Д. Бех, М. Й. Боришевский, О. К. Дусавицкий, Л. П.  
13Журавлёва, З. С. Карпенко, А. В. Киричук, С. Д. Максименко, В. А. Моляко,  
14В. В. Рибалка, М. В. Савчин, О. П. Санникова, О. В. Сухомлинская, Т. М. Тита-  
15ренко, А. Я. Чебыкин, Т. С. Яценко);

16- социализации, адаптации, интеграции и самореализации  
17ребёнка/подростка в культуре и обществе, в том числе, в поликультурном  
18социуме (О. В. Бондаревская, В. П. **Борисенков**, Ю. Ю. Бочарова, И. В. Бру-  
19нова-Калисецкая, Дж. Бэнкс, Л. С. **Выготский**, О. А. Грива, О. В.  
20Гукален-ко, Ю. М. Лотман, М. Ротерем, С. Л. Рубинштейн, В. С. Стёпин, Д.  
21Финней М. А. Хайруддинов, Э. Р. Хакимов);

22- развитию культурной и межкультурной компетентности, проявляющихся, в  
23первую очередь, в формировании и понимании образов своей и других культур,  
24в умении видеть, сравнивать и анализировать феномены культуры  
25(М. А. Араджиони, О. Г. Бермус, Д. Кёстер, Э. Линч, М. Люстиг, Т. Б. Менская);

26- поиску и принятию ребёнком/подростком собственной культурной  
27идентичности в условиях поликультурного общества  
28(В. Н. Павленко, Т. Г. Стефаненко, О. Н. Татарко, В. Ю. Хотинец);

29- позитивному принятию ценностей поликультурного общества и значимости  
30поликультурной компетентности, знания и понимания культурных особенностей,  
31сходств и различий, априорного равенства культур, приоритета

2

личностных характеристик в общении (А. Г. Асмолов, Г. Д. Дмитриев, Н. М. Лебедева, Л. И. Редькина, Г. У. Солдатова);

3- пониманию и принятию ребёнком/подростком необходимости  
4конструктивного межкультурного взаимодействия и стремлению к научению  
5эффективному компетентному межличностному общению с учётом  
6культурных/субкультурных особенностей партнёров (В. О. Ершов, Н. М. Лебе-  
7дева, М. Беннет, М. Бирем, Л. Е. Орбан, Л. Г. Почебут).

8 Однако, несмотря на относительную проработанность отдельных аспектов  
9проблемы поликультурности в русле гуманизации образования, до настоящего  
10времени не было проведено комплексное исследование взаимосвязи  
11психологических компонентов социокультурного и образовательного  
12пространств и их совокупного влияния на личность и группы людей – субъектов  
13учебно-воспитательного процесса.

14 Определённое количество научных работ было посвящено процессам  
15моделирования и проектирования в психологии и педагогике (Л. К. Велитченко,  
16А. Ф. Коган, С. Д. Максименко, В. В. Никандров, Л. М.Фридман, Ю. М. Швалб),  
17проектированию и планированию системы образования с целью приведения её в  
18соответствии с реалиями и тенденциями общественного развития  
19(Ю. И. Тарский, А. М. Дахин, В. И. Загвязинский, В. М. Монахов, В. В. Рубцов,  
20В. А. Семиченко, В. И. Слободчиков).

21 Тем не менее, концептуальные психологические основания системного  
22психологического моделирования поликультурного образования и, в более  
23широком смысле, образовательного пространства, направленного на  
24формирование поликультурной личности, до сих пор не были разработаны. И  
25даже понимание сущности поликультурного образования выглядит в  
26соответствующей научной литературе нечётко или противоречиво.

27 Основной целью и планируемым результатом поликультурного  
28образования является формирование *поликультурной личности*, то есть  
29человека,

2

1• укоренённого в собственной культуре, осознающего, переживающего и  
2позитивно принимающего свою культурную принадлежность;

3• при этом, не замкнутого исключительно на собственной культуре, а  
4полностью компетентного в общении и взаимодействии с представителями  
5других культур, ориентированного на конструктивное межкультурное  
6взаимодействие и заинтересованного в нём;

7• признающего и позитивно принимающего разнообразие мира, общества,  
8людей и их особенности – расовые, этнические, национальные, гендерные,  
9языковые, возрастные, интеллектуальные, личностные, которые проявляются в  
10различных потребностях, идеологиях, ценностных ориентациях, мотивах, целях,  
11в поведении и деятельности.

12 Таким образом, актуальность и целесообразность исследования  
13определяется *противоречием* между потребностями общества в единой,  
14внутренне согласованной системе социализации, воспитания и образования,  
15которая способствует формированию *поликультурной личности* и

16• отсутствием наполненной психологическим содержанием структурно-  
17функциональной модели поликультурной личности как цели и ориентира для  
18развивающей, формирующей и коррекционной работы педагогов, психологов,  
19родителей в системе поликультурного образования;

20• отсутствием комплексных психологических исследований влияния  
21социокультурного пространства поликультурного региона и, в частности,  
22разных моделей образования, на становление личности детей и подростков, в  
23том числе, на развитие их этнокультурной идентичности, межкультурной и  
24поликультурной компетентности;

25• отсутствием концептуальных подходов к процессу и методу психолого-  
26педагогического моделирования, как наиболее значимого компонента в системе  
27анализа и трансформации образовательного пространства.

28 С учётом выявленного противоречия была выбрана тема исследования:  
29«Психологическое моделирование поликультурного образования», проблема  
30которого состоит в разработке концепции психологического моделирования

2

1 поликультурного образования с целью формирования поликультурной личности  
2 и практического применения этой концепции для решения исследовательских и  
3 организационных задач в процессе апробации и внедрения программы  
4 поликультурного образования.

5 **Связь работы с научными программами, планами, темами.**

6 Диссертационное исследование и, в частности, проблематика становления  
7 поликультурной личности, связано с научными разработками факультета  
8 психологии Таврического национального университета имени В. И. Вернадского  
9 в рамках научных тем кафедры педагогики: «Развитие педагогического  
10 образования в поликультурном пространстве: традиции и перспективы  
11 евроинтеграции» (номер госрегистрации 0106U003193), кафедры глубинной  
12 психологии и психотерапии: «Исследование самодетерминации жизни личности  
13 в норме и патологии» (номер госрегистрации 0106U008675), а также выполнено  
14 в процессе психологического мониторинга общекрымской программы  
15 «Культура добрососедства» (приказ МОН АР Крым № 409 от 22.08.2004 г.),  
16 грантов ПРИК ООН.

17 Тема диссертационного исследования утверждена Учёным советом  
18 Таврического национального университета имени В. И. Вернадского (протокол  
19 № 9 от 27 ноября 2009 г.) и согласована в Совете по координации научных  
20 исследований в области педагогики и психологии в Украине (протокол №3 от 27  
21 апреля 2010 г.). Автором исследовался комплекс социально-психологических  
22 факторов, характерных для поликультурного пространства и влияющих на  
23 формирование поликультурной направленности личности.

24 **Цель исследования:** теоретическое обоснование целостной концепции  
25 психологического моделирования образовательного пространства в  
26 поликультурном регионе и эмпирическое исследование условий и факторов  
27 формирования поликультурной личности.

28 В соответствии с целью были определены следующие задачи  
29 исследования:



2

11. Проанализировать существующие подходы к понятиям «моделирование в психологии» и «психологическое моделирование», определить основную методологическую проблему, степень её разработанности и наметить направление оптимального решения.

52. Аргументировать категориальный статус моделирования в психологической науке, разработать основы системного психологического моделирования, в том числе, предложить содержательные и процессуально-динамические основания типологии и основные характеристики психического моделирования.

93. Сконструировать структурно-функциональную модель поликультурной личности – стратегически планируемый результат трансформации образовательного пространства.

124. Проанализировать и типологизировать имеющиеся модели образовательных систем в исследуемом пространстве поликультурного региона и применить идеологию мультикультурализма в качестве аксиологического фундамента внедряемой модели поликультурного образования.

165. На основе системного моделирования разработать концепцию поликультурного образования и апробировать её в практике реализации комплексной технологии исследования и трансформирования образовательного пространства поликультурного региона, включая личностные изменения субъектов учебно-воспитательного процесса.

216. Обозначить критериальные основания психологического мониторинга трансформационных процессов в системе поликультурного образования, сконструировать соответствующий диагностический инструментарий и поэтапно провести эмпирические исследования.

257. Разработать системную модель профессиональной компетентности педагога, включённого в программу поликультурного образования.

278. Эмпирически исследовать особенности становления этнической идентичности у подростков, которые обучаются в этногетерогенных и этногомогенных школах и принимают участие в специальной программе развития поликультурности.

2

1 Некоторые частные и подчинённые задачи представлены в описании  
2 исследований, проведённых автором в 2001-2009 гг. в Крыму (см. раздел 4 и  
3 Приложения).

4 **Объект исследования:** социально-психологические составляющие  
5 образовательного пространства полиэтнического региона, как условия  
6 формирования поликультурной личности.

7 **Предмет исследования:** особенности формирования поликультурной  
8 личности в процессе системного психологического моделирования  
9 образовательного пространства полиэтнического региона.

10 Концепция исследования определяет пути и возможности системного  
11 психологического моделирования образовательного пространства в  
12 поликультурном регионе с целью формирования поликультурной личности и  
13 может быть конкретизирована в ряде положений.

14 1. Моделирование в психологии – это метапсихологическая категория, каждый  
15 аспект которой соответствует определенной целевой функции в достижении  
16 конечного результата. Во-первых, это психологическое моделирование в его  
17 традиционном понимании: метод исследования, предполагающий построение  
18 моделей (то есть подобий исследуемых объектов или системы объектов в  
19 предметной или знаковой форме), содержание которых зависит от ряда условий  
20 и факторов, в том числе, от временного модуса моделируемого фрагмента  
21 реальности. В данной работе психологическое моделирование является  
22 основанием для исследования социально-психологических составляющих  
23 образовательного пространства полиэтнического региона. С этой целью  
24 применены, в основном, рефлексивное (ретроспективное) и трендовое  
25 (прогностическое), а для формирования поликультурной личности –  
26 трансформационное моделирование. Во-вторых, это психическое  
27 моделирование – отчасти осознаваемый и управляемый, частично  
28 неосознаваемый и спонтанный интропсихический процесс перманентного  
29 комбинирования и интеграции в опыте отдельных образов, представлений,  
30 продуктов воображения, мышления, переживаний. Фактически, это

2

1 непрерывный процесс формирования и трансформации субъективной  
2 психической реальности – уникальной модели (образа, картины, концепта)  
3 мира. В таком понимании психическое моделирование – одно из оснований  
4 субъектности, в том числе, в направлении формирования поликультурной  
5 личности. В-третьих, относительно проблематики данного исследования, кроме  
6 этой целевой функции, психическому моделированию придаётся и  
7 операциональная функция реализации герменевтического (децентристского)  
8 подхода в образовании, суть которого в том, что в диадосодержащих системах:  
9 «личность-личность», в полисистемах: «личность-личность-личность...», в  
10 комбинированных системах, например: «личность-личность-образовательная  
11 система-программа» превалирует психологическое содержание, а не  
12 дидактическая составляющая. И, таким образом, формирование поликультурной  
13 личности зависит не столько от степени усвоения содержания культурно  
14 ориентированных знаний, сколько: а) от особенностей взаимодействия, в том  
15 числе и межкультурного, всех субъектов в специально структурированном  
16 образовательном пространстве; б) от степени интериоризации детьми и  
17 подростками стиля и методов работы педагогов; в) от объёма и содержания  
18 моделируемой конвенциональной реальности в русле поликультурного  
19 образования.

20 2. Одна из специфических характеристик полиэтнического региона заключается  
21 в том, что межэтническая напряжённость и спорадические локальные  
22 конфликты (бытового, политического, территориального, культурно-языкового  
23 характера) являются лишь экспликацией комплекса глубоких и нерешённых  
24 социальных, экономических и психологических проблем. Выявление наиболее  
25 значимых из них позволит определить причинно-следственную связь между  
26 выраженностью и характером имманентно присущей полиэтническому региону  
27 межэтнической напряжённостью и отношением родителей к программе  
28 поликультурного образования их детей.

29 3. В условиях полиэтничности возможны три основные модели образования,  
30 реализация каждой из которых гипотетически может привести к тем или иным

2

1 трансформациям поликультурного пространства, межкультурной и  
2 этнополитической ситуации, определённым тенденциям в развитии личности и  
3 социума: *ассимиляционная (этнонивелирующая)* модель образования,  
4 предположительно приводит к утрате этнокультурной уникальности групп и  
5 диффузности этнической идентичности личности; *сегрегированная (этно-*  
6 *дифференцирующая)* модель образования, предположительно способствует  
7 определённости этнокультурной идентичности, усилению позитивной  
8 валентности этнической идентичности у представителей этноса, но также  
9 развитию акцентированных форм этнического самосознания, к усилению  
10 этноизоляционистских тенденций представителей этноса и к проблемам в  
11 адаптации личности в поликультурном социуме; *поликультурная*  
12 *(этноинтегрирующая)* модель, предположительно способствует развитию  
13 уникальности этнических культур при сохранении некоего интегрирующего  
14 начала (общего социокультурного пространства, единого языка межкультурного  
15 общения и проч.) и приводит к формированию таких личностных качеств как  
16 толерантность, поликультурная компетентность, межкультурная сензитивность,  
17 направленность на межкультурное взаимодействие, мультиидентичность,  
18 приоритетность личностной идентичности и т.д.

19 4. Адекватность социально-психологического и организационно-  
20 педагогического анализа образовательной системы зависит от точности  
21 определения выраженности и соотношения предложенных критериев. Итог  
22 анализа – это не только констатация преобладания одного из типов системы в  
23 рамках рефлексивного моделирования и определение тенденций в рамках  
24 трендового моделирования, но и трансформационное моделирование системы в  
25 желаемом направлении. Обозначенные критерии позволяют охарактеризовать  
26 следующие типы образовательных систем:

27 - энтелогенетическую – её развитие определяется неизменным  
28 (сконструированным или выбранным), предельно чётким модельным эталоном,  
29 заведомо планируемым низким уровнем самоорганизации и низким уровнем  
30 внутренней согласованности компонентов системы;

2

1- телеогенетическую, развитие которой определяется относительно строгим  
2осуществлением заранее предопределённых целей и, при этом, неясным,  
3размытым модельным эталоном, средним уровнем самоорганизации и низким  
4уровнем внутренней согласованности компонентов системы;

5- флексиогенетическую, генезис и существование которой связаны с  
6конъюнктурностью различных социальных институтов, нестабильностью  
7политической системы, идеологическим релятивизмом, средним уровнем  
8определённости модельного эталона, средним уровнем самоорганизации и  
9низким уровнем внутренней согласованности компонентов системы;

10- аксиогенетическую, для которой априорная ценностная определённость  
11детерминирует постановку целей; модельный эталон концептуален и  
12соответствует развитию социокультурной системы и потребностям большинства  
13социальных групп и индивидов, высокие уровни самоорганизации и внутренней  
14согласованности компонентов системы.

15 Итогом анализа является не только констатация преобладания одного из  
16типов системы в рамках рефлексивного моделирования и определения  
17тенденций в пределах трендового моделирования, но и трансформационное  
18моделирование системы в желательном направлении.

19 Логика исследования определяет необходимость формулирования и  
20верификации нескольких частных предположений:

21- этнокультурные особенности в совокупности с принадлежностью к  
22этногетерогенной или этногомогенной модели образования оказывают значимое  
23влияние на динамику отношения субъектов образовательного пространства к  
24существующим моделям образования (ассимиляционной, сегрегированной и  
25поликультурной) и к гипотетической модели самоактуализирующейся личности;

26- наиболее весомыми факторами в процессе трансформационного  
27моделирования поликультурной личности являются: динамика и характер  
28становления этнической идентичности, в частности, переход на стадию  
29достижения; тенденция к формированию мультиидентичности, приоритетность  
30личностной идентичности, сформированность межкультурной сенситивности.

2

1 **Методологические и теоретические основания исследования,** в  
2соответствии с его комплексным характером, включают три блока научных  
3подходов.

41. Теоретические подходы к пониманию процесса и метода моделирования в  
5психологической науке: теория генетической психологии и, в частности,  
6генетико-моделирующий метод (С. Д. Максименко), концепция субъектности  
7(В. А. Татенко), структурно-семиотический подход к моделированию  
8субъективной психической реальности (концепта мира) в парадигме  
9лингвистической психотерапии (Н. Ф. Калина), концепция целеполагания  
10(Ю. М. Швалб); методологические подходы к моделированию (Б. Г. Ананьев,  
11В. В. Никандров, С. Н. Симоненко, А. В. Фурман); целостная концепция  
12педагогического взаимодействия в контексте личностно-деятельностного  
13подхода (Л. К. Велитченко), представления и разработки в области  
14моделирования и проектирования в системе образования (А. Н. Дахин,  
15В. А. Гуружапов, В. И. Загвязинский, А. А. Марголис, В. М. Монахов,  
16В. В. Рубцов, В. А. Семиченко, Е. А. Ямбург).

172. Концепции мультикультурализма, определяющие идеологию и возможности  
18государственной политики оптимизации социокультурного пространства в  
19полиэтнических регионах (У. Кимличка, Ч. Кукатас, А. И. Куропятник, В. С.  
20Малахов, Ф.-О. Радке, Б. Парех, В. А. Тишков, Ч. Тэйлор).

213. Психолого-педагогические идеи и методологические основания гуманизации  
22образовательного пространства, в том числе, в направлении развития поликуль-  
23турного (мультикультурного) образования и формирования поликультурности  
24(Г. А. Балл, И. Д. Бех, Е. В. Бондаревская, Дж. Бэнкс, О. А. Грива, О. В. Гукаленко,  
25Г. Д. Дмитриев, В. А. Ершов, М. Коул, Ч. Муральд, В. В. Рыбалка, О. П. Санни-  
26кова, О. В. Сухомлинская, В. К. Шаповалов, А. Я. Чебыкин) и, в частности,  
27результаты исследований и модели межкультурной компетентности (Л. Барна,  
28М. Беннетт, М. Бирэм, В. Гудикунст, Ю. Я. Ким, Л. Колс, К. В. Коростелина, Н.  
29М. Лебедева, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. Н. Павленко, М. И. Пирен, Л. Г. Почебут,  
30Р. Пэйдж, Г. У. Солдатова, Р. Ханвей).

2

### 1 Методы исследования.

2 В работе применялся комплекс методов исследования, выбор и сочетание  
3 которых зависели от содержания проблемы, которая изучалась и этапа  
4 исследования и был направлен на проверку гипотез и решение поставленных  
5 задач:

6- теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по  
7 проблематике моделирование и поликультурного образования; разработка  
8 теоретического конструкта системного психологического моделирования как  
9 основного способа организации исследования;

10- эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование,  
11 констатирующий эксперимент в процессе психологического мониторинга  
12 формирующей учебно-воспитательной экспериментальной программы;

13- методы математико-статистической обработки и интерпретации данных:  
14 корреляционный анализ, определение достоверности различий (критерий  
15 Стьюдента и критерий углового преобразования Фишера).

16 Прикладная часть исследования выполнялась с помощью разработанных  
17 автором методик – тестов и анкет для подростков, родителей, педагогов,  
18 экспертов: «Этническая картина мира» (ЭКМ), «Личностная, этническая,  
19 религиозная толерантность» (ЛЭРТ), «Исследование уровня межэтнической  
20 напряжённости», «Исследование динамики отношений родителей, как субъектов  
21 учебно-воспитательного процесса к этногетерогенной или этногетерогенной  
22 моделям образования», «Исследование родительских ожиданий относительно  
23 программы «Культура добрососедства», «Динамическая (трансформационная)  
24 модель поликультурной личности» «Психологический портрет выпускника»,  
25 «Анкета для мониторинга динамики профессиональной компетентности  
26 педагога в системе поликультурного образования».

### 27 Этапы исследования

28 Комплексное эмпирическое исследование проводилось в течение 14 лет  
29 (1997 – 2011 гг.) и включало три основных этапа.

2

1 На первом этапе (1997 - 2004 гг.) исследовались социокультурные, в  
2 частности, этнополитические реалии в Крыму, в совокупности влияющие на  
3 объект исследования – социально-психологические составляющие  
4 образовательного пространства полиэтнического региона. В частности, в центре  
5 внимания оказалась проблематика политического менталитета крымчан как  
6 жителей полиэтнического региона. В этот же период изучались  
7 социокультурные детерминанты трансформации личности подростков,  
8 особенности их идентичности, а также профессиональная идентичность  
9 студентов-психологов и участников учебно-воспитательного процесса –  
10 педагогов и практических психологов. Была разработана и реализована на  
11 практике стратегия и тактика изучения межэтнических отношений в Крыму,  
12 восприятия этнокультурными общностями наиболее значимых и болезненных  
13 проблем в этой сфере, в том числе, экспериментальное исследование генезиса и  
14 представленности в поликультурном регионе разных видов этнической  
15 идентичности; разработана и апробирована модель социально-психологического  
16 мониторинга межэтнических отношений и соответствующие индикаторы их  
17 конфликтного потенциала. Эта работа проводилась при организационной и  
18 финансовой поддержке Программы развития и интеграции Крыма Организации  
19 Объединенных Наций (ПРИК ООН).

20 На втором этапе (2005-2009 гг.) проведен теоретический анализ  
21 методологических проблем психологического и педагогического  
22 моделирования, проанализированы разнообразные подходы к организации  
23 образования в поликультурных (мультикультурных) обществах и разработаны  
24 модели образовательного пространства и поликультурной личности в  
25 поликультурном регионе (на примере АР Крым); создана вероятностная модель  
26 условий трансформации личности в результате специального структурирования  
27 социокультурной ситуации и, в частности, образовательного пространства;  
28 определены этнокультурные различия в восприятии и отношении субъектов  
29 образовательного процесса (старшеклассников, их учителей и родителей) к  
30 гипотетическим преобразованиям в направлении гуманизации личности;



2

1 выявлено отношение родителей, представляющих разные этнические группы, к  
2 моделям национального (этнического) и поликультурного образования;  
3 проведёна экспертиза учебной литературы на её соответствие принципам  
4 толерантности и исследование восприятия детьми материала, представленного в  
5 учебниках истории; разработаны отдельные блоки комплексной программы  
6 «Культура добрососедства»; разработаны и апробированы в ходе лонгитюдного  
7 исследования психологические критерии эффективности формирования  
8 поликультурной направленности личности.

9 На третьем этапе (2010-2011гг) была разработана модель  
10 профессиональной компетентности педагога и проведено соответствующее  
11 исследование динамики профессиональной компетентности педагогов,  
12 включённых в систему поликультурного образования.

13 Основная часть исследовательской программы проводилась в рамках  
14 психологического мониторинга утверждённой Министерством образования и  
15 науки АР Крым экспериментальной программы «Культура добрососедства»,  
16 другая часть – включалась в проекты ПРИК ООН.

17 **Экспериментальная база исследования.** Исследовательская и  
18 экспериментальная работы выполнялись в различных районах Крыма: на базе  
19 громад Красногвардейского и Белогорского районов АРК: 300 взрослых  
20 представителей трёх основных этносов и 20 экспертов; б) 100 родителей, 40  
21 педагогов и 90 десятиклассников из села Цветочное и посёлка Сары-Су  
22 Белогорского района, из села Голубинка Бахчисарайского района и пос.Каменка  
23 Симферопольского района, ещё 150 родителей, дети которых обучаются в  
24 этногомогенных и этногетерогенных школах п.Сары-Су, с.Богатое и с.Цветочное  
25 Белогорского района; в) 1000 родителей из разных населённых пунктов Крыма:  
26 их дети являлись на протяжении трёх лет участниками апробации программы  
27 «Культура добрососедство» (от детского сада до десятых классов школы) и 1500  
28 детей разного возраста – участников той же программы, относительно которых  
29 получены заполненные анкеты с данными наблюдения со стороны воспитателей  
30 и педагогов; г) 297 девятиклассника и 383 десятиклассника из 21 школы,

2

1включённых в названную программу, а также 100 педагогов – участников  
2мониторинга профессиональной компетентности.

3

Таким образом, всего исследованием было охвачено: 1550 взрослых и  
42270 детей и подростков.

5

### **Научная новизна и теоретическое значение исследования:**

6 *Впервые:*

7 - представлена концепция системного психологического моделирования

8образовательного пространства, ориентированного на формирование

9поликультурной личности и раскрыто содержание этапов психологического

10моделирования в образовательном пространстве;

11 - разработана структурно-функциональная динамическая (трансформационная)

12модель поликультурной личности;

13 - теоретически аргументированы основания для модернизации сложившихся

14представлений о моделировании в психологической науке, отражающие

15авторскую точку зрения, суть которой в том, что моделирование в самом

16широком понимании – это специфический метод взаимодействия с реальностью,

17в основе которого произвольный интропсихический процесс отражения и

18интерпретации реальности, а также её целесообразная трансформация в

19идеальном плане; предложенная точка зрения позволяет рассматривать

20моделирование как метапсихологическую категорию, отражающую

21интегративный подход к пониманию моделирования и как общенаучного и

22специфического метода исследования, и как психического процесса, и как

23процесса обучения и т.д.;

24 - в терминологическое поле методологии моделирования введены новые

25понятия: рефлексивное, трендовое и трансформационное моделирование,

26характеризовано содержание этих типов психологического моделирования, в

27совокупности представляющих перспективный метод исследования и

28трансформации сложных открытых систем (социокультурного пространства,

29образовательного пространства);

2

1 - разработаны содержательная и процессуально-динамическая модели  
2 психического моделирования, представлена его типология (адекватные,  
3 искажённые, сослагательные модели в рамках рефлексивного моделирования;  
4 рационально-альтернативные, защитно-ограничительные, иррационально-  
5 альтернативные модели в рамках трендового моделирования; рационально-  
6 деятельностные, абулические и иррационально-созерцательные модели в рамках  
7 трансформационного моделирования), а также описаны основные  
8 характеристики этого процесса (инкорпоративность, инклюзивность,  
9 перманентность, флюктуация);

10 - выявлены и охарактеризованы основные социально-психологические  
11 детерминанты поликультурного образования, его существующие и  
12 вероятностные модели (ассимиляционная или этнонивелирующая модель,  
13 сегрегационная или этнодифференцирующая модель, поликультурная или  
14 этноинтегрирующая модель);

15 - проанализирован психологический аспект поликультурного образования, в  
16 частности, определены психологические механизмы и процессы, ведущие к  
17 формированию поликультурной направленности личности, а также  
18 психологическая феноменология трансформации личности в этом направлении:  
19 позитивная валентность этнической идентичности, приоритетность личностной  
20 идентичности, межкультурная компетентность и проч.;

21 - представлен авторский вариант системной модели профессиональной  
22 компетентности педагога, включающей одиннадцать моделей-компонентов и  
23 относительно каждой модели разработаны индикаторы сформированности, а  
24 также определены и охарактеризованы психологические основания  
25 профессиональной компетентности – профессиональная роль и  
26 профессиональная идентичность.

27 *Уточнены и конкретизированы:*

28 - методологические основания системного психологического моделирования,  
29 что позволило объединить принятый в отечественной науке системный анализ с  
30 прогностическими и трансформационными методами;

2

1 - в русле задач педагогической психологии концепции мультикультурализма, 2которые рассматриваются как аксиологический фундамент для развития 3поликультурного образования в полиэтническом регионе.

4 *Получили дальнейшее развитие:*

5 - представления о типах образовательных систем, предложены социально- 6психологические критерии для их типологизации (уровень определённости 7модельного эталона, уровень самоорганизации системы, уровень внутренней 8согласованности компонентов системы) и на основе анализа соотношения этих 9показателей создана оригинальная типология образовательных систем: энтело- 10генетическая, телеогенетическая, флексиогенетическая и аксиогенетическая 11системы;

12 **Практическое значение и внедрение полученных результатов.**

13 В рамках апробации и внедрения Республиканской программы 14поликультурного образования «Культура добрососедства», активно развиваемой 15с 2005 года в школах Крыма Информационно-исследовательским центром 16«Интеграция и развитие» под эгидой Министерства образования, науки, 17молодёжи и спорта АР Крым (справка Информационно-исследовательского 18центра «Интеграция и развитие» №142 от 08.12.2011 г. и справка МОН АРК № 1901-15/3243 от 31.10.2011 г.):

20 - предложен и апробирован алгоритм соотнесения разработанной 21типологической модели образовательных систем с существующим 22образовательным пространством;

23 - обозначенные в диссертации критерии поликультурности и 24сконструированные на основе модели поликультурной личности методики, 25широко применяются для мониторинга личностной трансформации детей и 26подростков (в частности, сконструирована, валидизирована и апробирована 27комплексная методика для исследования этнической картины мира – ЭКМ, а 28также методика ЛЭРТ – личностная, этническая и религиозная толерантность);

2

1 - разработана и апробирована методика исследования восприятия всеми  
2 субъектами образовательного процесса модели самоактуализирующейся  
3 личности;

4 - созданы, апробированы и опубликованы в сборнике программ  
5 интегрированного курса «Культура добрососедства», рекомендованных к  
6 использованию в общеобразовательных учебных заведениях Украины,  
7 методические разработки по отдельным блокам программы («аксиология»,  
8 «этнические стереотипы»);

9 - разработаны основополагающие принципы реализации системной модели  
10 профессиональной компетентности и приведены примеры поэтапного  
11 применения рефлексивного, трендового и трансформационного моделирования  
12 в практике подготовки педагогов к работе в программе поликультурного  
13 образования, либо в работе со студентами-педагогами/психологами;

14 - разработана и апробирована методика, предназначенная для выявления  
15 особенностей динамики развития профессиональной компетентности педагогов,  
16 включённых в систему поликультурного образования;

17 - осуществляется повышение квалификации около полутора тысяч  
18 педагогов и психологов, включённых в систему поликультурного образования, а  
19 также ведётся мониторинг динамики их профессиональной компетентности.

20 Полученные научные результаты являются теоретической,  
21 методологической и методической основой организационной и психологической  
22 составляющих внедрения относительно новой вариации гуманитарного  
23 образования – поликультурного, применяются в сфере подготовки научно-  
24 педагогических кадров, переподготовки и повышения квалификации учителей,  
25 используются для обновления содержания учебных курсов по психолого-  
26 педагогическим дисциплинам, социальной психологии и этнопсихологии.

27 На основе диссертационного исследования разработан и внедрён в  
28 практику вузовской подготовки психологов и педагогов некоторых  
29 специальностей вариативный спецкурс «Культура добрососедства», который  
30 читается в Таврическом национальном университете (справка № 82-06.134032

2

1от 22.12.2011 г.). Материалы исследования включены в курсы «Этническая  
2психология», «Политическая психология» в Крымском инженерно-  
3педагогическом университете (справка № 01.3-08/869 от 21.11.2011 г.), на  
4Крымском факультете Запорожского национального университета (справка №  
5225 от 03.10.2011 г.), на Крымском факультете Национального педагогического  
6университета им.М.П.Драгоманова (справка № 137/11 от 24.11.2011 г.), в  
7Таврическом гуманитарно-экологическом институте (справка № №68 от  
82.09.2011 г.), применялись в ходе регулярных семинаров с руководителями и  
9министерств и управлений Совета Министров АРК (справка КЦПП № 481 от  
1020.09.2011).

11 **Личный вклад автора** состоит в разработке теоретических основ  
12проблемы системного моделирования в психологии, в том числе, в  
13педагогической, в обосновании методологии комплексного исследования  
14социокультурного и образовательного пространства поликультурного региона, в  
15разработке социально-психологических критериев для типологизации  
16образовательных систем, в определении концептуальных подходов к  
17конструированию программы поликультурного образования, в создании моделей  
18поликультурного образования, поликультурной личности, а также системной  
19модели профессиональной компетентности педагога, включённого в программу  
20поликультурного образования. В двух совместных с другими авторами  
21публикациях авторским является следующее: в работе «Изучение политического  
22сознания субкультур неудовлетворенности» (соавтор Т. Ю. Левченко) – все  
23основные идеи (внесок здобувача складає 70%); в коллективной монографии  
24«Лики ментальности и поле политики» (соавторы: Н. Ф. Калина и А. Д.  
25Шоркин) – полностью авторским является подраздел 1.1., в котором  
26рассматривается категориальный статус понятий «ментальность» и  
27«менталитет» и предлагаются оригинальные дефиниции этих понятий, а также  
28полностью глава 4, в которой на основании эмпирического исследования  
29анализируется этнополитический аспект ментальности граждан

2

1полиэтнического региона – Крыма (вклад соискателя – 35%). При этом идеи и  
2разработки соавторов в диссертации не использовались.

3

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялось путём  
4публикации научных трудов, выступлений на крымском республиканском радио  
5и телевидении в тематических программах, посвящённых проблемам  
6межэтнических отношений и конфликтам, поликультурному образованию, а  
7также в ходе многолетней работы с педагогами на многочисленных семинарах и  
8тренингах в рамках программы «Культура добрососедства».

9

Основные научные итоги исследовательской работы обсуждались на 18-ти  
10международных семинарах и конференциях, в частности: «Идентичность и  
11толерантность в многоэтничном гражданском обществе» (Алушта, 2004),  
12«Проблемы управления многоэтническими сообществами в условиях  
13глобализационных и цивилизационных вызовов» (Алушта, 2005), «Образование в  
14многокультурном обществе: традиции и инновации» (Севастополь, 2006),  
15«Религия и гражданское общество: цивилизационные вызовы и возможные  
16ответы» (Ялта, 2006), «Религия и гражданское общество: кризис идентичности и  
17новые вызовы постсекулярного общества» (Ялта, 2007), «Міжкультурні  
18комунікації та толерантність в освіті» (Киев, 2007), «Методологія та технології  
19практичної психології в системі вищої освіти» (Киев, 2007), «Вместе против  
20агрессии» (Симферополь, 2007), «Межкультурные коммуникации и  
21толерантность в образовании», (Гурзуф, МДЦ «Артек», 2007), «Культура мира и  
22формирование толерантности в мультикультурном обществе» (Симферополь,  
232007), «Этничность и власть: региональные, национальные и глобальные  
24проекты» (Ялта, 2008), «Проблемы и тенденции в современной отечественной  
25психотерапии» (Гурзуф, МДЦ «Артек», 2008), «Интеллигенция, её роль в поиске  
26гражданского согласия в условиях общества переходного периода»  
27(Симферополь, 2008), «Этничность и власть: национальное и региональное  
28измерение новой архитектуры безопасности в Европе» (Ялта, 2010); «Політика  
29визнання та взаємодія держави і громад у багатоетнічних суспільствах  
30(Симферополь, 2010), «Содружество взрослых во имя детей» (Ялта, Артек,

2

12011), «Предупреждение насильственных конфликтов и формирование культуры  
2мира в мультикультурных сообществах» (Севастополь, 2011), «Религия и  
3гражданское общество: межконфессиональные и этнические конфликты в  
4условиях геополитической конкуренции» (Ялта, 2012); на 8 Всеукраинских  
5научных конференциях, в частности: «До 150-річчя від дня народження  
6З. Фрейда: «Соціальна психологія versus психоаналіз» (Симферополь, 2006),  
7«Методологічні проблеми психології особистості» (Ивано-Франковск, 2007);  
8«Перспективы развития физической культуры, спорта и рекреации»  
9(Симферополь, 2007, 2009, 2011), «Міждисциплінарні аспекти діагностики і  
10лікування в психіатрії, психотерапії та медичної психології» (Ялта, 2012) и  
11проч.; на 10 Крымских республиканских конференциях и семинарах:  
12«Теоретичні та методичні засади практичної психології» (Ялта, 2006),  
13«Современные приоритеты практической психологи в образовании»  
14(Симферополь, 2007 ), «Бизнес и здоровье в свете консультативной психологии»  
15(Симферополь, 2009), «Консалтинг в лицах: консультирование, коучинг,  
16психотерапия» (Симферополь, 2010), «Современные приоритеты практической  
17психологии в образовании» (Симферополь, 2010), «Межкультурные  
18коммуникации и толерантность» (Гурзуф, МДЦ «Артек», 2010), «Детство:  
19социальный, медицинский и психологический аспект» (Симферополь, 2011) и  
20проч.; на расширенных заседаниях кафедры глубинной психологии и  
21психотерапии Таврического национального университета имени В. И.  
22Вернадского, на ежегодных научных конференциях преподавателей этого вуза,  
23на заседании научного семинара Южноукраинского национального  
24педагогического университета имени К. Д.  
25Ушинского.

26       Диссертацию на соискание учёной степени кандидата психологических  
27наук на тему «Психологическое исследование этноцентризма и возможности его  
28профилактики у младших подростков» (специальность 19.00.07 –  
29педагогическая и возрастная психология) защищена в 1997 году и её материалы  
30в тексте докторской диссертации не использовались.



2

1       **Публикации.** Основное содержание диссертации отображено в 37  
2 публикациях, из них две монографии (одна из которых коллективная), 35 статей,  
3 21 из которых опубликована в специализированных профессиональных научных  
4 изданиях.

5

**Структура и объём диссертации.** Диссертация состоит из введения,  
6 четырёх разделов, выводов к разделам, общих выводов, списка использованной  
7 литературы, включающего 361 источник, в том числе 90 на иностранных языках,  
8 13 приложений, представленных в отдельном томе и включающих 37 таблиц и  
9 28 рисунков, расположенных на 162 страницах. Основное содержание  
10 диссертации изложено на 380 страницах и включает 21 таблицу и 41 рисунок.  
11 Общий объём диссертации – 440 страниц.

## РАЗДЕЛ 1

### 2ПРОБЛЕМАТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

#### 1.1. Модель и моделирование: общенаучные подходы

Термины «модель» и «моделирование» встречаются в научной литературе настолько часто, что трудно найти статью, диссертацию или монографию, в которых бы они не являлись ключевыми и, тем более, не упоминались. Нередко в тексте присутствуют схемы, рисунки, графики, с основанием или без оног названные моделями или иллюстрирующие представленную в тексте модель. И в этом нет ничего удивительного, поскольку моделирование – это общенаучный метод исследования. Некой общей теории моделирования пока нет, хотя философы и методологи науки в 60-ые-70-ые годы, в разгар интереса к кибернетике, вплотную подступали к её созданию [3;4;36; 38;67].

Правда, указанные работы были, в большей степени посвящены не моделированию, как методу познания, а возможностям моделирования психики, созданию искусственного интеллекта. Впрочем, были авторы, стремящиеся к методологическим обобщениям [139;152;153]. Например, в одной из таких работ даётся весьма выверенная дефиниция моделирования, как «опосредованного практического или теоретического исследования объекта, при котором непосредственно изучается не сам объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система (модель): а) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом; б) способная замещать его на определённых этапах познания и в) дающая при исследовании, в конечном счёте, информацию о самом моделируемом объекте» [152, с.257-258]. Собственно, в несколько упрощённом варианте это функциональное определение модели принадлежит первоначально В. А. Штоффу [265].

То, что аналоговость – сущностное свойство модели выглядит как очевидность, но само понятие «аналогия» неоднозначно. В формальной логике

2

1аналогия определяется как умозаключение о принадлежности предмету  
2(объекту) определённого признака (т.е. свойства или отношения) на основе  
3сходства в существенных признаках с другим предметом (объектом). В форме  
4такого умозаключения осуществляется приписывание предмету (объекту)  
5свойства или перенос отношений. В зависимости от характера информации,  
6переносимой с одного предмета (объекта) на другой (с модели на прототип),  
7аналогия делится на два вида: аналогия свойств и аналогия отношений. Кроме  
8этих двух видов аналогий, существует их классификация по степени  
9достоверности заключения: строгая аналогия, нестрогая аналогия, ложная  
10аналогия. Строгая аналогия применяется в научных исследованиях, в  
11математических доказательствах. На свойствах умозаключения по строгой  
12анalogии основан метод моделирования. Нестрогая аналогия даёт не  
13достоверное, а лишь вероятное заключение [51].

14 В последнее время появилось множество работ посвящённых  
15математическому и компьютерному моделированию. Исходными посылками для  
16разработки программ выступают логические схемы, причём не обязательно в  
17рамках лишь формальной логики. Безусловно, это очень перспективное  
18направление для решения частных задач моделирования, но, надо признать,  
19интерес к моделированию, как к общенаучной методологической проблеме как-  
20то угас, хотя сам метод или то, что под ним понимают, активно применяется в  
21разных областях науки, в том числе и в психологии. В 2003 году было издано  
22небольшое по объёму учебное пособие В. В. Никандрова «Метод  
23моделирования в психологии», во введении к которому автор справедливо  
24замечает, что «моделирование применяется, но нет теории моделирования..., а  
25проявляемая психологами активность в использовании моделирования не  
26завершается построением целостной картины этого метода» [150, с.55]. Автор  
27авансирует свою работу как «предварительную попытку систематизации знаний  
28по моделированию как методу психологии, причём, в первую очередь, как  
29эмпирическому методу» [там же, с.7].

2

1 В разных областях научного знания понятие «моделирование» встречается  
2с сопутствующими определениями и соответствующим смысловым значением.  
3Этот термин нередко встречается в финансовой сфере, в экономике,  
4менеджменте, маркетинге: идентифицирующее моделирование эффектов  
5монетарной политики в банковском деле [322]; поведенческие модели в  
6экономике или модели поведения потребителя [289]; экономическое  
7моделирование [342]; воссоздание среды и ситуаций с помощью деловых и  
8ролевых игр, игровое моделирование бизнеса, имитационное моделирование;  
9личностная, поведенческая, ситуационная и трансформационная модели  
10успешности руководителя, модель SMART, моделирование ситуации и  
11тренировка навыков в тренинге тактического менеджмента, модели успешных  
12личных качеств руководителя, поведенческие модели руководства, модель  
13управленческой сетки, ситуационные модели руководства, модели принятия  
14решений [84;145;154;268;317;322].

15 В компьютерных науках (в информатике и связанных с ней дисциплинах),  
16в программировании и в психолингвистике: моделирование общего назначения  
17General-Purpose Modeling (GPM) – систематическое использование обобщённого  
18языка General-Purpose Language (GPL), чтобы представить различные аспекты  
19объекта или системы [320]; трансформационная модель Дж. Миллера в  
20психолингвистике базируется на известной трансформационной грамматике Н.  
21Хомского [188]; метамоделирование (metamodeling, Meta model) – в  
22компьютерных науках и в нейролингвистическом программировании это  
23понятие используется для разработки программного обеспечения. Причём  
24различаются и используются несколько типов моделей и, соответственно  
25моделирования: моделирование мета-данных (MetaData Модель) или Meta-  
26моделирование может рассматриваться как эксплицитное описание конструкций  
27и правил, то есть того, как построена проблемно-зависимая модель (domain-  
28specific model) [305].

29 В математической психологии метод моделирования является основным  
30исследовательским инструментом, при этом различаются разные виды –

2

1собственно математическое, кибернетическое, имитационное и др. [107; 114].  
2Существует и попытка разграничения метода моделирования на дескриптивные  
3модели, стремящиеся к описанию фактического поведения индивида в  
4эксперименте и нормативные модели, призванные описывать, как должен вести  
5себя индивид, чтобы достичь цели [13]. Другие авторы рассматривают  
6нормативную модель как частный случай описательной модели [108].

7

В различных направлениях психологии: модель критического мышления и  
8её модификации [8; 316]; трёхкомпонентная модель памяти, модель аттенюатора  
9(attenuator model – модель ослабления) – в когнитивной психологии одна из  
10концепций избирательности внимания, модель с фильтрацией (filter theory) –  
11одна из первых концепций избирательного внимания, модель центральной  
12тенденции (prototype theory – теория прототипа) – в когнитивной психологии  
13концепция опознания стимула путём соотнесения его с хранящимся в памяти  
14прототипом; символическое моделирование – отражающее различные  
15когнитивные цели, для достижения которых используются определённые  
16переменные и правила [8]; модель стресса [56]; смоделированное поведение в  
17теории социального научения, когда субъект наблюдает принятую за образец  
18модель поведения, причём, «моделью» может быть не только поведение, но и  
19его носитель [274]; моделирование компетентности в организационной  
20психологии [145]; «модель перехода» и «модель кризиса», понятие из  
21психологии развития, связанное с серединой жизни [317]; модели адаптации  
22ребёнка к нематеринскому воспитанию: «модель отделения от матери», либо  
23«модель качества материнской заботы» – в психологии развития [319]; «модель  
24экологических систем» [290]; психологическое моделирование целеполагания в  
25компьютерной диагностике учащихся – в педагогической психологии [32];  
26моделирование мотивационного процесса [79]; модели маскулинности и  
27фемининности, модели сексуальной реакции, модели сексуального возбуждения  
28– в теориях сексуальности [91]; модели взаимоотношений между личностью и  
29социокультурными изменениями, например, инерционная, прогрессивная, а  
30также модели распада и ревилитации [330].

2

1       Одна из основных проблем моделирования, как это нередко бывает в  
2 науке, терминологическая – научные понятия употребляются в различных  
3 контекстах и столь многоаспектны, что их прямое сопоставление бывает  
4 попросту некорректно. В полной мере это относится к понятию «модель»,  
5 которое используется во всех областях науки и определяется по-разному даже в  
6 справочных изданиях, тем более в многочисленных авторских трактовках в  
7 статьях и монографиях. Этимологии слова «модель» ясна – это слово вошло в  
8 русский язык от французского *mode`le*, но восходит к латинскому *modulus* –  
9 мера, образец. В словаре иностранных слов даны шесть значений – от «образца  
10 какого-либо изделия для серийного производства» и «натурщика (натурщицы),  
11 позирующих художнику», до более близкого нам: «схема, изображение или  
12 описание какого-либо явления или процесса в природе или обществе» [195,  
13 с.318].

14       Вместо того, чтобы приводить различные определения «модели и  
15 «моделирования» (хотя, без этого нельзя обойтись полностью), сделаем краткий  
16 анализ научной литературы и попытаемся систематизировать общепризнанные  
17 взгляды и те аспекты терминологической проблемы, по которым взгляды  
18 авторов различаются.

19       Согласие достигнуто относительно следующих содержательных  
20 характеристик моделей и моделирования:

21       1. Так или иначе, но все признают существование двух основных способов  
22 конструирования модели.

23       Первый : а) «от эмпирически выявленных свойств и зависимостей объекта  
24 – к его модели» (философские словари, например [151;219]; б) «модели в  
25 фундаментальных и прикладных науках обычно связываются с применением  
26 моделирования, т.е. с выяснением (или воспроизведением) свойств какого-либо  
27 объекта, процесса или явления с помощью другого процесса, объекта или  
28 явления – его модели» [196].

29       Второй – некий объект описывается с помощью теории (концепции): а)  
30 «уже в исходной точке предполагается доопытное воссоздание объекта в модели

2

и, поскольку модель известна, то считается познанным и объект» (философские словари) [151;219]; б) «в естественных науках моделью называют описание объекта средствами некоторой научной теории» (психологические словари, например [29;30;196]; в) в экспериментальной психологии модель определяется как одна из форм теоретического знания: «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. Согласие между учеными достигнуто относительно характеристик сходств и различий между объектом и моделью: а) между ними должно существовать известное подобие (аналогия), которое может заключаться либо в сходстве физических характеристик модели и объекта, либо в сходстве функций, осуществляемых моделью и объектом, либо в тождестве математического описания «поведения» объекта и его модели; б) при этом не отрицается, что моделирование как познавательный метод предполагает наличие такого вида аналогии, как гомоморфизм, т.е. частичное подобие, когда между моделью и её прототипом есть и сходства и отличия, иначе они были бы идентичны, что невозможно по определению.

3. Нет возражений относительно критерия прагматичности модели, как аналога объекта: модель выполняет свою роль только тогда, когда степень и характер её соответствия объекту строго определены.

4. Нет дискуссий и относительно причин появления потребности в моделировании (или оснований для применения этого метода): когда исследование непосредственно самого объекта невозможно, затруднительно, дорого, требует слишком длительного времени и т. п. Поэтому основными достоинствами моделирования признаны: меньшая сложность модели по сравнению с объектом, наглядность, в некоторых случаях – универсальность, удобство, быстрота и относительная дешевизна исследования [150; 196].

5. В общем, признаётся существование двух основных форм реализации модели (хотя вариации могут отличаться):

2

1 - в предметной форме (макет, устройство, образец);

2 - в знаковой форме (график, схема, программа, теория) [196].

3 6. Признаётся многообразие оснований для классификации моделей и тот  
4факт, что границы между видами моделей могут быть нечётки, то есть вполне  
5возможны смешанные модели [196].

6 7. В отличие от других наук, в психологии общепринятым является  
7достаточно чёткое разграничение понятий «моделирование психики» и  
8«психологическое моделирование»:

9 - моделирование психики – «знаковая или техническая имитация  
10механизмов, процессов и результатов психической деятельности» [29];

11 - психологическое моделирование – «организация, воспроизведение того  
12или иного вида человеческой деятельности путём искусственного конструиро-  
13вания среды этой деятельности (например, в лабораторных условиях)» (психо-  
14логический словарь) или, по В. В. Никандрову, «искусственное создание  
15специальных условий, провоцирующих нужные по задаче исследования  
16(обследования, обучения) ответные реакции, действия или отношения  
17естественных носителей психики (людей или животных)» [150, с.25].

18 8. При рассмотрении сущности моделирования, отчасти преодолены  
19разногласия, имеющие место в определении моделей. То, что выступало как  
20различие в интерпретации модели, становится общепризнанным при  
21наполнении содержанием понятия «моделирование»: «эффект моделирования  
22проявляется при строгом различении модели и оригинала, а также различия в  
23средствах и инструментарии: объект оказывается представлен дважды – как  
24объект (образ объекта) и как форма репрезентации знаний об этом объекте  
25(объект-заместитель)» [151, с.342].

26 В то же время, необходимо указать и на целый ряд различий в  
27интерпретации характеристик моделей и моделирования.

28 1. В частности, обнаруживаются различия в понимании сущности модели:  
29 - модель – это объект-заместитель, который в определенных условиях может  
30заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и  
31характеристики оригинала (философские словари);



2

1 - модель – это упрощённый мысленный или знаковый образ какого-либо  
2 объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и  
3 средство оперирования (психологические словари).

4 2. Отличается понимание степени истинности моделей и соответствующих  
5 требований к этому:

6а) существуют строгие требования к организации умозаключений, для того,  
7 чтобы их можно было бы считать моделями (аналогами) объекта исследования:  
8 в основе модели должно быть умозаключение, выстраиваемое по принципу  
9 строгой аналогии; «о принадлежности предмету (объекту) определённого  
10 признака (т.е. свойства или отношения) на основе сходства в существенных  
11 признаках с другим предметом (объектом)» [51, с.183-187];

12б) проблема соответствия модели оригиналу отодвигается на второй план  
13 благодаря отделению вопроса о построении модели от вопроса о ее  
14 интерпретации и тогда формальное построение модели в эмпирическом  
15 исследовании оказывается основой для содержательной интерпретации объекта-  
16 оригинала;

17в) и достаточно радикальное суждение: «...любые умозрительные построения и  
18 любые теоретические обобщения эмпирического материала, известные  
19 психологической науке, выступают психологическими моделями психики или её  
20 проявлений» [150, с.50].

21 3. По-разному определяются основания для классификации моделей  
22 (таблица 1.1).

## Основания для классификации и типы моделей

№	Основания для классификации моделей	Типы моделей
1	По способу реализации	Предметная, вещественная или физическая форма: макет, устройство, образец
		Знаковая или логико-семиотическая форма – конструируются из специальных знаков, символов и структурных компонентов: график, схема, программа, теория
		Образно-метафорическая форма – в форме художественных образов любых видов и жанров
2	По характеру воспроизводимых сторон оригинала (прототипа)	Субстанциональные (описывающие субстанцию, то есть, «материал» и присущие ему атрибуты)
		Структурные (в них обнаруживается состав, иерархия элементов системы)
		Функциональные или функционально-динамические (преимущественно используются схемы и сравнительные таблицы, раскрывающие связи между элементами и/или способы функционирования системы)
		Смешанные
3	По полноте представления объекта	Полные, неполные/частичные
4	По характеру отражения объекта в модели	Знаковые – образные, вербальные, математические
		Программные – жестко алгоритмические, эвристические, блок-схемные
		Вещественные – например, бионические.
5	По области знаний	Технические, социальные, биологические, психологические и др.
6	По функциям	Эмпирический уровень: - реконструирующая функция (воссоздание качественной специфики объекта); - измерительная функция (получение количественных характеристик объекта); - описательная функция (обеспечение наглядности и понятности: чаще всего текст, раскрывающий принципы преобразования системы, этапы и технологии, связи между содержанием проблемы, способами решения и желаемым результатом); - преобразовательная (прагматическая) функция – отражающие то, что ещё необходимо осуществить

2

		<p>Теоретический уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- интерпретационная (объяснение, обобщение и исчерпывающее описание);</li> <li>- прогнозирующая (предсказание поведения объекта-прототипа);</li> <li>- критериальная (проверка истинности, адекватности знаний об объекте);</li> <li>- эвристическая (способствование генерированию новых идей и гипотез относительно изучаемого объекта и связанных с ним других объектов реальности)</li> </ul> <p>Практический уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- познавательнo-иллюстрирующая;</li> <li>- обучающая;</li> <li>- развлекательно-игровая</li> </ul>
7		Интегративные или смешанные, включающие в себя компоненты нескольких или всех видов моделей.

1

2        Надо признать, что итоги краткого анализа общенаучных подходов к  
3 пониманию сущности моделирования, к классификации и типологизации  
4 моделей, не побуждают к критике, а лишь убеждают в возможности и  
5 правомерности разнообразной интерпретации сложных понятий.

6

## 7 1.2. Моделирование в психологии и психологическое моделирование

8

9        В целом, все разновидности моделирования в психологии можно свести к  
10 двум магистральным направлениям. Одно так и называется «моделирование в  
11 психологии» (английский аналог – modelling in psychology), другое – психологи-  
12 ческое моделирование» (английский аналог – psychological modeling).

13        В первом случае имеется в виду «моделирование психики», т.е. «знаковая  
14 или техническая имитация механизмов, процессов и результатов психической  
15 деятельности» [29, с.299], иными словами, искусственное конструирование  
16 психики, посредством переноса каких-либо её свойств на модель.

17        В рамках этого направления активно развивается моделирование  
18 физиологических механизмов, например, моделирование работы нейрона или

2

1мозга, т.е. нейронной сети [146;149], психических процессов, феноменов и  
2состояний: восприятия, мышления, памяти, речи [3;38;44].

3

В связи с этим, достаточно точным выглядит одно из словарных  
4определений моделирования в психологии – оно рассматривается как «исследо-  
5вание психических процессов и состояний при помощи их реальных (физичес-  
6ких) или идеальных, прежде всего математических, моделей» [196, с.303].

7

Однако существующие попытки моделирования эмоциональной сферы,  
8мотивации и личности явно не вписываются в это определение. По существу,  
9любая теория личности является теоретико-эмпирической моделью. Известна,  
10например, топографическая модель психики З. Фрейда и его же структурная  
11модель личности, в теории инстинктов З. Фрейд предложил модель  
12«напряжения-редукции», К. Г. Юнг также предлагает модель структуры  
13личности и модель психологических типов личности. Разумеется, все названные  
14модели – результат тщательного анализа эмпирических данных, но ясно, что  
15другие учёные на основе практически тех же данных выстраивали другие  
16модели личности. В этом разнообразии проявляется эвристическая функция  
17модели. Роль модельного исследования как раз и заключается в том, чтобы на  
18более простом объекте увидеть, выявить наиболее существенные факторы и  
19закономерности развития и создать затем условия для такого развития. Модель  
20должна быть рабочим инструментом, позволяющим отчетливо увидеть  
21внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на  
22нее факторов, определить ресурсы для обеспечения развития. А затем, уже на  
23основе выявленных тенденций развития, экстраполируя их на будущее и внося  
24изменения и в саму структуру и в условия ее функционирования, мысленно  
25прогнозировать и «проигрывать» возможности и последствия разных вариантов  
26нововведений.

27 Моделирование и использование модели, таким образом, тесно связано с  
28прогнозированием. Модель обеспечивает прогноз и делает его более полным и  
29обоснованным, но это возможно только на базе уже выявленных тенденций,  
30исторического опыта, выделенного и интерпретированного на основе

2

1ретроспективного анализа, экспертных оценок экстраполяции тенденций на  
2будущее, концептуального истолкования фактов.

3

Только на основе выполнения указанных требований, приводимые во  
4многих исследованиях (теоретических и прикладных) схемы, таблицы,  
5концептуальные описания, математические формулы, приобретают статус  
6модели. И, соответственно, могут выполнять присущие ей функции: помочь  
7понять суть, объяснить изучаемые явления или процессы, предвидеть  
8результаты функционирования системы, обнаруживать «точки роста», разрывы в  
9логической цепи поиска, проблемные зоны, а также производить  
10прогностическую оценку возможных вариантов улучшения и обновления  
11системы [80].

12 Под «психологическим моделированием» обычно понимают  
13«организацию, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности  
14путём искусственного конструирования среды этой деятельности» [29, с.299]. И  
15тогда это «метод, воспроизводящий определённую психическую деятельность с  
16целью её исследования или совершенствования путём имитации жизненных  
17ситуаций в лабораторной обстановке» [29, с.434]. Интересно, что в упомянутой  
18ранее работе В. В. Никандрова – «Метод моделирования в психологии» –  
19действительно, моделированию в психологии посвящена практически вся книга,  
20а психологическому моделированию – только полторы страницы.

21 Как видим, второе словарное определение психологического  
22моделирования вообще ограничивает этот метод имитацией в лабораторных  
23условиях. Несомненно, моделирование может быть имитацией, но не сводится к  
24ней, иначе неясно, как же быть с моделированием сложных систем,  
25одновременно включающих разные классы и уровни не только психических  
26явлений, процессов, состояний, механизмов, но и непсихологические категории?

27 Очевидно, что в лабораторных условиях невозможна имитация всей  
28совокупности этих подсистем, каждая из которых одновременно является и  
29системой, содержащей другие подсистемы и, следовательно, дополнительные  
30переменные. Поэтому адекватными методами исследования многообразных

2

1 феноменов, процессов, механизмов внутри образовательной системы может  
2 быть либо эксперимент (являющийся, кстати, «частной реализацией  
3 моделирования») [150, с.7], либо всё же психологическое моделирование, но  
4 понимаемое гораздо шире, чем просто имитация. Собственно, этап подготовки и  
5 планирования психолого-педагогического эксперимента по определению  
6 является организационным моделированием, а гипотеза исследования,  
7 отражающая психологическое содержание проблемы, предполагаемые  
8 зависимости или иные формы отношений между переменными, несомненно,  
9 уже психологическое моделирование. Т.е. одним из аспектов психологического  
10 моделирования, на наш взгляд, является происходящая в идеальном плане  
11 структурная организация образа предполагаемого действия, процесса,  
12 состояния, деятельности.

13       Надо сказать, что близкие к этому пониманию интерпретации  
14 моделирования встречаются в литературе. Так, одно из значений понятия  
15 «моделирование» в «Большом толковом психологическом словаре» Артура  
16 Ребера удивительно лаконично: «действие по построению модели». Конечно,  
17 это можно было бы понимать как реальное действие, а не мыслительное  
18 действие, производимое в идеальном плане, однако в следующей статье  
19 определяется уже модель, как «представление, которое отражает, дублирует,  
20 имитирует или некоторым образом иллюстрирует образец отношений,  
21 наблюдаемых в данных или в природе». Далее модель описывается как «вид  
22 мини-теории, характеристика процесса, и в этом случае её ценность и  
23 полезность определяется предсказаниями, которые можно делать с её помощью,  
24 и её ролью в руководстве и развитии теории и исследовании» [30, с.455-456].

25       С этим определением практически совпадает и отнесение моделирования  
26 к теоретическим методам исследования известным отечественным методологом  
27 С. Д. Максименко: «Теоретичні методи – це методи, користуючись якими,  
28 дослідник «взаємодіє» з моделлю об'єкта дослідження, яка формується в його  
29 уяві, тобто з «мисленнєвою» моделлю» [124, с.8].

2

1 С. Н. Симоненко, с позиции разрабатываемого ею стратегически-  
2 семантического подхода, рассматривает визуальное мышление как  
3 продуктивный вид мыслительной деятельности и доказывает, что результатом  
4 визуально-мыслительного процесса (его продуктом) является образ-концепт.  
5 Материальными носителями образов-концептов «могут бути моделі, графіки,  
6 схеми, карти, а також різні артономічні форми (малюнки, картини, скульптура,  
7 архітектура, тощо), що є результатом візуального метамоделювання на різних  
8 рівнях відображення реальності: від конкретних речей до вищих рівнів  
9 абстрагування дійсності» [187, с. 235]. Высшим уровнем в структуре визуально-  
10 мыслительной стратегии является метауровень, который определяется автором  
11 как «когнітивно-особистісна гіпотеза, що вибудовується в процесі  
12 індивідуального пізнання, «бачення» джерела стимуляції відповідно до образу  
13 світу суб'єкта діяльності» [там же].

14 Особо следует выделить понимание моделирования А. В. Фурманом,  
15 который, в ходе обоснования разработанного им типологического подхода в  
16 системе «професійного методологування» раскрывает сущность и значение  
17 «чотири-та п'ятикомпонентних мислесхем», которые в числе прочих  
18 методологических функций, «виконують функції *ідеалізованої моделі* як  
19 універсального знаряддя типологічного дослідження» [221, с.88].

20 Как видно из краткого обзора, посвящённого анализу содержания понятий  
21 «модель», «моделирование», «моделирование в психологии» и  
22 «психологическое моделирование», подходы разных авторов к этим понятиям  
23 не просто систематизировать. Тем не менее, три основные тенденции заметны:

24 1) психологическое моделирование является «общенаучным  
25 исследовательским методом» и «специальным методом психологии»;

26 2) психологическое моделирование – это не метод, а «действие,  
27 совершаемое субъектом во внутреннем плане»; «действие по построению  
28 модели»; «представление, которое отражает, дублирует, имитирует или  
29 некоторым образом иллюстрирует...»; «процесс обучения, играющий роль

2

1 средства моделирования»; «вид мини-теории, характеристика процесса...» и  
2 проч.;

3

3) психологическое моделирование является и методом и процессом и его  
4 результатом и чем-нибудь ещё одновременно...

5

Впрочем, возможно эти разночтения связаны с разночтением самого  
6 понятия «метод», поскольку его интерпретации и определения в психологии  
7 неоднозначны:

8

- прямое отождествление метода и способа исследования «метод есть не  
9 что иное, как осознанный и пригодный для повторных применений способ»  
10 [100, с.44].

11 - метод исследования понимается как способ получения эмпирических  
12 данных (наблюдение, эксперимент, тестирование и др.: «общепринятым в  
13 психологии является деление методов исследования на две основные категории:  
14 наблюдение и эксперимент... ...внутри каждой из этих групп методов  
15 существует множество переходных форм» [28, с.25];

16 - метод определяется как многоуровневое и разноплановое образование:  
17 «метод является полифункциональным образованием» [264, с. 42];

18 - «метод исследования – это совокупность, состоящая из организацион-  
19 ных, эмпирических, интерпретационных процедур и методов обработки  
20 данных» [6, с.27];

21 - метод психологического исследования рассматривается в неразрывной  
22 связи с психологической теорией, причем то, что в представленных выше  
23 трактовках именуется как метод исследования, выступает здесь как его прием. А  
24 собственно «метод исследования представляет собой средство теоретического  
25 освоения действительности. Он определяет способ использования имеющегося  
26 знания для получения нового. Метод не может быть отделен от теории: можно  
27 сказать, что научный метод есть теория в действии, но его нельзя свести только  
28 к совокупности идей, понятий. Метод носит нормативный характер и содержит  
29 указания о том, как должны быть использованы знания, какими приемами надо  
30 пользоваться, чтобы получить новые научные знания существует закономерная



2

1логическая связь метода исследования с философско-методологической  
2установкой исследователя. Метод фактически является конкретизацией этой  
3установки в рамках вполне определенной теории. Поэтому полноценная  
4характеристика методов психологического исследования должна включать в  
5себя особенности его взаимосвязи с соответствующей теорией» [122, с. 33].

6 Нам близка методологическая позиция С. Д. Максименко, который  
7отмечает, что «с функциональной точки зрения метод представляет собой  
8определенную деятельность с объектом исследования. ...Дать анализ метода  
9означает, прежде всего, показать место и функции в нем эксперимента, его связь  
10с теоретическими предпосылками и способом интерпретации  
11экспериментального материала» [122, с.33]. При этом автор ссылается на  
12известного методолога В. С. Швырева, который также считал, что  
13теоретическое исследование выполняет программную роль по отношению к  
14эмпирическому исследованию, а последнее выступает уже как средство и  
15условие развития теоретического анализа [264, с.36].

16 Анализируя подходы к пониманию содержания методов в психологии  
17учебной деятельности, обучения, С. Д. Максименко отмечает «повышенный  
18интерес к моделированию психических процессов, к теоретическому анализу  
19деятельности обучаемых и тех задач, которые они решают», он считает, что в  
20такого рода работах «...тщательно исследуются изменения в поведении, которые  
21произошли в результате обучения. Здесь отчетливо проявляется тенденция  
22создания концептуальных схем и конструкций. Основное внимание уделяется не  
23поведению обучаемых, а тем психическим образованиям, которые находят свое  
24отражение в поведении...» [122, с.36]. «Метод представляет собой ещё и способ  
25воплощения научного знания, способ его существования и сохранения. В  
26широком обобщённом значении мы рассматриваем метод как теоретически  
27оформленное средство и, вместе с тем, результат специфического  
28опредмечивания идей и представлений исследователя о предмете изучения»  
29[126, с.52].

2

1 Добавим, это специфическое опредмечивание, которое прежде чем  
2 воплотиться (и, тем более, овеществиться в методике) должно сначала  
3 концептуализироваться в модели. Как раз этот процесс соответствует, в нашем  
4 понимании, рефлексивному моделированию, наряду с другими видами  
5 моделирования описанному в Разделе 3. Там же мы стараемся развернуть и  
6 аргументировать основной тезис предлагаемой концепции психологического  
7 моделирования: о том, что его можно рассматривать как особый психический  
8 процесс (психическое моделирование) и, одновременно, как генетический метод  
9 (психологическое моделирование).

10 Конечно, такая трактовка предполагает уточнение места и роли  
11 моделирования в категориально-понятийной системы психологической науки.  
12 Одну из первых попыток такой систематизации предпринял К. К. Платонов.  
13 Иерархия научных категорий и понятий разрабатывалась им в зависимости от  
14 широты, значимости и общепринятости и выглядит по нисходящей таким  
15 образом: философские категории, общепсихологические категории, объём  
16 которых совпадает с объёмом психологической науки (психическое отражение,  
17 психические явления, сознание, личность, деятельность, развитие психики),  
18 частнопсихологические категории (например, направленность, опыт,  
19 особенности психических процессов, темперамент, характер, способности) и  
20 оперативные психические понятия, которые «постоянно рождаются и  
21 преобразуются: или переходят на более высокий уровень, или отмирают как  
22 научные архаизмы» [171, с.17-18].

23 Моделирование своеобразно укладывается в эту схему и всё же очевидно,  
24 что это не «оперативное психологическое понятие», а, скорее,  
25 частнопсихологическое понятие, хотя бы потому, что это процесс, но тесно  
26 переплетенный с другими процессами, включёнными в другие,  
27 общепсихологические категории, причём во все шесть.

28 Практически к введению в современную методологию психологической  
29 науки категории моделирования как психического процесса и генетического  
30 метода одновременно нас приближает теория С. Д. Максименко. Сама

2

1компонентная структура генетико-моделирующего метода в определённой мере  
2определила наши представления о психологическом моделировании:  
3«Экспериментально-генетический (генетико-моделирующий) метод состоит из  
4теории, в рамках которой он возник; проектирования (моделирования),  
5преобразующего (формирующего) эксперимента и диагностики (фиксации) как  
6промежуточных, так и, в определенной степени, конечных психологических  
7новообразований развивающейся личности» [126, с.60].

8

Создавая теоретико-методологические основы генетической психологии,  
9С. Д. Максименко раскрывает характеристики и принципы генетико-  
10моделирующего метода или – относительно эмпирических исследований –  
11генетико-моделирующего эксперимента и соотносит этот метод с  
12естественными психологическими механизмами развития личности.

13 Фактически, предлагаемая нами типология психологического  
14моделирования также обозначена С. Д. Максименко, правда, применительно к  
15личности, а не к социокультурному и образовательному пространству. Сущность  
16генетико-моделирующего подхода, разработанного им, в том, что «это должен  
17быть метод, который бы моделировал генез личности» [126, с.63]. Личность при  
18этом понимается как «сложная система, которая саморазвивается, то есть сама  
19моделирует и реализует собственный генезис» [там же]. В нашем исследовании  
20речь идёт о системе, в которой личность ребёнка, учителя, родителя – это самые  
21важные, но не единственные компоненты образовательного пространства.  
22Разного рода социальные факторы представляют собой условия и возможности  
23для развития – саморазвития и самомоделирования личности в сторону  
24поликультурности, либо от неё.

25 Один из основных принципов построения экспериментально-  
26генетического исследования – принцип историзма – предусматривает «...  
27генетическое изучение структурных компонентов психического процесса,  
28который разворачивается. Охватить в исследовании процесс развития какой-то  
29вещи во всех его фазах и изменениях – от момента возникновения до гибели – и  
30означает раскрыть его природу, познать его сущность, так как лишь в движении

2

1прослеживается его наличие» [126, с.58]. Сочетание и взаимное «перетекание»  
2рефлексивного и трендового (или вероятностного, прогностического)  
3моделирования, анализируемых в Разделе 3, на наш взгляд, соответствуют  
4реализации принципа историзма, а также рассматриваемых С. Д. Максименко,  
5принципов системности, проектирования и развития: «... способностью к  
6объяснению может владеть только такой метод, который позволяет будто  
7дублировать, моделировать ход развития, воссоздавать его, демонстрируя  
8генезис определённого явления» [126, с.58].

9       Развивающий и формирующий характер генетико-моделирующего  
10эксперимента соответствует этапу трансформационного моделирования в нашем  
11исследовании (см. Раздел 3).

12       Поскольку психическое моделирование является, на наш взгляд, не только  
13комплексным и «сквозным» психическим процессом, включённым в другие  
14процессы и включающим ряд процессов и механизмов, но и одним из оснований  
15субъектности, то для нашего исследования принципиальными являются  
16современные разработки в этой области. Прежде всего, это концепция  
17субъектности В. А. Татенко, по-своему развивающего представления  
18С. Л. Рубинштейна, Г. С. Костюка, К. А. Абульхановой-Славской, А. В.  
19Брушлинского о субъекте психической деятельности, о психике и психическом,  
20о предмете психологии [207].

21       Автор определяет субъекта как «существо, самоинтегрирующееся по  
22«восходящей» вокруг своей сущности, самостоятельно, свободно и творчески  
23осуществляющее свою жизнедеятельность и развивающееся в этом качестве на  
24протяжении всей жизни в форме личности, индивидуальности как  
25специфически человеческих отношений» [207, с.185].

26       Особенностью этой концепции является близкая нам, хотя и весьма  
27радикальная по сравнению с предшествующими концепциями субъектности  
28принципиальная позиция автора относительно внутренней самодетерминации:  
29«Как подлинный субъект психической активности индивид подчинен  
30исключительно внутренней (само) детерминации, полагая все остальные

2

1влияния (биологические и социальные) лишь в качестве условий или факторов.  
2Поэтому неправомерно говорить о каком-то целенаправленном формировании  
3индивида как субъекта психической активности, но только о более или менее  
4благоприятных социо-биологических условиях, способствующих его  
5спонтанейному саморазвертыванию, саморазвитию, самоосуществлению» [207,  
6с.258].

7

После критического анализа философских учений и психологических  
8подходов к субъекту, субъектности, субъективности и психическому,  
9В. А. Татенко, определяя предметную область психологии, считает возможным  
10признать «наряду с реальностью объективного мира, социума, реальность  
11существования «субъектного ядра» психической жизни, несущего в себе  
12«субстанциальные интуиции» – сущностную предрасположенность к  
13специфически человеческому способу бытия». В этом контексте В. А. Татенко  
14рассматривает «производное от активности ее субъекта как внутренней  
15причины, источника и движущей силы» [207, с.331], а предмет психологии  
16конкретизирует в понятии «субъект психической активности в онтогенезе» [Там  
17же, с.332].

18

«Со стороны сущностных характеристик человек как субъект психической  
19активности представляет интерес для психологии, прежде всего в качестве  
20самополагающего и самоактуализирующегося существа, способного к  
21самооцениванию, самопознанию, самосозерцанию, самопреобразованию и т.д.»  
22[там же, с.337]. Безусловно, человек является субъектом психической  
23активности, но эта активность должна чем-то «питаться» прежде чем начнёт  
24реализовываться в целеполагании, самополагании и т.д. На наш взгляд этой  
25подпиткой субъектной активности являются образы, точнее, «соблазнение  
26образами» того, что позже будет полагаться как желаемое будущее. И здесь  
27процесс комбинирования этих образов, моделирование из них «картинок»  
28возможного и желаемого является ключевым психическим процессом, как  
29предваряющим остальные, так и включённым в них.

2

1 Первые акты (формы) неосознаваемого моделирования образов  
2 возможного будущего совершаются ребёнком на основании накопленной  
3 «апперцепционной массы» (Г. Герберт). С точки зрения В. А. Татенко «механизм  
4 самоапперцепции, «воспроизводства» индивидуального психологического  
5 опыта имеет свои онтологические «корни» в экспириентальной интуиции».   
6 Сложившаяся в результате «апперцептивная масса» образует «психологический  
7 базис для новых антиципирующих целеполаганий в русле дальнейшего  
8 развертывания интенциональной интуиции субъектного ядра [207, с.255]. ...Таким  
9 образом, ребенок как субъект, благодаря развивающемуся механизму  
10 апперцепции, сам (пусть неосознанно, но чем далее, тем целесообразнее)  
11 инициирует, организует и осуществляет процесс избирательного накопления  
12 «первоначального психологического капитала» субъектной активности, и не  
13 только его накопления, но и структурирования» [там же, с.264]. Далее,  
14 В. А. Татенко ссылается на гештальтпсихологию, представители которой  
15 считали апперцепцию изначальной структурной целостностью восприятия,  
16 свойственной субъекту. Но структурная целостность восприятия как раз и  
17 является основанием для моделирования образов предметов, явлений, ситуаций,  
18 отношений и проч.

19 Прослеживая далее, в онтогенезе, формы и механизмы развития  
20 субъектности, В. А. Татенко отмечает, что на определённом этапе зависимость  
21 от прошлого опыта становится тормозящим саморазвитие фактором и тогда  
22 развивается следующая форма субъектной активности – «рефлексивная  
23 интуиция субъектного ядра, что, в свою очередь, дает жизнь новому  
24 субъектному механизму психической активности – механизму оценивания и  
25 функции воображения» [207, с.266] поскольку здесь «с появлением чувства «Я»  
26 происходит ...онтогенетический акт сущностного самовысвобождения  
27 индивида, опять актуализируется внутреннее противоречие сущности и  
28 существования, ...которое разрешается в форме воображаемой «возможности  
29 стать всем», что и выступает главным предметом оценивания. ... Это и находит  
30 свое выражение в актах свободного «манипулирования» психическими

2

10 образами, своим психологическим опытом, «производства», например,  
2 «интуитивных представлений» [там же, с.268-269].

3

Эти акты свободного «манипулирования», на наш взгляд, являются  
4 проявлением процесса моделирования, поскольку и если этот процесс  
5 приобретает всё более осознанный, в том числе, осознанно целесообразный, а  
6 на определённом этапе и целеполагающий характер, получается уже не продукт  
7 воображения, а опосредованная личностным смыслом и выбранная как  
8 желаемая возможность модель развития событий, ситуаций. Воображение в  
9 данном случае – это включённый в моделирование и подчинённый процесс. С  
10 другой стороны, моделирование включено в воображение как механизм. Таким  
11 образом, одновременно проявляются все перечисленные нами в подразделе 3.1.  
12 характеристики моделирования: инкорпорированность, потому что это процесс,  
13 включающий другие процессы и механизмы, инклюзивность, так как  
14 моделирование является включённым в другие процессы, флюктуация и  
15 перманентность, потому что перетекание включения и включённости, а также  
16 изменение степени осознанности носит непрерывный характер.

17 В характеристике предлагаемого В. А. Татенко субъектно-генетического  
18 метода в соотнесении с обозначенным предметом психологии нас интересует  
19 прямо упоминаемый автором или, на наш взгляд, имплицитно отражающий  
20 сущность или форму рассматриваемых процессов и механизмов, термин  
21 «моделирование». Мы интерпретируем его содержание в сопоставлении с  
22 предлагаемым значением, т.е. как совокупности психического и  
23 психологического моделирования. Как метод, моделирование рассматривается  
24 автором в таком контексте: «При исследовании активности потенцирования...  
25 исследователь, моделируя процесс совместного нахождения средств по  
26 отношению к различного рода значимым целям, обретает возможность наиболее  
27 адекватно оценить психические потенции испытуемого, уровень развития его  
28 субъектной активности в проявлении ответственности, долженствования, а  
29 также креативности, избирательности в воссоздании и использовании  
30 имеющегося в его распоряжении арсенала психических средств» [207, с.365].

2

1 Одновременно как метод исследования (психологическое моделирование)  
2 процесса психического моделирования, осуществляемого самим испытуемым  
3 или клиентом: «в центре внимания оказывается пролонгированная процедура  
4 перебора (проработки) альтернатив и самостоятельного творческого выбора  
5 (нахождения) испытуемым психологически наиболее оптимальных вариантов  
6 возможных решений» [там же, с.367].

7

В нашем понимании именно метод рефлексивного моделирования должен  
8 применить психолог и для того, чтобы сформировать относительно клиента или  
9 испытуемого «общее субъект-субъектное критериальное поле рефлексии» [207,  
10 с.367], а перед этим получить данные о его «индивидуальной субъектной  
11 стратегии построения рефлексивных конструкций» [там же, с.367].

12 Рефлексивное и трендовое моделирование, на наш взгляд, является  
13 основой «экспериментальной субъектной активности», направленной на  
14 обретение, удержание и развитие индивидуального психологического опыта, в  
15 частности, «способность к его творческому обновлению,  
16 реструктурированию, реконструкции, совершенствованию и развитию, а  
17 также эффективному использованию в актуальной ситуации и при определении  
18 жизненных перспектив» [207, с.367-368].

19 В методологический аппарат психологии понятие «моделирование» в  
20 значении специфического психического процесса, т.е., фактически, категории,  
21 включено Н. Ф. Калиной в качестве одного из оснований разрабатываемой ею  
22 лингвистической психотерапии. В «самом общем виде» автор определяет этот  
23 подход как «структурно-семиотическое изучение моделирования реальности в  
24 психике человека» [87, с.79]. Здесь речь идёт, скорее, о методе, основанном на  
25 психологическом моделировании со стороны терапевта субъективной  
26 психической реальности субъекта, его «концепта мира». При этом тщательно  
27 исследуется и сам процесс психического моделирования субъектом его  
28 уникального «концепта мира».

29 Разумеется, это лишь наша интерпретация дифференциации значений  
30 категории «моделирования». В определённом смысле, такое различие



2

1содержаний становится исходной точкой для разработки целостной концепции  
2моделирования в психологической науке.

3

Анализируя сущность моделирования как психического процесса, Н. Ф.  
4Калина акцентирует в нём (чётко и аргументировано отделяя его от отражения),  
5«активно-созидательный момент... творческое и конструктивное начало» [87,  
6с.72]. В процессе моделирования, по Н. Ф. Калиной, «образ (картина или модель  
7мира) приобретает качество концепта», который «имеет двойственную  
8(сознательную и бессознательную) природу», его структурными элементами  
9«являются значения и смыслы, так что процесс моделирования имеет знаково-  
10символический (семиотический) характер», а «основными семиотическими  
11системами, которые предоставляют психике моделирующие средства, являются  
12культура и язык» [87, с.78-79].

13 «Сознательные» аспекты процесса психического моделирования  
14связываются автором с объективацией людьми собственных ценностей и  
15смыслов, либо – для большинства: на уровне здравого смысла, либо – для какой-  
16то категории людей: на уровне философско-психологической рефлексии [87,  
17с.91-92].

18 Рассмотрение моделирующей функции бессознательного соотносится со  
19всеми вариантами психоанализа – от классического до структурного, при этом  
20особо выделяются взгляды К. Г. Юнга: «архетип – это идея моделирующей  
21функции бессознательного в чистом виде» [87, с.93]. Интуиция, являющаяся, в  
22той или иной степени, феноменом бессознательного, также может быть  
23включена в процесс моделирования модуса будущего в концепте мира. Кроме  
24того, Н. Ф. Калина подчёркивает значимость в неосознаваемом  
25структурировании концепта (т.е. в «бессознательной части» процесса  
26психического моделирования – ЕЧ) таких процессов, как отражающая и  
27рефлексирующая абстракция, ассимиляция, координация, схематизация... [87,  
28с.95].

29 Рассматривая проблему психического моделирования, Н. Ф. Калина  
30особое внимание уделяет «моделирующим семиотическим системам» – языку и

2

1культуре, которые в разных формах выступают в качестве социокультурных  
2механизмов перекодировки образов, представлений – частично или полностью  
3неосознаваемых результатов «работы» органов чувств. Конечно, это не означает,  
4что, например, язык, в качестве «первичной моделирующей системы» приводит  
5к полному осознанию человеком собственного концепта мира, поскольку  
6существуют имплицитные, а также искажённые языковые смыслы и значения.  
7Собственно, в процессе структурно-семантического анализа психической  
8реальности, автором представлена целостная схема «семантических  
9детерминант психического моделирования реальности» [87, с.99-121].

10 В контексте заявленной нами проблематики, очень важным  
11представляется и разработанный Н. Ф. Калиной психотерапевтический метод  
12психологического моделирования субъективной психической реальности  
13клиента.

14 Не вдаваясь в детали сложного процесса лингвистической психотерапии,  
15отметим лишь, что этот метод является, на наш взгляд, точным примером  
16поэтапного применения и сочетания трёх видов психологического  
17моделирования:

18 а) на основании анализа системы дискурсивных практик клиента,  
19реконструируется его «концептуальная модель мира», в том числе имеющиеся в  
20ней нарушения и искажения (рефлексивное моделирование – в нашей  
21терминологии);

22 б) посредством соответствующих лингвистических конструкций,  
23например, каких-то форм «кларификации – прояснения, с помощью которого  
24клиент учится распознавать свои иррациональные установки» – терапевт  
25косвенно демонстрирует клиенту варианты и вероятные последствия его  
26неадекватных ментальных и поведенческих проявлений (трендовое  
27моделирование);

28 в) с помощью «продуктивных стратегий семиотического моделирования»  
29терапевт помогает клиенту в расширении, дополнении или иной трансформации

2

1его концепта мира в результате инсайта или других форм понимания  
2(трансформационное моделирование).

3

Весьма эвристичной для нашего исследования и понимания сущности  
4моделирования оказалась концепция целеполагания Ю. М. Швалба. Кстати,  
5развивая эту концепцию, отмечает автор, он столкнулся с трудностями  
6«вписывания» целеполагания в систему психологических понятий», так как  
7«очевидно, что целеполагание является в полном смысле слова  
8психологическим процессом, то есть процессом, целиком протекающим в  
9субъективно-психологическом пространстве, оно не совпадает ни с одним  
10элементом в классификациях психических феноменов» [263, с.54-67].

11 Мы полагаем, что моделирование также можно рассматривать как  
12своеобразный психический процесс, и в полной мере относим следующее  
13высказывание автора относительно целеполагания и к моделированию:  
14«Целеполагание не есть психический процесс, рядоположенный восприятию,  
15памяти, мышлению, воображению и т.д., – оно одновременно и включено в  
16каждый из них, и «использует» их все» [263, с.98].

17 Интересно рассмотреть соотношение категорий «целеполагание» и  
18«моделирование», понимаемое как психический процесс.

19 Осуществлённый Ю. М. Швалбом глубокий анализ предложенной Л. С.  
20Выготским категории «высшие психические функции», позволил ему  
21определить, что целеполагание по объектной характеристике психических  
22процессов относится к И-Е (искусственным-естественным) процессам и только  
23поэтому оно не вписывается в эту категорию. В связи с этим, автор предлагает  
24новую категорию – «высшие психологические функции» – устойчивые  
25функциональные объединения разнородных психических процессов и  
26компонентов в целостные структуры (конструкты), исполняющие роль высших  
27регуляторов по отношению к психической жизни личности, ее деятельности и  
28поведению» [263, с.103].

2

1 При этом, «для высших психологических функций характерен такой  
2 способ объединения, когда один психический процесс выступает в качестве  
3 опосредующего звена по отношению к другому» [263, с.103].

4

Аргументируя принадлежность целеполагания к введённой им же новой  
5 категории в психологической науке – «высшие психологические функции»,  
6 Ю. М. Швалб считает, что «управление оказывается онтогенетически первичной  
7 формой высших психологических функций и, следовательно, все другие  
8 функции должны быть выведены из этой «клеточки» как результат ее  
9 усложнения и дифференциации» [263, с.106]. Речь идет, очевидно, о факте  
10 интериоризации ребёнком управляющих действий взрослого и о формировании  
11 на этой основе управляющих действий ребёнка, направленных на взрослого и на  
12 предметный мир. Таким образом, автор подтверждает свой тезис об  
13 искусственно-естественной природе целеполагания.

14 Мы полагаем, что психическое моделирование может трактоваться с  
15 одной стороны, как интегральная высшая психическая функция, хотя бы потому,  
16 что это Е-И (естественно-искусственный процесс), с другой – именно как  
17 высшая психологическая функция, в понимании Ю. М. Швалба.

18 Попытаемся аргументировать этот тезис.

19 Ключевым понятием, определяющим естественность (природность)  
20 процесса моделирования является понятие «целесообразность», т.е. реализация  
21 какой-либо деятельности сообразно или адекватно проблемной ситуации. Ясно,  
22 что на ранних этапах онтогенеза ни сама ситуация, ни её проблемность не  
23 осознаются и, конечно, никакие цели ребёнком не ставятся, тем не менее,  
24 деятельность постепенно становится всё более адаптивной. В русле нашей  
25 темы, можно сказать, что моделирование реальности становится всё более  
26 адекватным (или целесообразным) по мере развития системы перцептивных  
27 действий и формировании перцептивных категорий. Изначально, появление и  
28 фиксация образа (или фиксация на образе) целиком природны и даже  
29 инстинктивны (можно вспомнить хотя бы «когнитивные карты» Э. Ч. Толмена,  
30 представляющие собой образы ситуации, которые складываются в опыте).

2

1 Моделирование, несомненно, включено в процесс восприятия в  
2младенческий период жизни ребёнка. Например, уже к году, в процессе развития  
3предметно-манипулятивной деятельности «основным видом восприятия  
4становятся воспроизводящие движения органов, моделирующие особенности  
5воспринимаемых объектов» [83, с.459].

6

Далее, в онтогенезе «работа с образом» всё более «дисциплинируется» и  
7не только на основании совершенствования психологических (и  
8психофизиологических) механизмов восприятия, памяти, мышления, а в  
9результате привнесённости в восприятие образа эмоциональной насыщенности,  
10переживания образа в процессе соотнесения с личностно-смысловыми  
11образованиями. Таким образом, восприятие постепенно приобретает  
12относительно самостоятельное значение и свойства высшей психической  
13функции (произвольность и осознанность).

14 Моделирование, как «сквозной» психический процесс включено и в  
15мышление. Деятельностная, то есть социальная (диалогичная) природа  
16мышления определяет его изначальную целесообразность, т.е., адаптивность,  
17поэтому уже наглядно-действенное мышление является по существу  
18оперированием моделью (образом) какого-либо фрагмента предметного мира.  
19Приводя характеристики наглядно-действенного мышления и его когнитивных  
20продуктов (в рамках когнитивной психологии), В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов  
21упоминают соответствующую терминологию: «мышление предметами»,  
22«предметное моделирование», «умное делание», «сенсомоторный интеллект»,  
23«схемы действия», «практические обобщения»... и отмечают, что «за скобками  
24остаётся процесс формирования этой системы», в центре которого «личностно-  
25смысловые образования» [83, с.249]. Понятно, что на ранних стадиях онтогенеза  
26не существует осознанного целеполагания, однако целесообразность в процессе  
27моделирования адекватного взаимодействия с реальностью уже есть.

28 Среди нескольких развёрнутых и глубоких определений целеполагания у  
29Ю. М. Швалба есть и краткое: «целеполагание как психологический механизм  
30полагания будущего в образе или представлении» [263,с.99]. Но далеко не

2

1всякое представление или образ будущего рассматривается как цель или  
2осознается как цель. Образы будущего продуцируются сознанием, точнее, одной  
3из форм его проявления – воображением. Либо уже представленный в  
4восприятии или имеющийся в памяти образ оформляется как гештальт,  
5«выплывающая» как фигура из фона иных воспринимаемых «здесь и теперь» или  
6сохранённых ранее образов. И только после этого, хотя временные категории  
7здесь, конечно, условны – это «после» может произойти спустя годы или через  
8долю секунды – включается психологический механизм полагания будущего  
9именно в этом, конкретном образе. Психическое моделирование, на наш взгляд,  
10более ёмкий психический процесс, вбирающий воображение, поскольку  
11оформляет или ограничивает образ контурами, определяемыми личностными  
12и/или культурными факторами. Может быть, это близко к категории  
13«Воображаемое» у Ж.Лакана... Но и вызванный непосредственным  
14восприятием образ (так же как «лежащий» в памяти) не копируется сознанием  
15автоматически, он моделируется внутри субъективной психической реальности  
16отдельного человека, опосредуясь его уникальным образом мира и, нередко,  
17ситуативными факторами. Этот момент опосредования образа уникальным  
18мировосприятием личности (и/или ситуацией) определяет направленность (и  
19интенсивность?) целеполагания, т.е. принятия того или иного образа как  
20желаемого будущего.

21 Нам представляется важным выделить моделирование как психический  
22процесс, предваряющий целеполагание или, во всяком случае, непосредственно  
23с ним связанный, но не совпадающий. Собственно, этот факт косвенно отмечает  
24и Ю. М. Швалб: «Субъективный образ желаемого будущего как первичная и  
25простейшая форма цели возникает раньше, чем складывается психологический  
26механизм постановки цели, то есть раньше, чем возникает процесс  
27целеполагания» [263, с.110]. Но, по мнению Ю. М. Швалба, «Первичной формой  
28целеполагания является «замысел», который представляет собой становящийся  
29в воображении образ возможного будущего, имеющий собственную сильную  
30положительную эмоциональную наполненность. В роли замысла выступает не

2

1любой образ воображения, а только такой, который для самого ребенка есть  
2желаемое возможное будущее. Становление замысла есть не только  
3формирование целевого образа, но и смыслообразование всей ситуации  
4деятельности ребенка» [263,с.122]. Конечно, содержание цитаты связано с  
5развитием ребёнка, но, на наш взгляд, во всяком случае, сам по себе образ как  
6результат созерцания, есть отражение реальности – и в этом смысле он  
7естественен и первичен, однако в процессе моделирования он становится  
8активным продуктом сознания, поскольку он окультурируется и оттачивается в  
9замысел («целевой образ» в цитируемом тексте). Собственно, замысел и есть  
10опредмеченная модель желаемого будущего, а целеполагание – это уже  
11следующий процесс, приближающий модель (в форме замысла) к воплощению,  
12через средства достижения цели. Иными словами, образ появляется до мысли,  
13ещё как бы с той стороны, а целеполагание – то, что следует «за мыслью», но  
14теперь уже ближе к деятельности, к реализации образа, замысла, цели.

15 В том случае, если психологическое моделирование предполагается  
16сделать основным методом исследования необходимо создать теоретический  
17конструкт для описания целей предполагаемой формирующей деятельности и её  
18вероятных результатов. Конечно, если эксперимент выходит за рамки учебной  
19деятельности и включает воспитательный, личностно-преобразовательный  
20аспект, то сложность создаваемого конструкта становится очевидной.  
21Применение метода психологического моделирования предполагает серьезное  
22теоретико-методологическое обоснование. Здесь используются теоретические  
23гипотезы, а они «требуют предварительной теоретической разработки  
24параметров формирующего влияния, которые должны последовательно  
25вводиться в процесс эксперимента и возможно более строго учитываться» [129,  
26с.7].

27 Предшествующая формирующему эксперименту разработка  
28теоретических моделей поликультурного образования должна быть  
29ориентирована не только на преобразующую (или формирующую по своим  
30целям) деятельность менеджеров образования, учителей, преподавателей, но и

2

1на процесс их личностной трансформации и на процесс изменений,  
2происходящих в личностном развитии детей. В каком-то смысле метод  
3психологического моделирования рядоположен экспериментально-  
4генетическому методу.

5

Таким образом, связь между эмпирическими и теоретическими методами  
6заключается в том, что последние возникают как дальнейшее развитие  
7эмпирических, причем это развитие предполагает не просто количественный  
8рост тех или иных тенденций, но и их качественное преобразование. В рамках  
9теоретического метода формирующий эксперимент выступает как основное  
10средство исследования психического, выявления механизмов его развития. При  
11этом ему обязательно предшествует не только выдвижение гипотез,  
12моделирование изучаемого, но и проектирование воспроизводящей  
13деятельности [102, с.9].

14 В построении плана комплексного эксперимента, направленного на  
15моделирование образовательной системы в поликультурном регионе,  
16взаимосвязь теоретических и эмпирических методов видится ещё и в том, что  
17теоретический конструкт, отражающий мировоззренческие, ценностные  
18позиции авторов и организаторов, сам по себе исследуется эмпирически. То  
19есть, этот конструкт в упрощённом, доступном для понимания  
20непрофессионалов и детей виде предлагается им как возможный результат их  
21развития в процессе реализации гипотетической Программы. И, таким образом,  
22выясняется отношение вероятных участников формирующего эксперимента –  
23подростков, а также их учителей и родителей к планируемому результату (см.  
24Раздел 3, пункт 3.2.2., и Раздел 4).



2

### 1 1.3. Системное моделирование и проектирование в педагогической 2 психологии

3

4 Несмотря на значительные достижения в применении метода  
5 моделирования, приходится признать, что его возможности и преимущества как  
6 средства исследования психики пока используются очень ограниченно. Это  
7 связано с общими трудностями проникновения методов точных наук, к которым  
8 исходно и относилось моделирование, в гуманитарные науки. В то же время  
9 моделирование, понимаемое в более широком смысле, как конструирование  
10 моделей социальных систем и, в частности, образовательных, применяется в  
11 настоящее время достаточно часто и эффективно. Например, активно  
12 развивается системное моделирование международных отношений и внешней  
13 политики [27; 225], создаются эколого-социально-экономические модели  
14 общества [27], разработаны основные принципы, а также схемы создания и  
15 применения систем моделирования в различных предметных областях [184;  
16 186].

17 Пытаясь решать ту или иную педагогическую, а значит и социальную  
18 проблему, теоретики системы образования широко используют моделирование,  
19 прежде всего, стремясь представить системное видение тех или иных  
20 социальных явлений и процессов. И это несложно объяснить, так как очевидно  
21 наличие эвристического потенциала, которым обладает технология  
22 моделирования применительно к социальным процессам. В методологическом  
23 плане построение модели предполагает разработку и использование  
24 теоретического (концептуального) инструментария, с помощью которого  
25 оптимизируется отражение и/или конструирование объекта как системного  
26 целого [2].

27 Своего рода системное моделирование в области социальной  
28 антропологии просматривается в идеях классика современной психологии Б. Г.  
29 Ананьева, в частности, в его представлениях о возможностях и путях  
30 построения общей теории человекознания. Б. Г. Ананьев пишет о

2

1 моделировании (именуя его «социально-психологическим» – ЕЧ), как об одном  
2 из основных методов развития педагогической антропологии [5].

3

Впоследствии эти представления были конкретизированы, в основном,  
4 социологами и педагогами. В частности, в Перми несколько лет назад прошла  
5 научно-практическая конференция «Моделирование социально-педагогических  
6 систем» [19; 50; 138]. Появлялись соответствующие работы и в Украине [62; 92;  
7 167; 176].

8

Несмотря на значительные вариации подходов к реализации основных  
9 принципов системного моделирования в образовании, большинство авторов  
10 согласны с тем, что моделирование представляет собой одну из ключевых  
11 технологий системного анализа при исследовании сложных, многоэлементных и  
12 полиструктурных систем, функционирование которых определяется большим  
13 количеством внутренних и внешних факторов. Именно к ним относятся  
14 образовательные системы, а их моделирование обеспечивает сжатие  
15 информации, при котором отбрасываются многие несущественные факторы.  
16 Благодаря этому появляется возможность сконцентрировать внимание на  
17 наиболее значимых элементах и способах их взаимодействия, то есть на тех  
18 составных частях системы и тех связях и отношениях, от которых в наибольшей  
19 степени зависит ее качественное состояние и перспективы развития.

20 В результате, модель приобретает свойства концептуального инструмента,  
21 с помощью которого осуществляются прогностические и управленческие  
22 функции по отношению к моделируемому процессу.

23 В социальных науках вообще и в педагогике, в частности, не всегда  
24 целесообразно, а зачастую и невозможно экспериментирование, и в этих  
25 случаях методологическая и прогностическая ценность технологии  
26 моделирования при исследовании образовательных систем связана именно с  
27 возможностью модифицировать элементы образовательной системы и  
28 отношения между ними, а также предсказывать те изменения, которые могут  
29 происходить в системе.

2

1       Технология моделирования на первом этапе предполагает выделение тех  
2 характеристик и свойств моделируемой системы, которые являются наиболее  
3 значимыми для ее функционирования, и различия содержательного наполнения  
4 которых могут приводить к вариативности форм существования данной системы  
5 в рамках единого системного качества. Функционирование и качественное  
6 своеобразие любой системы, в том числе и системы, подвергающейся  
7 моделированию, определяется, как минимум, следующими факторами:

- 8       - набором основных, составляющих ее элементов;
- 9       - способами взаимосвязи и взаимодействия данных элементов;
- 10      - целевым предназначением (целевой установкой) данной системы;
- 11      - характером взаимодействия системы с внешней средой.

12      Изменение любой из перечисленных характеристик может приводить к  
13 возникновению новых форм данной системы. Если образовательную систему  
14 рассматривать как систему, подвергающуюся процедуре моделирования, то в  
15 качестве ее основных элементов, в первую очередь, будут выступать ее  
16 субъекты, играющие определяющую роль в осуществлении процесса  
17 образования в целеполагающем, организационном, функциональном и  
18 ресурсобеспечивающем плане [206].

19      К ним относятся и те общественные и государственные структуры,  
20 которые непосредственным образом участвуют в определении целей,  
21 организации, реализации, финансировании образования, разработке его  
22 конкретных программ. Выделение основных факторов, определяющих  
23 качественное своеобразие той или иной образовательной системы и ее  
24 разновидностей, позволяет перейти к процедуре моделирования, в ходе которой  
25 по каждому из данных факторов – основные элементы системы, способы их  
26 взаимодействия, целевые установки и способы взаимодействия со средой –  
27 будет представлено несколько вероятностных моделей образования. Эти модели  
28 являются чистыми теоретическими конструктами, но в то же время их денотаты  
29 уже представлены в реальной действительности в различных странах в виде  
30 разнообразных, более сложных и смешанных формах реализации. Думается, что

2

1с помощью технологии моделирования удастся отбросить несущественные  
2характеристики действующих форм и вычлениить те свойства образовательной  
3системы (как социальной системы), которые будут приобретать ключевое  
4значение в современных сообществах и, в частности, в Украине.

5

Один из наиболее важных и наиболее спорных аспектов моделирования –  
6это, конечно, проблема адекватности модели. Большинство авторов,  
7работающих в сфере гуманитарного знания и использующих аппарат  
8моделирования, склонны признавать общенаучную интерпретацию теорем  
9Курта Геделя о неполноте и непротиворечивости формальных систем. Согласно  
10ей для дедуктивного построения модели, точно описывающей «поведение»  
11системы любой природы, не существует полного и конечного набора сведений о  
12ней. Проще говоря, все признают, что аналогии хромают. Тем более сложно  
13моделировать сложные многоуровневые и, к тому же открытые системы,  
14каковыми являются образовательные системы.

15 Для описания эффективности моделирования в педагогике принято  
16использовать специальное понятие – *«педагогическая валидность»*, которое  
17близко к достоверности, адекватности, но не тождественно им. Педагогическую  
18валидность обосновывают комплексно: концептуально, критериально и  
19количественно, т.к. моделируются, как правило, многофакторные явления [186].

20 К сожалению, приходится признать, что никакая модель, даже очень  
21сложная, не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно  
22предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-то  
23собственном пространстве, скажем, образовательном. Некоторая перспектива  
24видится в построении комплекса моделей, описывающих разные факторы  
25развития образовательной системы. Но, разумеется, это должен быть не  
26случайный, эклектичный или, тем более, хаотичный набор моделей, а  
27продуманный и обоснованный комплекс.

28 В педагогике моделируют как содержание образования, так и учебную  
29деятельность. В первом случае моделирование является способом познания,  
30которым должен овладеть учащийся как активный субъект учебной

2

1 деятельности. Во втором – либо преподаватели строят научные модели как  
2 аппарат для преподавания конкретных учебных дисциплин, либо обучающиеся  
3 моделируют изучаемые явления и тогда моделирование выступает и в роли  
4 учебного средства и способа обобщения учебного материала, а также  
5 представления его в свернутом виде. Кроме того, достаточно широко  
6 применяется моделирование учебного материала для его логического  
7 упорядочения, построения семантических схем, представления учебной  
8 информации в наглядной форме и в расчете на образные ассоциации с помощью  
9 мнемонических правил.

10       Ещё в 1978 году В. И. Войтко и Г. А. Баллом была опубликована одна из  
11 наиболее интересных методологических работ относительно категории  
12 «модель» и её роли в педагогических исследованиях [46]. Основные положения  
13 этой статьи актуальны и сегодня – не случайно Г. А. Балл включил её в одну из  
14 недавно вышедших своих монографий, по тексту которой будут далее  
15 цитироваться отдельные фрагменты [17]. Авторы подчёркивают традиционность  
16 подхода к пониманию модели как *средства научного исследования*, однако  
17 отмечают, что «в науках, изучающих функционирование активных систем,  
18 модели выступают не только в качестве средства, но и в качестве *предмета*  
19 *исследования*. К числу наук этого типа, наряду с кибернетикой, психологией,  
20 лингвистикой и другими, относится и педагогика» [16, с.156]. Далее  
21 обосновывается типологизация моделей, рассматриваемых как возможный  
22 предмет исследования:

23       - модели, служащие *средствами обучения* для учащихся (модели машин,  
24 приборов, макеты, схемы, карты, рисунки и проч.);

25       - модели, служащие *средством деятельности* учащихся (иными словами,  
26 модели, служащие средством обучения «во многих случаях проектируются и  
27 используются как *средства деятельности* учащихся. Таковы, в частности,  
28 предоставляемые в распоряжение учащихся или формируемые у них модели  
29 способов решения тех или иных задач...» [16, с.157];

2

1 - определённые *фрагменты самой деятельности* учащихся (для примера  
2 авторы приводят термин «квазиисследование» – «своеобразную учебную  
3 модель» подлинного исследования, по В. В. Давыдову);

4 - модель решения задачи, «...как система, в состав которой обязательно  
5 входят два компонента: *предмет задачи*, находящийся в некотором актуальном  
6 состоянии, и *требование задачи*, т. е. модель требуемого состояния предмета  
7 задачи» [16, с.158];

8 - модели «одобренных обществом (нормативных) систем знаний, умений,  
9 убеждений, привычек, ценностных ориентаций», формируемых в процессе  
10 обучения и воспитания (этот процесс рассматривается авторами как система  
11 информационных воздействий) [там же];

12 - модели социальных феноменов – «вторичные модели социальных  
13 феноменов прошлого и настоящего и вместе с тем первичные модели  
14 социальных феноменов будущего» [там же].

15 Впоследствии, фактически все из этих методологических подходов  
16 действительно нашли применение в психолого-педагогических исследованиях и  
17 в педагогической практике:

18 - постоянно совершенствуются модели, служащие средствами обучения (в  
19 особенности, это касается компьютерного моделирования);

20 - идеологический плюрализм и более либеральный подход к возможности  
21 выбора методов и способов решения любых задач позволил расширить набор  
22 средств деятельности учащихся, да и педагогов;

23 - развиваются направления компетентностного обучения, в рамках  
24 которого становится превалирующей именно исследовательская деятельность  
25 учащихся;

26 - исчезла присущая тоталитарной системе эталонная модель «правильного  
27 человека» – усложнилась и стала более многозначной (а, зачастую,  
28 противоречивой) система ожиданий и требований со стороны общества,  
29 ставшего, по существу, плюралистическим, а потому развиваются разные  
30 модели образования.

2

1 Однако с момента публикации этой знаковой, в определённом смысле  
2 статьи, минуло более тридцати лет. Трансформация социокультурного  
3 пространства и соответствующие ментальные изменения определили сдвиги в  
4 системе образования (впрочем, все три трансформирующиеся системы  
5 взаимобусловлены), поэтому очевидной становится необходимость развития  
6 представленных методологических построений и, в частности, для  
7 педагогической психологии. Представленная в третьем разделе концепция  
8 системного психологического моделирования определяет теоретические  
9 основания для построения комплексных моделей социокультурного и  
10 образовательного пространства в поликультурном регионе, включая  
11 предполагаемый результат, отражённый в модели поликультурной личности.

12 В настоящее время модель обучения определяется как педагогическая  
13 техника, система методов и организационных форм обучения, составляющих  
14 дидактическую основу модели. Существует и схожее понятие – обучающая  
15 модель и её вариации. Например, семиотическая обучающая модель включает  
16 систему заданий, предполагающих работу с текстом как семиотической  
17 системой, направленно обеспечивающей переработку знаковой информации.  
18 Имитационные обучающие модели предполагают выход обучающегося за рамки  
19 собственно текстов путем соотнесения информации из них с ситуациями  
20 будущей профессиональной деятельности. Социальные обучающие модели  
21 задают дополнительную динамику в коллективных формах работы участников  
22 образовательного процесса [65].

23 Для широкого круга вопросов, таких как построение учебных планов и  
24 программ, различных способов организации обучающихся по группам или  
25 потокам, управление образованием, подбор критериев эффективности  
26 технологии, видов и способов контроля, оценивания и отчетности, применяется  
27 термин «образовательная модель»: логически последовательная система  
28 соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание  
29 образования, проектирование педагогической технологии и технологии  
30 управления образовательным процессом, учебных планов и программ [140].

2

1 Педагоги считают, что каждое образовательное учреждение  
2 характеризуется своей уникальной образовательной и организационной  
3 моделью. Достаточно новое явление в педагогике – сосуществование  
4 нескольких образовательных моделей в рамках одного образовательного  
5 учреждения. Именно этим отличается – структура *адаптивной модели* школы Е.  
6 А. Ямбурга [271], где присутствуют четыре основных модуля и в каждом из них  
7 реализуется своя модель. Новым в адаптивной школе являются не отдельные  
8 модули, а их оптимальная комбинация, и при этом сохраняется возможность  
9 перехода учеников с одного уровня обучения на другой [114].

10 Относительно системы образования в психологии существует ряд теорий,  
11 в рамках которых разработаны модели учебной деятельности. Близкой к нашей  
12 теме является модель целеполагания в учебной деятельности, подробно  
13 разработанная Ю. М. Швалбом. Наиболее интересным для нас является  
14 подробное обоснование включения в систему пространства взаимодействия  
15 субъектов учебной деятельности, кроме известной диады: Учитель-Ученик, ещё  
16 и Программы, рассматриваемой как неотъемлемый третий субъект [263, с.251-  
17 254].

18 Одно из основных положений нашего исследования состояло в том, что  
19 успешное формирование поликультурной личности в рамках тех или иных  
20 циклов занятий в базовом курсе программы «Культура добрососедства» зависит  
21 не столько от степени освоения содержания культурно-ориентированных  
22 знаний, сколько от: а) особенностей взаимодействия, в том числе и  
23 межкультурного, всех субъектов в специально структурированном  
24 образовательном пространстве; б) степени интериоризации детьми и  
25 подростками стиля и методов работы педагогов; в) объёма и содержания  
26 конвенциональной реальности, которая моделируется в русле поликультурного  
27 образования. Поэтому весьма актуальной и эвристичной для данной работы  
28 оказалась целостная концепция педагогического взаимодействия в контексте  
29 личностно-деятельностного подхода, разработанная Л. К Велитченко [45].  
30 Педагогическое взаимодействие, по Л. К. Велитченко, основывается на:



2

1а) статусно-ролевых, статусно-личностных, межличностных связях учителя и  
2учащихся (системная модель); б) отображении, осознании, регуляции общения и  
3деятельности учителем и учеником (базовая модель); в) взаимозависимости  
4регулятивных и исполнительских элементов в деятельности учителя и ученика  
5(конгруэнтная модель). Основными психологическими механизмами  
6педагогического взаимодействия является осознание основных признаков  
7взаимодействия и согласования собственных действий с требованиями социума  
8(социализация), группы (интеграция), другого (идентификация). В своей работе  
9мы стремились развить или актуализировать механизмы, обозначенные Л. К.  
10Велитченко: интернальные – взаимоотражение, аффилиация, эмпатия,  
11идентификация, интериоризация результативных действий; экстернальные –  
12обмен действиями в соответствии со смыслом ситуации, личностью и целями  
13другого, экстериоризация результативных действий [45].

14 В анализируемом нами образовательном пространстве поликультурного  
15региона количество субъектов должно быть ещё более расширено, хотя бы  
16потому, что речь идёт не столько об учебной деятельности, сколько о развитии и  
17формировании индивидуальных и личностных качеств детей, но, зачастую,  
18посредством личности учителя и родителя. Поэтому модель системы  
19образовательного пространства включает следующие компоненты: Личность  
20ребёнка (подростка) - Личность педагога - Семья (личности родителей и других  
21членов семьи и система их взаимоотношений) - Программа поликультурного  
22образования - Система образовательного учреждения (конкретная  
23педагогическая система, например, модель школы) - Социокультурное  
24пространство региона (как объект влияния на всех субъектов образовательного  
25пространства) (см. Раздел 3, рис. 3.6.).

26 У педагогического моделирования есть «термин-партнер», часто  
27сопровождающий его в научных текстах, – *проектирование*. В некоторых  
28публикациях эти термины используются как сопоставимые и подменяют друг  
29друга, т.е. являются, практически, синонимами. Другие авторы пытаются чётко  
30разделить эти термины. В. И. Загвязинский полагает, что и в педагогических

2

исследованиях, и при разработке проектов перспективного развития образования на уровне страны или отдельных регионов, «опережающее прогностическое социально-педагогическое моделирование» является составной частью педагогического проектирования. При этом, под социально-педагогическим моделированием он понимает «отражение ведущих характеристик преобразуемой системы (оригинала) в специально сконструированном объекте-аналоге (модели), который в чем-то проще оригинала и позволяет выявить то, что в оригинале скрыто, не очевидно в силу его сложности и завуалированности сущности многообразием явлений. Модель, с его точки зрения, представляет собой некое триединство: модель исходного состояния системы, как результат тщательного анализа её наличного состояния; модель возможных тенденций в развитии системы; модель, как некий идеальный образ желаемого будущего [80, с. 32].

Термин «проект» имеет несколько значений, и почти все они имеют отношение к педагогике. Во-первых, проект – это предварительный (предположительный) текст какого-либо документа, во-вторых, проект понимают как некоторую акцию, совокупность мероприятий, объединенных одной программой или организационной формой целенаправленной деятельности. Работу специалистов или учащихся в таких проектах не называют проектированием. И третье значение термина – деятельность по созданию (выработке, планированию, конструированию) какой-либо системы, объекта или модели. Что касается проектирования и конструирования, то их различие также носит относительный характер. Но все же отличие видят в том, что проектирование может быть и теоретическим (на бумаге или компьютере), а конструирование предполагает материальное (реальное) воплощение проектной деятельности. Проектирование, на наш взгляд, направлено на создание моделей планируемых (будущих) процессов и явлений, в отличие от моделирования, которое может распространяться и на прошлый опыт с целью его более глубокого осмысления – это рефлексивное моделирование (см. Раздел 3,

2

1рис.3.2). Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные  
2модели или модули (например, образовательной системы).

3

В теории педагогического проектирования выделяют:

4

- *прогностическую модель* – для оптимального распределения ресурсов и  
5конкретизации целей;

6

- *концептуальную модель*, основанную на информационной базе данных и  
7программе действий;

8

- *инструментальную модель*, с помощью которой можно подготовить  
9средства исполнения и обучить преподавателей работе с педагогическими  
10инструментами;

11 - *модель мониторинга* – для создания механизмов обратной связи и  
12способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов;

13 - *рефлексивную модель*, которая создается для выработки решений в  
14случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций.

15 Кроме того, для гуманитарных систем, относительно которых результаты  
16проектируемых, моделируемых или планируемых изменений не могут быть  
17детально предсказаны, применяют *вероятностное проектирование* [140].

18 Однако в основе педагогического проектирования и моделирования  
19находится парадигма педагогической науки. На неё либо опираются,  
20рассматривая как методологический фундамент, либо пытаются изменить, либо  
21констатировать уже имеющиеся изменения.

22 Реализация интегративной функции педагогики, связанной с  
23использованием знаний, заимствованных из других научных дисциплин – это  
24одно из методологических условий моделирования в образовании и, по нашему  
25мнению, должно быть в первую очередь связано с включением в этот процесс  
26методологии психологической науки. В проведенной нами работе  
27использовались теоретические положения и приёмы системного моделирования  
28сложных психолого-педагогических объектов, предложенные В. А. Семиченко  
29[189;190].

2

1 Для нашего исследования особое значение имело также обращение к  
2 психологической проектно-технологической парадигме развития интеллекта,  
3 разработанной М. Л. Смульсон, в том числе к её подходу к тренингу как объекту  
4 проектирования [198].

5 Поскольку основной целью реализации идеи поликультурного  
6 образования было формирование поликультурной личности, то в центре  
7 внимания оказался поиск возможностей моделирования конвенциональной  
8 психической реальности участников программы, то есть, формирования общего  
9 пространства непротиворечивого (согласующегося) соприкосновения двух или  
10 более моделей мира (субъективных психических реальностей). При решении  
11 этой задачи мы стремились соблюсти условия, которые М. Л. Смульсон считает  
12 необходимыми для придания проектированию методологической функции в  
13 педагогической психологии: «1) проект системи навчання спирається на нові  
14 теоретичні положення (механізми, закономірності) щодо психічної реальності,  
15 яка проектується; 2) проект розробляється в контексті певної проектувально-  
16 технологічної парадигми; 3) проект системи навчання реалізується і  
17 досліджується в умовах спеціально спроектованого формуючого експерименту»  
18 [198, с. 248].

19 Несмотря на то, что реализация программы поликультурного образования  
20 «Культура добрососедства» предполагает разные формы и методы работы,  
21 наиболее эффективными, на наш взгляд, всё же являются тренинговые методы  
22 или элементы тренинга, включённые в иные формы. Цели тренинга в рамках  
23 данной программы весьма разноплановы и состоят не только в развитии  
24 интеллекта и рефлексии, но включают также эмотивно-чувственный, моральный  
25 и деятельностный аспекты, однако в проведении тренинговой работы мы  
26 руководствовались принципами организации интеллектуального тренинга,  
27 разработанного М. Л. Смульсон в русле проектно-технологической парадигмы  
28 развития интеллекта:

29- тренинг рассматривается как проект «технологізованного опису змісту та  
30 організації метадіяльнісного процесу, інакше кажучи, змісту та організаційної

2

1 структури системи психотехнічних процедур, які складають проект  
2 інтелектуального тренінгу»;

3- тренінг – это одна «з форм навчання (формування, управління учбовою  
4 діяльністю)»;

5- ближайшая цель тренинга – «зміни, зрушення в учнів (різного плану, залежно  
6 від виду і типу тренінгу, віку учасників та ін)»;

7- необходимость проектировать «тренінгове інтелектуально-насичене  
8 середовище і систему відповідних впливів, тобто відповідних психотехнічних  
9 процедур»;

10- «використання фасилітуючих ефектів групової роботи»;

11- характеристики інтелектуально-наповненого пространства: «проблемність і  
12 невизначеність, надпредметність, метакогнітивний характер, процесуальність,  
13 інтелектуальна потенційність, інтегративно-діяльнісний характер, безоцінковість,  
14 децентрованість і груповий характер»;

15- применяемые технологии: «прийоми доведення наявності інтелектуального  
16 потенціалу, дискусії, інтелектуально-творчі ігри, «очуження», використання  
17 екзистенціального змісту, взаємодія плинного і кристалізованого інтелектів  
18 тощо мають значний потенціал в плані розвитку інтегрованого інтелекту,  
19 створення коаліцій його складників в процесі групової інтелектуальної  
20 діяльності» [198, с.249-250].

21 В педагогической науке существуют попытки разработать основные  
22 положения педагогического моделирования, в частности, намечено, хотя и не  
23 раскрыто, содержательное наполнение предполагаемых этапов:

24 - вхождение в процесс и выбор методологических оснований для  
25 моделирования, качественное описание предмета исследования;

26 - постановка задач моделирования;

27 - конструирование модели с уточнением зависимости между основными  
28 элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и  
29 критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;

30 - исследование валидности модели в решении поставленных задач;

2

1 - применение модели в педагогическом эксперименте;

2 - содержательная интерпретация результатов моделирования.

3 Представлена и логика процесса педагогического проектирования,  
4 некоторые положения которого, выглядят тождественными этапам  
5 моделирования:

6 - анализ развития педагогической ситуации и формулировка проблемы;

7 - выдвижение идей в рамках определенной системы ценностей и подходов,  
8 которые могут способствовать разрешению противоречий и проблем;

9 - построение модели желаемого педагогического объекта в соответствии с  
10 ведущими идеями и ценностями;

11 - формулировка предположения о способах достижения целей, а также  
12 варианты поэтапной деятельности;

13 - установление критериев оценки ожидаемых результатов;

14 - выбор оптимального варианта конструируемого проекта в общей модели  
15 педагогической деятельности;

16 - конкретизация задач, которые необходимо решить для реализации  
17 замысла;

18 - этап реализации проекта при непрерывной диагностике, анализе и  
19 корректировке проектной деятельности;

20 - заключительный этап: обобщение результатов, выводы, представление  
21 опыта педагогической общественности [66].

22 По-видимому, сопоставление терминов «моделирование» и  
23 «проектирование» приводит к пониманию возможности их взаимного  
24 смыслового «перетекания», т.е. проект как система является подсистемой  
25 модели, и наоборот, само проектирование может состоять из более мелких  
26 моделей. Проектирование предполагает создание частных моделей,  
27 моделирование, в свою очередь, состоит из совокупности элементов, в том  
28 числе, включает теорию проектирования.

29

30

2

## 1 Выводы к разделу I

2 Итак, подведём итоги теоретического анализа подходов относительно  
3сущности весьма распространённых понятий: «модель», «моделирование»,  
4«моделирование в психологии», «психологическое моделирование»,  
5«педагогическое моделирование».

6 1. При рассмотрении моделирования как общенаучного метода  
7исследования подчёркивались различные свойства модели, прежде всего,  
8аналоговость по отношению к объекту исследования. Существует множество  
9теоретических моделей фактически во всех областях знания, в том числе, в  
10психологии и психолингвистике. Разные формы моделирования ситуаций или  
11поведения также широко используются в финансовой сфере, в экономике,  
12менеджменте, маркетинге и в организационной психологии как метод  
13повышения эффективности реальной деятельности.

14 2. В научном сообществе выработаны общие методологические  
15представления относительно содержательных характеристик моделей и  
16моделирования, в частности: о двух основных способах конструирования  
17модели – от эмпирики к теории или, наоборот; о характеристиках сходств и  
18различий между объектом и моделью – подобие, но не идентичность; о строгой  
19определённости критерия прагматичности модели; об основаниях для  
20применения метода моделирования; о двух основных формах реализации  
21модели – предметной (макет, устройство, образец) и знаковой (график, схема,  
22программа, теория); о возможности существования смешанных моделей, т.е. об  
23отсутствии чётких границ между ними.

24 3. В то же время, существуют разногласия относительно интерпретации  
25характеристик моделей и моделирования: в понимании сущности модели –  
26«объект-заместитель» или «упрощённый мысленный или знаковый образ  
27объекта или системы объектов; в представлениях об истинности моделей и  
28требованиях к этому; в основаниях для классификации моделей – по способу  
29реализации, по характеру воспроизводимых сторон оригинала, по полноте  
30представления объекта, по области знаний, по функциям.

2

1 4. В настоящее время, содержание понятия «моделирование в психологии»  
2 превышает объём традиционного понятийного ряда, поэтому многие учёные  
3 имплицитно используют категорию «моделирование» в значении  
4 вспомогательного психического процесса или, чаще, механизма, а также  
5 психологического метода, но поскольку это делается в рамках специальных  
6 исследований с иными целями и предметными областями, не ставилась задача  
7 разработать целостную концепцию моделирования в психологии. Тем не менее,  
8 в последнее время появляются работы, в которых, несмотря на иные основные  
9 цели, моделированию уделяется значительное внимание, либо оно является  
10 ключевым процессом (механизмом), с помощью которого решаются основные  
11 задачи исследования. Такие работы могут стать методолого-теоретическим  
12 основанием для создания концепции моделирования в психологии.

13 5. Изначально в онтогенезе моделирование – это естественный природный  
14 психический процесс, являющимся в то же время механизмом формирования  
15 перцептивной системы и наглядно-действенного мышления. Моделирование –  
16 это «сквозной» психический процесс, составляющий основу познавательных  
17 процессов. В результате развития познавательных процессов и усиления в  
18 перцептивных образах, мнемических представлениях и когнициях  
19 эмоционально насыщенных личностно-смысловых компонентов,  
20 моделирование, в значительной мере, приобретает свойства высшей  
21 психической функции – произвольность и осознанность.

22 6. В то же время, моделирование продолжает всегда оставаться отчасти  
23 неосознаваемым, а, значит, произвольным, нерегулируемым психическим  
24 процессом. С одной стороны, это следствие нерелефлексивности некоторых  
25 содержаний сознания, с другой – следствие вытесненных (в широком смысле) в  
26 бессознательное психических содержаний.

27 7. В основе моделирования на ранних стадиях онтогенеза –  
28 неосознаваемая адаптивная целесообразность и это ещё одно основание  
29 рассматривать моделирование как высшую психическую функцию, поскольку  
30 оно начинается как натуральная функция, но в результате естественного



2

3 развития в социуме, интеграции опыта и научения становится в значительной  
4 мере осознанной и произвольной. Естественность процесса психического  
5 моделирования отражается и в его соотнесении с генетико-моделирующим  
6 методом, с помощью которого в ходе социального развития происходит  
7 психологическое моделирование высших психических функций – со стороны  
8 взрослого и их самомоделирование – со стороны ребёнка.

9 8. Есть основания рассматривать моделирование и как высшую  
10 психологическую функцию, если под этим понимать, вслед за Ю. М. Швалбом,  
11 «устойчивые функциональные объединения разнородных психических  
12 процессов и компонентов в целостные структуры (конструкты), исполняющие  
13 роль высших регуляторов по отношению к психической жизни личности, ее  
14 деятельности и поведению».

15 9. Рассматривая в онтогенезе становление форм и механизмов развития  
16 субъектности, можно утверждать, что психическое моделирование является  
17 ключевым процессом, пронизывающим другие и являющееся, таким образом,  
18 одним из оснований субъектности. Действия психолога, исследователя,  
19 направленные на изучения субъектной активности клиента или испытуемого  
20 связаны с психологическим моделированием его субъективной психической  
21 реальности.

22 10. В настоящее время моделирование активно развивается в рамках  
23 методологии системного подхода, в частности, как метод конструирования  
24 моделей социальных систем с целью прогнозирования развития этих систем и  
25 поиска наиболее адекватных способов влияния на их «поведение»: эколого-  
26 социально-экономические модели общества, политические модели, модели  
27 международных отношений, модели образовательных систем.

28 11. Образовательные системы представляют собой многоэлементные и  
29 полиструктурные системы, подверженные влиянию столь многих внутренних и  
30 внешних факторов внутри образовательного и, в целом, социокультурного  
пространства, что всеобъемлющее их исследование чрезвычайно затруднено.  
Поэтому моделирование, зачастую в форме квазиэксперимента, обеспечивает

2

3 возможность сконцентрироваться на наиболее значимых компонентах и  
4 структурных связях внутри системы, а также на её целевом предназначении и  
5 характере взаимодействия с другими системами.

6

7 12. Качество моделирования и использования модели для изучения  
8 возможностей трансформации той или иной системы определяется точностью  
9 прогнозирования различных вариантов и тенденций развития систем. Полнота и  
10 прагматичность прогноза зависит от степени корректности осуществления и  
11 адекватности интерпретации результатов ретроспективного анализа  
12 функционального состояния системы.

13

14 13. В педагогике активно разрабатываются типологии и схемы  
15 моделирования как учебной деятельности (например, обучающая модель и её  
16 вариации: семиотические, имитационные и социальные обучающие модели), так  
17 и структурно-смысловых аспектов образовательных систем (поточная,  
18 селективно-групповая, смешанных способностей, интегративная,  
19 инновационная, адаптивная модели). Однако непроработанность  
20 психологических оснований затрудняют практическое применение этих  
21 достижений.

22

23 14. В педагогике уже существуют концепции педагогического  
24 проектирования и моделирования, хотя иногда эти термины используются  
25 просто как синонимы, а иногда как рядоположенные понятия. Предлагаются и  
26 интересные типологии проектировочной деятельности в области образования:  
27 психолого-педагогическое проектирование саморазвития ребенка, определение  
28 зоны его ближайшего развития; групповое проектирование процессов;  
29 проектирование целостных систем, объектов, организационных форм и  
30 результатов деятельности. Но проектирование, в целом, направлено на создание  
31 моделей планируемых процессов (в отличие от моделирования, которое может  
32 распространяться и на настоящее и на прошлый опыт с целью его более  
33 глубокого осмысления).

34

35 15. Для определения концептуальных оснований, принципов, методов и  
36 форм психологического моделирования образовательного пространства в

2

1поликультурном регионе весьма эвристичным является комплексный подход,  
2закключающийся:

3 - в исследовании моделирования как целостного и многоаспектного  
4интропсихического процесса, в ходе которого формируется и перманентно  
5изменяется концепт мира ребёнка, подростка, педагога, родителя, т.е. всех  
6участников учебно-воспитательного процесса (в форме рефлексивного  
7моделирования);

8 - в использовании прогностических возможностей психологического  
9моделирования как метода выявления направленности и особенностей развития  
10систем (личности, образовательной системы), их взаимодействия между собой и  
11совместного взаимодействия с Программой (в форме трендового  
12моделирования);

13 - в применении метода психологического моделирования как средства  
14внешнего влияния на процесс психического моделирования отдельных  
15сегментов концепта мира каждого ребёнка, подростка, педагога, родителя и  
16всего образовательного пространства в направлении поликультурности (в форме  
17трансформационного моделирования).

## РАЗДЕЛ 2

### 2 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО 3 ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: МОДЕЛИ И ПОДХОДЫ

4 В этом разделе определяются основные социально-психологические  
5 детерминанты поликультурного образования и его существующие и  
6 вероятностные модели: мир меняется, глобализируется,  
7 интернационализируется и этот факт представляет собой некий вызов  
8 образовательным системам многих, если не всех стран. Однако некоторые из  
9 них уже имеют значительный опыт в решении соответствующих проблем,  
10 другие – в том числе и Украина – относительно недавно с ними столкнулись. В  
11 обзорном материале делается попытка систематизировать различия в подходах к  
12 поликультурному образованию или, шире, к пространству поликультурного  
13 образования.

14 В разделе содержится обзор психолого-педагогической литературы  
15 относительно следующих вопросов.

16 Какие общие для многих стран факторы определяют необходимость  
17 трансформации образования в направлении поликультурности, иными словами,  
18 каковы социально-психологические детерминанты поликультурного  
19 образовательного пространства? В ряду этих факторов, принимаемая в ряде  
20 стран мира в качестве основы государственной политики, идеология и мировая  
21 практика мультикультурализма, отражающая поликультурность большинства  
22 современных государств. В основе содержания подраздела 2.1. – попытка  
23 представить и рассмотреть идеологию мультикультурализма как  
24 аксиологическое основание поликультурного образования.

25 Как интерпретируется социологами, теоретиками образования,  
26 педагогами, культурологами, психологами само понятие «поликультурное  
27 образование», рядоположенные или синонимичные понятия и как в целом  
28 выглядит методология гуманизации поликультурного образовательного  
29 пространства – это содержание подраздела 2.2. Проблемы взаимодействия

2

1 между людьми – представителями разных культурных или субкультурных групп  
2 и ранее и теперь являлись препятствием построению психологически  
3 комфортного общества. И если мы полагаем, что образование есть благо, прежде  
4 всего, способствующее благу общества и личности, то одной из основных целей  
5 совершенствования образовательной системы должно быть обучение  
6 конструктивному взаимодействию поэтому в подразделе рассматриваются  
7 модели межкультурной компетентности личности, то есть известные уже пути  
8 повышения этого типа социальной компетентности.

9 Но как выражены тенденции поддержки поликультурного образования  
10 на государственном уровне в разных странах мира? И как выглядят  
11 теоретические модели поликультурного образования в разных странах и,  
12 соответственно, в различных научных школах и парадигмах, какова их  
13 структура и психолого-педагогическое содержание компонентов? В  
14 подразделе представлены и проанализированы подходы к поликультурному  
15 образованию и модели поликультурной личности в США, Канаде и странах  
16 Западной Европы. Подраздел 2.3. посвящен анализу концептуальных  
17 оснований развития поликультурного образования в Украине, а в подразделе  
18 2.4. рассматривается специфика и возможности развития поликультурного  
19 образования в Крыму.

20

## 21 **2.1. Идеология мультикультурализма как аксиологическое основание** 22 **поликультурного образования**

23

24 Поликультурность (или мультикультурность) многих современных  
25 стран, обществ – свершившийся факт. Разумеется, множество определений  
26 культуры позволяют по-разному увидеть сущность и проблемы  
27 поликультурного общества: в одних странах преобладают этнические  
28 различия, в других – ментальные и языковые, в иных – комплекс социально-  
29 экономических различий; могут быть также религиозные, мировоззренческие  
30 и другие. При всём разнообразии подходов к пониманию культуры и

2

многочисленности её дефиниций, в данной работе исходным было представление культурно-антропологической школы, например, определение Ф. Боаса: «Культура – это совокупность ментальных и физических реакций и действий, которые *характеризуют* поведение индивидов, составляющих социальную группу [цит по: 1, с. 38]. Социальной группой, на наш взгляд, можно считать и традиционно исследуемую антропологами этническую общность со свойственными ей культурными кодами, т.е. принятой системой символов, ментальных реакций и поведенческих паттернов и существующие внутри этноса условные группы: гендерные, возрастные, территориальные, языковые... и существующие внутри этих групп семьи и различные условные группы, объединённые идеологией, политикой, профессией. К проблематике поликультурности относится и существование многочисленных субкультур, систематизированных по разным основаниям. Например, основными критериями классификации молодёжных субкультур может быть направленность интересов, времяпрепровождение, мировоззрение и прочее, причём некоторые субкультуры соответствуют одновременно нескольким критериям [118; 155; 192; 193; 267]. Некоторые из перечисленных субкультур имеют столь различные знаковые системы, культурные и поведенческие коды, что трудно представить добровольное совместное общение их представителей.

И, конечно, очень многочисленны представители маргинальных субкультур, причём, как достаточно формализованных по какому-либо ведущему признаку, например, наличия аддикции: алкоголики, наркоманы, зависимые от игр (лудомания, патологический гэмблинг), так и «размытых» в отношении классификации: «субкультуры бедности», «субкультуры протеста» были, исследуемые нами в своё время в Крыму, «субкультуры неудовлетворённости» [88;227;228].

Но считать ли различные группы культурными или субкультурными, не имеет значения в контексте идеи представленной работы. Наверное, наиболее точно игнорировал эти различия Ю. М. Лотман, когда определял культуру и

2

1как «текст», всегда существующий в определенном «контексте», и механизм,  
2создающий бесконечное многообразие культурных «текстов», и долгосрочная  
3коллективная память, избирательно передающая во времени и пространстве  
4интеллектуальную и эмоциональную информацию: «Культура в целом может  
5рассматриваться как текст. Однако исключительно важно подчеркнуть, что  
6это сложно устроенный текст, распадающийся на иерархию «текстов в  
7текстах» и образующий сложные переплетения текстов» [119, с.122.]

8

По мнению философа В. С. Стёпина «...предпосылки для новой  
9мировоззренческой ориентации создаются сегодня внутри самой техногенной  
10цивилизации. В современном мире между собой сталкиваются и вступают в  
11диалог совершенно разные культурные традиции. И человечество осознает, что  
12надо учиться вести этот диалог. Нужно уметь менять систему отсчета, не  
13считать свои ценности и культуру абсолютными, научиться понимать другого.  
14Нужно найти новые способы социализации человека, воспитания его в духе  
15уважения к достижениям самых различных культур, в духе толерантности» [203,  
16с.7)].

17Констатируя факт поликультурности современного общества, предложим  
18рабочее определение культуры, адекватное целям и задачам данной работы:  
19культура – это форма коммуникации, каналы и способы которой определяются  
20для той или иной группы людей символично-семиотическим отражением  
21локально-конвенциональных норм, ценностей, установок.

22При этом, на уровне психического моделирования как *интронпсихического*  
23*процесса*, формируется, перманентно трансформируясь, некий концепт  
24конвенциональной реальности, влияющий на поведение и деятельность  
25личности в социуме. Целью поликультурного образования является  
26формирование поликультурной личности. На уровне психологического  
27моделирования в значении *интерпсихического процесса* педагоги и родители  
28создают психолого-педагогические условия для того, чтобы формирующийся  
29концепт конвенциональной реальности, во-первых, соответствовал самой  
30реальности, поликультурной по своей сути, во-вторых, чтобы наличие такого  
31адекватного реальности концепта актуализировало и определяло формирование

2

3соответствующих качеств, черт, характеристик личности. Если исходить из  
4известного определения личности, данное С. Л. Рубинштейном, суть которого в  
5том, что «личность – это совокупность внутренних условий, через которые  
6преломляются внешние воздействия», то поликультурную личность, в нашем  
7понимании, можно описать, как человека, который благодаря наличию неких  
8внутренних условий: особенностей структуры характеристик, черт, качеств...  
9определённым образом реагирует на внешние воздействия, представленные  
10самим фактом существования различных культур/субкультур. Если  
11ориентироваться на определение личности, данное В. И. Слободчиковым и Е. И.  
12Исаевым: «Личность есть целостность субъективной реальности и способ бытия  
13человека в системе взаимоотношений с другими; личность – субъект, свободно  
14определившийся в пространстве культуры и времени истории» [194, с.8], то  
15можно сказать, что поликультурная личность – это человек, непротиворечиво  
16(конструктивно, эффективно) реагирующий на обстоятельства (вызовы)  
17объективной реальности, т.е. жизненные ситуации, характерные для  
18поликультурного социума, благодаря гармоничной целостности субъективной  
19психической реальности (в том числе, адекватного концепта конвенциональной  
20реальности).

21Одна из основных идей Л. С. Выготского, правда относящаяся к генезису  
22высших психических функций, может быть вполне применена и к  
23формированию поликультурной личности: «В процессе своего развития ребенок  
24усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы  
25культурного поведения, культурные способы мышления» [47, с.191.] Конечно, в  
26цитируемом тексте речь идёт о человеческой культуре в самом широком смысле,  
27а в данной работе исходным является именно положение о множественности  
28культур внутри человеческого сообщества, но суть в том, что на каком-то этапе  
29своего развития, ребёнок, хотя, скорее уже подросток, может усваивать  
30содержание культурного опыта представителей других культур, понимать и, в  
31определённом смысле принимать разные культурные коды. Например, в  
32наиболее ясной форме это происходит (и не только с ребёнком) в процессе



2

1аккультурации – вхождении в другую культуру в ситуации миграции. Но в  
2современном мире, даже не выезжая за пределы собственного населённого  
3пункта (конечно, это в значительной степени касается больших городов)  
4человеку приходится всё время сталкиваться с поликультурностью общества. И  
5его отношение к этому социально-психологическому феномену может быть  
6либо неконструктивным – этноцентричным или сексистским, или эйджистким,  
7или ещё каким-нибудь предвзято-негативным, либо конструктивным –  
8заинтересованным. Соответственно, различается и поведение, деятельность.  
9Формируется и отношение, и поведение, и деятельность в процессе  
10интериоризации социально-культурного опыта. Здесь снова, на наш взгляд,  
11уместна цитата из той же работы Л. С. Выготского: «Если в какой-нибудь  
12области положение о том, что поведение индивида есть функция поведения  
13социального целого, к которому он принадлежит, имеет *полный смысл*, то это  
14именно в сфере культурного развития ребенка. Это развитие как бы идет извне.  
15Оно может быть определено, скорее, как экзо-, чем как эндорост. Оно является  
16функцией социально-культурного опыта ребенка» [47, с.199].

17 Миссия поликультурного образования в осознанной и методологически  
18эффективной организации социально-культурного опыта, способствующего  
19формированию поликультурной личности, описательное определение которой  
20дано нами уже во введении (см. с.6).

21 Основные проблемы, определяющие актуальность разработки  
22психологической концепции поликультурного образования и поликультурной  
23личности отчасти уже представлены во введении (см. сс.6-7), но могут быть  
24дополнены и конкретизированы.

25 Во-первых, существует методологическая неопределённость подходов к  
26процессу и методу психолого-педагогического моделирования, как наиболее  
27значимого компонента в системе анализа и трансформации образовательного  
28пространства и формирования поликультурной личности. Во-вторых,  
29отсутствует наполненная психологическим содержанием структурно-  
30функциональная модель поликультурной личности как цели и ориентира для

2

1развивающей, формирующей и коррекционной работы педагогов, психологов,  
2родителей в системе поликультурного образования. В-третьих, существовавшие  
3до настоящего времени концепции поликультурного образования представлены,  
4в основном, в педагогической науке и, соответственно, не исследованы  
5психологические составляющие необходимого комплекса психолого-  
6педагогических условий и методов для внедрения поликультурной модели  
7образования в практику. В-четвёртых, отсутствовали комплексные  
8психологические исследования влияния социокультурного пространства  
9поликультурного региона и существующих внутри этого пространства разных  
10моделей образования на становление личности детей и подростков, в том числе,  
11на развитие их этнокультурной идентичности, межкультурной и поликультурной  
12компетентности.

13 Итак, культурное (и субкультурное) разнообразие просто нельзя не  
14замечать. Как общество относится к такому многообразию и как воспитывать  
15детей, какое отношение к различиям может считаться конструктивным,  
16благоприятствующим прогрессивному, гуманистическому развитию? Каковы  
17сущность и границы толерантности? Поликультурность в любом своём значении  
18оказывается одним из определяющих факторов образовательной политики  
19государств, а также предметом размышлений, обсуждений и практических  
20действий субъектов учебно-воспитательного процесса. Проблемы образования в  
21поликультурном обществе широко обсуждаются в научной литературе уже  
22несколько десятилетий. Но исторически эти дискуссии были связаны, конечно, с  
23этнокультурным разнообразием и начались они в таких изначально  
24эмигрантских странах как США и Канада, а затем эта проблематика стала  
25актуальной и в европейских странах, постепенно становящихся таковыми. В  
26Украине, так же как в некоторых других государствах, независимо  
27развивающихся после распада СССР, обострились «законсервированные» было  
28в советский период вопросы межэтнических отношений, культурно-языковые и  
29иные проблемы. Крым, в определённом смысле, представляет собой уникальный  
30регион даже в полиэтнической Украине. Политическое, социально-экономическое

2

1и культурно-историческое развитие этого, в основном, русскоязычного региона  
2(во всяком случае, на протяжении предыдущего столетия) претерпело  
3достаточно чувствительные изменения после возвращения на Родину большей  
4части депортированного крымскотатарского народа. Существующий уровень  
5социально-психологической напряжённости, определяемый целым рядом  
6разнородных объективных и субъективных факторов, вынуждает специалистов,  
7чувствующих свою ответственность за благополучное будущее крымского  
8общества не только обсуждать проблемы образования, но и разрабатывать,  
9реализовывать соответствующие реальностям поликультурного региона  
10образовательные программы.

11 Идейными, философскими, политическими, культурологическими  
12основаниями разработки психолого-педагогических концепций поликультурного  
13образования стал феномен мультикультурализма, точнее, его осмысление на  
14теоретическом уровне и практика реализации политики (или политик)  
15мультикультурализма.

16 Известный социолог Натан Глэзер (Nathan Glazer) был одно время  
17известен как жесткий критик мультикультурализма, но в книге «We Are All  
18Multiculturalists Now» («Сейчас мы все мультикультуралисты»), изданной в 1997  
19году, признаёт, что определённая схема реализации мультикультурализма, по-  
20видимому, является неизбежной для США. Он даже заявляет, что дебаты по  
21мультикультурализму в Соединенных Штатах можно считать завершёнными. По  
22мнению автора, проводимая государством политика мультикультурализма, в  
23целом, завоевала поддержку населения, несмотря на то, что эта политика пока  
24далеко не полностью привела к включению афроамериканцев в более широкий  
25общественный контекст, в частности, в области уровня жизни, занятости и  
26образования. В итоге, с одной стороны констатируется успешность социальной  
27практики мультикультурализма, а с другой – объясняется, почему эта политика  
28несовершенна и вряд ли может быть постоянной, во всяком случае, по форме  
29[307].

2

1 Стивен Маседо (Stephen Macedo), в книге «Diversity and Distrust: Civic  
2 Education in a Multicultural Democracy» («Разнообразие и недоверие:  
3 гражданское образование в мультикультурной демократии»), изданной в 1999  
4 году, размышляет о проблемах образования в мультикультурном обществе.  
5 Автор доказывает: государство должно способствовать адаптации родителей к  
6 существующей поликультурности общества и к пониманию того факта, что в  
7 развитии образования нельзя не учитывать наличие культурных особенностей  
8 представителей разных групп, что это было бы большим злом, чем издержки  
9 либерализма [333].

10 Но это как бы подведение некоторых промежуточных итогов в стране,  
11 являющейся, наряду с Канадой и Австралией, родиной мультикультурализма.  
12 Однако история концептуальной разработки понятия «мультикультурализм»  
13 достаточно сложна. В украинском научном сообществе, так же как в  
14 российском, понятие «мультикультурализм» в большинстве случаев  
15 ассоциируется с признанием фактической поликультурности, полиэтничности и  
16 конфессиональности сообщества. В традиции западной социально-  
17 гуманитарной мысли и соответствующего дискурса сущность этого понятия  
18 предметно расширилась и теперь охватывает самые разноречивые темы, и  
19 проблемы [286; 299; 318; 320; 324; 329; 331; 345; 346; 347; 348; 355; 358].

20 Мультикультурализм можно определить как идеологию, политику и  
21 социальный дискурс, признающие правомерность и ценность культурного  
22 плюрализма, уместность и значимость многообразия и разноликости  
23 культурных и субкультурных форм (например, этнических, религиозных и  
24 расовых, а также социальных, экономических, политических и т.д.).

25 В контексте мультикультурализма непохожесть и отличительность  
26 перестают рассматриваться как «чуждое», а воспринимается просто как  
27 «другое» – без негативных коннотаций. Мультикультуралистская политика  
28 принципиальным образом отличается от исторически предшествовавших ей, во  
29 всяком случае, относительно этнических культур – сегрегации, геттоизации и  
30 ассимиляции.

2

1       Адекватное понимание существа мультикультурализма связано с  
2необходимостью дифференциации понятий «многонациональность» и  
3«полиэтничность». Если многонациональность является историческим  
4результатом насильственного или добровольного объединения прежде  
5самостоятельных, самоуправляемых, территориально обособленных культур в  
6одно государство и, вместе с тем, формирования, так называемой,  
7«политической нации», то полиэтничность – это результат большего количества  
8разнообразных причин [327]. Например, СССР был в этом смысле  
9действительно многонациональным государством. А вот среди разнообразных  
10причин полиэтничности Крыма можно назвать следующие:

11       - исторические, географические, экономические, политические (Крым  
12издревле был перекрёстком торговых путей и узлом геополитических  
13противоречий);

14       - иммиграцию индивидов и групп, имеющих «свое» государство за  
15рамками данного социокультурного и политического пространства;

16       - миграцию (иногда вынужденную) представителей разных этносов  
17внутри страны (причины также могут быть разными, например, по окончании  
18Крымской войны Екатерина Вторая переселяла крестьян в южные области, в  
19том числе, в Крым или «добровольно-принудительное» переселение людей из  
20разных областей Российской Федерации, Украинской ССР и Белорусской ССР в  
21Крым уже в 50-ые годы XX столетия...);

22       - последствия массовых репрессий в Советском Союзе и невозможность  
23для репрессированных вернуться на место бывшего проживания, что  
24определило разнородный этнический состав целых регионов;

25       - итоги насильственного «переселения народов» – депортации, как это  
26происходило в Советском Союзе и, в частности, в Крыму в 1944 году по  
27отношению к крымским татарам, армянам, грекам, болгарам, а несколько  
28раньше – немцам;

2

1 - массовое возвращение людей (или даже целого народа, как это  
2происходит в Крыму), изменяющее сложившуюся этнодемографическую и  
3этнополитическую ситуацию;

4 - экономическое или идеологическое давление, заставлявшее людей  
5«добровольно» (а, нередко и действительно добровольно) переезжать на новое  
6местожительство, осваивая новые земли или целину, участвуя в Великих  
7комсомольских стройках и т.д.

8 Среди особенностей концепций мультикультурализма – разнообразие его  
9определений и дискурсов, затрудняющее анализ его разработанности в науке.  
10Пожалуй, самую лаконичную классификацию дискурсов мультикультурализма  
11находим у Г. Тернборна: во-первых, это политический дискурс, в рамках  
12которого приводятся аргументы «за» и «против» политики мультикультурализма  
13и соответствующего способа управления; во-вторых, это дискурс социальной и  
14политической философии, вопросов социального и политического порядка и  
15прав человека в условиях неоднородности культуры того или иного общества  
16[209].

17 Оригинальную классификацию мультикультурализма предлагает  
18известный немецкий социолог Франк-Олаф Радтке (Frank-Olaf Radtke). Он  
19характеризует несколько типов мультикультуралистского дискурса: социально-  
20педагогический, кулинарно-цинический, реактивно-фундаменталистский и  
21прагматически-хозяйственный (связанный больше с сознательной иммиграцией  
22капитала и его владельца, чем с мультикультурностью) [343; 344].

23 Несколько модернизируя эту типологию, российский учёный В. С.  
24Малахов также характеризует три типа мультикультуралистского дискурса и,  
25соответственно, три формы реализации в странах Запада: «моралистическую»,  
26«постмодернистскую» и «реактивную», или «фундаменталистскую», но,  
27главное, определяет носителей идеологии каждого типа. Например,  
28относительно фундаменталистской формы мультикультурализма В. С. Малахов  
29соглашается с Ф.-О. Радке: её представляют активисты этнических меньшинств  
30– «этнические предприниматели» [128, с.44-45].

2

1 К числу наиболее известных и последовательных мультикультуралистов  
2 принадлежит канадский исследователь Уилл Кимличка (W. Kymlicka),  
3 констатирующий, что разные этнокультурные группы имеют разные интересы и  
4 потребности от которых стратегия интеграции или сегрегации. Различия в  
5 потребностях обуславливают необходимость дифференцированной политики в  
6 отношении различных этнокультурных групп. В целом, мультикультурализм  
7 видится У.Кимличка как возможный «ответ» на неизбежные противоречия,  
8 возникающие при включении этнокультурного многообразия в процесс  
9 строительства нации (государства) [327].

10 Ярким выразителем идей мультикультурности является и Б. Парех (Bhikhu  
11 Parekh), рассматривающий культурную идентичность индивида не как следствие  
12 его свободного выбора, а как определенную заданность в духе эссенциализма –  
13 индивид рождается в культуре, которая и определяет групповые различия. Атака  
14 на культуру или отказ признать ее ценность является также и атакой на  
15 индивида, являющегося членом данной культурной группы [339, p.163-176].

16 Чандран Кукатас (Chandran Kukathas) считает, что общество может  
17 реагировать на культурное многообразие по-разному, и не всегда эта реакция  
18 означает признание идеи мультикультурализма. Автор выделяет пять вариантов  
19 такой реакции: изоляционизм, ассимиляторство, мягкий мультикультурализм,  
20 жесткий мультикультурализм (отражение идей современного либерализма: к  
21 разнообразию следует не просто относиться толерантно – его нужно укреплять,  
22 поощрять и поддерживать, в том числе, предоставлением культурным  
23 меньшинствам особых прав), апартеид – крайний пример репрессивной реакции  
24 на существование культурного многообразия [324; 325].

25 Впрочем, некоторые теоретики современного либерализма не  
26 поддерживают мультикультурализм в любой форме, утверждая, что в  
27 либеральном государстве все сообщества и культуры должны в определённой  
28 степени носить либеральный характер. Например, Брайан Барри (Brayan Barry)  
29 подвергает концепцию мультикультурализма резкой критике, считая, что

2

1либеральное государство не может проявлять толерантность в отношении  
2нелиберальных элементов [287].

3

Других теоретиков-либералов не устраивает мягкий вариант  
4мультикультурализма, поскольку он не обеспечивает достаточных гарантий  
5утверждения ценностей, занимающих центральное место в концепции  
6либерализма. Тот же У. Кимличка отстаивает «жесткий» вариант  
7мультикультурализма, утверждая, что либеральное государство должно  
8предпринимать активные шаги для обеспечения таким группам необходимых  
9средств, позволяющих поддерживать их образ жизни [326; 329].

10 Перечислим в целом, проблемы, вокруг которых ведутся дискуссии:

11 - соотношение достоинств и недостатков разнообразных форм и способов  
12внедрения мультикультурализма в социальную практику, в том числе, в  
13образовательную сферу;

14 - особенности интерпретации мультикультурализма и степени  
15соответствия мультикультурального дискурса, в частности, идеологического или  
16политического – поликультурности, культурному плюрализму;

17 - предметно-содержательная сторона концепций мультикультурализма,  
18например, соотношение и границы структурных и культурных проблем  
19социальных систем; дифференциация культуры и субкультур в поликультурных  
20обществах;

21 - степень влияния мультикультуралисткой идеологии и политики на  
22разрешение или углубление социальных противоречий и даже конфликтов;

23 - конкретные негативные примеры реализации принципов  
24мультикультурализма, например, последствия «позитивной дискриминации»  
25этнических меньшинств.

26 К несомненным достоинствам мультикультурализма как реальной  
27политики во многих странах, как правило, относят:

28 - признание и защиту многообразных меньшинств, в том числе  
29этнических;

30 - сохранение и поддержание культурного многообразия;



2

1 - отказ от шовинизма, расовых и других предрассудков и стереотипов,  
2ксенофобии;

3 - воспитание терпимости и уважения к «другим»;

4 - направленность на интеграцию этносов, а не на отделение, вопреки  
5распространенному тезису об «угрозе национальному единству»;

6 - воплощение его в системе образования способствует более  
7продуктивному обучению меньшинств, при этом школа перестает казаться  
8чуждой и враждебной.

9 И всё же, отношение к мультикультурализму как социальной практике  
10противоречиво. Его недостатки, являющие обратной стороной преимуществ,  
11проявляются в возможной этнизации социальных отношений,  
12институционализации культурных различий, непризнании либерального  
13принципа приоритета прав индивида. Жёсткие критики мультикультурализма  
14среди его изъянов называют также: создание «угрозы» национальной гармонии  
15и единству, усложнение процесса ассимиляции, возможность усиления  
16межгруппового и межрасового недоверия, в частности из-за введения  
17«квотирования» при приеме в вуз, поступлении на работу и т.п.

18 Многие авторы подчёркивают и негативную роль отдельных  
19интерпретаций идеологии мультикультурализма и, соответственно, те или иные  
20формы внедрения этих идей и ценностей в социальную практику.

21 В связи с неоднозначностью трактовки понятия «мультикультурализм»,  
22нельзя не отметить, что неоднородность социокультурной ситуации в  
23полиэтнических регионах нередко сильно преувеличивается. Это, прежде всего,  
24результат распространённой интерпретации культуры как этнической культуры.  
25В частности, так нередко трактуется культура в концепции  
26мультикультурализма. Однако, очевидно, что этнически различные индивиды  
27могут принадлежать одной культуре. И, напротив, представители одного и того  
28же этноса – разным культурам и, что гораздо чаще, субкультурам.  
29Отождествление этничности и культуры – характерная черта  
30мультикультуралистского дискурса.

2

1 Экстраполируя опыт стран, реализующих мультикультуралистские  
2ценности и идеологию, на Украину – далеко не иммигрантскую, но достаточно  
3поликультурную (в том числе, в плане этнокультурных различий) страну, можно  
4предположить возможность формирования единой общегражданской  
5идентичности одновременно с поддержанием культурного плюрализма.  
6Солидарность национального сообщества и усиление социально-политической  
7стабильности возможно не за счёт маргинализации этничности и изгнания её из  
8сферы публичного, а лишь посредством переоценки и реорганизации прав  
9меньшинств на демократических началах, путём устранения «питательной  
10среды» для роста крайних форм национализма и шовинизма.

11 Позитивный потенциал мультикультурализма определяется его  
12способностью содействовать разрешению проблемы многочисленных диаспор;  
13создать благоприятный фон для проведения эффективной политики миграции и  
14иммиграции; признать этнокультурные идентичности, характеризующиеся,  
15например, устойчивой смешанной этнической идентификацией.

16

## 17 **2.2. Методология гуманизации поликультурного образовательного** 18**пространства в США, Канаде и в странах Западной Европы**

19

20 Анализируя историю развития мультикультурного образования, нельзя не  
21упомнить, что право этнических и культурных меньшинств на поддержку  
22важных аспектов их культур и языков было поддержано педагогами в США уже  
23в начале XX века [277].

24 После Второй мировой войны значительно увеличилось этническое и  
25культурное разнообразие в западноевропейских нациях, прежде всего в  
26Великобритании, Франции, Германии, Бельгии, Нидерландов. Множество людей  
27из прежних колоний этих стран в Азии и Африке иммигрировали в Европу,  
28чтобы улучшить свой экономический статус и, вместе с тем, удовлетворить  
29имеющиеся там потребности в рабочей силе [280].

2

1 Соединенным Штатам изначально было свойственно этнокультурное  
2разнообразие, однако этническая структура нации изменилась резко и  
3драматично, после принятия в 1965 году Акта иммиграционных реформ  
4(«Immigration Reform Act»). Хотя большинство иммигрантов из Европы  
5прибыли в Соединенные Штаты между 1901 и 1910 годами, однако большая  
6часть иммигрантов из стран Латинской Америки и Азии прибыли между 1991 и  
71998 годами. По прогнозам Американского Бюро Переписи (2000) «цветные  
8этнические группы» («ethnic groups of color») составят 47% от американского  
9населения в 2050. В настоящее время 40% всех учащихся национальных  
10общественных школ – это цветные [282].

11 Сейчас во всём мире усиливается этническое, культурное, языковое  
12разнообразие, прежде всего из-за возрастающих миграционных процессов  
13(эмиграция, интернационализация рынков торговли, науки, образования и труда,  
14культурные обмены и проч.).

15 Ассимиляционистская концепция гражданства существовала в  
16большинстве Западных демократических этнических государствах до  
17повышения активности этнических движений в 1960-ые и 1970-ые. Главная цель  
18гражданского образования тогда состояла в том, чтобы создать этнические  
19государства, в которых все группы влились бы одну доминирующую  
20господствующую культуру. На практике, итогом претворения  
21ассимиляционистской концепции в образовании было то, что многие учащиеся  
22утратили свою уникальную культуру и этническую идентичность, а некоторые  
23стали отчужденными от семьи и землячества. Другим последствием было то,  
24что многие учащиеся впоследствии оказались социально и политически  
25отчужденными по отношению не только к этнической культуре, но и по  
26отношению ко всему обществу в целом [272; 309].

27 Активизация этнических движений стала вызовом ассимиляционистской  
28концепции. Эта тенденция, выросшая в Движение за гражданские права в  
29Соединенных Штатах, получила отклик, продолжение и развитие во всём  
30мире... И этнические государства были вынуждены стать более отзывчивыми к

2

3экономическим, политическим, и культурным потребностям разных этнических  
4групп. Кроме того, всё большее количество активных граждан в разных странах  
5понимают, что единство без разнообразия кончается культурной репрессией и  
6гегемонией. Разнообразие без единства ведет к балканизации («Balkanization») и  
7распаду этнического государства. Разнообразие и единство должно  
8существовать в тонком балансе в демократических, мультикультурных  
9этнических государствах.

8

9 Углубление этнического разнообразия в пределах ранее моноэтнических  
10государств и поиск различными группами культурного признания и равноправия  
11бросают вызов по-прежнему существующим ассимиляционистским  
12устремлениям со стороны принимающих культур, наций, правительств. Может  
13быть, растущее понимание этой ситуации стало одной из причин, по которой  
14история и культура различных этносов уже достаточно давно получает  
15отражение в учебных планах школ, колледжей и университетов [283; 284; 285;  
16292; 293; 296; 297; 298; 353 и другие].

16 Но поддержание тонкого баланса единства и разнообразия в  
17мультикультурной нации должно быть обеспечено не только знанием о  
18культурных различиях, тем более, фиксацией на них, а системными  
19образовательными программами (проектами). И действительно, изменение  
20идеологического климата в мире, усиление либерально-демократических  
21тенденций находят своё отражение в концепциях образования.

22 Мультикультурное образование развивается, в том числе и для того, чтобы  
23ответить на беспокойство этнического и расового характера со стороны  
24культурных групп, которые чувствовали себя маргинальными и  
25второстепенными в пределах полиэтнических государств. Сейчас большинство  
26специалистов поддерживают право этнических и иммигрантских групп  
27сохранять и развивать их культуры и языки, наряду с возможностью полного и  
28непосредственного участия в гражданских культурах демократических  
29национальных государств [282;283;323;328;336;340;349;354; 357;358;360].

2

1 Естественно, существуют разногласия относительно процесса или  
2 технологии достижения такого результата. Но, на наш взгляд, существуют  
3 несколько наиболее серьёзных методологических проблем, две из которых могут  
4 быть решены в сфере образования:

5 1) разработка модели личности с развитой «межкультурной  
6 компетентностью» или «мультикультурной грамотностью». А в нашем  
7 представлении это модель поликультурной личности;

8 2) моделирование поликультурного образовательного пространства,  
9 отвечающего психолого-педагогическим условиям формирования личности с  
10 развитой «межкультурной компетентностью».

11 В совокупности эта проблематика и является основой методологии  
12 гуманизации поликультурного образовательного пространства. Строго говоря, и  
13 третья методологическая проблема имеет отношение к гуманизации, но она  
14 связана с выстраиванием такого социокультурного пространства, в котором  
15 поликультурная образовательная система, ориентированная указанным образом,  
16 да и поликультурная личность не были бы чужеродным, нежелательным  
17 элементом. Ясно, что это уже сфера государственной идеологии и социально-  
18 политической практики. Однако и сфера образования опосредованно связана с  
19 процессом формирования такой идеологии и политики.

20 Понятие «поликультурное образование» достаточно часто встречающееся  
21 в русскоязычной научной литературе последнего десятилетия: В. П. Борисенков  
22 [32], О. В. Гукаленко [58; 59], Л. Ю. Данилова [63], В. А. Ершов [76], В. Ю.  
23 Кочергина [101], В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова [121], Л. Л.  
24 Супрунова [204], Т. Б. Менская [135], М. А. Хайруллинов [222], Э. Р. Хакимов  
25 [223], Е. В. Чёрный [240; 245; 260; 261] и у большинства других авторов), по  
26 внешним, в большей степени лингвистическим признакам выглядит близким по  
27 значению или практически равнозначным следующим терминам:  
28 «мультикультурное образование» (multicultural education): J. A. Banks (Д. Бэнкс)  
29 [42; 280], J. Garsia (Д. Гарсия) [303], M. Gillette и M. Boyle-Baise (М. Жиллетт и  
30 М. Бойли-Бэйз) [306], L. Goodwin (Л. Гудвин) [308], M. A. Боуэн [34] и у

2

1 большинства других авторов; «межкультурное образование» (intermulticultural  
2 education): J. Cambridge (Дж.Камбридж) [293], М. Hayden и J. Thompson (М.  
3 Хайден и Дж. Томпсон) [312], R. Paige (Р. Пэйдж) [338], М. А. Араджиони [12],  
4 Ю. Ю. Бочарова [35] и другие; мультикультурное обучение (multicultural  
5 learning): Р. Pedersen (П. Педерсен) [340]; «межмультикультурное обучение»  
6 (intermulticultural learning): Н. Fennes и К. Hargood (Г. Феннес и К. Гэпгуд) [300];  
7 «многокультурное образование» Г. Д. Дмитриев [71], «поликультурное  
8 воспитание» В. Ю. Кочергина [101], «полиэтническое воспитание» Л. И.  
9 Редькина [179], Н. Н. Ушнурцева [215], Е. В. Бондаревская [31].

10 В современном Большом психологическом словаре предлагается прямой  
11 перевод с английского – мультикультурное образование, в то же время, термины  
12 поликультурное и интеркультурное образование определяются как синонимы. В  
13 этой же словарной статье лаконично перечислены наиболее важные функции  
14 мультикультурного образования: «1) создание новой образовательной среды как  
15 важного стабилизирующего фактора гражданского общества; 2) снижение  
16 межэтнической напряжённости; 3) воспитание толерантности в отношениях  
17 между представителями различных культур» [29, с. 308].

18 Всё же, относительно термина, нам ближе позиция тех авторов, которые  
19 считают, что отождествление терминов «поликультурное», «мультикультурное»  
20 и «многокультурное» («багатокультурне» в украинском варианте) образование  
21 не правомерно, так как в этом случае имеют место не только лингвистические  
22 различия, но и сущностные [см. например, 59, с.33]. Действительно, латинское  
23 «multum» – много – указывает на множественность, многократность [195, с.325]  
24 и, как правило, объединяет однопорядковые элементы, например,  
25 множественность этносов внутри государства-нации, множественность  
26 субкультур внутри культуры, вообще отражает гетерогенность социума.  
27 Возможно, поэтому так прижился термин «мультикультурализм» – он точно  
28 отражает реальную ситуацию множественности и равнозначности (во всяком  
29 случае, декларируемой) культур. Греческое «poly» – много, многое – указывает  
30 на множество, разнообразный состав чего-то, сложное целое [195, с.387].

2

1Общеславянское «много» возникло морфолого-синтаксическим способом из  
2прилагательного мнѣногъ – многий [195, с.267].

3

Лингвистические нюансы, на наш взгляд, наиболее адекватно отражают  
4психолого-педагогическое содержание сущностных различий: от констатации  
5множественности культур, мультикультурализма – к моделированию  
6целостного, структурно неоднородного, иерархически организованного,  
7многомерного поликультурного образовательного пространства. Именно  
8образовательного пространства, поскольку и этот термин вполне закономерно  
9включён в научный аппарат педагогики и, в определённой мере, психологии.  
10Анализ соответствующей литературы за последнее десятилетие позволяет  
11утверждать, что термин «пространство» становится всё более адекватным для  
12описания разного рода социальных систем. По-видимому, именно это понятие  
13позволяет охватить интегральность, поскольку любая социальная система  
14включена в более обширную систему и вся эта совокупность составляет некое  
15пространство сложных взаимосвязей и взаимозависимостей. Поэтому в  
16описании и анализе социальной феноменологии так часто применяются  
17термины «социокультурное пространство», «единое образовательное  
18пространство», «воспитательное пространство», «культурно-образовательное  
19пространство» «пространство детства». Но, в целом, педагоги под  
20образовательным пространством понимают:

21 - пространство, в котором происходят процессы образования, обучения,  
22воспитания;

23 - часть среды, в которой действует определенный педагогически  
24сформированный образ жизни;

25 - динамическую систему взаимосвязанных педагогических событий,  
26создаваемую усилиями социальных субъектов различного уровня;

27 - результат деятельности созидательного и интеграционного характера [20;  
2831; 32; 167; 194].

29 В психологии, в том числе и педагогической, этот термин пока не столь  
30привычен. Естественно, что в поликультурном регионе и образовательное

2

1пространство будет поликультурным, отражающим культурное (и  
2субкультурное) многообразие. Иное дело, как к этому относится: игнорировать  
3этот факт, что может привести к неожиданным и неожиданным ситуациям;  
4пытаться нивелировать различия путём формализации каких-либо единых норм,  
5правил; обдуманно включить поликультурность в систему учебно-  
6воспитательной работы. Наиболее прогрессивным выглядит, конечно, третий  
7вариант и в этом случае можно определить целевую направленность  
8поликультурного образовательного пространства. При системной работе, оно  
9может стать «фактором социальной стабильности и адаптации личности в  
10инокультурной среде; способом реализации аксиологических императивов;  
11средством удовлетворения образовательных, познавательных и культурных  
12потребностей человека; формой социально-педагогической поддержки и защиты  
13личности учащегося» [58, с. 53].

14 Англоязычные авторы традиционно пользуются термином  
15«мультикультурное образование». Дж. Бэнкс (James A. Banks) видит в нём некое  
16триединство: идея, движение по реформированию образования и сам процесс.  
17Как идея, мультикультурное образование заключается в стремлении создать  
18равные образовательные возможности для всех учащихся, независимо от  
19расовых, этнических и социальных различий. В организационном плане,  
20мультикультурное образование – это реальная практика создания равных  
21образовательных возможностей для всех учащихся, посредством тотального  
22изменения школьной среды так, чтобы отразить и учесть разнообразие культур в  
23пределах общества и в пределах класса. Мультикультурное образование –  
24процесс, потому что его цели – идеалы, которых преподаватели и  
25администраторы должны постоянно стремиться достигать. Опираясь на  
26результаты своих предыдущих исследований, а также на исследования других  
27учёных, Дж. Бэнкс предложил учитывать пять измерений мультикультурного  
28образования («five dimensions of multicultural education»):

29 1. Содержание интеграции («content integration») – это характер и объём  
30использования учителем в пределах его предмета примеров, иллюстрирующих



2

1разнообразие культур и групп, фактически, это включение мультикультурного  
2содержания в учебные планы.

3

2. Процесс организации познания («the knowledge construction process») –  
4отражает помощь преподавателей учащимся в понимании, исследовании и  
5определении того, как именно предубеждения, ограничения, указания,  
6рекомендации в пределах изучаемой дисциплины влияют на перспективы  
7познания. Учащиеся также учатся самостоятельности в поиске и приобретении  
8знаний.

9

3. Минимизация (снижение) предубеждений («prejudice reduction») –  
10характеризует уроки и действия, используемые преподавателями, чтобы помочь  
11студентам/учащимся развивать положительные отношения к различным  
12расовым, этническим, и культурным группам. Обнаружено, что уроки и  
13материалы, содержащие выверенную информацию относительно различных  
14расовых и этнических групп, помогают учащимся развивать более  
15конструктивные межгрупповые отношения, в том случае, если эти занятия  
16особым образом структурированы, в частности, предусматривают включение  
17положительных образов этнических групп и последовательное использование  
18мультиэтнических материалов [279, сс. 617-627; 281, сс.3-31].

19

4. Педагогические акции («an equity pedagogy») – заключаются в  
20изменении преподавателями способов обучения таким образом, что  
21академические достижения учащихся возрастают независимо от их  
22принадлежности к разным расовым, этническим или социальным группам. Это  
23происходит в том случае, если преподаватели применяют не конкурентные, а  
24кооперационные стратегии [273].

25

5. Уполномочивающая культура школы и социальная структура («an  
26empowering school culture and social structure») – могут быть созданы, когда  
27культура и организация школы преобразовываются способами, которые  
28позволяют учащимся из разных расовых, этнических и социальных групп  
29ощущать статусное равенство [280, сс. 3-24].

2

1 Преподаватели должны помочь студентам/учащимся понять, что они  
2 живут в полиэтническом государстве и граждан разделяют различные  
3 культурные традиции, но существуют также общие традиции, ценности и  
4 политические идеалы, которые цементируют нацию. Мультикультурное  
5 образование стремится реализовывать идею относительно *e pluribus unum* –  
6 «разнообразия в единстве», то есть создавать общество, которое признает и  
7 уважает культуры его разнообразных народов, объединенных в пределах  
8 структуры демократических ценностей, которые признаются всеми.

9 Важная цель мультикультурного образования состоит в том, чтобы помочь  
10 учащимся приобрести знания, умения и навыки, необходимые для принятия  
11 рефлексивных решений и осуществлять персональные, социальные и  
12 гражданские действия – фактически, поступки, способствующие  
13 демократическим преобразованиям. В то же время любые акции и проекты  
14 должны соответствовать познавательному и моральному развитию учащихся.  
15 Например, учащиеся начальной школы уже способны понять моральную  
16 несостоятельность «жалящих этнических шуток» («ethnic jokes that sting») и  
17 взять на себя обязательство не участвовать в этом; учащиеся средней школы  
18 могут читать книги, узнавая нечто относительно других расовых, этнических, и  
19 культурных групп; старшеклассники могут осознанно искать дружбу с  
20 учащимися, принадлежащими к другим расовым и этническим группам и  
21 участвовать в действиях и проектах с учащимися других школ города. Они же,  
22 так же как студенты колледжей, могут также участвовать в проектах, которые  
23 обеспечивают помощь и комфорт людям с особыми потребностями («special  
24 needs»). Они могут также участвовать в местных политических действиях типа  
25 школьных выборов и в местных общественных инициативах [275].

26 Если главная цель мультикультурного образования – личностная  
27 трансформация, то это может случиться только в том случае, когда учащиеся  
28 получают возможность быть равноправными субъектами образования, когда они  
29 информированы относительно существующей несправедливости и когда они

2

ориентированы на свободное и осознанное принятие решений, способствующих изменению общества в сторону гуманизма и демократии.

3

Эффективное осуществление мультикультурного образования требует времени, энергии и много работы. «Но вообразите, на мгновение,— завершает свою статью в редактируемой им же книге James A. Banks, — потенциал: представьте учащихся или студентов чувствующих, информированных, компетентных, способных принять решения, которые будут воздействовать на их жизни, жизни их детей и будущих поколений. Мультикультурное образование предполагает возможности личностной трансформации и изменения общества, и это даёт надежду» [281, сс. 3-31].

Разумеется, существует и множество других подходов к проблематике поликультурного образования. Например, R. Hanvey ещё в 1976 применял термин «глобальное образование» [311]. B. Finkelstein, S. Pickert, T. Mahoney, B. Douglas (1998), характеризуя «культурное образование», отмечают три его основных аспекта: становление мультикультурности (поликультурности); 2) расширение границ; 3) продвижение культуры и демократии [301].

По мнению ряда авторов, важнейшей составляющей поликультурного образования и весьма значимым показателем межкультурной компетентности является билингвальное обучение [356].

При этом в США особое внимание уделяется различным аспектам социального контекста билингвального обучения, а именно: политическому (образовательная политика, интересы социальных групп); экономическому (занятость и оплата труда учителей и персонала школы, финансовое положение учредителя); социальному (социальная структура общины, социальный статус носителей языка, политический, экономический и культурный престиж этнических групп, социальное взаимодействие языковых коллективов); психологическому (стиль педагогического руководства, эмоциональная атмосфера в классе); лингвистическому (распространенность и статус этнического языка — количество его носителей); религиозно-культурному (влияние религии и культуры) [цит. по: 352, с.27].

2

1 В целом, теоретическим подходам к мультикультурному образованию в  
2США свойственны разнообразие, гибкость, модульность, позволяющие  
3адаптировать те или иные наработки к разным организационным условиям. Но,  
4главное, в процессе практической реализации моделей мультикультурного  
5образования, их авторы, как правило, ощущают поддержку со стороны  
6организаторов, менеджеров, педагогов, родителей и учащихся, поскольку  
7идеология мультикультурализма в значительной степени укоренена в  
8общественном сознании и прочно ассоциируется с общечеловеческими  
9ценностями и достижениями американской демократии.

10 Многочисленные концепции мультикультурного, межкультурного и  
11поликультурного образования, развивающиеся в 60-е-70-ые годы, в основном в  
12США, вызвали появление альтернативных точек зрения на проблему  
13межкультурного общения. В частности, формированию в Великобритании в  
14начале 80-х годов концепции антирасистского воспитания способствовало  
15резкое учащение случаев расовой дискриминации и расовых конфликтов в  
16городах. Представители этого направления Майкл Коул (М. Cole), Чарльз  
17Муральд (Ch. Mullard) и другие авторы считают концепцию антирасистского  
18воспитания альтернативой поликультурному образованию. По их мнению, в  
19основе обеих концепций лежат совершенно различные стратегии  
20образовательной политики, в частности, концепции поликультурного  
21образования аполитичны и в них индивидуализируется проблема расизма,  
22проблемы интерпретируются культурологически, но при этом не затрагиваются  
23конкретные социально-экономические условия и противоречия, касающиеся в  
24равной степени и коренного населения, и групп, подвергающихся расовой  
25дискриминации [295, с.123].

26 В настоящее время в Европе, в связи с острой необходимостью разработки  
27практических действий в системе образования наметилась тенденция к  
28сближению обеих концепций (что, собственно, ранее было фактически сделано  
29в США). В частности, в Германии, где проблема интеграции иммигрантов и  
30иностранн рабочих в последние десятилетия становится очень болезненной,

2

3 многие авторы считают, что антирасистское воспитание является частью  
4 поликультурного образования при условии, что политическим и социально-  
5 экономическим факторам будет уделено достаточно внимания [291; 310; 313].  
6 Одной из основных целей поликультурного образования исследователи согласно  
7 полагают развитие способности критически воспринимать стереотипы и  
8 предрассудки, относящиеся к другим людям и их культурам, а также  
9 выработку у школьников и студентов толерантного отношения к ним [291].

10 Существуют попытки систематизировать подходы к моделям  
11 поликультурного образования в предметно-тематическом плане.

12 Например, одно из наиболее ранних направлений в развитии  
13 поликультурного образования достаточно точно названо **аккультурационным**  
14 на основании соответствующего термина Дж. Берри (J. W. Berry, 1997) [288].

15 Изначально, в 60-70-е годы сущность этого подхода отражала его  
16 ориентированность на так называемое многоэтническое образование (multiethnic  
17 education), ставившее своей целью гармонизацию отношений между членами  
18 различных этнических групп, путём как можно более эффективного включения  
19 их в культуру принимающей страны. Понятно, что этот подход был рассчитан на  
20 иммигрантов. Но сейчас многие европейские учёные придерживаются более  
21 осторожного мнения, считая, что поликультурное образование должно  
22 ориентироваться на культуру переселенцев и включать в себя изучение  
23 традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в контексте  
24 новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни  
25 вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров [см.,  
26 например, 291; 302; 304; 310; 312; 314; 350; 358].

27 Второй подход можно определить как **герменевтический** или  
28 **децентристский**, и его философское обоснование можно найти первоначально  
29 в трудах М. М. Бахтина, в частности, в его интерпретации «диалога культур» как  
30 общения сознаний [18], а затем в идеях Школы диалога культур В. С. Библера  
31 [25; 26]. Одной из основных целей поликультурного образования является  
32 достижение понимания в широком смысле, а при общении сознаний как диалога

2

1 культур, понимание выступает в виде трансляции представлений или  
2 совокупности образов одной культуры в представления и систему образов  
3 другой. В процессе поликультурного образования учащийся сталкивается, во-  
4 первых, с близостью культур, если существует общность сознаний, их  
5 пересечение; во-вторых, с амбивалентностью, диалогичностью: одно и то же  
6 явление может быть интерпретировано в представлениях своей и чужой  
7 культуры, в форме равных ценностей, без отторжения иных представлений.  
8 Фактически, отношения диалогичности или открытости к представителю другой  
9 культуры способен установить лишь человек, которому доступны децентрация  
10 восприятия и мышления. Поэтому психологическим основанием этого подхода  
11 может, на наш взгляд, служить концепция Ж. Пиаже.

12 Поликультурное образование рассматривается в рамках этого подхода, как  
13 способ приобщения учащихся к различным культурам с целью формирования  
14 общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с  
15 представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и  
16 общеевропейское культурно-образовательное пространство. Многие российские  
17 и украинские авторы, являясь педагогами, склонны именно в русле этого  
18 подхода рассматривать цели поликультурного образования.

19 Взаимное обогащение культур в их диалоге не останется пустой фразой,  
20 если каждый будет прилагать усилия, чтобы «единство в многообразии» стало  
21 важнейшей образовательной ценностью. Тем не менее, межкультурное  
22 образование имеет свои истоки в «педагогике для иностранцев» и «фольклорной  
23 педагогике», поэтому оно всегда находится под угрозой редуцироваться до  
24 одного из этих вариантов [313, сс. 442 - 444].

25 Одно из наиболее системных описательных определений поликультурного  
26 образования сформулировал Э. Р. Хакимов: «Поликультурное образование – это  
27 образование, которое сопрягает в содержании, методах и организационных  
28 формах две и более культурные традиции с целью приводить обучающихся к  
29 признанию явлений культурного многообразия, как общественной нормы и

2

личностной ценности; к присвоению образов Культуры и Человека, как результатов творческого межкультурного взаимообогащения» [223, с.26].

3

G.Pommerin определяет поликультурное образование как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытую деятельностно-ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и иницирующую инновационные процессы. Поликультурное образование рассматривается как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения межкультурных конфликтов [341]. Эту точку зрения разделяют и другие европейские исследователи поликультурного образования [310; 315; 350].

10

В схему герменевтического подхода вписывается и концепция мультиперспективного образования Н. Gupfert и U. Schmidt. Анализируя школьные образовательные программы по истории, обществоведению и религии в Баварии Н.Gupfert предлагает несколько принципов переориентации образования в сторону поликультурности: переход от событийной истории к социальной, развитие у учащихся «двойного видения» – умение посмотреть на события, поступки, ситуации не только с позиции своей культуры или своей исторической эпохи, а как на исторические субъекты [310, с.43].

18

Результатом исследований U.Schmidt стала образовательная программа «Межкультурное обучение» («Interkulturelles Lernen»), состоящая из трех основных учебных блоков: «Проблема этноцентризма», «Жизнь в окружающем мире», «Кризис индустриального общества» [350, с.117].

22

Одним из самых популярных в межкультурном образовании в последнее время становится один из вариантов герменевтического подхода, так называемый «конфликтный подход», когда главной целью при работе с учащимися является становление «конфликтной компетентности» или, лучше – конструктивного поведения в конфликтных ситуациях [337, с.31].

27

Отдельные концепции появляются в рамках подхода, который можно определить как **социально-психологический**. И хотя некоторые исследователи совершенно справедливо считают, что этот подход в полной мере пока не сформировался, уже сейчас можно обозначить его основное отличие. Прежде

2

1всего, исследователей интересуют социальные и психологические  
2характеристики, затрудняющие межэтническое или, в более широком смысле,  
3межкультурное общение:

4 а) особенности среды обучения, воспитания, общения, информационного  
5пространства – т.е. в целом, социокультурного пространства, составной частью  
6которого являются образовательные системы;

7 б) личностные особенности субъектов образовательного процесса, в  
8первую очередь, учителей и учащихся, а также возможности формирования  
9установок, ценностно-ориентационной системы, коммуникативных навыков,  
10способствующих конструктивному межкультурному общению [166].

11 Особенности социально-психологического подхода достаточно отчётливо  
12отражаются и в концепции социального обучения, получившей широкое  
13распространение в Германии. В качестве основных целей поликультурного  
14образования выделяется формирование способностей к эмпатии, солидарности  
15и решению конфликтов [341, с.26].

16 В рамках социально-психологического подхода европейскими  
17исследователями достаточно чётко формулируются основные цели  
18поликультурного образования:

19 - осознание и учителями, и учащимися, и их родителями самого факта  
20культурных различий, их сущности и естественности, а также того, что  
21культурные различия и чужие культуры в целом влияют на эмоциональную  
22сферу человека, становясь источником его переживаний и потребностных  
23состояний [334];

24 - развитие способности и умений объективно рассматривать системы  
25ценностей и норм других культур, по степени их исторически-конкретной  
26важности для определённых видов деятельности, по возможности абстрагируясь  
27от своей культуры [302];

28 - формирование толерантности (по отношению к чужому образу жизни и  
29стилю поведения), основанной на понимании культурных различий, которые



2

1могут привести к конфликтам между представителями различных этносов,  
2конфессий, социальных слоёв [291];

3

- развитие способности интегрировать элементы других культур в  
4собственную систему мышления и ценностей [302].

5

В полной мере к социально-психологическому подходу относится  
6разработанная R.Schmitt образовательная программа для начальной школы, в  
7основе которой два принципа:

8

1. Принцип избегания нормативных различий. Необходимо очень  
9осторожно работать с переживаниями инаковости и чуждости другой культуры  
10и её представителей.

11

2. Принцип «социальной близости». Целесообразно включать в  
12обсуждение актуальные, реальные проблемы и ситуации, чтобы их легче было  
13соотнести с собственным опытом [351].

14

В целом, можно утверждать, что европейские концепции поликультурного  
15образования заметно отличаются от американских, как в целях, так и в способах  
16реализации. Разумеется, это связано, прежде всего, с иной этнополитической  
17ситуацией – стремительно расширяющееся Европейское сообщество не  
18перестаёт при этом быть конгломератом суверенных стран – каждая со своей  
19историей, в том числе, культурной.

20

### 212.3. Перспективы развития поликультурного образования в Украине

22

Украина – полиэтническое государство, поэтому так актуальна  
24проблематика мультикультурализма, межэтнического общения, поликультурного  
25образования. Представители этнических меньшинств расселены в основном  
26дисперсно, компактно живут крымские татары, эстонцы, караимы и крымчаки в  
27АРК, венгры, словаки, румыны, ромы (цыгане) в Закарпатской области, болгары  
28и чехи в Запорожской, греки, белорусы в Донецкой области, поляки и белорусы  
29в Житомирской и Львовской, турки-месхетинцы и болгары в Николаевской,

2

1молдаване, болгары и гагаузы в Одесской, румыны и молдаване в Черновицкой и  
2поляки в Хмельницкой области.

3

Самые крупные диаспоры проживают в Крыму (более 250 тысяч  
4крымских татар или 12% от всего населения), Закарпатской (151,5 тысяч  
5человек или 12,1% населения области, а также 14 тысяч ромов и 5,6 тысяч  
6словаков), Черновицкой (114 тысяч румын), Винницкой, Волынской, Донецкой,  
7Житомирской, Запорожской, Кировоградской, Луганской, Николаевской,  
8Одесской, Полтавской, Харьковской, Херсонской, областях, а также в Киеве и  
9Севастополе [178, с.82].

10

Политико-правовая база, регулирующая обеспечение прав этнических  
11сообществ, включает в себя, кроме Конституции Украины, Закон України про  
12національні меншини в Україні [81], Концепцію державної регіональної  
13політики [94], Концепцію розвитку культур національних меншин України [96] и  
14т.д. Украина ратифицировала соответствующие международные акты:  
15Конвенцию о защите национальных меньшинств, Европейскую хартию  
16региональных языков или языков меньшинств, Рекомендации по языковым  
17правам национальных меньшинств (Осло, 1998 г.), Гаагские рекомендации по  
18правам национальных меньшинств на образование [48].

19

В 2002-2003 учебном году в Украине функционировали 21100  
20общеобразовательных учебных заведений, в которых обучалось 6135,3 тыс.  
21учащихся. Из них: с украинским языком обучения – 16937 школ (3944,9 тыс.  
22учащихся), русским – 1732 (804,3 тыс.), румынским – 94 (25,0 тыс.), венгерским  
23– 69 (16,5 тыс.), молдавским – 9 (3,8 тыс.), крымско-татарским – 12 (3,7 тыс.),  
24польским – 4 (1013 учащихся). В 2192 общеобразовательных учебных  
25заведениях обучение осуществлялось на двух и более языках. Министерство  
26образования и науки Украины ежегодно дает разрешение высшим учебным  
27заведениям, где осуществляется подготовка специалистов для школ с языками  
28национальных меньшинств, включать в правила приема пункт о возможности  
29сдавать конкурсные экзамены на родном языке. В настоящее время на Украине  
30действуют 800 национально-культурных обществ (из которых 33 имеют

2

1 всеукраинский статус), 36 этнических культурных центров, а также дома  
2 народного творчества, центры фольклора и этнографии, этнические  
3 любительские коллективы. Выходят шесть газет на языках этнических  
4 меньшинств, а всего же на Украине выходит 46 изданий на немецком,  
5 болгарском, румынском, польском, белорусском, русском, крымско-татарском и  
6 турецком языках; 13 двуязычных (на русском и крымско-татарском, литовском,  
7 армянском, греческом, арабском, татарском, английском, болгарском, немецком,  
8 иврите); на украинском и армянском, венгерском, русском, крымскотатарском,  
9 идише, цыганском – 16 изданий. Девяносто четыре печатных издания выходят  
10 на трех и более языках. Учитывая особенности этнического состава населения  
11 ряда регионов Украины, вещание для этнических меньшинств ведут  
12 Закарпатская, Одесская, Черновицкая телерадиокомпании, а также  
13 государственная телерадиокомпания «Крым» и Национальная радиоккомпания  
14 Украины [10].

15 Со дня провозглашения независимости Украины прошло более двадцати  
16 лет. В течение этого периода с разной степенью интенсивности проявляются  
17 неоднозначные тенденции в системе образования, отражающие противоречивые  
18 реалии современного общества. Однако среди учёных существует согласие  
19 относительно кардинального пути развития образования в Украине – это,  
20 несомненно, гуманистическая парадигма, обращение к общечеловеческим  
21 моральным ценностям. Ценностный подход и формирование мировоззрения на  
22 основе общечеловеческих ценностей в центре внимания Г. А. Балла [15; 16; 17],  
23 И. Д. Беха [21; 22; 23; 24], М. И. Боришевского [33], В. В. Рыбалки [182], О. П.  
24 Санниковой [185] О. В. Сухомлинской [205] и других авторов.

25 Анализируя принципы современного гуманизма (толерантность,  
26 взаимоуважение, диалогическое взаимодействие) и обосновывая психолого-  
27 педагогические основания гуманизации образования Г. А. Балл отмечает  
28 необходимость более тонкого и взвешенного подхода к пониманию культуры, не  
29 сводимой к исследованию этнических, возрастных, профессиональных или  
30 иных различий. «Хоч поняття «культура» дедалі ширше застосовується у

2

1 психології, але зазвичай у дещо звуженому ракурсі і здебільшого у множині,  
2 коли головну увагу приділяють психологічним аспектам відмінностей між  
3 *культурами* (насамперед, етнічними). Значущість – і суто пізнавальна, і  
4 практична, соціальна – крос-культурних досліджень не підлягає сумніву. Але  
5 слід пам'ятати філософську тезу про доцільність розгляду найрізноманітніших  
6 об'єктів у єдності всезагального, особливого та індивідуального. Тож  
7 зіставлення різних етнічних та виділених за іншими критеріями (віковими,  
8 професійними тощо) *особливих культур* має поєднуватись із розглядом  
9 *всезагальної людської культури*, з одного боку, і *втілення культури (культур) в*  
10 *індивіди*, з іншого. За такого розгляду загальногуманітарна категорія культури  
11 виявляється вельми важливою не лише для соціальної та етнічної, але для усіх  
12 галузей психології людини. Із цією категорією найтісніше пов'язана категорія  
13 особистості, яка саме й репрезентує (як було щойно сказано) здатність індивіда  
14 бути автономним носієм культури» [ 17, с.43].

15       И. Д. Бех называет гуманистическим образование, ориентированное на  
16 развитие духовности, самооценности, суверенности личности, способствующее  
17 моральному самосовершенствованию. А основными принципами такого  
18 образования – свободу, ответственность, справедливость, порядочность,  
19 творчество, сотрудничество, активность, инициативность, толерантность [22].

20       О. П. Санникова видит возможности гуманизации образования на пути  
21 формирования личности человека социомической профессии, в том числе  
22 учителя-профессионала, ориентированного на «саморозвиток на  
23 самоактуалізацію, на збільшення ступеня свободи особистості у професійному  
24 самовизначенні, у формуванні індивідуального стилю діяльності, в розширенні  
25 своїх можливостей та сфер їхнього застосування» [185, с.182]. Она же  
26 предложила континуально-иерархический подход к исследованию структуры  
27 свойств личности [185]. С позиций данного подхода, методологической основой  
28 которого являются работы Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина, В. М. Русалова,  
29 личность рассматривается как макросистема, состоящая из разноуровневых  
30 подсистем: формально-динамического, содержательно-личностного и

2

1социально-императивного уровней. **Формально-динамический** уровень: по  
2В. С. Мерлину, это биохимические, общесоматические, нейродинамические и  
3психодинамические свойства, отображающие динамику протекания  
4психических явлений и индивидуальные качества конституционального  
5характера [136]; по В. М. Русалову, это прежде всего, «темперамент, как  
6наиболее генерализованная динамическая форма психики» [183, с.24],  
7относящаяся к темпераменту, эмоциональность человека, «куда включается все  
8богатство и разнообразие аффектов и настроений человека: впечатлительность,  
9импульсивность, эмоциональная возбудимость, лабильность, а также  
10доминирование одного из ведущих настроений (радости, гнева, страха или  
11печали)» [там же] и общая психическая активность, основными показателями  
12которой, «включая двигательную и речевую активность, выступают темп, ритм,  
13скорость, интенсивность, пластичность, выносливость и др.» [там же].  
14**Содержательно-личностный** уровень (соответствующий уровню психических  
15свойств личности, по В. С. Мерлину): направленность, интересы, потребностно-  
16мотивационная сфера. **Социально-императивный** уровень (соответствующий  
17совокупности социально-психологического и социально-исторического уровней,  
18по В. С. Мерлину): представления, установки, стереотипы личности о культуре,  
19обществе, морали, нормативном поведении, социальных ролях и проч.

20       Методологическим основанием для систематизации компонентов  
21разработанной нами модели поликультурной личности (см. подраздел 3.4.)  
22послужила именно концепция континуально-иерархической структуры  
23личности О. П. Санниковой [185]. Наиболее эвристической составляющей в  
24данном подходе для нас явилась идея о так называемых «зонах пересечения» –  
25пространстве, «которое объединяет черты, принадлежащие двум соседним  
26уровням» и охватывает «общий для обеих класс характеристик, которые нельзя  
27однозначно отнести только к одному из них» (перевод с украинского мой – ЕЧ)  
28[185, с.183]. На наш взгляд, возможны и зоны пересечения некоторых  
29характеристик, относящихся ко всем трём уровням.

2

1 В то же время, иным основанием для формирования структуры  
2 поликультурной личности стала концепция трёхмерной поэтапно  
3 конкретизированной психологической структуры личности, предложенная В. В.  
4 Рыбалкой, в качестве основы для систематизации категорий и понятий научной  
5 психологии. При построении психологической структуры личности В. В.  
6 Рыбалка считает целесообразным опираться на три взаимосвязанные базовые  
7 измерения:

8- социально-психолого-индивидуальное («вертикальное»), включающее такие  
9 составляющие как общение, направленность, характер, самосознание, опыт,  
10 интеллектуальные процессы, психофизиологические качества;

11- деятельностное («горизонтальное»), с соответствующими компонентами  
12 деятельности – потребностно-мотивационными, информационно-  
13 познавательными, целеобразующими, результативными, эмоционально-  
14 чувственными;

15- генетическое («возрастное»), включающее задатки и способности (перевод с  
16 украинского мой – ЕЧ) [181].

17 Однако при построении структурно-функциональной модели  
18 поликультурной личности мы акцентировали внимание педагогов в основном на  
19 те характеристики, которые определяют адекватность и успешность  
20 существования человека в поликультурной среде, поэтому ряд компонентов,  
21 включённых В. В. Рыбалка в структуру личности, не были отражены в нашей  
22 модели. Тем не менее, основополагающей для нас была, выдвинутая В. В.  
23 Рыбалкой, идея ортогонального принципа, согласно которому (применительно к  
24 личности) «...кожний елемент психологічної структури особистості зазнає  
25 системного впливу та системно сполучує в собі функції щонайменше трьох  
26 головних типів – соціально-психолого- індивідуального, діяльнісного та вікового  
27 (генетичного), які відповідають трьом базовим вимірам особистості» [181].

28 При выстраивании теоретического конструкта модели поликультурной  
29 личности, а также в процессе организации обучающих тренингов с педагогами,  
30 очень эффективным оказалось обращение к идеям и методическим разработкам

2

1В. В. Рыбалки, относительно развиваемой им психологии чести и достоинства, в  
2частности, теория и практика аксиоинтераутопсихологической деятельности,  
3примеры семинаров и тренингов по формированию чести и достоинства  
4личности педагогических работников и их учащихся, проект Школы чести и  
5достоинства [182].

6

В целом, в развитии системы образования в Украине с одной стороны  
7очевидно стремление к универсализации, открытости, приобщению к мировой  
8культуре и цивилизации, к информационному обмену, свободному общению,  
9мировым критериям образованности, с другой – к поиску своего уникального  
10украинского пути, возрождению этнических традиций, языка, обращение к  
11исторической памяти. Собственно, противоречия – это всегда естественный  
12двигатель развития, а проблемы возникают из-за крайних позиций,  
13непримиримости, фанатизма. Во всяком случае, в Украине, так же, впрочем, как  
14и во многих других странах, существуют (хотя и не системные) проявления  
15ксенофобии и этноцентризма. Существуют и дают новые ростки.

16 Естественным способом противостоять таким тенденциям может  
17эффективное поликультурное образование, которое ни в коем случае нельзя  
18рассматривать как противоречащее идеям культурного возрождения украинского  
19или других этносов. По мнению О. В. Сухомлинской, «те, кто думают, что  
20поликультурность (то есть открытость, толерантность, разнообразие) означает  
21немедленное уничтожение национальной культуры, традиций, являются  
22противниками демократии, так же, как и те, кто усматривает в поликультурности  
23«буржуазный космополитизм». Свободный выбор между поликультурностью и  
24самобытностью, их интеграция, взаимодополнение – вот демократический путь  
25решения проблемы» [205, с.2].

26 Надо сказать, что в истории украинской педагогики идеи  
27поликультурности философски обоснованы ещё в трудах М. П. Драгоманова –  
28выдающегося культуролога, публициста и педагога. Осмысливая две тенденции  
29в украиноведении XIX века – «народную» и «космополитическую», он считал,  
30что в воспитании должна быть приоритетной всё же последняя, отстаивал идею

2

преимущества универсальных культурных ценностей над национальной  
исключительностью [73].

3

Проблеме «национального поликультурного» образования уделялось  
внимание многими украинскими педагогами начала XX столетия – Софьей  
Русовой, Спиридоном Черкасенко, Степаном Васильченко, Яковом Чепигой и  
другими. В частности, Софья Русова, основательница украинского  
национального дошкольного воспитания, тщательно изучала состояние  
образования за границей, публиковала свои впечатления и в опыте своей  
деятельности по созданию национальных дошкольных учреждений опиралась  
на новейшие зарубежные достижения [205].

В 1917-1920 г.г. в Украине был провозглашен принцип национальной  
автономии в организации общего образования. Все представители этнических  
меньшинств, которые проживали на ее территории, получили возможность  
создания своих школ. По мнению историков педагогики, этот период можно  
считать началом государственной политики развития поликультурного  
образования через овладение собственной национальной культурой и  
толерантным отношением к другим культурам. В 20-е – начале 30-х годов  
отечественные педагоги, активно используя передовой опыт зарубежных стран,  
наполняя его новым идеологическим содержанием, создавали в республике  
систему образования этнических меньшинств, которые имели не только свои  
школы, но и общественные, государственные органы. Это позволяло развивать  
одновременно с украинской национальной культурой и оригинальные культуры  
представителей разных этносов, проживающих в Украине [53].

В начале 90-х годов минувшего столетия в Украине интенсивно  
создавались еврейские, польские, венгерские и другие школы, которые  
предоставляли возможность национальным меньшинствам реализовывать свои  
культурные образовательные потребности. В Министерстве образования был  
организован специальный отдел, который занимался проблемами национальных  
школ. В Академии педагогических наук Украины создана специальная  
лаборатория, исследующая проблемы образования национальных меньшинств:



2

1«...сейчас снова, уже не первый раз в истории, но в качественно новых условиях  
2стоит вопрос о национальном и общечеловеческом, об этнокультурном и  
3поликультурном воспитании», отмечает О. В. Сухомлинская [205, сс.1-3].

4

В Украине достаточно законодательных и инструктивных актов,  
5касающихся системы образовательной сферы и позволяющих целенаправленно  
6внедрять в практику принципы поликультурного образования. Кроме названных  
7выше документов, это государственная национальная программа «Освіта.  
8Україна ХХІ століття», принятая в 1994 году, в период становления Украины как  
9независимого государства, когда особо актуальными выглядели вопросы поиска  
10путей этнической самоидентификации украинцев, утверждения  
11государственности украинского языка. Поэтому, по оценкам О. Грищенко и В.  
12Солодовник, которые проанализировали проблематику поликультурности и  
13положения национальных меньшинств в программных документах  
14Правительства и Министерства образования Украины, в этой Программе  
15прослеживается тенденция на «украинизационные» аспекты образования.

16 В частности, они обращают внимание на стратегические задачи  
17реформирования образования, где главными являются: «изучение украинского  
18языка во всех учебно-воспитательных учреждениях, утверждение его как  
19основного языка функционирования общеобразовательной, профессиональной и  
20высшей школы»; «оптимальное соотношение гуманитарной и естественно-  
21математической составных образования, теоретических и практических  
22компонентов, ... органическая связь с национальной историей, культурой,  
23традициями» [57, с.23].

24 Но, в то же время, среди основных путей реформирования образования  
25предусматривается «преодоление девальвации общечеловеческих  
26гуманистических ценностей и национального нигилизма, оторванности  
27образования от национальных источников...». Среди принципов реализации этой  
28Программы в рамках данной тематики можно выделить «гуманизацию  
29образования, которое призвано формировать ...духовность, культуру личности и  
30планетарное мышление». В разделе «Национальное воспитание» сказано, что

2

1 «главный признак национального воспитания – обретение молодым поколением  
2 социального опыта, наследование духовного достояния украинского народа,  
3 достижение высокой культуры межнациональных взаимоотношений,  
4 формирование у молодежи, независимо от национальной принадлежности,  
5 личностных черт граждан Украинского государства» [159, с.15]. Из этого  
6 следует, что главная цель заключается в формировании у школьной молодежи  
7 чувства принадлежности к украинской политической (а не этнической) нации.  
8 Стоит подчеркнуть, что, несмотря на «украинизационные» приоритеты, идеи  
9 поликультурного образования нашли свое отражение в задачах национального  
10 воспитания: «... формирование высокой языковой культуры, овладение  
11 украинским языком, воспитание уважительного отношения к культурам,  
12 обычаям, традициям всех народов, которые населяют Украину...» [57, с.23].

13 Идеи поликультурности нашли свое отображение также в «Концепція 12-  
14 річної загальної середньої освіти», утверждённой на совместном заседании  
15 Коллегии Министерства образования и науки Украины и Президиума Академии  
16 педагогических наук Украины (22.11.2001 г.) В этом документе провозглашена  
17 «развивающая культуротворческая доминанта образования» и отмечается, что  
18 «деятельность школы базируется на основах органического сочетания  
19 национального с общечеловеческим» [95, с.6].

20 С учётом выхода в свет этого документа чётче стали выглядеть ориентиры  
21 и содержание принятого годом ранее Постановления Кабинета Министров  
22 Украины (№ 1717 от 16.11.2000 г.), которым утвержден Государственный  
23 стандарт образования, состоящий из Базового учебного плана, структура  
24 которого охватывает два компонента – инвариантный и вариативный.  
25 Содержательное наполнение вариативной части осуществляется учебным  
26 заведением с учетом региональных (этнокультурных) особенностей, специфики  
27 школ различного типа, индивидуальных интересов и потребностей учащихся.  
28 Она включает учебные часы для групповых и индивидуальных занятий,  
29 факультативов, консультаций, предметов по выбору. Таким образом, стандарт,  
30 выделяя оптимум базового содержания образования, остается открытым для его

2

расширения и углубления. Роль вариативного компонента в содержании школьного образования постепенно – от класса к классу – возрастает: в начальной школе на него отведено 8-10 % учебного времени, в основной школе – 15-20 %, а в старшей – до 35 %.

5

Модернизация содержания предполагает учет компетентностного подхода, благодаря которому учащиеся должны овладеть жизненными компетенциями – социальной, коммуникативной, компьютерной, а также изменение соотношения между структурными элементами содержания в пользу овладения способами познания и приобретения индивидуального опыта творческой деятельности, усиления мировоззренческого компонента.

Но поликультурный аспект в Концепції 12-річної загальної середньої освіти в основном ограничивается языковым определением конституционных прав представителей национальных меньшинств: «В процессе формирования демократического общества в условиях полиэтнического государства усиливается внимание к национальным сообществам (русскому, польскому, венгерскому, болгарскому, еврейскому и др.), которые входят в состав украинского народа. На этих языках может осуществляться учебный процесс в школах (родной язык изучается как учебный предмет)» [95, с.16].

Больше конкретики в отражении принципов поликультурного воспитания содержится в «Концепції громадянського виховання». В этом документе предпринимается попытка дать официальное определение поликультурного воспитания: «Поликультурное воспитание заключается в осознании и принятии разнообразия культур, воспитании уважения и чувства достоинства у представителей всех культур, независимо от расового или этнического происхождения, восприятие взаимосвязи и взаимовлияния общечеловеческого и национального компонентов культуры в широком значении» [93, с.9].

Среди принципов воспитания гражданина в этом документе указаны:

- принцип культуросоответствия, который «предусматривает органическое единство гражданского воспитания с историей и культурой народа, его языком,

2

1 народными традициями и обычаями, которые обеспечивают духовное единство,  
2 преемственность и наследственность поколений»;

3 - принцип поликультурности, предполагающий интеграцию украинской  
4 национальной культуры в контексте общегосударственных, европейских и  
5 мировых ценностей в общечеловеческую культуру.

6 Среди задач воспитания стоит акцентировать внимание на следующих:

7 - формирование поликультурного менталитета, восприятия культурного  
8 плюрализма, общечеловеческих ценностей, толерантного отношения к другим  
9 культурам и традициям;

10 - воспитание отрицательного отношения к любым формам насилия,  
11 активное предупреждение тенденций проявления деструктивного национализма,  
12 шовинизма, фашизма.

13 В Концепции указано, что важное место в системе гражданского  
14 воспитания занимает формирование культуры межнациональных отношений.  
15 Культура межнациональных отношений – это реализация взаимозависимых  
16 интересов этносов, народностей в процессе экономической, политической,  
17 социальной и духовной жизни на принципах свободы, равноправия,  
18 взаимопомощи, мира, толерантности [93, сс.7-20].

19 И, наконец, в «Національній доктрині розвитку освіти» провозглашается  
20 что: «Государство должно обеспечивать:

21 - воспитание личности, которая дает себе отчет в своей принадлежности к  
22 украинскому народу, современной европейской цивилизации;

23 - сохранение и обогащение украинских культурно-исторических традиций,  
24 воспитание почтительного отношения к национальным святыням, украинскому  
25 языку, а также к истории и культуре всех коренных народов и национальных  
26 меньшинств, которые проживают на территории Украины;

27 - формирование культуры межнациональных и межличностных отношений;

28 - воспитание человека с демократическим мировоззрением, который  
29 придерживается гражданских прав и свобод, с уважением относится к  
30 традициям, культурам, вероисповеданиям и языкам народов мира» [147, с.123].

2

1 Развитием поликультурного образования и изучением его возможностей в  
2Украине занимаются, в основном, педагоги: Е. Ананьян [7], Т. Ю. Введенская  
3[43], Я. М. Верба [46], О. А. Грива [55], Я. Гулецкая [60], А. О. Гулидова [61], А.  
4А. Данильев и В. К. Терещенко [64], М. В. Денисенко [68], Н. Г. Диденко [70], В.  
5Дороз [72], О. Криворучко [106], А. Ш. Кудусова [109], Г. В. Марченко [130;  
6131], О. К. Милютина [137], Л. Г. Мухоморина [144], Л. И. Редькина [179], О. В.  
7Сухомлинская [205], В. В. Тушева [213], Н. Н. Ушнурцева [215], М. А.  
8Хайруддинов [222], Л. Хомич [224], С. Шуман [266], К. Юрьева [270] и другие  
9авторы, издаются сборники, содержащие статьи, посвящённые соответствующей  
10проблематике [14; 40; 62; 176].

11 Потенциал этнической психологии относительно проблем образования и  
12воспитания анализируется в работах психологов И. В. Бруновой-Калисецкой  
13[37; 89], З. С. Карпенко [90], Л. Е. Орбан-Лембрик [156; 157; 158], В. Н.  
14Павленко [161; 162; 163], М. И. Пирен [168], С. А. Таглина [161], но  
15концептуальные психологические основания поликультурного образования до  
16сих пор не были разработаны.

17

#### 18 **2.4. Специфика и возможности развития поликультурного образования** 19**в Крыму**

20

21 Крым на протяжении многих веков был миграционным регионом.  
22Перемещения народов, аккультурация, ассимиляция, интеграция – все эти  
23насыщенные сложным содержанием и противоречивыми коннотациями понятия  
24отражают непростую динамику социально-исторического процесса в Крыму.  
25Сопоставление результатов переписи населения 1989 и 2001 гг. позволяет  
26отметить целый ряд демографических изменений. Согласно статистике, заметно  
27уменьшилось славянское население: число этнических белорусов – на 31,1%,  
28русских – на 11,6%, украинцев – на 9,5%, поляков – на 29,1%; в то же время  
29значительно возросло тюркоязычное население: в 6,4 раза увеличилось число  
30крымских татар, в 4,6 раза – узбеков, на 73% выросло число азербайджанцев, на

2

116% – татар; наблюдается прогрессирующая эмиграция евреев (за 12 лет их численность уменьшилась на 69,8%) и иммиграция армян, которые теперь вошли в десятку самых многочисленных этнических групп Крыма и занимают в ней шестое место [148, сс. 3-8].

5

При этом надо учесть, что демографические, а, следовательно, и социальные трансформации продолжались и последние 11 лет, прошедших после переписи... «Если пятнадцать лет назад ислам на полуострове исповедовал каждый сотый его житель, то сейчас – каждый десятый. Резкое увеличение количества мусульманского населения в условиях отсутствия у большинства населения полуострова опыта совместного проживания в полиэтническом и поликонфессиональном социуме привело к росту исламофобии и других форм ксенофобии и нетерпимости» [197, с.24].

13 Конечно, распад такой страны как СССР не мог не привести к значительным миграционным процессам и усилению межэтнической напряжённости, в том числе и в Украине. Материалы социологических исследований Института социологии НАН Украины показывают, что на протяжении 1992-2006 гг., интегральный индекс национальной дистанцированности (ИИНД) возрос от показателя в 4,4 балла до 5,3 баллов по 7-балльной шкале. Если в 1992 году наиболее нетолерантное отношение (выше границы 5 баллов) отмечалось к представителям четырёх этносов: крымским татарам, грузинам, арабам, ромам (в исследовании они названы цыганами – ЕЧ), то уже в 2006 году такое отношение проявилось к чеченцам (6,3 балла), арабам (6,1 балл), афганцам (6,1 балл), ромам (6,1 балл), китайцам (5,9 баллов), неграм (5,9 баллов), азербайджанцам (5,8 баллов), туркам (5,8 баллов), американцам (5,7 баллов), грузинам (5,5 баллов), крымским татарам (5,5 баллов), молдаванам (5,4 балла), немцам (5,3 балла), румынам (5,3 балла), венграм (5,3 балла), чехам (5,3 балла), евреям (5,2 балла), словакам (5,1 балла), полякам (5 баллов) [180, сс.480- 481].

29 Экономические и социальные потрясения 90-х годов, характерные для всего постсоветского пространства, осложнились в Крыму не столько фактом

2

изменения демографической ситуации, сколько далеко не всегда адекватными действиями властей по отношению к возвратившимся на Родину более чем 250 тысячам крымских татар. В этот период со стороны различных политических сил возросла инструментализация этничности, то есть манипулирование этническим самосознанием и этническими чувствами людей, переживающих свою идентичность с теми или иными этническими общностями. Естественное для политических элит стремление использовать этничность как ресурс в борьбе за власть, привело к этнизации общих для большинства населения социально-экономических трудностей, в том числе и сложностей, относящихся к реализации культурно-языковых потребностей и прав.

В этот период в международном экспертном сообществе, а также в среде украинских, в том числе, крымских специалистов усилилась тенденция к восприятию Крыма как региона с относительно высоким конфликтогенным потенциалом. Конечно, возможно различное смысловое наполнение этого словосочетания, но можно утверждать, что те или индикаторы социальной напряжённости, несомненно, связаны со сложившейся ситуацией в межэтнических и межконфессиональных отношениях во всей их сложности и многогранности [10; 41; 69; 98; 99; 105; 160; 162; 164; 165; 180; 231, а также Приложение А].

Причины межэтнической напряжённости некоторые специалисты видят в наследии политики СССР и её своеобразном продолжении Россией: «Щоб утримати Україну від рішучих дій, уряд СРСР створив прецедент у Криму, джерело потенційної напруги в майбутній незалежній державі. Розвиток подій у Криму підтверджує це припущення. Незважаючи на прийняття нової Конституції АРК (1998), цей регіон – зона міжнаціональної і соціально-політичної нестабільності. Маючи інформаційний простір у Криму, Москва під гаслами захисту російськомовного населення втручається у внутрішні справи України, ускладнює українсько-російські взаємини» [41, с.138]. В связи с этим, главная проблема этнополитического развития Крыма связывается не столько с политикой центральной власти, сколько с политикой России: «Отже, головна

2

1проблема етнополітичного розвитку проросійських областей України – це  
2проблема російська: проблема дестабілізації міжетнічної ситуації, використання  
3«мовної карти» та гасла щодо «захисту співвітчизників» [105, с.127].  
4Несомненно, у аналитиков есть основания для таких выводов, и не обращать  
5внимания на эти факторы нельзя, однако строить государственную  
6этнополитику, по-видимому, необходимо исходя из системного анализа  
7внутрикрымской ситуации в целом.

8 Так же как российские социологи, украинские отмечают некоторые  
9вероятные, с их точки зрения, негативные последствия политики  
10поликультурализма, в частности, опасность «двойной идентичности»: «...ця  
11частина багатоетнічного соціуму зберігає відчуття «подвійної ідентичності» .  
12Ось чому каталізатором напруження може стати політика застосування різних  
13моделей реформування в регіонах – стратегія «локалізованої полікультурності»  
14[57, с.27].

15 На наш взгляд, для современного человека, скорее, характерна  
16полиидентичность и совсем необязательно, что такая многомерность вызывает  
17внутренний конфликт, а, тем более, способствует какой-либо социальной  
18напряжённости.

19 Несмотря на то, что идеология и практика мультикультурализма не  
20укоренена, а возможно и малоизвестна в среде политических элит Украины  
21(если не считать всем известный и во многом декларативный советский  
22интернационализм формой мультикультурализма), на законодательном уровне  
23государственная этнополитика выглядит демократично и в основном не  
24противоречит современным мультикультурным тенденциям в Евросоюзе, США,  
25Канаде, Австралии и в некоторых других странах. Тем не менее,  
26целеноправленного, системного изменения законодательной базы в  
27соответствии с идеологией мультикультурализма или поликультурализма нет:  
28«На сьогодні ідея полікультуралізму не знайшла свого концептуального  
29відображення в рамках державної політики і не оформлена інституційно» [104,  
30с.63].



2

1 В то же время, есть немало международных и внутренних документов, в  
2 которых Украине рекомендуется усовершенствовать законодательную базу  
3 относительно предупреждения расизма, дискриминации национальных  
4 меньшинств и нетерпимости [74; 75; 212].

5

6 Сложившаяся в Крыму социокультурная ситуация определяется сложным  
7 комплексом причинно-следственных связей: между экономическими и  
8 политическими проблемами, этническими и культурно-языковыми,  
9 геополитическими и внутренними и проч. Поэтому достаточно искусственно  
10 выглядит выделение татарской, русской или украинской проблемы. Всё  
11 взаимосвязано. Тем не менее, мультикультурный подход предполагает  
12 вычленение этнокультурной проблематики, хотя бы для того, чтобы учитывать  
13 эту специфику на стадии проработки и моделирования приемлемого для всего  
14 населения региона будущего. Относительно Крыма острой проблемой являются  
15 различия в восприятии представителями разных этносов своего социально-  
16 экономического, гражданско-правового и культурно-языкового статуса. Причём,  
17 речь идёт о процессе сравнения своего статуса (как представителя этноса) со  
18 статусом представителей другого этноса или других этносов. К сожалению, это,  
19 происходящее во внутреннем плане сравнение, приводит людей к переживанию  
20 чувства несправедливости. Повторим, это субъективное переживание, которое  
21 может соответствовать, скажем, статистике, а может – не соответствовать. Но  
22 фактические данные мало влияют на валентность и интенсивность негативных  
23 переживаний, определяемых целым комплексом обстоятельств (см. подраздел  
24 4.1 и Приложение А).

24 Однако, в различных сегментах полиэтнического и поликультурного в  
25 целом социума (политики, власть, другие этнические лидеры, общественность)  
26 детали восстановления справедливости видятся по-разному. Не вдаваясь в эти  
27 споры, нередко выходящие за рамки даже очень острой публицистики, отметим,  
28 что политические лидеры крымскотатарского народа (иногда в литературе  
29 встречается термин «этнические активисты»), стремясь восстановить  
30 историческую (социальную?) справедливость и вполне обоснованно опасаясь

2

1культурной ассимиляции немногочисленного народа (в сравнении с  
2численностью этнических русских или украинцев), активно борются за  
3предоставление определённых преимуществ на рынке труда, образования,  
4представительства во властных структурах, то есть, по-существу, за включение в  
5законодательство норм «позитивной дискриминации». Речь идёт, например, о  
6предоставлении определённых квот в законодательных и исполнительных  
7органах. Кроме того, что эта борьба зачастую вызывает резкое сопротивление со  
8стороны других этнических (и политических) элит и, в целом, представителей  
9других этносов, последствия введения даже отдельных позиций «позитивной  
10дискриминации», как показывает практика других стран, неясны и вовсе  
11необязательно позитивны для этноса и, может быть, ещё важнее – для личности.

12 Ближе к предмету нашей работы положение дел в системе образования.  
13Здесь достаточно сложно провести границу между «позитивной  
14дискриминацией», снижающей конкурентоспособность представителей этноса  
15и, в целом, возможность полной самореализации личности и действиями,  
16объективно необходимыми для создания ситуации стартового равенства.

17 После возвращения крымскотатарского народа в Крым восстановление  
18образования на крымскотатарском языке не произошло. А, надо признать, что  
19крымскотатарское образование в Крыму в довоенный период было достаточно  
20развито. Ссылаясь на архивные данные, Председатель республиканской  
21Ассоциации крымскотатарских работников образования «Маарифчи» Сафуре  
22Каджаметова отмечает, что к 1940-41 учебному году в Крыму насчитывалось  
23191529 учащихся, в том числе 46008 крымских татар, из которых 40136  
24обучались на родном языке. Из 7500 преподавателей, работавших в школах в  
25Крымской АССР, свыше 3 тысяч были из числа крымских татар.  
26Крымскотатарский язык обучения был в 371 школе, педагогическом институте, 2  
27педагогических училищах, институте литературы и языка. Существовали  
28многочисленные библиотеки [86].

29 В постановлении коллегии Министерства образования и науки  
30Автономной Республики Крым N 3-2, от 28.04.2005 г. «О состоянии и развитии

2

1образования на крымскотатарском языке в Автономной Республике Крым»  
2отмечалось, что в 2004/2005 учебном году функционировали 14 школ с  
3крымскотатарским языком обучения (обучались 3900 учащихся). На  
4крымскотатарском языке получали образование 5896 учащихся, или 14% от  
5общего числа учащихся крымскотатарской национальности (на 2% больше, чем  
6в 2003/2004 учебном году). В 67 школах с русским языком обучения  
7функционировали 172 класса с крымскотатарским языком обучения, в которых  
8обучались 1996 учащихся. 30281 учащихся крымскотатарской национальности,  
9обучаясь в школах с русским языком обучения, изучали родной язык  
10факультативно (4262 человека), углублённо (441 человек) и как предмет (25578  
11человек) [133].

12 В 2007 году была открыта новая школа с крымскотатарским языком  
13обучения в микрорайоне Каменка в г. Симферополе.

14 Армяне, болгары, белорусы, чехи, греки, литовцы, и др. имеют  
15возможность изучать родной язык факультативно в общеобразовательных  
16школах или в воскресных школах при своих общинах.

17 Согласно данным на 1.01.2005 года в Крыму работали 597 дошкольных  
18учебных учреждений, которые посещали 34537 детей всех национальностей  
19дошкольного возраста. В ряде детских садов работали группы с обучением  
20детей на национальных языках – 299 групп с русским языком обучения (7437  
21детей), 65 групп с украинским языком обучения (1298 детей), 24 группы с  
22крымскотатарским языком обучения (408 детей) [144, с.78].

23 Подготовка педагогов для этих школ, классов и групп ведётся в двух вузах  
24Крыма (ТНУ и КГИПУ), но только по направлениям, связанным с дошкольным,  
25начальным обучением и филологией. В педагогическом училище также ведётся  
26подготовка учителей крымскотатарского языка для начальных классов  
27русскоязычных школ. На базе КРИППО проводится повышение квалификации и  
28переподготовки учителей, а также работает учебно-методическая лаборатория  
29по образованию на крымскотатарском языке.

2

1 Однако, как точно было отмечено представителями творческой группы  
2 Украинского центра культурных исследований УЦКД, «реализация основ  
3 мультикультурализма в образовании не сводится к преподаванию родного языка  
4 детям меньшинств или даже созданию для них школ с родными языками  
5 обучения, и не к введению во всех школах страны такого предмета –  
6 «мультикультурализм». Оно предполагает перспективу пересмотра всей  
7 системы образования и характера преподавания многих предметов, от языков и  
8 истории – до естественных дисциплин. А отсюда и возникают проблемы  
9 написания учебников с позиций мультикультурализма, переподготовки  
10 учителей, внедрения новых учебных методик» [14, с.15].

11 Это замечание полностью относится и к ситуации в образовательном  
12 пространстве Крыма. На всех уровнях крымского сообщества постепенно  
13 становятся привычными идеи, во многом соответствующие принципам  
14 мультикультурализма. Затем эти идеи опредмечиваются в виде проектов,  
15 документов, и в социальной практике. Так, в мае 2003 года на заседании  
16 Межнационального Совета при крымском правительстве рассматривался, а  
17 затем был вынесен на обсуждение крымчан Проект Концепции  
18 этнополитического развития крымского общества. Анализ текста позволяет  
19 установить соответствие основным принципам мультикультурализма. В том же  
20 направлении выдержан и принятый Советом Министров АРК «Комплексный  
21 план мероприятий по развитию национальных традиций и культур и  
22 совершенствованию межнациональных отношений в Автономной Республике  
23 Крым на 2008 - 2010 годы», ряд документов, принятых Республиканским  
24 комитетом Автономной Республики Крым по делам межнациональных  
25 отношений и депортированных граждан, а также Республиканским комитетом  
26 Автономной Республики Крым по делам религий. В феврале 2004 года на  
27 Коллегии Министерства образования и науки АРК была одобрена,  
28 разработанная специалистами КРИППО Концепция приоритетных направлений  
29 воспитательной работы в учебных заведениях Автономной Республики Крым  
30 [133; 197].

2

1 Особо следует отметить высокую активность неправительственных  
2 организаций, которые на протяжении пятнадцати лет предпринимают усилия в  
3 сфере возрождения этнических культур и языков, развития образования на  
4 родных языках и межкультурного образования в Крыму, популяризации  
5 этнических культур как средства диалога и повышения гражданской активности  
6 населения [198].

7

Непосредственно в сфере образования неправительственные, в том числе,  
8 международные организации (МФ «Відродження», фонд Макартуров, ПРИК  
9 ООН, ОБСЕ) периодически финансировали исследовательскую работу по  
10 изучению межатнических отношений в Крыму М. А. Араджиони,  
11 И. В. Бруновой-Калисецкой, К. В. Коростелиной, А. А. Морозли,  
12 О. К. Смирнова, А. С. Филатова, Е. В. Чёрного и других [10; 11; 12; 37; 98; 217;  
13 218; 231; 248].

14 Результаты исследований показали, что проблемы в межатническом  
15 общении в системе школьного образования существуют. В частности,  
16 свидетельства наличия негативных тенденций такого рода были получены в  
17 итоге пилотного исследования, проведенного Таврической группой медиации в  
18 2002 г. Выяснилось, что о толерантном отношении старшеклассников Крыма  
19 можно говорить только применительно к двум этническим группам – русским и  
20 украинцам, а по отношению к 12-ти другим - школьники продемонстрировали  
21 ксенофобию и откровенную нетерпимость [141]. К сожалению, повторное  
22 исследование, состоявшееся в начале 2005 г. показывает, что ситуация не  
23 меняется к лучшему [142]. Этот факт подтвержден ещё несколькими  
24 исследованиями, в том числе и тем, которое было проведено группой  
25 специалистов в составе М. А. Араджиони, Е. В. Быковой, А. А. Морозли, О. К.  
26 Смирнова, Т. Э. Яковлевой в ноябре 2004 - феврале 2005 гг.: «Изучение мнения  
27 работников образовательной сферы о толерантности и перспективах развития  
28 межкультурного образования в Крыму». Объектом исследования являлось  
29 мнение организаторов образования: директоров общеобразовательных учебных

2

3заведений I-III уровней, заместителей по воспитательной работе, работников  
4отделов образования, методистов [12].

5

6Финансовую поддержку в проведении этой работы оказала  
7Симферопольская общественная организация «Информационно-  
8исследовательский центр «Интеграция и развитие» (руководитель  
9О. К. Смирнов), которой принадлежит особая роль в продвижении идей и  
10практического осуществления поликультурного образования. При поддержке  
11МФ «Відродження» были реализованы несколько масштабных для Крыма  
12проектов:

13- «Культура добрососедства: разработка региональной программы  
14межкультурного образования детей дошкольного возраста в Крыму «Крымский  
15веночек» (ноябрь 2003- апрель 2004 гг.);

16- «Мультикультурное образование в Крыму как основа безконфликтного  
17толерантного общества» (март 2004-февраль 2005 гг.);

18- «Культура добрососедства, толерантность и межкультурное просвещение –  
19приоритеты развития Крымского общества» (сентябрь 2005-май 2006 гг.);

20- «Формирование толерантности в Крымском обществе как способ раннего  
21предупреждения этнических и конфессиональных конфликтов» (сентябрь 2006-  
22март 2007гг.)[85].

23Основными организаторами и вдохновителями работы по развитию  
24поликультурного образования в Крыму являются М. А. Араджиони и  
25О. К. Смирнов. В 2002 году им удалось собрать группу единомышленников,  
26число которых постоянно возрастает. Далеко не полный перечень  
27основных вех или достижений организаторов и творческих групп только в 2003-  
282008 гг. впечатляет и позволяет утверждать, что прогрессивные,  
29гуманистические тенденции в развитии образовательных систем в сторону  
30поликультурности, давно наметившиеся в Канаде, США, ряде стран Западной  
31Европы, набирают силу и в Крыму. Более того, на Глобальной конференции  
32ООН по проблемам раннего предотвращения насильственных конфликтов  
33(Global conference «Reaction to Prevention: Civil Society Forging Partnerships To

2

1Prevent Violent Conflict and Build Peace»), которая проходила 19-21 июля 2005  
2года в штаб-квартире ООН в Нью-Йорке «...опыт создания курса «Культура  
3добрососедства» и ряда других комплексных мер по повышению уровня  
4толерантности населения полуострова были признаны экспертами одной из  
5самых эффективных инициатив в странах СНГ и рекомендованы к  
6распространению в других государствах» [110, с.7].

7       Перечислим основные составляющие продолжительного и системного  
8процесса организации поликультурного образовательного пространства в  
9Крыму.

10● Общественный мониторинг программ, учебников, пособий на соответствие  
11принципам толерантности [см. ряд статей в 133, сс.108-126].

12● Разработка интегрированного курса «Культура добрососедства» для всех  
13уровней образования от дошкольных учреждений («Крымский венок») до  
14высшей школы («Основы добрососедства») и переподготовки учителей [9; 11;  
15110; ряд статей в 133; 233; 235]. К настоящему времени курс прошёл стадию  
16апробации, эксперимента и рекомендован МОИ к более широкому внедрению в  
17систему образования Крыма. С разработкой и продвижением программы связана  
18работа сотен специалистов: учёных, менеджеров образования, педагогов,  
19родителей [110].

20● Создание информационно-методического центра межкультурного  
21просвещения и толерантности на базе Крымского этнографического музея и  
22реализация здесь и в культурно-этнографических центрах Крыма специальных  
23образовательных программ для школьников и студентов [113 с. 175-179].

24● Создание и поддержание в активном состоянии Веб-сайта по  
25мультикультурализму и толерантности [[www.ciet.org.ua](http://www.ciet.org.ua)].

26● Курс по межкультурному образованию для представителей власти [198].

27● В стадии разработки находятся методические рекомендации для учителей,  
28работающих по программе, а также для студентов.

29       Автор данного текста участвовал в подготовке материалов занятий для  
30учащихся 9-х, 10-х, 11-х и 12-х классов, а также в разработке методических

2

1рекомендаций для учителей и студентов [245; 247; 249; 252]. Нами была  
2разработана психологическая составляющая программы спецкурса программы  
3«Культура добрососедства» [246] и Приложение Н. В целом, этот спецкурс,  
4разработанный коллективом авторов, был апробирован в 2008 году в группе  
5студентов-психологов второго курса ТНУ им. В. И. Вернадского. В настоящее  
6время спецкурс закреплён в вариативной части учебного плана факультета  
7психологии. Программа также внедрена и успешно реализуется  
8преподавателями в других вузах разных уровней аккредитации.

9 Опыт осуществления программы «Культура добрососедства» в АРК

10включен в Региональный план действий реализации программы «Глобальное  
11партнерство по предотвращению вооруженных конфликтов ООН» для стран  
12Западного СНГ, а также Румынии и Болгарии (июль 2005 г., штаб-квартира  
13ООН, Нью-Йорк). Участники творческих групп презентовали курс «Культура  
14добрососедства» на более чем 20 международных конференциях в США,  
15Турции, Венгрии, Молдове, Грузии, Греции, Литве, России, на Кипре [146].

16 Программа получила государственную поддержку. На уровне  
17Министерства образования и науки АРК: в соответствии с приказом №409 от 22  
18августа 2005 года программа проходила апробацию в школах, детских  
19дошкольных учреждениях и вузах Крыма [174]; решением коллегии МОН АРК  
20№6-4 от 22.08.2004 утверждена региональная программа и методические  
21рекомендации по межкультурному образованию детей дошкольного возраста  
22Крымский венок»; решением коллегии МОН АРК №8-6 от 27.12.2006 года  
23утверждены Программы ученого курса «Культура добрососедства» для 1-12-х  
24классов общеобразовательных учебных заведений Крыма; решением коллегии  
25МОН АРК № 2-14 от 25.04.2007 утверждена программа спецкурса для студентов  
26республиканских высших учебных заведений [110; 177].

27 На уровне Министерства образования и науки Украины: утверждение  
28программ интегрированного курса «Культура добрососедства» предметными  
29комиссиями МОН Украины, после проведения научно-методической экспертизы  
30(курс рекомендован к использованию в общеобразовательных учебных



2

3заведениях на всей территории Украины Письмом ИИТСО МОН Украины  
421.4/18-1306 от 12.06.2007 г.) [170].

3

4В Программу экономического и социального развития Автономной  
5Республики Крым на 2007 год, принятой Постановлением ВР АРК №386-5/07 от  
622 марта 2007 г., внесён пункт №134 («Разработать и подготовить к изданию  
7бучебно-методические пособия по курсу «Добрососедство») [177].

7

8В процессе апробации курса «Культура добрососедства» в АРК в  
982006/2007 учебном году участвовали 43 учебных заведения (из них 23 школы) в  
1098 городах и 6 районах Крыма, (46 групп / 99 классов 3350 детей от 4-х до 17 лет,  
11146 воспитателей и учителей). В 2007/2008 учебном году произошло  
12существенное расширение объектов апробации: теперь это 128 учебных  
13заведений в 12 городах и 11 районах Крыма (из них 68 школ, 4 вуза; всего 118  
14групп / 267 классов/ 9 студенческих групп; около 6000 детей от 4-х до 20 лет, 320  
15воспитателей, учителей, преподавателей) [226].

15

16Просветительский аспект программы реализовывался в рамках проекта  
17«Навстречу мирному и толерантному обществу в Украине. Межэтнические  
18взаимоотношения в АР Крым: просвещение и обучение» (совместный проект  
19Українського незалежного центру політичних досліджень и Центра «Интеграция  
20и развитие») при поддержке Верховного Комиссара по вопросам национальных  
21меньшинств ОБСЕ, в серии семинаров-тренингов "Управление межэтническими  
22отношениями в полиэтническом обществе: вопросы толерантности и  
23сотрудничества власти и громады». В этот же период осуществлялась  
24подготовка группы тренеров среди учителей для тренинговой работы с  
25представителями локальных сообществ (родителями), сертификация по  
26медиации и фасилитации 25 студентов крымских вузов (Студенческий центр  
27межкультурного образования) для просветительской работы на уровне  
28студенческих громад, расширение направлений деятельности Информационно-  
29методического центра межкультурного просвещения и толерантности [85].

29

3018-20 октября 2007 года была проведена Международная конференция  
31«Культура мира и формирование толерантности в мультикультурном обществе»

2

1[226], а 3-11 октября 2011 года Международная конференция «Предупреждение  
2насильственных конфликтов и формирование культуры мира в  
3мультикультурных сообществах».

4

В итоге трехлетней работы, апробация программ курса «Культура  
5добрососедства» для дошкольных учебных заведений, общеобразовательных  
6школ I-III ступени и вузов Крыма была официально признана успешной и  
7рекомендована для широкого внедрения в учебных заведениях АРК «для  
8интенсификации воспитательной работы и снижения уровня конфликтного  
9потенциала в обществе» [175].

10

В содержательном плане некоторые результаты апробации программы,  
11полученные автором данного текста в ходе психологического мониторинга, см. в  
12Разделе 4 и в Приложениях Д, Ж, З, К, Л, Н.

13

Психологический мониторинг успешности программы «Культура  
14добрососедства» проводился на стадиях эксперимента и апробации (в  
15мониторинге также принимала участие И. В. Брунова-Калисецкая,  
16опубликовавшая полученные ею результаты [37; 89]). В начале этой работы  
17нами были предложены следующие основные цели и психологические критерии  
18успешности программы (которые, впрочем, впоследствии уточнялись,  
19конкретизировались) (см. Раздел 4 и названные выше Приложения):

20

1. Формирование социальной компетентности.

21

Показатели:

22

а) высокий уровень коммуникативной культуры и способность к адаптации в  
23разных типах общества (адекватность выбора типа адаптации);

24

- когнитивная составляющая – критическое мышление;

25

- гносеологическая составляющая – знания об истории, культуре и прочем;

26

- поведенческая составляющая – навыки общения.

27

2. Формирование высокого уровня толерантности.

28

Показатели:

29

а) сокращение социальной дистанции;

2

1б) смягчение процесса стереотипизации (сведение к минимуму негативных  
2стереотипов – как гетеростереотипов, так и автостереотипов);

3в) восприятие статуса собственной этнической группы в сравнении с другими  
4группами (снижение «статусной депривации»);

5г) комплиментарность/некомплиментарность по отношению к представителям  
6других этнических и религиозных групп (превалирование внеэтнического,  
7внеконфессионального компонента в процессе общения);

8д) уровень эмоционального комфорта (этнически или конфессионально  
9спровоцированная тревожность и агрессивность).

103. Оптимизация соотношения идентичностей.

11Показатели:

12а) определённости эго-идентичности;

13б) сформированность этнической, религиозной, региональной и других  
14социальных идентичностей;

15в) приоритетность личностной идентичности в сравнении с иными видами  
16социальной идентичности [235].

17

## 18 **Выводы к Разделу 2**

19 Анализ многочисленных официальных документов и научных источников,  
20посвящённых мультикультурализму и поликультурному образованию, позволяет  
21уточнить несколько основных положений, касающихся сущности и основных  
22аспектов этой проблематики применительно к ситуации в Украине, в том числе,  
23в Крыму.

24 1. Мультикультуризм – это идеологическая, а, следовательно,  
25аксиологическая по своей сути, доктрина, особая форма интегративной  
26идеологии, посредством которой некоторые полиэтничные, поликультурные  
27национальные сообщества (государства) реализуют (или пытаются реализовать)  
28стратегии социального согласия и стабильности на принципах равноправного  
29сосуществования различных форм культурной жизни. В основе идеологии  
30мультикультурализма – либеральные ценности, которые в масштабе мирового

2

1сообщества пока не приняты и не укоренены в установках большинства людей,  
2включённых в разные культуры и проживающих в разных странах. Есть  
3исследования, подтверждающие наличие межэтнической интолерантности и  
4даже ксенофобии в Украине, в том числе, в Крыму.

5 2. Мультикультурализм, как идеологическая доктрина либерального толка –

6это форма более стабильного общества, в рамках которой реализуются  
7определённые принципы и, соответственно, ценностная основа  
8мультикультурализма принимается определённым количеством граждан. В  
9таком случае, при всех возможных издержках, мультикультурализм может стать  
10способом постепенного выстраивания общественного согласия и гражданского  
11общества. В этом плане, образовательная политика и, в частности, учебно-  
12воспитательный процесс, ориентированный на формирование поликультурной  
13личности, становится важной, если не основополагающей составной частью  
14оптимизации общественно устройства. Однако такого рода процесс не может  
15существовать вопреки политической воле властных структур, общественного  
16мнения, социокультурной ситуации в целом. Поэтому, что касается Крыма, где  
17такого понимания, принятия и соответствия пока не наблюдается, идею  
18мультикультурализма необходимо грамотно, терпеливо и последовательно  
19популизировать, развивать и модифицировать применительно к условиям и  
20ситуации.

21 3. Мультикультурализм, его принципы, способы и приёмы реализации в  
22системе образования понимаются как аксиологическая и деятельностьная основы  
23организации психолого-педагогического воздействия на социализацию детей, на  
24процесс формирования поликультурной личности. Социально-психологический  
25анализ проблем современной Украины, в том числе и наше исследование  
26конфликтного потенциала межэтнических отношений в Крыму, позволяет  
27утверждать, что проблемы межкультурной коммуникации являются одним из  
28факторов социальной напряжённости, хотя причины, как правило, глубже и  
29связаны с социально-экономическими условиями жизни людей. Возможности  
30осуществления мультикультурной политики в Крыму определяются, кроме

2

1 исторических, глубинно-психологических, организационных и иных факторов,  
2 во многом социально-психологической спецификой миграционных процессов, а,  
3 точнее, демографических трансформаций.

4

4. Мультикультурализм понимается как ценностно и идеологически  
5 обоснованная и относительно устойчивая внутренняя позиция личности,  
6 психологические характеристики которой позволяют говорить о  
7 поликультурности. Идеология мультикультурализма является аксиологическим  
8 основанием для актуализации проблематики поликультурного образования как  
9 на уровне социального заказа и государственных законодательных актов, так и  
10 на уровне теоретико-методологических разработок и практической реализации  
11 соответствующих программ. Проверенные в ряде стран и поэтому в достаточной  
12 мере прогнозируемые результаты внедрения поликультурного образования  
13 являются ответом на новые социальные реалии, для которых характерны:

14 - рост этнического самосознания и приоритетность этнической  
15 идентичности в системе социальных идентичностей у части населения в  
16 результате реальных или воображаемых угроз утраты этнической уникальности;

17 - инструментализация этничности в политической борьбе и в разных  
18 формах социальной конкуренции;

19 - усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного  
20 языка обучения, идей этнопедагогики, рост влияния религии на формирование  
21 самосознания личности.

22 5. В американской и европейской педагогике и психологии образования  
23 поликультурное образование и воспитание – это составная часть реализуемого в  
24 повседневной социально-политической практике процесса демократического  
25 применения адекватных идеологии поликультурности законодательных актов. В  
26 Канаде, Австралии, США и некоторых государствах Западной Европы идеи  
27 поликультурности активно и сравнительно давно внедряются в общественное  
28 сознание как неотъемлемый атрибут построения гражданского общества и  
29 реализуются не только в научных разработках, но и в рамках соответствующих  
30 технологий обучения и воспитания.

2

1 6. В Украине правительственные программные документы, касающиеся  
2 системы образования, точно отражают наличие реальной поликультурности и  
3 полиэтничности украинского общества, а также необходимость продвижения в  
4 сторону гуманизации образования, в том числе ставятся общие цели,  
5 подразумевающие развитие поликультурных характеристик личности. Однако  
6 идеи поликультурности противоречиво воспринимаются и различными  
7 политическими силами, и этническими активистами, и представителями власти  
8 и, в целом, населением разных регионов страны, поэтому ценностные основы  
9 поликультурного образования близки далеко не всем субъектам учебно-  
10 воспитательного процесса. Тем не менее, примеры такого движения в Украине  
11 есть, в частности, это программа «Культура добрососедства», успешно  
12 апробированная и эффективно развивающаяся в Крыму.

13 7. Межкультурная компетентность, являющаяся признанным показателем  
14 эффективности поликультурного образования, зачастую рассматривается как  
15 составляющая более широких понятий «компетентность» и «компетентность  
16 общения». В мировой науке уже разработано множество моделей  
17 межкультурной или интеркультурной компетентности, есть и модели барьеров,  
18 препятствующих достижению эффективности в межкультурном общении,  
19 однако адаптация этих моделей к социально-экономическим и  
20 этнополитическим реалиям различных регионов Украины, в том числе и Крыма,  
21 является непростой и весьма актуальной задачей.

22 8. На уровне научного знания и, соответственно, психолого-педагогической  
23 практики, психологические основания поликультурного образования не  
24 представлены в форме вероятностной модели формирования поликультурной  
25 личности. Несмотря на наличие описаний некоторых отдельных характеристик  
26 поликультурности, неясно, какие именно личностные качества должны быть в  
27 идеале сформированы как некая целостная система, каковы критерии  
28 эффективности работы по формированию поликультурной личности, каковы  
29 психологические механизмы этого процесса и какие психолого-педагогические  
30 методы могут быть использованы.

2

1 9. Процессы моделирования, проектирования и планирования  
2 образовательных систем также рассматриваются в общем виде, а  
3 методологические принципы больше связаны с выстраиванием  
4 организационных моделей процесса преподавания или воспитания, т.е. имеют  
5 основания в педагогике. Психологическая составляющая в моделировании  
6 социокультурного пространства и поликультурного образовательного  
7 пространства практически не представлена в научной литературе. Поэтому  
8 данная проблематика является актуальной для психологической науки.

9

### РАЗДЕЛ 3

## 2**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ**                    **ОСНОВАНИЯ**                    **ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО** 3**МОДЕЛИРОВАНИЯ**           **ПОЛИКУЛЬТУРНОГО**           **ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО** 4**ПРОСТРАНСТВА**

6        В предыдущих разделах и подразделах нами был осуществлён обзор и  
7теоретический анализ подходов, концепций, моделей относительно:

- 8        - психического и психологического моделирования;
- 9        - полиэтнического социокультурного пространства;
- 10       - образовательного пространства;
- 11       - поликультурного образования;
- 12       - межкультурной компетентности и, соответственно, поликультурной  
13личности.

14       В данном разделе представлена авторская концепция системного  
15психологического моделировании поликультурного образования, но, в первую  
16очередь, в подразделе 3.1. психологическое моделирование анализируется:

- 17       - как интропсихический процесс и предлагается его содержательная и  
18процессуально-динамическая модель, а также типология психического  
19моделирования (3.1.1.);
- 20       - как исследовательский метод (3.1.2.).

21       Подраздел 3.2. посвящён методологическим проблемам психологического  
22моделирования поликультурного образовательного пространства, в том числе:

- 23       - аргументируется возможность рассмотрения совокупности психического  
24и психологического моделирования как эффективной формы влияния педагогов  
25на процесс формирования конвенциональной психической реальности у детей и  
26подростков;
- 27       - предложена типология образовательных систем и результаты  
28сопоставления с ней образовательной системы в Крыму.



2

1 В подразделе 3.3. раскрываются основные положения психологического  
2 моделирования образовательного пространства полиэтнического региона (на  
3 примере Крыма):

4 - приводится системная иерархия социокультурного и образовательного  
5 пространства Крыма;

6 - характеризуются модели образования в Крыму (3.3.1.);

7 - аргументируются последовательность, цели и задачи видов  
8 психологического моделирования сложных систем.

9 В подразделе 3.4. приведена авторская модель поликультурной личности,  
10 формирование которой является целью и, соответственно, должно стать  
11 основным результатом трансформации системы образования в этом  
12 направлении.

13 Естественно, такая работа предполагает наличие высокого уровня  
14 профессиональной компетентности педагогов. В связи с этим в подразделе 3.5.  
15 представлен разработанный теоретический конструкт профессиональной  
16 компетентности, и способы его практического применения в вузах и институтах  
17 повышения квалификации учителей.

18

### 19 **3.1. Методологические проблемы моделирования**

20

21 Анализ многочисленных источников, в которых, так или иначе,  
22 затрагивается проблематика моделирования, даёт возможность утверждать, что  
23 подходы к пониманию этого процесса (механизма, метода) в различных  
24 отраслях знаний разнородны, а существующая общенаучная методологическая  
25 база не позволяет выстроить психологически обоснованную содержательную и  
26 процессуальную картину моделирования: в методологическом плане понятия  
27 «моделирование в психологии» и «психологическое моделирование» имеют  
28 либо слишком узкое, либо размытое, либо неоднозначное, а нередко и  
29 противоречивое смысловое наполнение.

2

1 Предлагаемый подход позволяет рассматривать моделирование в  
2 психологии как метапсихологическую категорию, характеризующую в трёх  
3 основных аспектах.

4 Во-первых, психическое моделирование – одно из оснований  
5 субъектности. В таком понимании психическое моделирование – это отчасти  
6 осознаваемый и управляемый, частично неосознаваемый и спонтанный  
7 интропсихический процесс перманентного комбинирования и интеграции в  
8 опыте отдельных образов, представлений, продуктов воображения, мышления,  
9 переживаний. Результат этого процесса – уникальная и в той или иной степени  
10 индивидуально изменяющаяся субъективная психическая реальность (модель,  
11 концепт мира).

12 Во-вторых, психологическое моделирование – это системный метод  
13 исследования, предполагающий построение:

14 а) ретроспективных моделей, отражающих или воссоздающих модус  
15 прошлого относительно наличного состояния той или иной системы;

16 б) статических (от греч. *statos*-стоящий) моделей, фиксирующих модус  
17 настоящего, наличный статус системы;

18 в) прогностических моделей, позволяющих выявлять тенденции – модус  
19 будущего относительно естественно протекающей динамики системы;

20 г) трансформационных моделей, также направленных на модус будущего,  
21 но в условиях направленного вмешательства.

22 Относительно проблематики данного исследования речь идёт о создании  
23 комплексных моделей социокультурного и образовательного пространства,  
24 включая предполагаемый результат, отражённый в модели поликультурной  
25 личности.

26 В-третьих, это совокупность психического и психологического  
27 моделирования в диадосодержащих системах: «личность-личность», в  
28 полисистемах: «личность-личность-личность...», в комбинированных системах,  
29 например: «личность-личность-образовательная система-программа».

2

1 Рассмотрим все три аспекта для разработки содержательной и  
2 процессуально-динамической схемы моделирования, а также с целью  
3 аргументации тезиса о возможности изменения статуса понятия  
4 «моделирование» и переводу его в категориальный ряд психологии.

5 3.1.1. **Психическое моделирование: интропсихический процесс.**

6 В предлагаемом подходе не подвергается сомнению понимание  
7 моделирования как общенаучного или научно-специфического метода  
8 исследования. Но в основе этих методов тоже интропсихический процесс  
9 моделирования. Даже если применяется математическая модель или  
10 используется вещественная модель – в основе их создания тот же  
11 интропсихический процесс построения модели в идеальном плане (образно-  
12 концептуальной модели), механизмами которого можно полагать (с учётом  
13 значений этих терминов в разных направлениях психологической науки):  
14 визуализацию, комбинирование, схематизацию, анализ, синтез, сравнение,  
15 классификацию, инсайт, викарные перцептивные действия, декомпозицию  
16 регулирующего образа и композицию действия, антиципацию... (см. рис.3.1).

17 Повторим, все упомянутые в обзоре (см. Раздел 1) подходы к  
18 определению, описанию и реализации психологического моделирования как  
19 метода, кажутся нам приемлемыми и прагматичными. Моделирование в самом  
20 широком понимании – это специфический метод взаимодействия с реальностью  
21 (как с предметным миром, так и с социальными объектами), в основе которого  
22 произвольный, либо в той или иной степени произвольный интропсихический  
23 процесс... Но в общеметодологическом аспекте сужение моделирования до  
24 уровня метода не выглядит верным, так же как категория «сознание» никем не  
25 сводится к методу, хотя мы взаимодействуем с объективной реальностью  
26 посредством сознания.

27



Рис. 3.1 Психическое моделирование: содержательная и процессуально-динамическая модель

Основные представления о моделировании как о комплексном интропсихическом процессе могут быть изложены в нескольких положениях.

Моделирование – это прижизненно приобретаемая способность с разной степенью осознанности манипулировать сохранёнными образами, в том числе образом своего опыта психической активности (включая процессы и результаты) – «апперцептивной массой», комбинировать образы прошлого с образами настоящего и будущего (как желаемого, так и нежеланного). Поскольку эта способность проявляется в деятельности, то есть, в некоем процессе, то очевидна её собственная процессуальность.

Моделирование – это изначально неосознаваемо-целесообразный психический процесс, поскольку он порождается природной (инстинктивной) адаптивной интенциональностью субъекта. Последовательное становление субъектности в онтогенезе актуализирует развитие осознанной целесообразности, которая опосредована ценностно-смысловой сферой

2

личности и проявляется в целеполагании, а далее, в планировании и, собственно, деятельности.

3

Моделирование – перманентный интропсихический процесс отражения и интеграции (неосознаваемой, осознанной или бессознательной) субъективных образов предметного мира, системы самосубъектных, субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в модель (концепт) мира.

7

Уточняя некоторые аспекты моделирования, позволяющие считать этот процесс, проявляющийся в деятельности и как способность и как механизм, одной из наиболее ёмких и широких частнопсихологических категорий в психологической науке, отметим всё же, что психическое отражение, образ, мотив, деятельность, отношение и другие категории, справедливо считающиеся общепсихологическими, либо своеобразно вплетены в процесс психического моделирования, либо им определяются, либо являются его продуктом.

Понятие «целесообразность» является одним из ключевых для определения изначальной естественности (природности) процесса моделирования. Под целесообразностью подразумевается реализация какой-либо деятельности сообразно или адекватно проблемной ситуации, даже если при этом целесообразность не осознаётся (на ранних стадиях онтогенеза) и уж конечно ещё нет никакого целеполагания. Конечно, случаются и нецелесообразные действия, но они являются именно ошибочными, противоречащими естественной программе сохранения и развития индивида и, значит, это скорее исключение, чем правило.

То же можно сказать и о значении целесообразности в осознанно моделируемых ситуациях возможного будущего. Здесь моделирование выглядит как намеренный, произвольный интропсихический процесс отражения и интерпретации реальности, а также её целесообразная трансформация в идеальном плане. В этом варианте моделирование может быть определено как высшая психическая функция (с учётом генезиса от натуральной психической функции к высшей) и интегральный, «сквозной» психический процесс, включающий произвольные познавательные процессы, опосредованные

2

1эмоционально-волевыми процессами и состояниями. Именно в таком  
2понимании моделирование может быть обозначено и как общепсихологическая  
3категория, прежде всего из-за своей содержательной глубины и  
4инкорпорированности, поскольку является одновременно и высшей  
5психической функцией и произвольным психическим процессом, и высшей  
6психологической функцией (в понимании Ю.М. Швалба), и психологическим  
7моделированием как методом осознанно и целесообразно управляемой  
8трансформации моделей прошлого, настоящего и будущего.

9       Относительно моделей настоящего и будущего можно сказать, что  
10непосредственно после фиксации в сознании моделей возможного будущего (в  
11их соотнесённости с моделями настоящего), начинает «работать» механизм  
12целеполагания, включающий и выбор наиболее желаемого будущего и,  
13собственно, постановку цели. Однако цель, поставленная субъектом  
14деятельности, может совершенно не совпадать ни с характером деятельности,  
15ни с её результатом. При этом деятельность может быть объективно  
16результативной. Например, ребёнок решающий поставленную ему задачу, т.е.  
17реализуя навязанную ему извне и иногда совершенно не связанную с его  
18потребностями и мотивами цель, может успешно решить эту задачу. Однако его  
19потребности, мотивация и, соответственно, целеполагание, как механизм  
20субъектности могли быть связаны, скажем, с его стремлением избежать  
21наказания, либо с определёнными переживаниями относительно родителей или  
22кого-нибудь ещё. И всё же любая продуктивная деятельность содержит цель, в  
23основе которой целеполагание – совпадает ли оно с сущностью и планируемым  
24результатом деятельности, либо целеполагание, не совпадающее с заданной  
25извне целью. Целеполагание есть результат осознанного или не полностью  
26осознаваемого выбора из ряда возможностей, предоставляемых совокупностью  
27внутренних и внешних факторов: личностными особенностями, условиями и  
28ситуацией. Целеполагание, во всяком случае, его рациональная составляющая  
29постоянно соотносится с возможностью реализации в тех или иных  
30обстоятельствах.

2

1 Моделирование, с одной стороны, существует до выбора, как комбинация  
2 продуктов воображения или образов, зафиксированных восприятием – как бы  
3 «вырванных» из множественности мира. Это неосознаваемый процесс,  
4 детерминированный, во-первых, особенностями ситуации, во-вторых,  
5 психофизиологическими константами (динамические характеристики нервной  
6 системы, функциональные возможности анализаторов и проч.), в-третьих,  
7 ценностно-смысловой составляющей личности (а, по большому счёту, моделью  
8 мира). Разумеется, моделирование на этом уровне не предполагает соотнесение  
9 с вероятностью реализации. Модели строятся как бы сами по себе, как образы  
10 желаемого, но не обязательно реализуемого.

11 С другой стороны, моделирование, как процесс, включающий  
12 мыслительные операции, обеспечивает перебор вариантов и постановку цели,  
13 т.е. целеполагание (в его осознаваемой части), а также планирование и  
14 соотнесение предполагаемых или реальных результатов деятельности с другими  
15 возможными вариантами.

16 Целесообразность присуща и процессу моделирования прошлого.  
17 Целесообразное и вполне осознанное отражение прошлого это не только  
18 воспоминание о событии или его механическое воспроизведение, но и  
19 совершенно осмысленная реконструкция, ретроспективный анализ,  
20 схематизация и т.д., т.е. мыслительные операции. Этот процесс мы отнесём к  
21 рефлексивному моделированию. Но внутри рефлексивного моделирования  
22 возможно не только восстановление и анализ реальных событий, но и их  
23 трансформация, по типу рассмотрения вариантов «возможного прошлого»:  
24 «если бы я тогда поступил так, то, а если так, то...» и, на основании перебора  
25 вариантов реструктуризация настоящего и возможного будущего, т.е.  
26 своеобразное сочетание рефлексивного, трендового и трансформационного  
27 моделирования (рис. 3.2). Причём целесообразность такого сложного процесса  
28 очевидна – это интеграция опыта, тренировка и развитие прогностических  
29 способностей, а в целом – развитие социального интеллекта. Естественно для  
30 человека и «выравнивание жизненного пути», т.е. неосознаваемо

2

1целесообразная реконструкция прошлого, способствующая переживанию  
2определённости, «понятности» линии жизни, либо получению, так называемой,  
3«вторичной выгоды» и проч. Речь идёт, в основном, о таких механизмах  
4психологической защиты как рационализация, проекция, отрицание и т.д.  
5Конечно, целесообразность здесь лишь субъективна, т.е. может быть даже  
6вредна для личности, но в этом суть практически всех защитных механизмов –  
7сознание защищается от тех реальных содержаний, которые противоречат ему,  
8не могут быть интегрированы и поэтому искажаются или трансформируются.

9 Специфицируя категорию «психическое моделирование», попытаемся  
10дифференцировать рядоположенные или в чём-то близкие по значению,  
11содержанию, категории и понятия.

12 Одна из таких категорий и, несомненно, гораздо более обширная, чем  
13психическое моделирование, это сознание. Конечно, моделирование может быть  
14включено в сознание, но может существовать вне и до него.  
15Психофизиологическим фундаментом психического моделирования является  
16развитие анализаторов и, соответственно, натуральных психических процессов  
17– ощущения, произвольного внимания, восприятия. Известный тезис Локка  
18«Нет ничего в разуме, чего не было бы в ощущениях», конечно не точен, но  
19наличие ощущений, восприятия – действительно необходимое условие развития  
20сознания, мышления и человеческого существования вообще. «Чувственная  
21ткань образа» – ведущий, объединяющий компонент в современных моделях  
22структуры сознания, является, на наш взгляд, непосредственным следствием  
23уже происходящего процесса психического моделирования и, разумеется,  
24катализатором совершенствования этого процесса. В основе моделирования –  
25манипулирование образом какого-либо фрагмента реальности, фактически  
26«удвоение» реальности в образе, процесс, который Б. Ф. Поршнев называл  
27дипластией и считал филогенетическим основанием становления сознания. Но и  
28онтогенетическое развитие начинается с ощущений, восприятия и фиксации  
29образов, их своеобразной *редупликации*. Этот термин (от лат. *reduplicatio* –  
30удвоение) нам кажется более удачным, хотя это всё равно не более чем вариант



2

1 психического отражения, носящего, как известно, активный характер. Однако  
2 пока эта активность никак не связана с произвольностью: можно считать, что  
3 моделирование происходит естественно, а первоначальная систематизация  
4 образов происходит инстинктивно. Происходит ли она у животных? Конечно,  
5 поскольку реакция на «удвоенный» и сохранённый образ проявляется  
6 достаточно явно. Кошка мгновенно опознает рыбью голову, лежащую на дороге  
7 и, несомненно, ею заинтересуется, даже если не голодна. Её инстинкт  
8 «манипулирует» сохранённым образом, сличая его с реальной ситуацией. В то  
9 же время, увидев стодолларовую купюру, кошка «не обратит на неё внимания»  
10 и, скорее всего, даже не обнюхает – у неё нет сохранённого образа, либо он есть,  
11 но совершенно нейтрален биологически. Понятно, что любой предмет (и  
12 некоторые ситуации) можно сделать значимыми для животного и тогда образ  
13 будет «привязан» к инстинкту, но манипулирование образом происходит всё так  
14 же. Фактически, мы наблюдаем психическое моделирование, существующее вне  
15 сознания. А у ребёнка этот процесс происходит до сознания. Но и в психике  
16 животного и в психике ребёнка происходит произвольное манипулирование  
17 образом в форме сличения, опознания, узнавания. Кстати, в отношении ребёнка  
18 слово **у**-знание позволяет очень тонко отделить этот предваряющий знание  
19 процесс – как бы у порога знания – от **со**-знания – сопричастности  
20 человеческому знанию, опыту. Но и досознательное узнавание и опознание  
21 предполагает оперирование образом, инстинктивное моделирование ситуации  
22 «удовольствия» или «бегства от неудовольствия».

23 Включёнными в такое моделирование процессами (или компонентами  
24 моделирования) можно считать сукцессивное и симультанное опознание.  
25 Первое связано с относительно развёрнутым во времени опознанием объекта  
26 при сличении его с признаками или элементами сохранённого образа других, в  
27 чём-то схожих объектов. А второе – мгновенное одномоментное опознание  
28 знакомого объекта, также путём сличения с его сохранённым образом. Но и в  
29 том и другом случае можно говорить о перцептивных схемах или «когнитивных

2

1картах», которые складываются уже на очень ранних этапах онтогенеза  
2человека, а также есть у животных.

3

Если же моделирование включено в сознание, то оно носит намеренный,  
4осмысленный характер, определяется значениями и смыслами, включает в себя  
5целый ряд процессов и механизмов (см. рис.3.1).

6

Моделирование, безусловно, не совпадает с восприятием, которое  
7является непосредственным отражением предмета, феномена или процесса. В то  
8время как моделирование предполагает также манипулирование и  
9сохранёнными, и изменёнными образами. При этом, восприятие, во-первых,  
10предшествует моделированию, во-вторых, включено в него, хотя в этом случае  
11речь идёт о формировании перцептивного образа, т.е. о своеобразных  
12перцептивных действиях.

13 Моделирование ближе всего к процессам (способностям) воображения и  
14фантазии, но также в содержательном плане не совпадает с ними. Если  
15психическое моделирование является намеренным и произвольным процессом  
16манипулирования образами с определённой целью, например, результативно  
17смоделировать оптимальную ситуацию желаемого будущего, то воображение и  
18фантазия становятся включёнными и подчинёнными процессами, а мотивация,  
19волевая регуляция и мышление как бы служат средствами «обуздания»  
20воображения и фантазии, орудиями их соотнесения с реальностью.

21 В том случае, когда воображение и фантазия не опосредуются мотивацией  
22или волевой регуляцией, они могут препятствовать адекватной (в рамках данной  
23социальной ситуации) деятельности и тогда психическое моделирование также  
24становится включённым и подчинённым процессом. Например, младший  
25школьник, зачастую, фантазирует непроизвольно, у него нет цели. Хотя  
26имманентно, цель, конечно, присутствует и она определяется его потребностью  
27избежать скучного, неинтересного, а то и субъективно опасного. В нём как бы  
28моделируется отстранённость, избегание. Учителя говорят о таком ребёнке:  
29«летает».

2

1 Если моделируемая ситуация принципиально не должна быть  
2 прагматична, а, напротив, связана с необходимостью выйти за пределы  
3 быденности, например в творчестве писателя-фантаста, то моделирование  
4 является для него «инструментом сотрудничества» со своим внутренним миром.  
5 Моделирование здесь «способствует» воображению и фантазии представить в  
6 идеальном плане и эксплицировать то, чего нет на самом деле, иначе это не  
7 фантастика. Такая «модель» действительно является намеренно созданной,  
8 целесообразной, но для писателя необязательно, чтобы она «работала», была  
9 истинной, то есть тотчас же проверялась практикой и была адаптивной.

10 Моделирование позволяет выстроить такую форму самосубъектных  
11 отношений, чтобы в результате в специфической деятельности овеществилась  
12 поведенческая модель «отрыва от реальности», модель действий, позволяющих  
13 неким усилием преодолеть логику реальности, её причинно-следственные связи.

14 Воображение и фантазия являются в этом примере не только процессами,  
15 но и способами, приёмами, «рабочими инструментами» творчества. В то же  
16 время, определяемая названной сверхзадачей (или целью) профессиональная  
17 деятельность писателя-фантаста, так же как любая иная произвольная,  
18 самоуправляемая деятельность, несомненно, имеет все признаки  
19 целесообразности и адаптивности.

20 Сопоставление моделирования с целеполаганием даёт возможность  
21 утверждать, что моделирование является более широкой категорией,  
22 включающей целеполагание, поскольку последнее направлено только из  
23 настоящего в будущее, а моделирование предполагает и реконструкцию  
24 прошлого в форме рефлексивных моделей, прогноз наличной ситуации в форме  
25 трендовых моделей и конструирование желаемого будущего в нескольких  
26 вариантах трансформационных моделей.

27 Основными характеристиками моделирования являются  
28 инкорпоративность, инклюзивность, перманентность, флюктуация.

29 Инкорпорированность — включённость в процесс психического  
30 моделирования других психических процессов (восприятия, воображения,

2

1мышления), совокупности психических процессов и состояний (восприятия и  
2воображения, мышления и воли, страха и тревоги), комбинаций отдельных  
3функций, свойств (например, разных свойств восприятия – предметности,  
4целостности, константности...), механизмов, компонентов психических  
5процессов и состояний (например, образ цели или образ последствий принятия  
6решения в волевом акте, смыслообразующая функция ведущего мотива,  
7психомоторное возбуждение в состоянии эйфории).

8

Инклюзивность – включенность моделирования в другие психические  
9процессы и состояния (в познавательные и эмоционально-волевые, в состояния  
10тревоги, депрессии, эйфории, агрессии и проч.).

11 Перманентность – моделирование является не прекращающимся, но  
12меняющимся по форме протекания процессом. Например, моделирование  
13ближайших действий, или отдалённого будущего, или комбинирование  
14относительно вероятного, но не сбывшегося прошлого, по типу «ах, если бы я  
15тогда», или комбинирование образов как «работа сна»).

16 Флюктуация – степень осознанности моделирования постоянно меняется,  
17поскольку перманентно изменяется его цель: комбинация прошлого опыта и  
18соотнесение с текущей ситуацией, перебор вариантов воображаемого будущего  
19и прогнозирование результатов выбора в моделях результата, создание моделей  
20действий, приводящих к результату. Соответственно чередуются или сочетаются  
21и виды (формы) моделирования – рефлексивное, трендовое,  
22трансформационное. И, наконец, моделирование как комбинация образов, может  
23принимать бессознательный характер, например, во сне, ибо сон является, как  
24правило, неконтролируемой формой моделирования (хотя и здесь наблюдается  
25своего рода флюктуация, например, т.н. «прозрачные сны» или «работа цензуры  
26сна»).

27 Совокупность этих характеристик определяет сложный процесс  
28психического моделирования, обеспечивая его постоянство, сочетание с  
29другими психическими процессами, перманентное перетекание одних видов

1

2

1 моделирования в другие, включая флюктуацию степени осознанности или  
2 неосознаваемости ( рис.3.2).

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

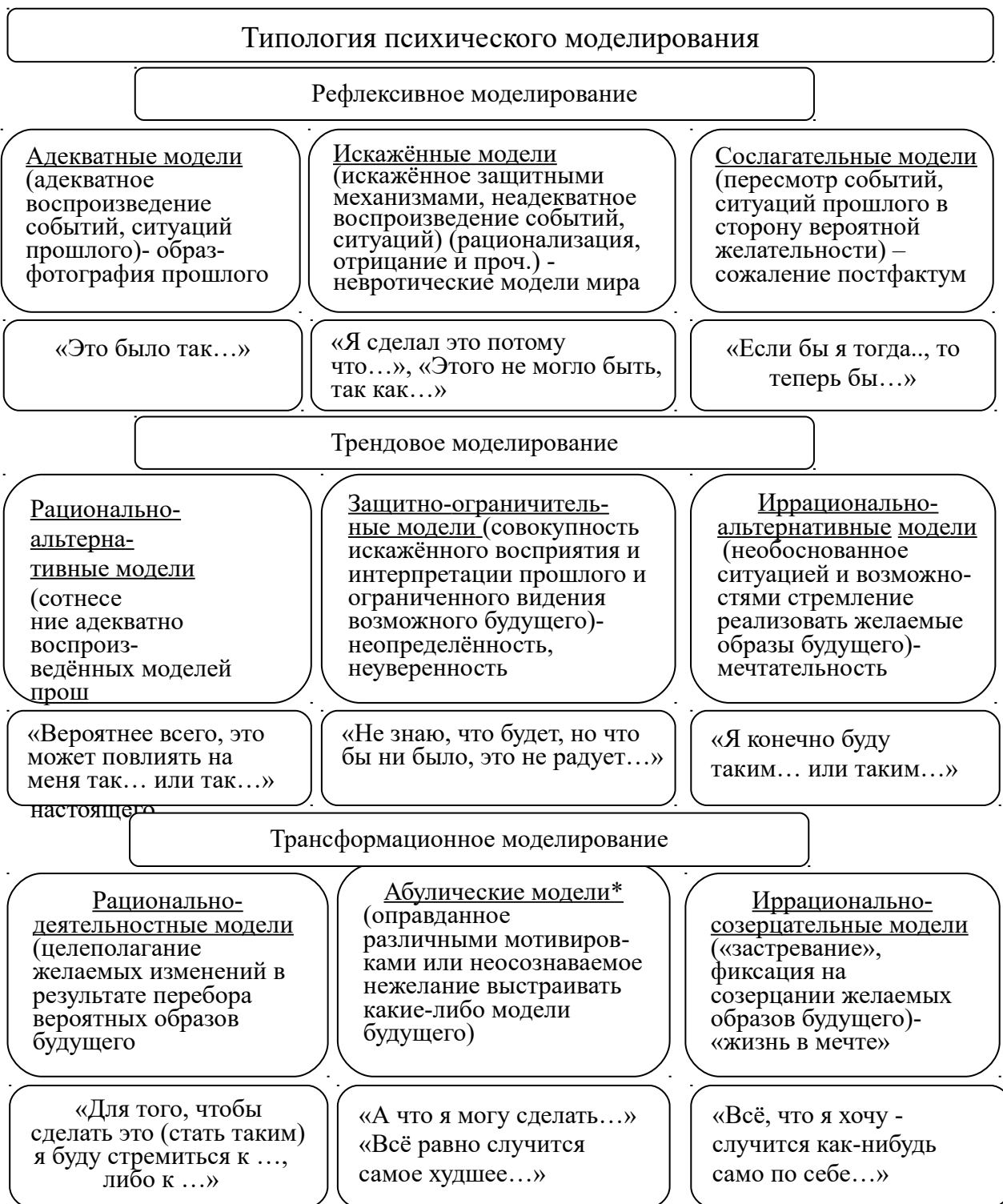


Рис. 3.2 Типология психического моделирования

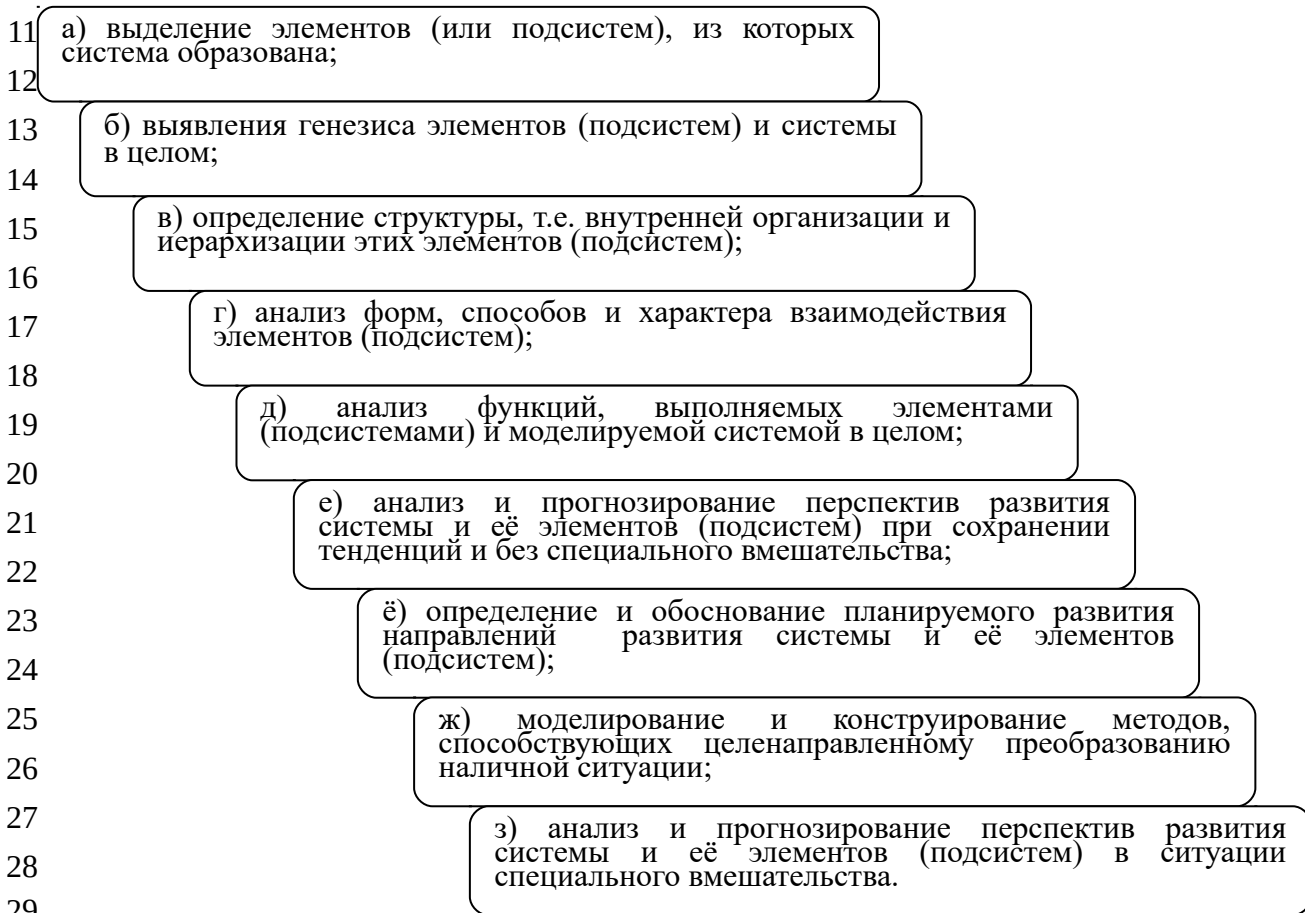
\*Склонность к выстраиванию трансформационных абулических моделей

не следует понимать как психопатологический синдром – термин ближе к  
своему прямому значению: от греческого *abulia* – нерешительность.

### 3.1.2. Психологическое моделирование: исследовательский метод.

2

1 Возвращаясь к обзору, можно повторить, что моделирование как  
 2исследовательский метод представлен в научно-методической литературе  
 3достаточно часто. Но применительно к проблематике образования схему  
 4моделирования можно сделать более чёткой. В этом смысле весьма  
 5эвристичным и методологически обоснованным выглядит системный подход,  
 6выдвигающий на первый план интегративные структуры, присущие объекту или  
 7их совокупности как некоей целостности. Собственно, системный анализ  
 8является неотъемлемой составной частью моделирования. С учётом этого  
 9обстоятельства можно оперировать термином «системное моделирование».  
 10Тогда содержание системного моделирования можно представить поэтапно:



30 Рис.3.3 Схема этапности системного моделирования

31

32 Начало этой работы связано с созданием теоретического аналога  
 33определенного фрагмента социальной действительности, в частности, какой-

2

либо системы. Сделать это можно в рамках рефлексивного моделирования. В представленной схеме этапов на рис. 3.3 – это этапы а), б), в), г), д).

3

**Рефлексивное моделирование** в отличие от двух других типов, предполагает ретроспективный анализ системы – т.е. в буквальном смысле аналитическую рефлексию генезиса и развития системы. Например, вся историческая наука, фактически является одной из форм рефлексивного моделирования прошлых эпох и обществ. Знаменитая школа «Анналов» была прорывом в науке именно потому, что М. Блок, Л. Февр и другие историки-медиевисты экстраполировали методы исторической реконструкции с исследования общества на исследование столь сложной социально-психологической категории как менталитет. По сути, анналисты моделировали ментальности социальных слоёв французского средневекового общества – крестьян, феодалов, духовенства... Но разве не таким же рефлексивным (ретроспективным) моделированием являются любые иные попытки воссоздать в научно обоснованной модели и более ранние и более поздние ментальные представления людей. В психологической науке известны весьма успешные попытки рефлексивного моделирования: реконструкция психологических, в том числе религиозных, представлений первобытных людей Б. Ф. Поршнева, известные всем психологам гипотеза А. Н. Леонтьева о стадиях развития психики в филогенезе или культурно-историческая теория Л. С. Выготского о развитии высших психических функций. В конце концов, основное практическое значение психодинамического направления в психологии, начиная от классического психоанализа З. Фрейда, есть совершенствование метода реконструкции значимых для пациента и вытесненных событий (психотравм) и весьма рефлексивного (и со стороны терапевта и со стороны пациента) моделирования прошлого. Современная отечественная наука полна примеров обращения к рефлексивному моделированию, например, целое направление, активно развиваемое С. Д. Максименко – генетическая психология.

В комплексном эмпирическом исследовании, представленном в разделе 4 и в ряде Приложений, рефлексивное моделирование реализовано в процессе

2

1 выявления болевых точек социокультурной системы в целом и образовательной  
2 системы, как её составной части.

3

Затем необходимо построение прогностической модели – **трендовое**  
4 **моделирование** (от англ. trend – тенденция, уклон). Говоря строго,  
5 прогностическое или трендовое моделирование является не столько этапом,  
6 сколько перманентной составляющей в целостном процессе моделирования.  
7 Прогноз предполагает определение и анализ вероятных вариантов развития  
8 событий и процессов, изменение сущности явления как результатов текущей  
9 (наличной) ситуации. Но целью прогноза, с точки зрения его ценности, является  
10 коррекция, оптимизация или совершенствование прогнозируемых явлений,  
11 процессов. Поэтому, с одной стороны, прогноз – это необходимая предпосылка  
12 применения третьего вида моделирования – **трансформационного**, суть  
13 которого во вмешательстве, во внесении изменений в наличную ситуацию,  
14 точнее, в её модель. В предлагаемом нами значении, это может быть либо  
15 идеальная представленность реальной ситуации, либо реальная ситуация,  
16 отражённая в уменьшенном масштабе. С другой стороны, альтернативность  
17 вариантов, предусматриваемая трансформационным моделированием как  
18 методом исследования, предполагает рассмотрение результатов по каждому  
19 моделируемому варианту, фактически, как некую наличную ситуацию и,  
20 соответственно, снова возникает необходимость в трендовом моделировании.  
21 Поэтому остальные пункты представленной выше схемы этапов, т.е. е); ё); ж);  
22 з), представляют цикличность трендового и трансформационного  
23 моделирования (см. рис.3.3).

24 Трансформационное моделирование, на первый взгляд, совпадает по  
25 содержанию с формирующим экспериментом, но, по нашему мнению, понятие  
26 «психологическое моделирование» полнее и точнее отражает сущность этой  
27 деятельности и её результата. В эксперименте формируются социально  
28 заданные индивидуальные и/или личностные характеристики, и/или модели  
29 поведения. Точнее, заданные экспериментатором, потому что имеются в виду  
30 сконструированные им индивидуальные и/или личностные характеристики



2

1(и/или модели поведения), которые нужно сформировать, чтобы эксперимент  
2можно было признать успешным. То есть целесообразность эксперимента  
3изначально определяется желаемой моделью результата, а его результативность  
4– точностью воспроизведения модели. Иными словами,

5

а) с моделирования – и как психического процесса, приводящего к  
6созданию образно-концептуальной модели и как научного метода, эксперимент  
7начинается;

8

б) в ходе эксперимента, осознанно или нет, но постоянно происходит  
9сличение промежуточных результатов с изначальной моделью и с  
10предполагаемым итогом (и, нередко, происходит коррекция условий или задач);

11

в) с изначальной моделью сопоставляется окончательный итог и делается  
12вывод о факте модификации или формирования каких-либо качеств или  
13поведения.

14 Реальная динамика развития процесса психологического моделирования  
15отражает прозрачность границ и взаимопроникновение всех трёх типов  
16моделирования. Скажем, если речь идёт о личности, то планируемая  
17трансформация затрагивает индивидуальные или личностные качества и  
18приводит к иной форме протекания психических процессов, а, в конечном счёте,  
19к модификации поведения. Однако при построении эксперимента изначально  
20необходимо выяснить наличный уровень проявленности и соотношения тех или  
21иных качеств, характер психических процессов и картину поведения. То есть в  
22ходе рефлексивного моделирования исследователь, на основе тех или иных  
23диагностических методов конструирует уникальную модель испытуемого (и ни  
24в коем случае нельзя сказать, что это полностью объективное отражение, нет,  
25это именно модель – в той или иной степени приближенный к реальности образ,  
26аналог изучаемой личности). Ясно, при этом, что методологическая ориентация  
27исследователя диктует конфигурацию и компонентную структуру модели. И  
28поэтому разные исследователи строят разные модели реальности, будь-то  
29личность, группа, система, в том числе, например, образовательная.  
30Естественно, что предположения о развитии личности, группы или любой иной

2

1 системы будут также различны у представителей разных теоретических  
2 направлений, приверженцев различных методологических схем (не говоря уже о  
3 влиянии на построение модели личностных особенностей, идеологических,  
4 политических, экономических и прочих взглядов исследователя). Поэтому  
5 построение трендовой (вероятностной, прогностической) модели поведения  
6 системы (личности, группы, системы образования, общества и проч.) будет, по  
7 определению, моделирующей деятельностью, а трансформационная модель, по  
8 сути, совпадает с формирующим экспериментом. Но основная цель такой  
9 модели – на практике построить уменьшенный аналог системы, фактически  
10 апробировать методы её планируемой трансформации и, самое главное,  
11 последствия изменений. Может статься, что аналогичные изменения в  
12 целостном образовательном пространстве могут показаться нереальными или,  
13 наоборот, вполне осуществимыми, но совсем не столь позитивными, как  
14 предполагалось ранее.

15

### 16 3.2. Методология поликультурного образования

17

18 В данной работе поликультурное образование рассматривается в четырёх  
19 основных аспектах. Во-первых, это культурологический аспект, в рамках  
20 которого констатируется поликультурность современного общества и даётся  
21 релевантное целям и задачам данной работы рабочее определение культуры (см.  
22 Раздел 2, с. 76). и поликультурной личности (см. Введение, с. 6). Во-вторых, как  
23 *аксиологическая психолого-педагогическая концепция*, философская или  
24 мировоззренческая суть которой в признании этнокультурного многообразия как  
25 блага, не менее значимого и позитивного, чем, например, разнообразие  
26 природы. В-третьих, это *образовательная политика*, принимаемая на  
27 государственном уровне и позитивно воспринимаемая (в ином случае её  
28 эффективное внедрение невозможно) всеми субъектами учебно-воспитательного  
29 процесса: образовательным менеджментом всех уровней, педагогами,  
30 родителями и, в конечном счёте, детьми. В-четвёртых, это процесс реализации

2

1 методологии и технологии системного моделирования, включающий: а)  
2 рефлексивное или ретроспективное моделирование ситуации, которую  
3 предполагается изменить, б) трендовое моделирование – т.е. перманентное  
4 прогнозирование тенденций и динамики наличной ситуации, в)  
5 трансформационное моделирование – комплекс мероприятий, способствующих  
6 формированию поликультурной личности – планируемого итога и главного  
7 показателя эффективности поликультурного образования.

8 Основные цели и направления развития образования обозначены в  
9 программных государственных документах. В Украине проекты этих  
10 документов широко обсуждались учёными, педагогами и, как говорится,  
11 широкой общественностью. Материал подраздела 2.3. позволяет утверждать,  
12 что в русле предполагаемой гуманизации образования, как немаловажная часть  
13 этого процесса, неоднократно упоминается и поликультурность. Можно  
14 наблюдать и совершаемые с разной периодичностью и мерой успешности  
15 попытки некоторых региональных систем образования, коллективов школ,  
16 отдельных педагогов реализовать эти идеи в практической деятельности.  
17 Справедливости ради стоит отметить, что эта работа проводилась и задолго до  
18 принятия программных документов. Например, автор не забудет совершенно  
19 бескорыстного участия педагогов нескольких школ Крыма в проведённом им в  
20 1994-1996 годах исследовании, а затем и в специально разработанной программе  
21 «Встреча культур» [229; 230].

22 Однако до настоящего времени в Украине не только не создана система  
23 поликультурного образования, но даже принципы поликультурности не стали  
24 ещё столь же важными и почти неукоснительно соблюдаемыми как, скажем,  
25 дидактические принципы в обучении. Впрочем, надо признать, что очень  
26 сложно в существующем образовательном пространстве реализовать на  
27 практике базовый для воспитания поликультурной личности принцип  
28 «формирования поликультурного менталитета, восприятия культурного  
29 плюрализма, общечеловеческих ценностей, толерантного отношения к другим  
30 культурам и традициям», продекларированный в принятой Министерством

2

3образования Украины ещё в 2000 году Концепції громадянського виховання [93].  
4Если всерьёз пытаться делать это, то необходимо перестроить систему  
5образования, начиная с подготовки самих педагогов в высших учебных  
6заведениях и специальной организации системы повышения квалификации  
7учителей в этом направлении. А для этого необходимо вести соответствующую  
8работу с преподавателями высшей школы. Кроме того, компоненты  
9«поликультурно формирующего» материала нужно включить во все  
10гуманитарные дисциплины, как в школах, так и в вузах. Теоретическая база,  
11способствующая претворению в жизнь этих весьма актуальных программных  
12положений, по-прежнему слаба.

13В первую очередь имеются в виду психологические основания, потому что  
14педагоги работают в этом отношении гораздо эффективнее, судя по  
15публикациям (хотя в Украине их не так уж много). Собственно,  
16психологических исследований, посвящённых межэтническим отношениям или  
17этнокультурным особенностям этносов совсем не мало, но речь идёт именно об  
18исследованиях, имеющих выход на практику работы образовательных  
19учреждений. Любой материал, увы, можно предъявить детям таким образом и  
20так организовать занятия, что они возненавидят и этот материал, и область  
21знаний, к которой он относится, и учителя, и сам процесс учения. Это известно,  
22но если человек пронесёт через всю жизнь нелюбовь, скажем, к математике или  
23химии, то ничего страшного для его жизни, для личности этого человека может  
24и не произойти. Но если в результате непрофессиональной работы учителя этот  
25человек вместо толерантности к другим (этнически, религиозно, политически и  
26т.д.) «вынесет» из школы неприязнь к ним, а не только к проблематике  
27межэтнических, межкультурных отношений, то это приведёт к серьёзному  
28искажению личностного развития. Мало того, что этот человек будет этически  
29неполноценен, но он будет менее конкурентоспособен и успешен в мире,  
30который стремительно интернационализируется. Не говоря уже о проблемах,  
31которые он будет создавать другим. Вот почему, формирование

2

1 поликультурности (в том понимании, которое предлагается уже в предисловии),  
2 на наш взгляд – одна из важных задач современной системы образования.

3 Но что первично при решении этой задачи – моделирование  
4 психологических характеристик поликультурной личности или же приоритетен  
5 вопрос о планируемых характеристиках системы образования и о том, как  
6 способствовать реализации этого желаемого образа?

7 В процессе анализа многочисленных источников (см. Раздел 2) нами был  
8 сделан вывод о том, что приоритетна всё же цель – формирование личности,  
9 способной быть адекватной и успешной не только в существующей социальной  
10 ситуации, но и относительно динамики общемировых тенденций к  
11 демократизации и гуманизации общества, а процесс построения системы  
12 средств для реализации этой цели как раз и состоит в организации системы  
13 поликультурного образовательного пространства. Таким образом, на этапе  
14 моделирования первичен образ поликультурной личности и процесса  
15 формирования определённых личностных характеристик (т.е. «Что делать?»), а  
16 затем – образ приемлемой для этого образовательной системы и форм, способов  
17 преобразования существующей системы в желаемую («Как делать?»).  
18 Предполагается, что вопрос «Зачем?», имеющий аксиологическую  
19 наполненность, обсуждён, принят, ясен и закрыт до процесса моделирования.  
20 На практике, т.е. в процессе непосредственной реализации Программы, её цели  
21 и задачи представляют собой некое неразрывное единство, и всё же время от  
22 времени необходимо сверять промежуточные результаты преобразования  
23 системы с первичной целью и аксиологической базой. В этом, кстати, видится  
24 суть психологического мониторинга.

25 Основная идея предлагаемой модели организации системы  
26 поликультурного образования в применении подхода, обозначенного во втором  
27 разделе как герменевтический или децентристский и предполагающего  
28 возможность диалогичности сознаний, «перетекания» смыслов. Эта модель  
29 образования (не обязательно поликультурного), реализуется не столько в форме  
30 передачи знаний, умений, навыков, сколько в форме организации такой

2

1ситуации общения, в которой могла бы обнаружиться родственность сознаний  
2или, в близкой нам терминологии, соприкосновение и взаимопроникновение  
3моделей мира в диадосодержащих системах: «личность-личность» и в  
4полисистемах: «личность-личность-личность...».

5

Повторим, одно из основных гипотетических положений данного  
6исследования: эффективность поликультурного образования определяется  
7спецификой процесса психологического моделирования системы  
8взаимодействия субъектов в поликультурном пространстве. В частности,  
9трансформационное психологическое моделирование должно представлять  
10собой ряд последовательных этапов, в содержании которых превалирует  
11психологическое содержание, а не дидактическая составляющая. Формирование  
12поликультурной личности зависит не столько от степени усвоения содержания  
13культурноориентированных знаний, сколько: а) от особенностей  
14взаимодействия, в том числе, межкультурного, всех субъектов в специально  
15структурированном образовательном пространстве; б) от степени  
16интериоризации детьми и подростками стиля и методов работы педагогов; в) от  
17объёма и содержания моделируемой конвенциональной реальности в русле  
18поликультурного образования.

19

Именно такая последовательность соответствует нашему представлению о  
20модели эффективной деятельности – от системообразующего фактора к  
21следующим по значимости элементам. Рассмотрим содержание этих этапов  
22подробнее.

23

Главный, системообразующий фактор эффективной работы по  
24формированию поликультурной личности: организация специально  
25структурированного пространства, форм и характера взаимодействия субъектов,  
26включённых в процесс формирования поликультурной личности. На уровне  
27психологического моделирования, предваряющего реальный организационный  
28процесс, также необходима определённая этапность: моделирование целостного  
29образа поликультурной личности, моделирование отдельных психологических  
30компонентов, в совокупности соответствующих представлению о такой

2

личности, моделирование пространства поликультурного образования, которое впоследствии должно быть опредмечено в Программе, позволяющей постоянно держать во внимании цели и задачи, а также технологизировать психолого-педагогическую и организационную деятельность.

5

Под степенью интериоризации мы понимаем ту или иную глубину усвоения детьми и подростками стиля и методов работы педагогов и меру склонности к воспроизведению этих коммуникативных шаблонов в деятельности. Фактически, речь идёт об операциональных установках, сформировавшихся в ходе общения с педагогами, родителями или иными агентами социализации и воспитания. В соответствии с теорией социального научения дети совсем не обязательно «впитывают» содержательную часть воспитания (т.е. транслируемые им мотивы, ценности, цели), но, во всяком случае, усваивают то, *каким образом* осуществлялись попытки воспитательных воздействий. И эта операциональная сторона деятельности принимается как эталонная, либо приемлемая.

16

Наиболее сложный для понимания компонент процесса формирования поликультурной личности – это объём и содержание моделируемой конвенциональной реальности в русле поликультурного образования. Основная функция конвенциональной психической реальности заключается в расширении возможностей понимания Другого. В русле нашей темы, не только Другого – представителя ингруппы, но и Другого и Других как представителей аутгрупп.

22

Вообще, в поликультурном обществе сама концепция культуры приобретает несколько иное звучание, она приближается к пониманию культуры в психологии. С точки зрения психологии, поликультурность – в основе развития личности, иными словами, человек развивается и социализируется почти сразу как поликультурная личность. Более того, личность – это некий культурный универсум, согласованный или не очень согласованный ансамбль социальных идентичностей, каждая из которых соответствует той или иной культуре или субкультуре. Изначально ребёнок принимает предлагаемую ему близкими людьми и социальной ситуацией развития роль сына или дочери.

2

1Далее, к этой социальной роли и, в определённой мере сформированной  
2идентичности (разумеется, чем младше ребёнок, тем более условно можно  
3говорить об идентичности как когнитивно-эмотивном конструкте), добавляются  
4другие социальные роли и соответствующие идентичности: брата/сестры,  
5ученика, представителя этноса, гражданина – представителя государственной  
6нации, адепта религии, идеологии, члена социальной группы, студента,  
7специалиста-профессионала, приверженца какого-либо хобби, мужа/жены,  
8отца/матери и проч.

9 В этом же смысле каждое общество поликультурно, поскольку любая  
10социальная роль существует как функция соответствующей  
11культуры/субкультуры. Принятие социальных ролей – есть процесс и результат  
12социализации. Идентичности формируются в процессе ознакомления с теми или  
13иными социальными ролями и принятием этих ролей. Сначала в форме игры:  
14уже в детской игре происходит становление и принятие (вначале «понарошку»)  
15тех или иных социальных ролей, и некоторые из них со временем становятся  
16ипостасями личности. Например, играя в дочки-матери, девочки примеряют  
17соответствующую роль, которая впоследствии становится реальной.

18 Казалось бы, для поликультурной личности вполне природно понять и  
19принять естественную поликультурность общества. Возможно так бы оно  
20происходило, если бы каждая культура/субкультура не стремилась чётче  
21обозначить свои границы, не допустить их размывания и, тем более, слияния,  
22поскольку это означало бы разрушение уникальности, самоуничтожение.  
23Сложность внедрения идей поликультурности как раз в необходимости  
24балансировать на грани этого парадокса: естественна поликультурность  
25личности и общества, но также понятно стремление личности и общества  
26беречь и укреплять границы культурных различий и идентичностей. Выход  
27видится в стабилизации эго-идентичности, то есть не в усилении эго, а в его  
28оптимизации, выражающимся в осознании и переживании приоритетности  
29человеческой, личностной идентичности. Позитивное и полное принятие факта  
30принадлежности к человеческому виду и позитивное переживание собственной



2

личностной уникальности позволяет признать как высшую ценность такую же  
принадлежность и такую же уникальность других людей. Оптимизация это  
существляется, на наш взгляд, в процессе самоактуализации личности. Но  
чтобы моделировать учебно-воспитательный процесс в этом направлении,  
необходимо выяснить, насколько притягателен образ такой личности для всех  
участников процесса: педагогов, родителей, детей.\*

7

Встречаясь с каким-либо поведенческим, языковым или иным  
ментальным актом, обусловленным «чужой» для него культурой, человек  
склонен воспринимать и оценивать его в соответствии с системой значений,  
принятых в собственной культуре. Разумеется, это азы этнической или кросс-  
культурной психологии, но на уровне обыденного сознания и повседневных  
ситуаций межкультурного взаимодействия проблемы интерпретации или, ещё  
проще - непонимания – не становятся менее сложными или легкоразрешимыми.

Герменевтический или децентристский подход к поликультурному  
образованию, предусматривает широкие возможности перекодирования  
значений и смыслов одной культуры в семантико-семиотическое и смысловое  
поле другой. Для того чтобы человек мог преодолеть некоторые особенности и  
даже закономерности восприятия (например, константность, прегнантность,  
амплификацию) и мышления (категоризация, стереотипизация), нужен  
существенный интеллектуальный прорыв, достигаемый или специальными  
упражнениями или, что сложнее, но эффективней – изменением ценностно-  
смысловой основы личности. На уровне психических феноменов речь может  
идти также о когнитивной децентрации, поэтому, как мы уже упоминали выше,  
психологическим основанием этого подхода может служить концепция  
Ж.Пиаже. Более десяти лет назад, автор этих строк, опираясь на теории  
Ж. Пиаже и Л. Кольберга, дал своё определение этноцентризма, как  
«непреодоленного когнитивного и морального эгоцентризма (локальной

---

<sup>3</sup> В пункте 4.2.1 содержится материал, в котором эти размышления продолжены, а также  
приведено описание исследования «Восприятие модели самоактуализирующейся личности  
субъектами образовательного процесса в поликультурном регионе».

6

2

1центрации) в этническом секторе мировосприятия» [230, с.10]. Наличие  
2формального (прелиминарного) или ситуативного уровней этноцентризма,  
3характерных, в основном, для младших подростков, по итогам  
4соответствующего исследования интерпретировалось как следствие  
5определённого этапа в естественном процессе инкультурации, укоренения  
6ребёнка в собственной культуре, когда её ценности, нормы, поведенческие коды  
7переживались как эталонные. Однако тогда же выяснилось, а теперь  
8подтверждено иными исследованиями, что:

9- во-первых, этноцентризм преодолевается некоторыми людьми так же  
10естественно, как чрезмерный эгоцентризм;

11- во-вторых, у части людей этноцентризм не только не преодолевается, но  
12принимает более тяжёлые формы (локальный, тотальный уровни), даже если  
13когнитивный и моральный эгоцентризм у них соответствует социально  
14приемлемым нормам;

15- в-третьих, у детей младшего школьного возраста этноцентризм практически не  
16проявляется (см. Раздел 4), а также [230, с.14-15].

17 Общие выводы, которые можно сделать сейчас, таковы:

18- признание уникальности ситуации личностного развития затрудняет  
19прогнозирование последствий естественных условий и ситуаций, в которых у  
20одних людей этноцентризм преодолевается, у других сохраняется или  
21усиливается;

22- однако можно попытаться создать искусственные условия и ситуации, которые,  
23предположительно, либо способствуют преодолению этноцентризма, либо, во  
24всяком случае, препятствуют его развитию;

25- начинать работу по предотвращению и профилактике этноцентризма можно и  
26нужно до того момента, когда он уже сформировался как искажение этнического  
27сознания, то есть в младшем школьном или даже в старшем дошкольном  
28возрасте;

29- при этом важно не разрушить естественно протекающий процесс  
30инкультурации и этнической идентификации детей.

2

1 Специально подготовленный педагог является как бы медиатором и  
2модератором процессов когнитивной и моральной децентрации, а  
3демонстрируемый им при этом коммуникативный стиль и вся организация  
4межкультурного общения в идеале должны быть катализатором  
5взаимопонимания, т.е., в нашей терминологии – расширения конвенциональной  
6психической реальности в поле взаимодействия представителей разных культур.  
7Но подобная подготовка связана с совершенствованием технологий обучения  
8педагогов, т.е. с ответами на вопросы, **как** и **чему** их обучать. Ответ на главный  
9вопрос – **зачем?** – в данном случае, находится не в плоскости разрешения  
10проблемы совершенствования психологического моделирования как  
11эффективного метода достижения психолого-педагогических целей воспитания,  
12а в другой проблемной области: какое содержание в концепте мира педагога  
13адекватно целям поликультурного образования? Говоря технически, сначала  
14нужно выяснить, насколько он сам является поликультурной личностью,  
15насколько приемлемы для него самого те личностные трансформации, которые  
16приводят к поликультурности и в какой степени он продвигается в этом  
17направлении. И только затем – технология: как именно можно транслировать  
18эти, условно говоря, аспекты своей модели мира своим ученикам.

19 Здесь мы снова возвращаемся к тому, что основа такой интерпсихической  
20трансляции – в организации психолого-педагогических условий для  
21обнаружения «родственного сознания» или той части уникального концепта  
22мира Другого, который согласуется с соответствующим аспектом собственного  
23уникального концепта мира. Бесспорно, что основа конструктивного общения  
24двух и более личностей (и, соответственно, коммуницирования субъективных  
25психических реальностей) в наличие некоего общего, конвенционального  
26пространства, образованного общими культурными кодами, включая язык.  
27Иными словами, если уникальность моделей мира по определению  
28характеризуется различиями, то есть и пространство сходств. Конвенциональная  
29психическая реальность – это общее пространство непротиворечивого

2

1(согласующегося) соприкосновения двух или более моделей мира  
2(субъективных психических реальностей).

3

Моделирование в сознании (и бессознательном) субъективной  
4психической реальности (или модели мира) – это естественный процесс  
5интериоризации культуры, системы отношений, ментальных и поведенческих  
6проявлений, ценностей и проч., то есть это процесс инкультурации или в ещё  
7более широком понимании – социализации. Моделирование конвенциональной  
8реальности в русле поликультурного образования является искусственным,  
9специально организованным процессом, хотя он и опирается на естественные  
10механизмы инкультурации или культурной трансмиссии (вертикальной,  
11горизонтальной и непрямой). Фактически, речь здесь идёт о применении  
12генетико-моделирующего метода, когда механизмы естественного развития  
13становятся средствами моделирования со стороны взрослых и средствами  
14само моделирования со стороны ребёнка новых ментальных и личностных  
15свойств.

16 Однако процесс инкультурации не кончается зрелостью, он лишь  
17приобретает иную направленность – если в детстве укоренённость в свою  
18культуру происходит в пассивной, реципиентной форме, то взрослый человек не  
19только более инициативным образом усваивает свою культуру – поскольку у  
20него больше свободы выбора, но может и развивать её. Несложно предположить,  
21что и пространство конвенциональной реальности при этом не остаётся  
22неизменным. Во всяком случае, возможность его расширения обнаруживается в  
23любом возрасте. Из этого следует, что можно говорить не только о психолого-  
24педагогических условиях развития и трансформации субъективной психической  
25реальности у детей, но и о вероятности таких изменений относительно  
26взрослых и, если мы говорим об образовательном пространстве, то имеются в  
27виду все субъекты учебно-воспитательного процесса.

28 Мы полагаем, что в соответствии с целями и задачами преобразования  
29поликультурного образовательного пространства, процесс моделирования  
30должен состоять из несколько основных этапов.

2

1 Во-первых, это моделирование образа поликультурной личности или,  
2технически, системы психологических характеристик, в совокупности  
3соответствующих теоретическому конструкту поликультурной личности. Но  
4поскольку поликультурная личность или личность, с выраженными  
5психологическими характеристиками поликультурности, является целью всей  
6работы, то мы сочли возможным представить этот конструкт как желаемый  
7результат и поэтому поместили его после теоретического материала,  
8посвящённого моделированию социокультурного и образовательного  
9пространства (см. подраздел 3.4.).

10 Во-вторых, это моделирование социокультурного пространства, анализ  
11характеристик которого позволяет определить динамику развития, тенденции и  
12предположить адекватность и возможность предполагаемых трансформаций  
13личности и образовательной системы (эмпирические исследования  
14представлены в подразделе 4.1. и Приложениях А, Б, В).

15 В-третьих, это, собственно, моделирование системы поликультурного  
16образования в определённом социокультурном пространстве (эмпирические  
17исследования представлены в подразделе 4.2. и Приложениях Ж, З, К, Л, М, Н).

18 Для моделирования какой-либо сложной системы, а в нашем случае – это  
19построение модели образовательного пространства поликультурного региона,  
20разумеется, необходимо предложить как можно более ясную схему. В этом  
21смысле весьма эвристичным и методологически обоснованным вариантом  
22расширения смыслового поля понятия «психологическое моделирование»  
23выглядит применение концептуальных положений теории систем,  
24предполагающей возможность сжатия, масштабирования системы или  
25совокупности систем любой сложности путём создания модели (моделей).  
26Системное моделирование в психологии позволяет не только представить  
27сущностные характеристики систем, но и увидеть их во взаимосвязи и  
28взаимовлиянии. При этом, сложные системы связаны как каузальными, так и  
29некаузальными «много-многозначными» связями, если можно экстраполировать  
30термин В. С. Мерлина в данный категориальный ряд.

2

1 Основной смысл существования образовательной системы в современных  
2 условиях может быть определён как совокупность целей её субъектов:

3 а) со стороны государства: обеспечить стабильность и всестороннее  
4 конструктивное развитие общества путём формирования социально и  
5 профессионально компетентной личности, склонной и способной к  
6 дальнейшему саморазвитию в социально приемлемом направлении;

7 б) со стороны разного рода социальных групп (этнических, религиозных,  
8 политических, профессиональных, возрастных): способствовать всем формам  
9 внутригрупповой трансляции традиционных групповых ценностей, сохранению  
10 и/или укреплению сплочённости группы и её усиления в социальной  
11 конкуренции путём формирования личности с полезным для группы образом  
12 жизни;

13 в) со стороны субъектов образовательного процесса (менеджеров  
14 образования, учителей, родителей, детей): в какой-то мере цели совпадают с  
15 целями государства и групп, поскольку все являются носителями определённых  
16 социальных ролей и членами групп, но в основном цели личностно  
17 опосредованы, индивидуально окрашены и не могут быть обобщены, тем более,  
18 что целеполагание в сфере образования может и не осознаваться (как детьми,  
19 так и взрослыми) или не сформироваться (у детей).

20 Актуальность, теоретическое и практическое значение конструирования  
21 различных вероятностных моделей образовательных систем вызваны  
22 необходимостью осмысления, прогнозирования процессов, происходящих в  
23 обществе, а также естественным стремлением осознанно определять  
24 стратегические ориентиры и целенаправленно трансформировать систему  
25 образования.

26 Разумеется, достижение перечисленных основных целей субъектов  
27 образования возможно лишь на основе междисциплинарного сотрудничества:  
28 социологов, педагогов, психологов, менеджеров... В связи с этим, сложно  
29 выделить (отделить от других) психологическую составляющую

2

1 моделирования, т.е. предмет исследовательской и практической деятельности  
2 психологов.

3

В конечном счёте, междисциплинарный подход к моделированию и  
4 возможной типологизации моделей образовательных систем, на наш взгляд,  
5 позволит выйти на разработку комплексных и многосторонних моделей  
6 образования в поликультурном регионе, выстроенных с учетом взаимодействия  
7 наиболее существенных условий и факторов: политических, идеологических,  
8 этнических, социокультурных, организационно-управленческих, правовых,  
9 финансово-экономических, личностных.

10

В Разделе 4 описан комплексный эксперимент именно такого плана –  
11 сделана попытка исследовать некоторые из перечисленных условий и факторов,  
12 влияющих на состояние, развитие и трансформацию образовательного  
13 пространства в поликультурном регионе.

14

Как ни странно, но серьёзным ограничением в социально-педагогическом  
15 моделировании образовательных систем становится стремление к созданию  
16 концептуальной модели объекта, которая не может использоваться ни для  
17 прогнозирования развития системы в целом, ни для прогнозирования развития  
18 подсистем, например, тех или иных изменений в тенденциях личностного  
19 развития учащихся. Такие модели зачастую бывают представлены как новое  
20 слово в педагогике, как нечто истинное, тогда как, на самом деле, в модели  
21 содержится ряд предположений, требующих экспериментальной проверки,  
22 являющейся неотъемлемой частью любого социально-педагогического  
23 исследования.

24

Разумеется, это не означает, что сам путь неверен. Просто без учёта  
25 социокультурных реалий и тенденций в совокупности с их восприятием  
26 субъектами образовательной системы, без выявления социально-  
27 психологических констант и изменений на уровне психики, исследования  
28 личностных трансформаций (включая развитие и изменения в когнитивных  
29 процессах, в потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферах)  
30 прогностическая функция моделирования не может быть реализована. Но,

2

1 действительно, изначально концептуальная модель должна строиться в рамках  
2 конкретной теории и включать её понятия и представления. В такой модели  
3 отражаются важные для исследования содержательные аспекты, фиксацию  
4 которых удобно осуществлять в виде определенной структуры, иерархически  
5 упорядочивающей основные элементы системы и связи между ними.  
6 Концептуальная модель является начальным этапом формализации предмета  
7 исследования, позволяющим затем выйти на следующий уровень  
8 моделирования – построения формальной модели на основе представления  
9 концептуальной модели с помощью одного или нескольких формальных языков  
10 (например, языка математической теории).

11 При этом можно выделять, как это принято в педагогике, «локальную»,  
12 дидактическую модель – отражающую определённый фрагмент учебного  
13 материала, служащий достижению дидактических целей низших иерархических  
14 уровней. В этом случае результирующими характеристиками эффективно  
15 выстроенной и реализованной модели будут, например, активность и  
16 обучаемость. Активность характеризует эффективность процесса с точки зрения  
17 его динамики (интенсивности, скорости или принятия активной, субъектной  
18 роли в процессе учения), а обучаемость – в плане познавательных возможностей  
19 ученика (определённая сумма знаний, умений и навыков и умение  
20 интегрировать эти ЗУНы в широкую систему миропонимания).

21 Построение и реализация «глобальной» модели может означать как раз  
22 достижение целей высших иерархических уровней (овладение основами науки,  
23 мировоззренческими идеями, методологическими принципами и т.д.).

24 Одна из главных целей образования – развитие социального  
25 самоопределения личности, формирование личностных качеств и компетенций,  
26 способствующих как эффективному общественно-полезному  
27 функционированию личности, так и возможностям самореализации личности.  
28 Понятно, что игнорировать эту цель даже в рамках решения дидактических  
29 задач нельзя, поскольку предметное содержание существенно влияет на  
30 эффективность действия основного механизма самоопределения (соотнесение



2

интересов, склонностей, личных возможностей с интересами общества и государства). Поэтому необходимо ориентироваться на постоянное сочетание «локальной» – (дидактической) и «глобальной» (личностной) – моделей образования. В этом ключе, например, при непосредственном участии автора разрабатывалась Программа спецкурса «Культура добрососедства» для студентов вузов [246; 252]. Содержательное, дидактическое наполнение программы, на наш взгляд, не позволило бы само по себе реализовать её цели, если бы это содержание не обосновывалось бы и не обеспечивалось психологическими методами и методиками в практике работы педагогов.

По существу, весь процесс системного моделирования является многоуровневым (см. рис. 3.3) и, в этой связи, особую значимость приобретают функциональные модели, позволяющие точно фиксировать структурные изменения любой системы и отражать их в количественной форме. Такие модели, выполняющие разнообразные функции (описательную, управленческую и прогностическую), необходимы для анализа эффективности функционирования системы, определения его оптимальных условий, прогнозирования и проектирования их развития. Функциональные модели образовательных систем пока являются редкостью, поскольку класс социально-педагогических явлений, которые могут быть описаны с помощью таких моделей, является небольшим. В социально-педагогической системе, как в любой социальной системе, взаимодействуют множество субъектов. Для построения функциональной модели этого взаимодействия необходимо определить основные параметры, отражающие состояние каждого субъекта, выявить их взаимовлияние, количественно измерить и описать с помощью подходящей функциональной зависимости. А это сопряжено с огромными трудностями из-за слабой формализуемости социально-педагогических систем. Поэтому, особое значение имеет сведение этой проблемы до рабочего объёма, выражающееся:

1) в обосновании параметров для анализа и моделирования;

2

12) в тщательном отборе индикаторов (показателей) проектируемых и реализуемых изменений этих параметров;

33) в простоте и эффективности применения модели для решения поставленных задач за приемлемое время и с достаточной точностью;

54) в оценке адекватности полученных моделей при сопоставлении с действительностью.

7 Система образования, как и любая социальная система, которой свойственна открытость, вариабельность, действие организующих и дезорганизующих факторов – вплетена в совокупность сложных разнородных систем. На наш взгляд, эти системы, являющиеся, одновременно в определённом сочетании и подсистемами, таковы:

12 **социокультурная система**, нередко гетерогенная, сложно фиксируемая, флуктуирующая и, при этом, детерминирующая все системные компоненты, но, в то же время, во многом и определяемая ими;

15- **психологическая система**, как совокупность групповых и индивидуально-личностных феноменов всех субъектов образовательного процесса.

17- **организационная идеология**, иногда являющаяся результатом жёсткой детерминации со стороны государственной политики и идеологией, а иногда – размытой, а то и хаотической системой;

20- **иерархия управления**, каждое звено которой является системой с собственной организационной идеологией;

22- **исполнительская система**, зачастую не имеющая сущностной связи с организационной идеологией любого уровня, но формально приспособляющаяся к любой идеологии и иерархии управления).

25 Упрощённая компонентная структура этих систем может выглядеть как формальный (организационно-схематический) и сущностный (смысловой, ценностно-целевой) уровни, которые, в свою очередь, декомпозируются на ещё более мелкие (не значит, что менее важные) компоненты.

29 Чаще всего системы классифицируют, используя понятия «адекватность» и «эффективность», но нам представляется, что эти понятия относительны, даже

2

1когда речь идёт о технических системах, целью создания которых является их  
2эффективное применение. Например, атомное оружие, несомненно, очень  
3эффективно, но последствия его применения оцениваются по-разному: исходя  
4из актуальных политических целей, с исторических позиций, с точки зрения  
5создателей оружия, людей, применивших его, людей, потерявших при его  
6применении близких и, наконец, с позиций гуманизма в целом. Что же касается  
7социальных систем (в том числе, системы образования), то неоднозначны и  
8спорны именно ценностные, этические аспекты, которые составляют основу  
9адекватности и эффективности системы.

10 Поэтому столь важна сочетаемость, принципиальная непротиворечивость,  
11внутренняя согласованность (неконфликтность) содержания:

12а) программы поликультурного образования и технологии её реализации;

13б) представлений, а главное, личностных характеристик педагогов (в плане  
14поликультурности) и их концептов мира, видения целей, моделей будущего  
15(будущего общества и себя в нём, будущего детей, будущего образовательного  
16пространства и конкретной педагогической системы - школы);

17в) того же у родителей;

18г) отношения к программе детей (в зависимости от их социальной  
19компетентности, этнической осведомлённости и личностных качеств, а также от  
20их видения будущего).

21 Приступая к моделированию системы образования в поликультурном  
22регионе, мы разработали классификацию системы, основываясь на следующих  
23критериях:

24а) высокий уровень определённости модельного эталона, как  
25системообразующего фактора или, напротив, низкий уровень определённости –  
26модельный эталон не оформлен, размыт и не влияет на процессуальное развитие  
27системы;

28б) уровень самоорганизации системы – низкая допустимость интенциональных  
29колебаний в развитии системы, т.е. своего рода процессуальная ригидность или,

2

1напротив, высокий уровень допустимости изменений в развитии системы –  
2процессуальная лабильность;

3в) внутренняя согласованность компонентов системы (в данном случае,  
4перечисленные выше системы – организационная идеология, иерархия  
5управления, исполнительская, социокультурная, психологическая – могут  
6бываться компонентами более широко понимаемых образовательных систем, а в  
7широком смысле и образовательных пространств.

8 Исходя из этой классификации, теоретически могут существовать такие  
9варианты образовательных систем (таблица 3.1):

10

Таблица 3.1

11

### Варианты образовательных систем

12

Виды образовательных систем	Уровень определённости модельного эталона	Уровень самоорганизации системы	Уровень внутренней согласованности компонентов системы
Энтелогенетическая	высокий	низкий	низкий
Телеогенетическая	низкий	средний	низкий
Флексиогенетическая	средний	средний	средний
Аксиогенетическая	высокий	высокий	высокий

13

14 Охарактеризуем виды образовательных систем более подробно.

15 **Энтелогенетическая** (гр. entelos законченный, совершенный + genesis  
16происхождение, возникновение) система. Её развитие определяется неизменным  
17(сконструированным или выбранным) **модельным эталоном**, по-существу,  
18образом, на который ориентируются архитекторы системы. Наверное, можно  
19считать, что система образования, длительно существовавшая в советский  
20период, была ориентирована на **сконструированный** модельный эталон,  
21продуцированный имплицитной теорией личности советского человека как  
22представителя «новой духовной общности», а также общей идеологической  
23установкой на автоматический конформизм. В настоящее время в качестве  
24**выбранного** эталона с разной степенью масштабности и настойчивости  
25преподносятся, например, польская, немецкая, или некая европейская, или

2

1американская системы образования. Собственно, просматриваются обе  
2тенденции – и к конструированию, и к выбору эталона (например, болонская  
3система).

4

Для энтелогенетической системы образования характерны:

5- высокая определённости модельного эталона (образа, образца), являющегося  
6били должного быть системообразующим фактором;

7- заведомо планируемый низкий уровень самоорганизации, причём сущностный  
8(смысловой или ценностно-целевой) компонент такой системы вторичен по  
9отношению к внешним, формальным характеристикам воспроизводимого  
10эталона;

11- низкий уровень внутренней согласованности компонентов системы, когда,  
12например, организационная идеология и иерархия управления не соответствуют  
13существующей социокультурной системе, что вызывает сопротивление на  
14психологическом уровне (а, возможно, и на политическом) со стороны групп и  
15личностей.

16 **Телеогенетическая** (целесообразно развивающаяся – от греч. teleos цель)  
17система. Её развитие является относительно строгим осуществлением заранее  
18предопределённых целей, но общая картина достижения **модельного эталона**  
19неясна, размыта – либо образ не был сконструирован или выбран, либо с  
20течением времени его контуры утратили чёткость, а затем и весь образ  
21«растворился» в целях.

22 Для телеогенетической системы образования характерны:

23- низкая определённости модельного эталона, который вообще не является  
24системообразующим фактором, поскольку его либо никогда не было, либо уже  
25нет, либо он нечётко;

26- средний уровень самоорганизации, объясняемый отсутствием или  
27неопределённостью модельного эталона и, соответственно, допустимыми  
28интенциональ-

29ными колебаниями в развитии системы;

2

1- низкий уровень внутренней согласованности компонентов системы, поскольку,  
2например, у субъектов образовательной системы не существует чёткого  
3представления ни о модельном эталоне, ни о способах достижения целей, а  
4нередко вообще о целях.

5

**Флексиогенетическая** (лат. flexio – сгибание, гибкость) система. Её  
6генезис и существование совершенно органично связаны с конъюнктурностью  
7различных социальных институтов, нестабильностью политической системы и  
8идеологическим релятивизмом.

9

Для флексиогенетической системы образования характерны:

10- средний уровень определённости модельного эталона: время от времени и в  
11зависимости от политико-идеологического спроса происходят изменения  
12«правильного образа системы образования», но в отличие от низкого уровня в  
13рамках телеогенетической системы, где модельного эталона может просто не  
14быть, здесь он всегда присутствует, но часто меняется;

15- средний уровень самоорганизации, связанный с перманентными изменениями  
16модельного эталона и предусматривающий нормативную возможность,  
17происходящих время от времени интенциональных колебаний;

18- низкий уровень внутренней согласованности компонентов системы, так как  
19субъекты системы не в состоянии своевременно улавливать перманентные  
20изменения модельного эталона и целей, а тем более, адекватно реагировать. Это  
21приводит к несоответствию между гибкостью организационной идеологии и  
22иерархии управления высших уровней и рутинными методами внедрения идей  
23на средние уровни менеджмента и непосредственно в практику образования.  
24Впрочем, иногда, «неповоротливость» образовательных систем является  
25естественной защитой от конъюнктурных трансформаций, не соответствующих  
26ментальности граждан.

27

**Аксиогенетическая** (гр. axios – ценный) система, в которой априорная  
28ценностная определённость детерминирует постановку целей. Модельный  
29эталон не столько конструируется, сколько является неотъемлемой составной  
30частью, а в идеале, системообразующим фактором политической,

2

1 идеологической систем, центром формирования социокультурного  
2 пространства. Такой эталон «выстрадан» обществом и является не только  
3 итогом рефлексии профессионалов, но находит отклик и понимание у  
4 большинства социальных групп и индивидов.

5 Для аксиогенетической системы образования характерны:

6- высокая определённость модельного эталона, чётко отражённого в  
7 концептуальных документах и детализированного в целевых инструкциях, а  
8 главное, соответствующего наиболее выраженным ценностно-смысловым  
9 ориентациям большинства населения;

10- высокий уровень самоорганизации, поскольку процессуальная лабильность не  
11 является угрозой системе в ситуации внутреннего принятия участниками  
12 основных положений развития (модельный эталон, цели, способы достижения),  
13 а напротив, становится для них мотивирующим фактором;

14- высокий уровень внутренней согласованности компонентов системы, что  
15 выглядит совершенно естественно при условии относительного единства  
16 ценностей и целей всех участников образовательного процесса.

17 Очевидно, что аксиогенетическая система образования выглядит, скорее,  
18 идеалом, чем отражением реальности, хотя, возможно, приближена к ней в  
19 некоторых странах и/или на определённом этапе развития.

20 Экстраполируем данную методологическую схему образовательных  
21 систем на образовательное пространство Крыма. Хотя попытки «втиснуть»  
22 образ образовательного пространства в любые схемы наталкивается на  
23 серьёзные препятствия. Во-первых, адекватность отражения живой,  
24 действующей открытой системы всегда может быть подвергнута сомнению и  
25 критике. Во-вторых, любая схематизация, в том числе в рамках моделирования  
26 всё же достаточно условна и реальная практика образования всегда сложнее и  
27 многообразнее. В-третьих, экстраполяция теоретических моделей на реальные  
28 системы сразу выявляет ограниченность моделей, т.е. неполное соответствие их  
29 компонентов (подсистем) отражаемым характеристикам реальной системы.  
30 Поэтому, признавая условность выделенных системных уровней и единиц

2

1 анализа, предлагаем некоторые выводы относительно степени соответствия  
2 системы образования Крыма предлагаемому теоретическому конструкту, а также  
3 таблицу 3.2, иллюстрирующую эти выводы.

41. В системе образования Крыма просматривается эклектическое сочетание трёх  
5 вариантов образовательных систем – энтелогенетической, телеогенетической и  
6 флексиогенетической.

72. В частности, уровень определённости модельного эталона формально  
8 является высоким, поскольку существуют общегосударственные и крымские  
9 программы развития образования (показатель энтелогенетического вида),  
10 однако, фактически, существует средний уровень, так как периодически, в  
11 зависимости от политико-идеологической конъюнктуры, модельный эталон  
12 преобразуется (показатель флексиогенетической системы), а время от времени,  
13 во всяком случае, в практике образования, такой эталон просто теряется  
14 (показатель телеогенетической системы).

153. Уровень самоорганизации системы – заведомо планируемый – низкий:  
16 выполнение приказов Министерства образования и науки Украины является  
17 обязательным и фактически не предусматривается автономность системы  
18 образования Крыма и эта иерархическая схема становится всё более жёсткой  
19 (показатель энтелогенетического вида), однако, фактически, в практике  
20 образования автономии допускаются некоторые расхождения, связанные, в  
21 основном, с особенностями этнополитической и лингвокультурной ситуации в  
22 Крыму (показатели флексиогенетической и телеогенетической системы).

234. Уровень внутренней согласованности компонентов системы – очень низкий:  
24 организационная идеология и иерархия управления не соответствуют  
25 существующей социокультурной системе, что вызывает сопротивление людей и  
26 системы управления (показатель энтелогенетического вида); субъекты  
27 образовательной системы не имеют чёткого представления ни о модельном  
28 эталоне, ни о способах достижения целей, а нередко вообще о целях (показатель  
29 телеогенетической системы); субъекты системы с различной степенью  
30 расторопности и адекватности реагируют на перманентные конъюнктурные



2

изменения в идеологии и организационном менеджменте (показатель флексиогенетической системы).

35. Не выражен ни один показатель принадлежности образовательного пространства Крыма к аксиогенетической системе (см. таблицу 3.2).

6

Таблица 3.2

7

### Эклектика видов образовательных систем в социокультурном пространстве Крыма

8

9

Сочетания видов образовательных систем в Крыму	Уровень определённости модельного эталона	Уровень самоорганизации системы	Уровень внутренней согласованности компонентов системы
Энтелогенетическая	Формально: высокий	Формально: низкий	очень низкий
Флексиогенетическая	Фактически: конъюнктурный, либо отсутствует	Формально: низкий	
Телеогенетическая		Фактически: средний	

10

В итоге сопоставления предложенной нами методологической схемы образовательных систем и выраженностью критериев принадлежности существующего образовательного пространства Крыма к той или иной системе, можно отметить, что:

- гуманизация образования в поликультурном регионе предполагает построение аксиогенетической системы, в которой априорная ценностная определённость детерминирует постановку целей;

- начало процесса трансформации системы начинается с построения рефлексивной и трендовой моделей социокультурного пространства, определяющего ценностно-смысловые ориентации большинства населения региона;

- затем разрабатывается уникальный для региона модельный эталон, не конфронтрующий с законодательной базой страны, но ориентированный на своеобразие этнополитической и лингвокультурной ситуации в регионе;

2

1 - эта часть работы связана с построением трендовых моделей системы  
2образования и выявлении их наиболее конструктивных вариантов для  
3последующего внедрения ужу в форме экспериментальных трансформационных  
4моделей, позволяющих, в свою очередь, подтвердить или опровергнуть  
5полезность внедряемого модельного эталона в практику всего образовательного  
6пространства и, в перспективе, достичь высокого уровня внутренней  
7согласованности компонентов системы (рис. 3.3).

8

### 9 **3.3. Основные положения психологического моделирования** 10**образовательного пространства полиэтнического региона**

11

12 Подробный анализ подходов к пониманию сущности процесса и методов  
13моделирования позволяет утверждать, что многочисленные и зачастую очень  
14качественные работы принадлежат педагогам, и посвящены моделированию (и  
15проектированию) организационных и структурных составляющих  
16образовательных систем. В то же время психологическое содержание наличной  
17ситуации в системе, а также прогнозируемых, планируемых или  
18предполагаемых изменений не рассматривается.

19 Не исследуются, например, психологические характеристики компонентов  
20социокультурного пространства, в границах которого существует, развивается и  
21видоизменяется образовательное пространство, с присущими ему  
22психологическими особенностями каждого включённого в него компонента.  
23Один из вариантов общей схемы такого системного макро, мезо и микро-  
24психологического моделирования представлен на рис 3.4:



Рис. 3.4 Системная иерархия социокультурного и образовательного пространства Крыма

Прежде чем представить и аргументировать последовательность этапов психологического моделирования, уточним содержание и систему связей и взаимосвязей в модели социокультурного пространства и включённого в него образовательного пространства.

Основными компонентами социокультурного пространства являются демографическая ситуация, социально-экономическая ситуация, этнополитическая ситуация и культурно-языковая ситуация. Поэтому, приступая к моделированию образовательной системы нельзя не учитывать генезис, наличное состояние и динамику изменений этих подсистем, являющихся макрофакторами влияния на образовательное пространство.

2

1 Понятие «образовательное пространство» является более широким  
2 понятием, чем «образовательная система»,

3- во-первых, потому, что полнее и точнее отражает систему связей с  
4 социокультурным пространством и влияние его компонентов;

5- во-вторых, если образовательной системе свойственен формализованный  
6 характер и определённая пространственно-временных границ, то  
7 образовательное пространство, включает и просвещение, и познание вне рамок  
8 школьного здания, программных требований учебного процесса;

9- в-третьих, потому, что образовательная политика, включённая нами в  
10 образовательное пространство, не является компонентом системы образования,  
11 а инспирируется идеологическими и политическими институтами, но при этом,  
12 как мезофактор, оказывает значительное влияние именно на систему  
13 образования, в том числе, на её компоненты: модели образования (которые будут  
14 характеризованы далее) и субъекты образовательного процесса.

15 Относительно личности учащегося модели образования и школы, в  
16 которых они реализуются, являются микрофакторами влияния.

17 Особое внимание среди компонентов образовательного пространства  
18 следует уделить существующим в полиэтничном регионе моделям образования.  
19 Речь не идёт о дидактической или методической составляющих системы  
20 образования. Критерием типологии в рамках изучаемой проблематики являются  
21 социально-психологические условия и факторы, которыми определяется  
22 система межэтнических отношений в школе и формирующиеся личностные  
23 характеристики детей. Причём, мало только обозначить различия, – необходимо  
24 проанализировать особенности влияния каждой модели на всех субъектов  
25 образовательного процесса, учитывая динамику восприятия, валентность  
26 оценок, характер отношений. По существу, рефлексивное, трендовое и  
27 трансформационное моделирование являются адекватными методами  
28 достижения этой цели. Поэтому описание моделей будет сопровождаться  
29 ссылками на проведённые исследования, результаты которых приведены в  
30 Разделе 4 и в Приложениях.

2

1       **3.3.1. Модели образования в Крыму.** В условиях полиэтничности  
2возможны три основные модели образования, реализация каждой из которых  
3гипотетически может привести к тем или иным трансформациям  
4поликультурного пространства, межэтнической и этнополитической ситуации,  
5определённым тенденциям в развитии личности и социума (см. рис.3.4).

6       ***Ассимиляционная (этнонивелирующая) модель образования,***  
7предположительно приводящая к утрате этнокультурной уникальности групп  
8и диффузности этнической идентичности личности. В рамках этой модели  
9традиционно (почти весь советский и постсоветский период) существует  
10большинство школ Крыма – этническая проблематика вычёркивается из  
11учебного, а, зачастую и из воспитательного процесса. Существование  
12определённого этнического своеобразия, а, главное, связанные с этим  
13жизненные реалии, игнорируются. Например, нерешённые социально-  
14психологические проблемы адаптации и интеграции вернувшегося из  
15депортации крымскотатарского народа. Время от времени «всплывают» или  
16сознательно актуализируются в рамках реализации политических,  
17экономических и иных интересов какие-то неурегулированные проблемы,  
18локальные конфликты, в том числе, имеющие этнокультурную или  
19конфессиональную подоплёку. Дети не могут быть искусственно  
20изолированы от жизни, от происходящего вокруг них, в социуме. Они ищут  
21ответы, пытаются самостоятельно разобраться во всём и, на наш взгляд,  
22взрослым и, в частности, педагогам, не стоит уклоняться, а следует  
23заботиться поиском форм и методов помощи детям в их иногда неом, а  
24иногда, явном вопрошении. Эта модель образования реализуется только в  
25этногетерогенных по составу учащихся школах.

26       ***Сегрегированная (этнодифференцирующая) модель образования,***  
27совершенно не изученная ни в плане вероятных тенденций в развитии  
28личности, ни в плане влияния на социально-психологический климат в  
29поликультурном регионе.

2

1 В рамках этой модели в Крыму существуют 14 государственных по  
2статусу и практически этногомогенных по составу детей и учителей школ, и все  
3они открыты по инициативе и при непосредственном участии  
4крымскотатарского народа, зачастую в процессе преодоления сопротивления  
5некоторых властных структур и иных препятствий.

6 Понятие «сегрегированное» образование не несёт, в нашем  
7представлении, априори негативной смысловой нагрузки, а лишь отражает факт  
8раздельного (латинское слово *segregatio* – отделение) обучения детей –  
9представителей этноса. Негативная семантическая нагрузка этого понятия  
10определяется стереотипами советской ментальности, поскольку в тот период  
11слово «сегрегация» ассоциировалась с насильственным разделением людей по  
12расовому признаку, а крайней формой этой несправедливости был апартеид.  
13Однако в данном случае, отделение носит добровольный характер, оно не  
14тотально и не постоянно, а касается лишь определённой сферы, более того, за  
15него иногда приходится серьёзно бороться самим «отделяющимся».

16 Но неясно, как выглядят ближайшие и, тем более, отдалённые следствия  
17такой модели образования для детей, их восприятие представителей других  
18этносов и наоборот, как будут строиться их отношения с другими и других с  
19ними? Как эти следствия повлияют на развитие поликультурного общества в  
20целом?

21 Например, можно предположить, что такое образование будет  
22способствовать позитивным тенденциям в существовании и развитии этноса, а  
23именно:

24- сохранению уникальности этноса, в том числе языка, психического склада и  
25других объективных и субъективных индикаторов этничности;

26- определённости этнокультурной идентичности;

27- усилению позитивной валентности этнической идентичности у представителей  
28этноса и т.д.

29 Или, можно предположить, что такая модель образования, в случае её  
30развития, может привести и к иным результатам:

2

1- к обособлению этносов, увеличению социальной дистанции между ними;

2- тенденции к возрастанию межэтнической напряженности, развитию личности

3с гипертрофированной приоритетностью этнической (этноконфессиональной)

4идентичности и т.д.

5 Вообще, мы наблюдаем социальный эксперимент «вживую», что как раз

6было характерно для советской эпохи, когда сначала делали, а затем изучали

7(или пожинали) последствия. При этом конечно, бывали и более или менее

8удачные начинания.

9 Но, на наш взгляд, было бы правильнее сначала провести

10соответствующие исследования на уровне модели, то есть, в данном случае, под

11моделью понимается лишь часть изучаемого объекта – образовательного

12пространства Крыма, чтобы затем, всесторонне изучив результаты, сделать

13выводы и, только после этого, развивать или приостановить, или развивать,

14внося соответствующие изменения, что-то корректируя...

15 Впрочем, к возможности подобного исследования можно отнести и

16иначе: лучше позже, чем никогда. В рамках темы было осуществлено

17исследование динамики отношения родителей, как субъектов учебно-

18воспитательного процесса, к этногетерогенной или этногетерогенной моделям

19образования в одном из районов Крыма (см. пункт 4.2.2. и Приложение Ж).

20 ***Поликультурная (этноинтегрирующая) модель***, предположительно

21способствующая развитию уникальности этнических культур при сохранении

22некоего интегрирующего начала (общего социокультурного пространства,

23единого языка межкультурного общения и проч.) и приводящая к формированию

24таких личностных качеств как толерантность, поликультурная компетентность.

25Уже во введении, во избежание неоднозначного толкования, мы определили

26основные смысловые аспекты этого понятия, отражающего социально-

27психологические характеристики гуманистически ориентированной личности.

28Динамическая (трансформационная) модель поликультурной личности

29представлена в подразделе 3.4.

2

1       Такая образовательная модель – новшество для Украины и Крыма. Но, в  
2отличие от предыдущей модели, эта внедряется постепенно и осторожно. В  
3подразделе 2.4. этот процесс описан более подробно. Повторим, что концепция  
4поликультурного образования разрабатывалась специалистами, при этом  
5творчески перерабатывался известный мировой опыт. Параллельно с этим, в  
6рамках нескольких исследований изучалась ситуация в образовании, в том  
7числе, межэтнические отношения. Затем осуществлялся поддержанный и  
8контролируемый МОН АРК эксперимент, после чего – достаточно масштабная,  
9но всё же ограниченная определённым количеством детских садов, школ и вузов  
10трёхгодичная апробация.

11       В результате анализа итогов апробации, в том числе и результатов  
12психологического мониторинга (часть которых приведена в данном тексте)  
13программа «Культура добрососедства» приказом МОН была рекомендована к  
14широкому внедрению в учебных заведениях АРК.

15       В ходе мониторинга особое внимание было уделено изучению восприятия  
16детьми, родителями и учителями позитивных и негативных сторон  
17ассимиляционной и сегрегирующих моделей образования, реализующихся в  
18обычных школах, этногетерогенных по составу субъектов образовательного  
19процесса и в этногомогенных школах. Эмпирические исследования,  
20проведённые в русле этой проблематики, а также исследования, посвящённые  
21изучению восприятия родителями, педагогами и подростками гипотетической  
22модели самоактуализирующейся личности приведены в пунктах 4.2.1. – 4.2.7. и  
23Приложениях Ж, З, К, Л, М, Н.

24       Общая последовательность этапов моделирования социокультурного и  
25образовательного пространства Крыма выглядит как система или совокупность  
26исследовательских проектов 2001-2011 годов (рис. 3.5).

27

28

29



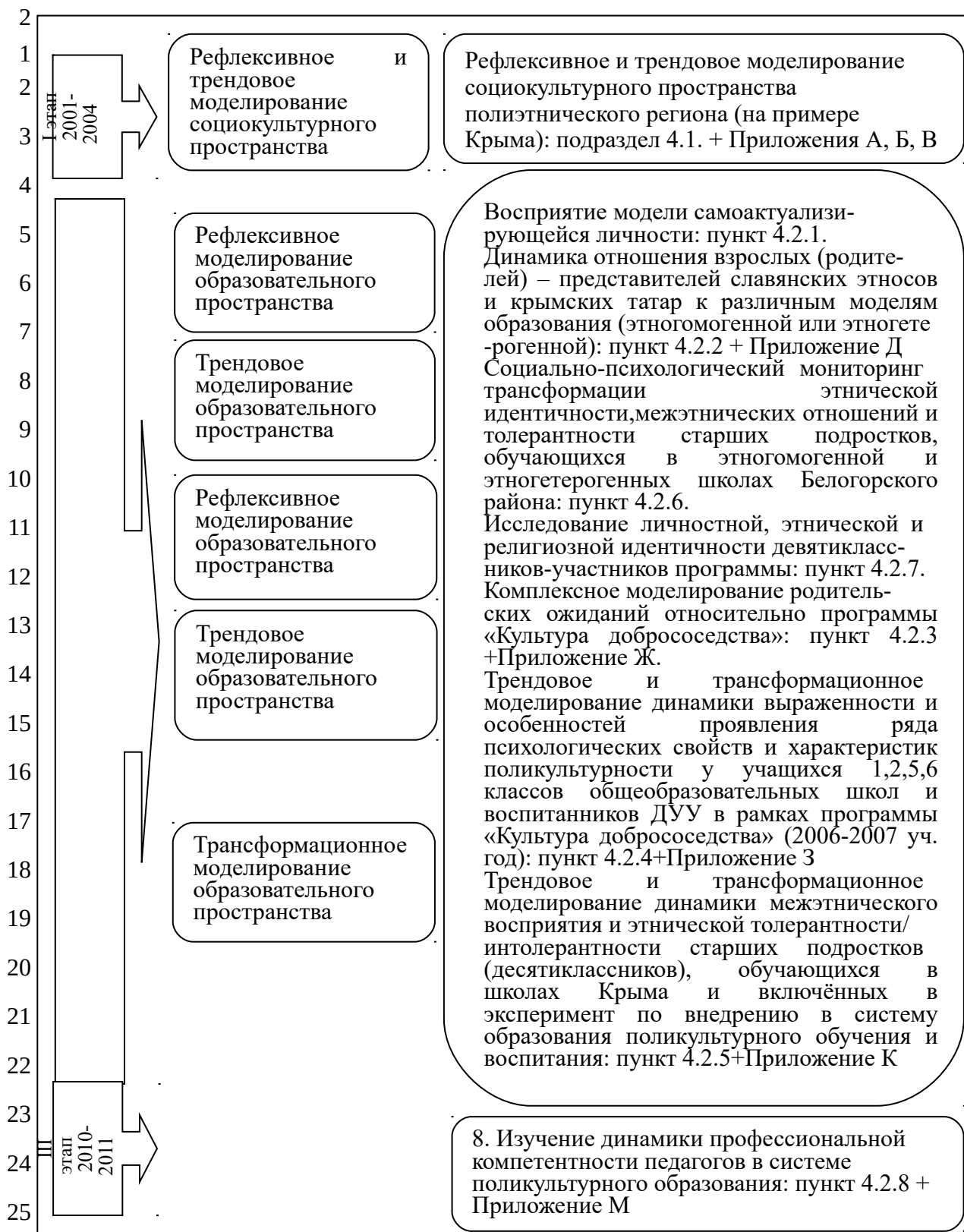


Рис. 3.5 Этапы моделирования социокультурного и образовательного пространства полиэтнического региона (с названиями исследовательских проектов, обозначением соответствующих подразделов в тексте и приложений, содержащих основной материал).

2

1 Основной смысл работы по моделированию системы образования в  
2 поликультурном регионе заключается в преобразовании этой системы в  
3 планируемом направлении. Собственно, в этом и суть реализуемого проекта,  
4 соответствующего в нашей терминологии, трансформационному  
5 моделированию. Автор, в данном случае не был организатором или даже  
6 основным разработчиком масштабной экспериментальной программы (см.  
7 подраздел 2.4.), предназначенной трансформировать ту часть образовательного  
8 пространства, которая попала в поле эксперимента. Более того, относительно  
9 некоторых важных деталей программы, а отчасти, и целей, у автора данного  
10 текста и организаторов нередко были разные подходы. Впрочем, единство было  
11 в главном – бесспорна гуманистическая направленность программы, её  
12 значимость и предполагаемое позитивное влияние на формирование личности в  
13 социокультурном пространстве полиэтнического региона. Однако работа  
14 именно в плане трансформации образовательного пространства, включённого в  
15 поле эксперимента, велась, в основном, педагогами. Автор лишь иногда  
16 посредованно включался в процесс трансформационного моделирования – в  
17 рамках семинаров и тренингов для педагогов, а также, наряду с другими  
18 специалистами, в разработку материалов для отдельных блоков программы. В  
19 основной период апробации программы автору пришлось также заниматься  
20 психологическим мониторингом, т.е., используя специально сконструированный  
21 для этой цели диагностический инструментарий, отслеживать изменения,  
22 происходящие в восприятии, отношении, ожиданиях, а также личностные  
23 трансформации субъектов учебно-воспитательного процесса, включённых в  
24 эксперимент. Результаты этой работы и представлены в Разделе 4 и в  
25 большинстве Приложений.

26 Совокупность применённых типов моделирования позволяет поэтапно  
27 реализовать следующие цели:

28- во-первых, на основе разнообразной информации о сложной системе в целом,  
29 её компонентах, их взаимосвязи, преобразовать и концептуализировать  
30 представления об этой системе;

2

1- во-вторых, сконструировать вероятностные модели на основании анализа динамики и тенденций происходящих процессов;

3- в-третьих, разработать модель (модели) с заданными характеристиками, соответствующими концептуальным представлениям автора (авторского коллектива), т.е. субъекта моделирования.

6 Наиболее эффективной схемой, применимой для достижения этих целей, является, на наш взгляд, комплексный психолого-педагогический эксперимент, описание и результаты которого в целом представлены в Разделе 4 и Приложениях.

10 Особенностью этого эксперимента является применение имитационной модели образовательной системы. В данном случае, под имитационной моделью будем понимать значительно сокращённый в объёме по сравнению с реальностью срез образовательной системы. Конечно, часть не всегда или не полностью отражает характеристики целого и первичным критерием эффективности работы будет действительно системная трансформация образовательного пространства в поликультурном регионе, в данном случае, в Крыму.

18 Но, во-первых, для этого необходим не эксперимент, подготовка, ход и результаты которого отражены в данной работе, а повсеместное внедрение предлагаемых методов и содержания поликультурного образования. Во-вторых, обнаружить эту системную трансформацию и, тем более, количественно её измерить сложно даже с помощью длительного мониторинга самой образовательной системы. И, в-третьих, по-настоящему сущностным критерием успешности внедрения поликультурного образования является всё же трансформация всего социокультурного пространства, в которой образовательное пространство является лишь частью.

27 Относительно личности учащегося, как субъекта образовательного пространства в чистом виде применяется один из принципов экспериментально-генетического (генетико-моделирующего) метода: принцип активного моделирования, воспроизведение форм психики в особых условиях.

2

1 Трансформационное моделирование направлено, как правило, на формирование  
2 тех личностных качеств, которых ещё нет у детей и подростков, либо они есть,  
3 но не развиты, либо есть, но проявляются в иных сферах жизни (скажем, не в  
4 ситуации межэтнического общения).

5

Конечно, речь идёт о целеполагании, как о составляющей деятельности  
6 субъекта, однако, на наш взгляд, прогнозирование в любой сфере, в том числе и  
7 в сфере образовательного пространства, невозможно без названных  
8 компонентов, разве что рациональный расчёт опирается в большей степени на  
9 экспериментальное исследование. Но смысл всех типов психологического  
10 моделирования неотрывен от субъективной интерпретации рациональности,  
11 которая определяется целями и задачами исследования, а, следовательно, и его  
12 идеологией. Особенно это касается трансформационного моделирования.

13 Основные итоги системного психологического моделирования  
14 социокультурного и образовательного пространства в полиэтническом регионе  
15 могут быть представлены в виде схемы (рис.3.6).

## Итоги рефлексивного и трендового моделирования социокультурного пространства

### Наиболее значимые условия и факторы социокультурного пространства:

1. Демографическая ситуация (как фактическая, так и её субъективное восприятие представителями этнических общностей).
2. Реальное социально-экономическое положение этнических групп по данным статистики, в частности:  
высокий процент безработных среди трудоспособного населения и, в особенности, среди молодёжи;  
относительно низкий уровень жизни и социальной защищённости.
3. Восприятие и переживание социально-экономического, политико-правового и культурно-языкового статуса собственной этнической группы как более низкого в сравнении с восприятием статуса других этнических групп (статусная депривация):  
- переживание ущемлённости политических, и экономических, и культурно-языковых прав;  
- неудовлетворённость степенью представленности собственной этнической группы в органах власти разного уровня.

### Основной итог влияния социокультурных условий и факторов:

Низкий уровень толерантности и относительно высокий уровень конфликтогенного потенциала в системе межэтнического восприятия и взаимоотношений

## Итоги системного моделирования образовательного пространства

### Рефлексивное и трендовое моделирование

Данные о динамике восприятия и отношения всех субъектов образовательного процесса - представителей разных этносов - к существующим моделям образования (ассимиляционной и сегрегирующей) и к поликультурной модели.

Данные о восприятии субъектами образовательного процесса гипотетической модели самоактуализирующейся личности.

### Трансформационное Трендовое Трансформационное Трендовое

Данные о различиях в трансформации этнической и других видов идентичностей у детей и подростков, включённых в разные модели образования, в том числе в апробируемую поликультурную модель

Данные о различиях в динамике этнокультурной осведомлённости и межэтнического восприятия, относительно детей и подростков, включённых в разные модели образования, в том числе в апробируемую поликультурную модель

Данные о результатах трансформационного моделирования свойств и качеств поликультурной личности, т.е. о результатах совокупного влияния образовательного пространства и психического моделирования как интрапсихического процесса на становление субъективной и конвенциональной психической реальности: модели мира, Образа Я, личностной идентичности, этнической и других видов социальных идентичностей

Рис. 3.6 Схема системного психологического моделирования социокультурного и образовательного пространства в полиэтническом регионе

2

1

2 Модель поликультурной личности, представленная в этом пункте как  
3 теоретический конструкт\*, разработана в итоге:

4 а) анализа методологических подходов отечественных и зарубежных учёных к  
5 структуре личности: уровням, подсистемам, компонентам (Б.Г.Ананьев,  
6 А.Н.Леонтьев, В.С.Мерлин, В.Д.Небылицын, С.Л.Рубинштейн, В.М.Русалов),  
7 при этом, непосредственным основанием для спецификации блоков, а также  
8 распределения критериев и показателей поликультурности в предлагаемой  
9 структурно-функциональной модели поликультурной личности является  
10 разработанная О.П.Санниковой континуально-иерархическая структура  
11 личности [185];

12 б) аналитического обзора обнаруженных в научной литературе подходов к  
13 пониманию поликультурности (мультикультурности, многокультурности,  
14 межкультурной компетентности и т.д.), см.Раздел 2;

15 в) обобщения наших представлений о психическом и психологическом  
16 моделировании [238; 241; 242; 243];

17 г) интегрирования эмпирических данных, полученных в результате многолетней  
18 работы автора в сфере педагогической и этнической психологии  
19 (экспериментальные исследования, наблюдения, беседы, экспертные опросы),  
20 см.Раздел 4 и Приложения.

21 Модель поликультурной личности имеет практическую ценность только  
22 как часть общей модели поликультурного образовательного пространства,  
23 являясь, одновременно и основной целью, предваряющей всю последующую  
24 работу, задающую ей смысл и модельным эталоном результата всей  
25 планируемой работы по трансформации образовательного пространства  
26 поликультурного региона в направлении гуманизации.

27 На основании модели поликультурной личности были сконструированы  
28 методики ЭКМ и ЛЭРТ, представленные в Приложении Л и применяемые в  
29 качестве диагностического инструментария мониторинга, проводимого в

---

3\* Материал опубликован на русском языке [247] и на украинском [254].

2

1 процессе реализации Программы «Культура добрососедства». Эта программа  
2 по- существу является лонгитюдным исследованием, включающим целый ряд  
3 констатирующих и формирующих экспериментов. Целью экспериментальной  
4 программы является организация поликультурного образовательного  
5 пространства и, соответственно, формирование поликультурной личности.

6

Разумеется, основной компонент этой программы, рекомендованной для  
7 учебных заведений Крыма Министерством образования и науки АРК, после  
8 трёхлетней апробации – дидактический, поскольку это учебная программа. И по  
9 той же причине в неё нельзя включить предлагаемую модель поликультурной  
10 личности в полном объёме – существуют чётко структурированные требования  
11 к таким документам.

12 В описании планируемой результативности программы «Культура  
13 добрососедства» чётко сказано, «что должен знать и уметь учащийся» в итоге  
14 рассмотрения конкретной темы, участия в определённой работе, том или ином  
15 занятии, а также указывается на формирование каких именно когнитивных,  
16 мотивационных, эмоциональных или поведенческих характеристик направлена  
17 работа педагога и соответствующее занятие. Однако полностью включить в этот  
18 документ модель поликультурной личности, конечно, нельзя. И не только  
19 потому, что это объёмный текст, но, главное – модель насыщена  
20 психологическим содержанием, с которым педагогов мало просто ознакомить,  
21 но необходимо серьёзно прорабатывать каждый пункт, в том числе в ходе  
22 специальных семинаров и тренингов. Кроме того, модель поликультурной  
23 личности, разработанная одним человеком и, насколько нам известно, не  
24 имеющая аналогов, не обязательно принимается как данность организаторами и  
25 участниками Программы. Единство в целях вовсе не означает единство в  
26 восприятии и понимании путей и методов достижения. И это совершенно  
27 справедливо. Поэтому данная модель была предложена педагогам-участникам  
28 Программы в двух вариантах.

29 1. Модель поликультурной личности прилагалась к методической части  
30 программы дополнительно, чтобы учитель имел перед собой как бы

2

1«партитуру» предстоящей деятельности и мог соотносить планируемую работу  
2с критериями и показателями сформированности гностического компонента,  
3психологического качества, характеристики, процесса. Таким образом,  
4феноменология личностной трансформации в направлении поликультурности  
5может наблюдаться и анализироваться в динамике. Поэтому модель  
6представлена в форме бланка «Динамическая (трансформационная) модель  
7поликультурной личности», позволяющего педагогам, психологам, а, может  
8быть и родителям осуществлять наблюдение и фиксацию динамики личностных  
9изменений в сторону поликультурности. Это название не совпадает с названием  
10модели как теоретического конструкта: «Структурно-функциональная модель  
11поликультурной личности» поскольку для педагогов важно подчеркнуть именно  
12целевую направленность модели, а не её методологически обоснованное  
13научное именование.

14 Педагог, пользуясь предложенной балльной шкалой, может оценивать  
15происходящие изменения по каждому пункту, например, два или три раза за весь  
16период программного цикла. Разумеется, балльная оценка выглядит слишком  
17общей и не даёт возможности объективизировать процесс развития и  
18изменений. Но такая цель в данном случае и не ставится. Пусть каждый педагог  
19наполняет своим содержанием тот или иной балл – главное, чтобы он сам  
20чувствовал динамику и, по возможности, управлял этим процессом. Это не  
21оценка и не отметка в привычном педагогическом понимании и она ни в коем  
22случае не озвучивается учителем, не предъявляется детям – её вообще не  
23существует для них. Цель этой контрольной, если можно так сказать,  
24деятельности педагога – мониторинг процесса. Однако дети должны получать от  
25учителя «обратную связь». Он может выбрать для этого разные формы,  
26ориентируясь, в том числе и на результаты своего мониторинга.

27 2. Педагогам, работающим с младшими школьниками, были выданы  
28бланки с сокращённым вариантом модели. Здесь от них требовалась уже  
29экспертная оценка в начале реализации Программы и в конце учебного года.  
30Проводимый нами психологический мониторинг включал, наряду с другими



2

1диагностическими инструментами и этот. Описание и результаты этой работы  
2даны в пункте 4.2.4 и в Приложении 3.

3

Полная модель включает 5 блоков, 13 критериев и 75 показателей.

4

Уровень поликультурной направленности личности, сформированности  
5готовности к общению в мультикультурной среде определяется расчётом  
6среднего балла по каждому блоку. Интервал от 4,6 до 5,0 – это «высокий  
7уровень»; от 3,6 до 4,5 – «выше среднего»; от 2,6 до 3,5 – средний; от 1,6 до 2,5  
8– «ниже среднего»; от 1,0 до 1,5 – «низкий уровень». Эксперт (педагоги,  
9психолог, родители) могут анализировать тенденции в формировании качеств  
10поликультурной личности, сравнив результаты в начале и в конце учебного года:  
115 баллов – полное соответствие признаку; 4 балла – признак выражен в  
12значительной степени, либо чаще выражен, чем не выражен; 3 балла – признак  
13выражен незначительно или ситуативно – то выражен, то не выражен; 2 балла –  
14признак проявляется в единичных случаях, либо практически неуловим; 1 балл  
15– признак абсолютно не выражен; 0 баллов – выражен противоположный по  
16содержанию признак.

17

18

## Структурно-функциональная модель

19

### поликультурной личности

20

Наименование блоков, критериев и краткое содержание показателей

#### 1. Когнитивный блок

##### 1.1. Критерий: *рефлексивность*

##### Показатели:

1.1.1. - сложившееся в результате познавательной децентрации

представление о собственной культуре как одной из множества и равной  
среди множества;

1.1.2. - умение размышлять, принимая исходные посылки представителя  
другой культуры, другого стиля мышления – также результат познавательной  
децентрации;

1.1.3. - способность интерпретировать поведение и поступки представителей  
других культур, абстрагируясь от ценностей и норм собственной;

1.1.4. - способность к анализу характера предшествующего межкультурного

2

общения и обнаружению конструктивных и неконструктивных моментов, связанных с собственными чувствами, переживаниями, проявлениями навыков коммуникации;

1.1.5. - способность к продуцированию гипотетических, альтернативных реакций в ситуации межкультурного взаимодействия;

1.1.6. - осознание динамики, свойственной межкультурному общению.

## **1.2. Критерий: *понимание***

### **Показатели:**

1.2.1. - понимание собственных концептуализаций реальности, ценностей, предубеждений;

1.2.2. - понимание мировосприятия и мировоззрения других;

1.2.3. - точное кодирование и декодирование информации в ситуациях межкультурного общения;

1.2.4. - понимание ценности культурного разнообразия, роли культур в человеческом сообществе;

1.2.5. - способность понимать и объективно оценивать культурные нормы аутгруппы;

1.2.6. - философское чувство юмора, способность видеть, чувствовать и продуцировать комическое в сочетании с тактичностью, деликатностью, умением избежать «жалящих шуток», особенно с этническим подтекстом.

## **1.3. Критерий: *когнитивная лабильность***

### **Показатели:**

1.3.1. - способность изучать и понимать иные культурные коды;

1.3.2. - любознательность, интерес к неизвестному, открытость новому;

1.3.3. - познавательная гибкость, выражающаяся в умении видеть относительность универсальных ценностей в контексте разных культур;

1.3.4. - умение найти сходства и различия между собой и партнёром по межкультурному общению с акцентированием внимания на сходствах;

1.3.5. - эффективный самоконтроль внимания, мышления;

1.3.6. - критичность и самостоятельность мышления, стремление искать собственные, не заданные заранее пути решения задач, в том числе и относительно жизненных ситуаций;

## **1.4. Критерий: *гностическая компетентность***

### **Показатели:**

1.4.1. - знание о влиянии исторической судьбы любого народа на характерный для его представителей образ жизни, стиль общения, ценностные ориентации, ориентиры достижения успеха, признаки

2

эффективности жизни и т.д.;

1.4.2. - знание особенностей исторической судьбы, культуры и современную социально-экономическую, этнополитическую и демографическую ситуацию этноса, с представителями которого происходит или предполагается общение;

1.4.3. - знания об интенсивности и характере влияния культурных традиций, мифов, истории народа, с представителями которого происходит или предполагается общение на образ жизни, ценности, стиль общения, систему отношений к членам ингруппы и аутгрупп;

1.4.4. - знания об особенностях этикета в своей и одной из других культур;

1.4.5. - знания об особенностях этикета в своей и ещё нескольких культур.

## **2. Эмотивный блок (эмоции, чувства, переживания)**

### **2.1. Критерий: эмоциональная стабильность и зрелость**

#### **Показатели:**

2.1.1 - способность относиться с доверием к партнёрам по межкультурному общению;

2.1.2. - выраженная эмпатия, понимаемая как сострадание, сочувствие, сопереживание;

2.1.3. - фрустрационная толерантность к неопределённости и/или двусмысленности ситуации;

2.1.4. - невысокий уровень личностной и ситуативной тревожности;

2.1.5. - доброжелательность;

2.1.6. – спонтанность;

2.1.7. - аутентичность.

### **2.2. Критерий: межкультурная сенситивность**

#### **Показатели:**

2.2.1. - способность воспринимать других так, как они воспринимают себя;

2.2.2. - навыки эмпатии, в том числе, активного, пассивного и эмпатийного слушания;

2.2.3. - способность вести диалог с теми, кто имеет иные взгляды на мир и жизнь в нём;

2.2.4. - умение оказывать поддержку человеку с иными взглядами или иной культуры, если в этом есть необходимость;

2.2.5. - умение согласовать впечатления, полученные в результате какого-либо события, ситуации с представителем иной культуры;

2.2.6. - развитое культурное самосознание;

2.2.7. - этнорелятивизм;

2.2.8. - уважительное отношение к другим культурам.

### **3. Диспозиционный блок (мотивы, установки, направленность)**

#### **3.1. Критерий: *направленность на межкультурное взаимодействие***

##### **Показатели:**

3.1.1. - наличие внутренней мотивации и соответствующих установок, направленных на самопонимание, самооценку, определение собственных сущностных, личностных характеристик;

3.1.2. - установка на признание и принятие культурных различий между людьми и, одновременно, стремление обнаружить сущностные, личностные характеристики, независимые от этнической/религиозной принадлежности;

3.1.3. - стремление к пониманию образа мира людей других культур;

3.1.4. - стремление вступать в диалог с теми, кто имеет иной образовательный уровень, политические предпочтения и другие представления о мире;

3.1.5. - внимание и интерес к другому в большей степени как к личности и только затем (если это уместно, соответствует контексту общения) как к представителю иной культуры;

3.1.6. - устойчиво-позитивное отношение к различным расовым, культурным и этническим группам;

3.1.7. - позитивные ожидания и установки, относительно предстоящего или вероятного общения с представителями определённых культур;

3.1.8. - установка на экспериментирование, стремление принять вызов, включаться в широкий диапазон незнакомых ситуаций и культур;

3.1.9. - стремление к научению эффективному функционированию не только внутри собственной культуры, но и в одной из других культур.

#### **4. Поведенческий блок**

##### **4.1. Критерий: *контекстуальность («чувство контекста»)***

##### **Показатели:**

4.1.1. - понимание относительности жёсткой нормативности поведения и значимости контекста в межкультурном общении;

4.1.2. - понимание и принятие того факта, что уместность поведения в межкультурном общении зависит от его соответствия контексту: особенности ситуации общения, цели и значимость их достижения для каждого партнёра, наличие других людей в ситуации, систему взаимоотношений участников, их статусные, демографические характеристики и прочее.

##### **4.2. Критерий: *лингвистическая компетентность***

**Показатели:**

- 4.2.1. - активное владение двумя и более языками кроме родного;
- 4.2.2. - активное владение одним языком кроме родного;
- 4.2.3. - активное владение минимальным количеством лексических единиц нескольких языков для общения в разных ситуациях (этикет, просьбы);
- 4.2.4. - активное владение минимальным количеством лексических единиц неродного языка для общения в разных ситуациях (этикет, просьбы);
- 4.2.5. - понимание минимального количества лексических единиц неродного языка для общения в разных ситуациях (этикет, просьбы).

**4.3. Критерий: *паралингвистическая компетентность*****Показатели:**

- 4.3.1. - выверенная, то есть соответствующая контексту межкультурного общения вербальная и невербальная экспрессия, выразительность;
- 4.3.2. - адекватные контексту общения продолжительность пауз, темп и громкость речи, позы, жестикуляция, дистанция общения;
- 4.3.3. - умение общаться в диалоговом режиме, соблюдать временное соотношение между слушанием собеседника и монологической речью, точно соотносить наблюдательность жесты, позы, контакт глаз, дистанция межличностного общения, интонация, контекст.

**4.4. Критерий: *эффективность*****Показатели:**

- 4.4.1. - развитие эффективных поведенческих стратегий и навыков взаимодействия с другими культурой и их представителями;
- 4.4.2. - самообладание, то есть, способность демонстрировать уверенное поведение и избегать непоследовательности в речи и действиях;
- 4.4.3. - поведенческая гибкость – навыки адекватного поведения, умение в зависимости от контекста ситуации изменять свой стиль общения;
- 4.4.4. - спонтанность и аутентичность поведения при наличии установки на позитивное общение и «включённости» в ситуацию межкультурного общения;
- 4.4.5. - способность конструктивно использовать родной язык в ситуации взаимодействие с представителем иной культуры плохо или недостаточно владеющим этим языком;
- 4.4.6. - способность достигать целей в контексте межкультурного взаимодействия.

**5. Блок «Идентичность»****5.1. Критерий: *соотношение и валентность идентичностей***

**Показатели:**

5.1.1. - приоритетность этнической идентичности;

5.1.2.- приоритетность личностной идентичности относительно этнической и религиозной;

5.1.3. - позитивная валентность всех идентичностей, свидетельство самопринятия – основной предпосылки к принятию и позитивной оценке других;

5.1.4. - позитивная валентность этнической идентичности;

**5.2. Критерий: мультиидентичность****Показатели:**

5.2.1. - этническая идентичность в стадии достижения (достигнутая этноидентичность);

5.2.2. - способность к развитию и осознанию мультиидентичности (что превращает нас из людей ограниченных одной культурой в людей, более приспособленных к глобальному миру, с более широким кругозором и мировоззрением);

5.2.3. - наличие тонкого баланса этнокультурных, национальных и глобальных идентификаций, находящихся в диалогической и динамической взаимосвязи;

5.2.4. - осознанные, ясные, устойчивые, непротиворечивые, позитивные идентичности: личностная, этнокультурная, гражданская (государственной) и глобальной идентичностями (я – человек, житель Земли);

5.2.5.- глобальная идентификация – предполагает глубокое понимание необходимости и актуальную потребность в активной включённости во всемирные, сложные, глобальные проблемы.

1 Теперь применим методологический подход О.П.Санниковой [185] и  
2включим систему блоков, критериев и показателей, свойственных, на наш  
3взгляд, поликультурной личности, в схему континуально-иерархической  
4структуры личности (см. рисунки 3.7 – 3.11)





Рис. 3.7 Когнитивный блок модели поликультурной личности



Рис.3.8 Эмотивный блок модели поликультурной личности

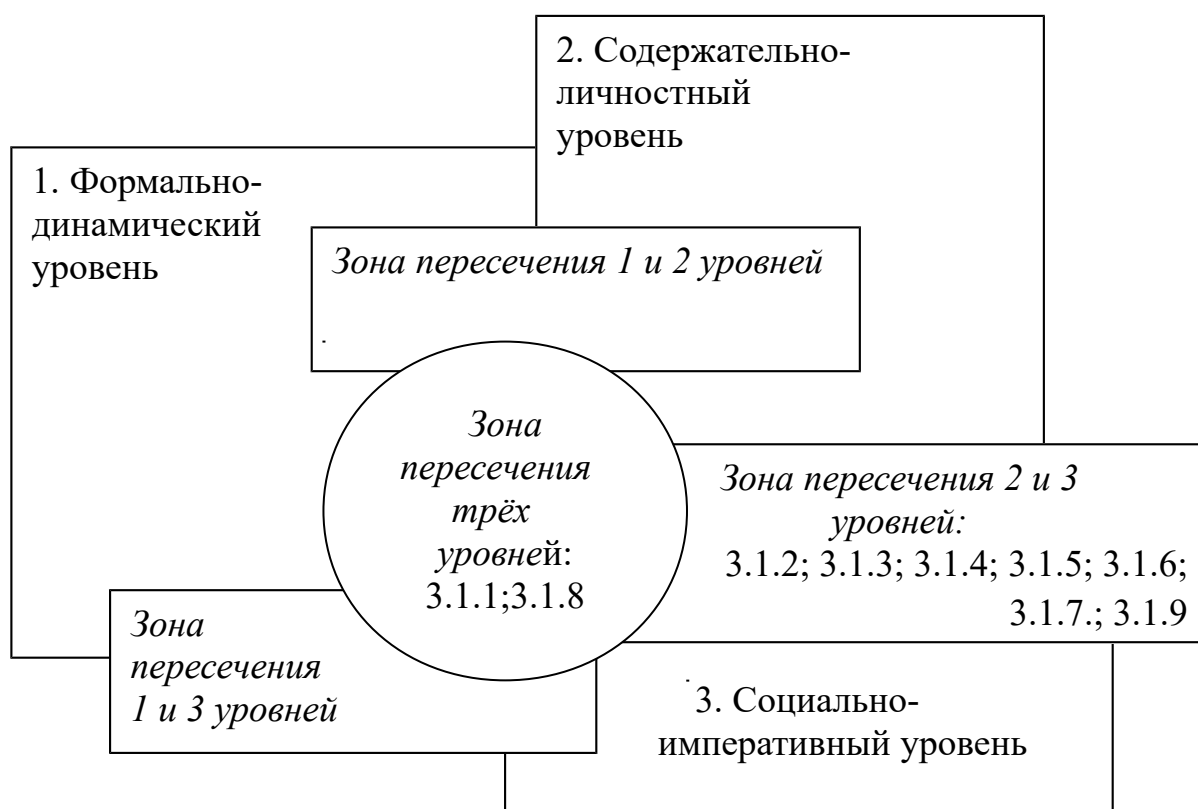


Рис.3.9 Диспозиционный блок модели поликультурной личности





Рис.3.10 Поведенческий блок модели поликультурной личности

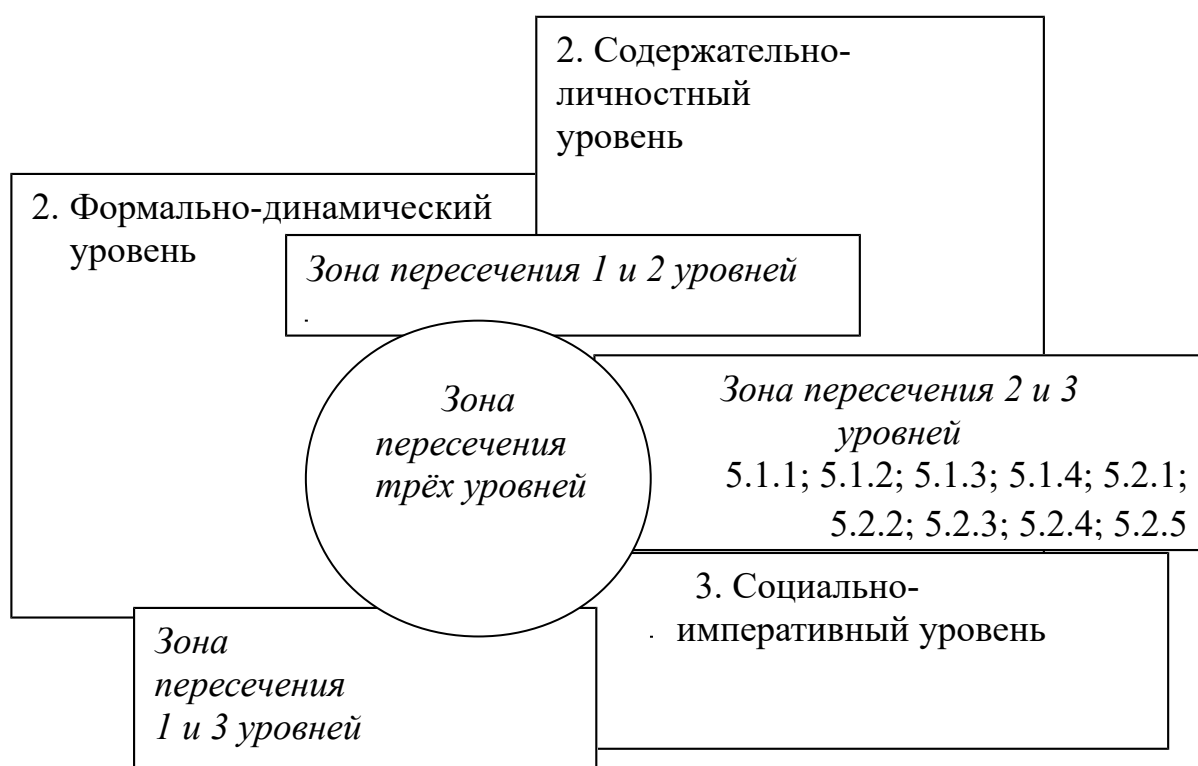


Рис.3.11 Блок идентичности в модели поликультурной личности

2

1 Ориентация теоретического моделирования поликультурной личности на  
2 методологическую схему континуально-иерархической структуры личности по  
3 О.П.Санниковой позволяет отметить, что:

4 1) критерии и показатели поликультурности неравномерно распределяются по  
5 уровням и по зонам пересечения между уровнями;

6 2) зоны пересечения уровней более наполнены содержательными компонентами  
7 поликультурности, чем уровни «в чистом виде»;

8 3) формально-динамический уровень представлен в модели поликультурной  
9 личности минимально, поскольку влиять на конституциональные свойства  
10 личности достаточно сложно, а, зачастую, невозможно, тем не менее, именно  
11 они определяют выраженность или «окрашенность» личностных характеристик,  
12 представленных на содержательно-личностном уровне;

13 4) социально- императивный уровень незначительно представлен компонентами  
14 модели поликультурной личности, поскольку социальный опыт,  
15 интериоризированный личностью может быть обнаружен лишь на уровне  
16 установок, направленности и поведения, поэтому более всего насыщен  
17 критериями и показателями содержательно-личностный уровень, а также зона  
18 пересечения между этим уровнем и социально- императивный уровнем.

19

### 20 **3.5. Модель профессиональной компетентности педагога в системе** 21 **поликультурного образования**

22

23 Процесс психологического моделирования поликультурного  
24 образовательного пространства и, соответственно, формирования  
25 поликультурной личности, немыслим без трансформации личности и развития  
26 необходимых профессиональных компетенций педагога, включённого в эту  
27 деятельность.

28 В основе построения системной модели личностной и профессиональной  
29 компетентности педагога – определение содержательных и процессуальных  
30 составляющих компетентностного образования (таблица 3.3).

2

1 Данная модель изначально разрабатывалась автором с целью  
2 усовершенствования учебного процесса в вузе [257], но, разумеется, может быть  
3 применена и в более широком контексте, в том числе и в процессе подготовки  
4 педагогов в системе поликультурного образования.

5 Представленные в таблице характеристики моделей-компонентов  
6 являются, фактически, индикаторами сформированности этих моделей, а  
7 выраженность индикаторов – свидетельством достижения позитивного  
8 результата: комплексной готовности педагогов к успешной профессиональной  
9 деятельности (знания, умения, навыки, установки, уверенность, ответственность  
10 и другие профессионально важные и личностные качества). Различные  
11 комбинации успешно сформированных (т.е. максимально приближенных к  
12 реальности) моделей-компонентов внутри целостной системы определяют  
13 специфику конструктивных психологических оснований профессиональной  
14 компетентности. На основании данной модели была разработана методика,  
15 предназначенная для качественного анализа динамики трансформации  
16 личностной и профессиональной компетентности педагогов (Приложение М), а  
17 результаты этой работы представлены в пункте 4.2.8.

18

Таблица 3.3

19

Системная модель профессиональной компетентности

	Компоненты системной модели профессиональной компетентности	Основные характеристики сформированной модели
1	Аксиологическая модель (АМ) – представления о миссии и ценностях, определяющих смысл деятельности специалиста	определённость, целостность, чёткость, конструктивность, непротиворечивость, степень принятия
2	Модель деятельности (МД) – фактически, профессиограмма определённого вида д-ти	полнота, структурность, последовательность, ясность
3	Модель ключевых компетенций (МКК) – совокупность профессионально важных и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности	недвусмысленность, ясность, функциональность, соподчинённость, соответствие, синергичность, иерархичность, компенсаторность
4	Гностическая модель (ГМ) – представления о необходимой совокупности знаний, позволяющих успешно выполнять определённую деятельность	концентрированность, системность, иерархичность, фундаментальность, интенциональность, широта
5	Целевая модель (ЦМ) – представление о направлении, целях и задачах профессиональной	определённость, непротиворечивость, ясность,

2

	деятельности	упорядоченность, иерархичность, конкретность, последовательность
6	Модель результата (МР) – представление об ожидаемом и желаемом итоге деятельности	стратегическая направленность, тактическая направленность, чёткость, непротиворечивость, целостность, реалистичность
7	Операциональная модель (ОМ) – представления о способах выполнения определённых этапов, алгоритмов, фрагментов деятельности	целостность, последовательность, иерархичность, детализация
8	Техническая модель (ТМ) – представления о необходимых умениях, навыках, позволяющих успешно выполнять действия, соответствующие желаемому результату	полнота, конкретность, детализация, осмысленность, целостность, результативность
9	Ролевая модель (РМ)– образ конкретного специалиста, весьма успешного в данной профессии	критичность, аналитичность, целостность, полнота, наглядность
10	Модель профессионального развития (МПР) – представления о критериях продвижения в профессии	прогностичность, точность, конкретность, определённости, лаконичность, эвристичность
11	Модель эффективного обучения (МЭО) – представления о пространстве обучения (где научиться определённым знаниям, развить ключевые компетенции?); о времени обучения (как долго?); о формах эффективного обучения (как это можно сделать?); о содержании обучения (что включено?); о субъектах обучения (кто обучает?); об окружении (с кем вместе учиться?); о результате обучения (чему научусь?)	полнота, иерархичность, чёткость, рациональность, реалистичность, наглядность, конкретность, детализация

1

2 Среди этих оснований назовём, во-первых, реалистически воспринятую и  
3 правильно понятую **профессиональную роль** (как некоторый итог хорошего  
4 развития когнитивных способностей), во-вторых, **профессиональную**  
5 **идентичность** – процесс и состояние осознания и переживания себя как  
6 успешного профессионала в будущей деятельности (как совокупность  
7 когнитивно-эмотивных процессов с преобладанием последних) (рис. 3.12).

8 Деструктивные психологические основания, соответственно,  
9 определяются искажениями в восприятии и понимании профессиональной роли  
10 и диффузной или негативной идентичностью относительно профессиональной  
11 будущности (например, «я не смогу стать успешным профессионалом»).

12

2	1	Профессиональная роль	Модели	Профессиональная идентичность
2	3	Узнавание и чёткое различение присущих профессии ценностей	АМ	Переживание осмысленности процесса обучения и его ожидаемых результатов
3	4	Ясность в понимании всех функциональных составляющих д- сти	МД	Чувство уверенности в возможности успешно освоить данную профессию
4	5	Ясное видение всех необходимых ключевых компетенций деят-сти	МКК	Чувство уверенности в возможности развития ключевых компетенций
5	6	Реализм относительно необходимого и достаточного объёма знаний	ГМ	Желание узнавать, ощущение значимости и необходимости нового знания
6	7	Чёткость, ясность, непротиворечивость в видении цели	ЦМ	Убеждённость в точности постановки цели и в её достижимости
7	8	Реализм, ясность, чёткость в представлении о желаемом результате	МР	Переживание необходимости, желанности результата именно для себя
8	9	Последовательность, детализация в представлении о выполнении д-сти	ОМ	Уверенность относительно знания алгоритмов выполнения проф. деят-ти
9	10	Адекватные представления о необходимых умениях и навыках	ТМ	Вера в собственные возможности овладеть нужными умениями, навыками
10	11	Адекватность выбора ролевой модели, точность и полнота образа	РМ	Переживание тождественности, сильной мотивации, надежды, уверенности
11	12	Точность и конкретика в опреде- лении критериев проф. развития	МПР	Вера в продвижение относительно всех или большинства критериев
12	13	Реализм представлений о возмож- ностях эффективного обучения	МЭО	Уверенность в эффективности выбранных форм и способов обучения
13	14			
14	15			

16Рис. 3.12 Психологические основания профессиональной компетентности

17

18 Предложим несколько основополагающих **принципов** реализации такой  
19модели в процессе подготовки педагогов к работе в системе поликультурного  
20образования (либо в процессе обучения студентов-педагогов или психологов).

211. Системное моделирование профессиональной компетентности должно быть  
22включено во все занятия с педагогами (лекции, семинары, тренинги) или во все  
23учебные дисциплины, если речь идёт о подготовке студентов.

24 Планирование каждого занятия по любой дисциплине, независимо от его  
25формы должно быть ориентировано на развитие профессиональной  
26компетентности, какого-то, условно говоря, фрагмента компетентности.  
27Внутреннее вопрошение преподавателя, тренера в этом случае определяется  
28смысловым вопросом «Зачем?» или целевым «Для чего?» и может звучать  
29примерно так: В какой мере и в чём именно возрастёт профессиональная

2

1компетентность слушателей/студентов? Что изменится в ценностно-смысловой  
2сфере личности каждого из них? Какие установки сформируются или  
3трансформируются? Как измениться мотивация? Что они сумеют сделать лучше,  
4чем до этого занятия? Стало ли более чётким их представление о  
5профессиональной роли педагога в системе поликультурного образования?  
6Стала ли более определённой и позитивной профессиональная идентичность?

72. Критерии успешности занятия, цикла, курса должны быть по возможности  
8чёткими и в своей совокупности позволять анализировать степень продвижения  
9каждого слушателя-педагога (или студента вуза) в направлении возрастания  
10профессиональной компетентности.

113. В системе контроля качества обучения наиболее значимым должен быть  
12анализ ключевых профессиональных компетенций педагога – участника  
13программы повышения квалификации в системе подготовки к участию в  
14программах поликультурного образования (или студента), а не «багаж» его  
15знаний.

164. Оценка успешности (или профессиональной компетентности) преподавателя  
17или тренера, работающего в системе повышения квалификации педагога,  
18должна быть связана, а, в значительной мере определяться динамикой  
19возрастания профессиональной компетентности слушателя-педагога по  
20результатам мониторинга выбранных индикаторов: в нашей модели –  
21сформированностью моделей-компонентов (табл.3.3) и адекватно  
22воспринимаемой профессиональной ролью, а также позитивной, чёткой  
23профессиональной идентичностью, как психологическими основаниями  
24профессиональной компетентности (рис.3.12).

25 Кроме названной компонентной структуры, состоящей в нашей схеме из  
26одиннадцати моделей (таблица 3.3), системное моделирование  
27профессиональной компетентности можно представить в виде этапов, на  
28каждом из которых превалирует один из трёх типов моделирования:  
29рефлексивное, трендовое и трансформационное.

2

1 1-й этап: **рефлексивное** моделирование, предполагающее  
2 ретроспективный анализ или аналитическую рефлексию события, ситуации,  
3 системы.

4 Основные цели:

5 а) определение смысловой и ценностной основы действий педагога,  
6 стремящегося помочь ученику (решить учебную задачу, проблемную ситуацию,  
7 справиться с негативным психическим состоянием, научиться чему-либо и  
8 проч.), т.е. **зачем** выполнять ту или иную работу – это аксиологическая (АМ) и  
9 целевая (ЦМ) модели;  
10 б) конструктивная переработка опыта и, в итоге, чёткое представление о том,  
11 **как** выглядит эта работа (самодостаточная часть в общей структуре  
12 деятельности педагога) – это модель деятельности (МД), техническая модель  
13 (ТМ), операциональная модель (ОМ);  
14 г) выработка представлений о человеке, пригодном быть ролевой моделью (РМ)  
15 и о его (или их, поскольку ролевая модель может быть «сборной») ключевых  
16 компетенциях (МКК) – профессиональных и личностных качествах,  
17 позволяющих ему быть профессионалом в своём деле (в нашем случае,  
18 педагогом в системе поликультурного образования).

19 Одно из упражнений, которые предлагаются слушателям-педагогам (или  
20 студентам) на этом этапе называется «Пойми Другого» – наша модификация  
21 процесса создания «культурного ассимилятора». На одном из занятий  
22 участникам предлагается вспомнить ситуацию, связанную с межкультурным  
23 взаимодействием (не обязательно межэтническим и можно увиденную не  
24 «вживую», а, скажем, по телевизору) и записать эту ситуацию. Затем, в процессе  
25 работы в небольших командах (5-7 человек), участники микрогруппы  
26 знакомятся со всеми ситуациями и выбирают одну, которая прорабатывается  
27 подробно. Примерные вопросы, ориентирующие участников: Что удивило,  
28 поразило, восхитило, ужаснуло... Вас в данной ситуации? Какие эмоции и  
29 чувства вызывает эта ситуация? А что бы Вы почувствовали, если бы сами были  
30 участником ситуации? Как бы Вы себя повели? А как повёл бы себя

2

1 профессионально компетентный человек? Какие качества помогли бы ему  
2 поступить адекватно ситуации? К каким последствиям могло бы привести то  
3 были иное поведение?

4

После обсуждения участники пытаются создать бланк «культурного  
5 ассимилятора». То есть, изложить ситуацию лаконично и предложить четыре-  
6 пять гипотетических вариантов реагирующего поведения. Результаты этой  
7 работы предоставляются другой команде (микрогруппы). И наоборот, другая  
8 команда презентует результаты своей работы.

9

Затем участники обсуждают весь процесс. Примерные вопросы, так же  
10 как в ходе внутрикомандного обсуждения должны соответствовать целям и  
11 способствовать определению уровня сформированности той или иной модели-  
12 компонента. Например: Как можно оптимизировать это упражнение (на уровне  
13 целостной деятельности, на уровне операций, в обучении)? Какие цели могут  
14 быть поставлены при конструировании и выполнении этого упражнения?

15 Групповая дискуссия позволяет достичь основных целей задания и  
16 занятия.

17 2-й этап – **трендовое (прогностическое)** моделирование, характеристика  
18 которого дана в пункте 3.1.2. Его общая цель – прогноз и анализ наиболее  
19 вероятных вариантов развития событий и процессов, но конкретные задачи  
20 относительно подготовки педагогов для работы в системе поликультурного  
21 образования таковы:

22 а) определение вероятных последствий непрофессиональной работы педагога в  
23 проблемной ситуации (сопоставление моделей позитивного и негативного  
24 результата (МР);

25 б) выявление гипотетических причин негативного результата: отсутствие  
26 мотивации из-за искажения ценностей или смыслового вакуума –  
27 аксиологическая модель (АМ), размытость целей – несформированность  
28 целевой модели (ЦМ), неясность, непоследовательность модели деятельности  
29 (МД), операциональной (ОМ) и технической (ТМ) моделей и т.д.



2

1в) выявление возможных причин позитивного результата: (см. основные  
2характеристики сформированных моделей в таблице 3.3).

33-й этап – **трансформационное** моделирование, суть которого в намеренном,  
4целенаправленном вмешательстве в наличную ситуацию – сначала на уровне  
5создания моделей, но, в итоге – на уровне эксперимента и апробации.

6        Основные задачи трансформационного моделирования в данном  
7контексте:

8а) выявление личностных и средовых ресурсов для успешного выполнения той  
9или иной деятельности – аксиологическая модель (АМ), гностическая модель  
10(ГМ), ролевая модель (РМ), модель ключевых компетенций (МКК).

11б) определение показателей и основных вех успешного профессионального пути  
12– модель профессионального развития (МПР);

13в) планирование первоочередных, тактических шагов и стратегических  
14направлений в поиске возможностей эффективного обучения и реализации этих  
15возможностей – модель эффективного обучения (МЭО).

16        Так же как это было сделано относительно первого этапа, ограничимся  
17примером одного упражнения, но на любом этапе преподаватель (тренер) может  
18применять любые, на его взгляд, соответствующие целям упражнения, игры,  
19этюды в рамках любых из знакомых ему техник и практически в любых  
20направлениях психологии.

21        Упражнение названо нами «Остров сокровищ», а его основная цель –  
22трансформационное моделирование ключевых компетенций (МКК). Однако, по  
23ходу упражнения приходится включать и этапы рефлексивного и трендового  
24моделирования. Упражнение выполняется после того, как преподаватель и сами  
25участники убедились в том, что аксиологическая модель, модель результата,  
26целевая модель, модель деятельности, операциональная и техническая модели  
27сформированы в достаточной степени. Впрочем, как раз в процессе упражнения  
28в этом можно убедиться или засомневаться.

29        В основе работы убеждение в том, что каждый человек – «Остров  
30сокровищ», то есть обладатель множества ресурсов для успешной деятельности,

2

преодоления проблем... Однако отыскать эти сокровища непросто и нужно  
создать своеобразную карту. Методологически упражнение представляет собой  
совокупность техник психодрамы, психосинтеза и НЛП.

4

Обычно группа разбивается на несколько команд по 5-7 человек. На  
первом этапе участники команды создают ролевую модель (РМ) педагога в  
системе поликультурного образования и соответствующую проблемную  
ситуацию. Это может быть полевое исследование, общение с представителями  
иной культуры и носителями другого языка, или переговорный процесс между  
племенами в котором педагог (студент-педагог, студент-психолог) выполняет  
посредническую функцию. Многое зависит от фантазии участников.

На втором этапе игры определяется цель (ЦМ), желаемый результат (МР),  
алгоритм действий (ТМ) и операциональная сторона работы (ОМ). На третьем –  
качества или ключевые компетенции, присущие ролевой модели и необходимые  
для успешного выполнения деятельности (реализации проекта) наносятся на  
лист ватмана в форме карты. Например, «Долина спокойствия», «Скала  
уверенности», «Чистый родник бескорыстия», «Ледник рациональности»,  
«Глубокое озеро» и т.д., а затем поблизости от каждого объекта расселяются  
известные люди, животные, предметы, устройства, у которых данное качество  
(ключевая компетенция) развито очень хорошо. Например, на Скале  
Уверенности находится известный покоритель вершин в компании со снежным  
барсом и горным козлом, из Чистого Родника Бескорыстия черпают ладонями  
воду мать Тереза и известный филантроп Джордж Сорос...

Все эти три этапа обычно занимают 40 минут.

На четвёртом этапе каждый участник ищет в своём жизненном опыте или  
в опыте знакомых ему людей, или в ситуациях, событиях, предметах, объектах  
ресурсы, способствующие развитию ключевых компетенций. И делится с  
группой. Каждый участник группы, таким образом, может научиться  
использовать ресурс другого, интегрируя его опыт в свой. Разумеется, это общая  
канва упражнения, а на практике «выплывают» разные варианты и  
продолжения. Например, случалось, что один из участников команды

2

1становился центром действия. И тогда команда «работает» на него в технике  
2психодрамы или психосинтеза.

3

Последний этап работы, происходит в ситуации «как бы Вы действовали,  
4если бы... у Вас уже были необходимые ключевые компетенции»?

5

Главное, чтобы преподаватель и участники постоянно держали в поле  
6зрения основную цель – развитие профессиональной компетентности, а затем в  
7ходе обязательного завершающего этапа рефлексивного анализа открыто и  
8откровенно обменялись своими впечатлениями, рассказали о своих  
9переживаниях, пожеланиях и замечаниях.

10

### 11 **Выводы к Разделу 3**

12 1. Предлагаемые представления относительно моделирования в  
13психологии позволяют рассматривать его как метапсихологическую категорию,  
14отражающую интегративный подход: моделирование: как общенаучный и  
15специфический метод исследования, как процесс обучения, как психический  
16процесс.

17 2. Разработанные методологические основания психологического  
18моделирования дают возможность объединить принятый в отечественной науке  
19системный анализ с прогностическими и трансформационными методами.

20 3. Целостность трёх видов моделирования – рефлексивного, трендового и  
21трансформационного, т.е. системное моделирование, является адекватным  
22методом достижения следующих целей:

23 - во-первых, на основе разнообразной информации о сложной системе в  
24целом, её компонентах, их взаимосвязи, преобразовать и концептуализировать  
25представления об этой системе, в том числе о генезисе составляющих её  
26компонентов, о становлении структуры подсистем и элементов;

27 - во-вторых, сконструировать вероятностные модели на основании анализа  
28динамики и тенденций происходящих процессов;

2

1 - в-третьих, разработать модель (модели) с заданными характеристиками,  
2соответствующими концептуальным представлениям автора (авторского  
3коллектива), т.е. субъекта моделирования.

4 4. Несоответствия и, тем более, противоречия, внутренние конфликты  
5внутри любой целостной системы (в том числе, социума), приводит к её  
6неэффективному функционированию, локальным сбоям или к распаду. Поэтому  
7система образования как компонент социума должна отражать культурное, а в  
8нынешней ситуации, прежде всего, этнокультурное многообразие современного  
9общества, с учётом динамики и тенденций развития социокультурного  
10пространства. В этих условиях возрастает роль трендового (прогностического,  
11вероятностного) моделирования социокультурного пространства в целом и его  
12части – образовательного пространства.

13 5. Поликультурное образовательное пространство понимается нами как  
14сложный социальный организм – часть более обширной социальной системы и,  
15в то же время, включающий в себя также достаточно сложно организованные  
16системы: идеологическую (организаторы образования), методологическую  
17(разработчики и авторы программ, учебников и проч.), управленческую  
18(менеджеры разного уровня), исполнительскую (педагоги), объектную  
19(учащиеся). Вся эта совокупность перманентно находится в процессе отчасти  
20неконтролируемых и неуправляемых изменений. Задача состоит в том, чтобы:

21 - во-первых, исследовать по-возможности, все компоненты этой системы в  
22исторической ретроспективе и в их наличном состоянии (в какой-то условно  
23статичный момент развития) – это рефлексивное моделирование, в нашей  
24терминологии;

25 - во-вторых, проводить мониторинг в разной степени выраженных  
26тенденций в развитии систем различного уровня (глобального мирового  
27развития и изменений в украинском обществе, в конкретном регионе; развития  
28образования в мире и в близких к нам в культурном отношении странах, в нашей  
29стране, в конкретном регионе) – это трендовое (вероятностное) моделирование;

2

1 - в-третьих, определять и формировать идеолого-аксиологические  
2основания, теоретико-методологические условия и технологические схемы  
3реализации изменений в системе образовательного пространства (в рамках  
4локальных экспериментов и апробации моделей целевых психолого-  
5педагогических условий и тех или иных методолого-технологических схем) –  
6трансформационное моделирование.

7

8 6. Последовательная гуманизация образования в поликультурном регионе  
9предполагает построение аксиогенетической системы, в которой априорная  
10ценностная определённости детерминирует постановку целей. Начало этого  
11процесса трансформации системы начинается с построения рефлексивной и  
12трендовой моделей социокультурного пространства, определяющего ценностно-  
13смысловые ориентации большинства населения региона. Затем разрабатывается  
14уникальный для региона модельный эталон, не конфронтирующий с  
15законодательной базой страны, но ориентированный на своеобразие  
16этнополитической и лингвокультурной ситуации в регионе – эта часть работы  
17связана с построением трендовых моделей системы образования и выявлении  
18наиболее конструктивных последствий для последующего внедрения в ходе  
19построения экспериментальных трансформационных моделей, позволяющих, в  
20свою очередь, подтвердить или опровергнуть полезность внедряемого  
21модельного эталона в практику всего образовательного пространства и в  
22перспективе достичь высокого уровня внутренней согласованности компонентов  
23системы.

24 7. Оптимальным результатом системного психологического  
25моделирования образовательного пространства поликультурного региона  
26является построение аксиогенетической системы образования, основанной на  
27максимально полном и точном исследовании на этапах рефлексивного,  
28трендового и трансформационного моделирования:

29 - наиболее значимых условий и факторов социокультурного пространства  
30и определения уровней конфликтогенного потенциала и толерантности в  
31системе межэтнического восприятия и взаимоотношений;

2

1 - динамики восприятия и отношения всех субъектов образовательного  
2процесса – представителей разных этносов – к существующим моделям  
3образования: ассимиляционной, сегрегирующей и к предлагаемой  
4поликультурной модели;

5 - характера восприятия субъектами образовательного процесса  
6гипотетической модели самоактуализирующейся личности;

7 - различий в трансформации этнической и других видов идентичностей у  
8детей и подростков, включённых в разные модели образования, в том числе в  
9апробирующуюся поликультурную модель;

10 - различий в динамике этнокультурной осведомлённости и  
11межэтнического восприятия, относительно детей и подростков, включённых в  
12разные модели образования, в том числе, в апробирующуюся поликультурную  
13модель;

14 - итогов трансформационного моделирования свойств и качеств  
15поликультурной личности, т.е. результатов совокупного влияния  
16образовательного пространства и психического моделирования как  
17интрапсихического процесса на становление субъективной и  
18конвенциональной психической реальности: модели мира, Образа Я,  
19личностной идентичности, этнической и других видов социальных  
20идентичностей.

21 8. Важнейшими условиями успешности реализации модели  
22поликультурного образования (на этапе воплощения трансформационной  
23модели на практике) являются сочетаемость, принципиальная  
24непротиворечивость, внутренняя согласованность (неконфликтность)  
25содержания: а) программы поликультурного образования и технологии её  
26реализации; б) представлений, а главное, личностных характеристик педагогов  
27(в плане поликультурности) и их концептов мира, видения целей, моделей  
28будущего (будущего общества и себя в нём, будущего детей, будущего  
29образовательного пространства и конкретной педагогической системы - школы);  
30в) того же у родителей; г) отношения к программе детей (в зависимости от их

2

3социальной компетентности, этнической осведомлённости и личностных  
4качеств, а также от их видения будущего).

5

6 9. Применение системного моделирования позволяет усилить  
7методологические основания констатирующих и формирующих экспериментов  
8в педагогической, социальной, возрастной, этнической, политической и других  
9отраслях психологии.

10

11 10. Представленная модель поликультурной личности является  
12основанием для выявления отношения к ней (отвержения, принятия) со стороны  
13субъектов учебно-воспитательного процесса – родителей, учителей, учащихся.  
14Таким образом, модель поликультурной личности может быть использована как  
15провоцирующий стимул для обсуждения, дискуссии заинтересованных лиц –  
16работников образования всех уровней, других специалистов, а также родителей.  
17Процесс обсуждения некоторых аспектов поликультурности, представленных в  
18модели, становится основанием для рефлексии педагогами и родителями  
19собственных личностных особенностей в ходе работы с детьми.

20

21 11. Модель поликультурной личности используется как теоретический  
22конструкт, на основе которого создаются методики, предназначенные для  
23исследования наличия и степени проявленности определённых личностных  
24качеств у детей и взрослых.

25

26 12. Модель поликультурной личности применяется как методолого-  
27теоретическое основание для конструирования психолого-педагогических  
28методов, способов и приёмов работы по формированию поликультурности.

## РАЗДЕЛ 4

### 2СИСТЕМНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И 3ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО 4РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ КРЫМА)

#### 6 4.1. Рефлексивное и трендовое моделирование социокультурного 7пространства полиэтнического региона

9 Мощное влияние ряда условий и факторов социокультурного  
10пространства на систему образования определяет логику построения  
11системного психологического моделирования. Полиэтничность является одним  
12из таких условий, а вот факторы, в большей степени или меньшей мере  
13влияющие на образовательное пространство, следует уточнить. С этой целью в  
141997-1999 гг нами были проведены исследования особенностей ментального  
15пространства Крыма как полиэтнического, а в более широком смысле,  
16поликультурного региона. Изучался этнополитический «сектор» политического  
17сознания и ментальности населения Крыма, особенности этнической  
18идентичности разных групп, в том числе, так называемых «субкультур  
19неудовлетворённости» — определяющих конфликтогенный потенциал  
20поликультурного региона, разрабатывались и апробировались соответствующие  
21методики [см. 227; 228], а также раздел 4 «Ментальность: этнополитический  
22аспект» в коллективной монографии [88].

23 Становилось ясно, что позитивные изменения в социокультурном  
24пространстве поликультурного региона могут произойти лишь при счастливом  
25сочетании целого ряда условий: политическая воля и компетентность  
26руководства (как центрального, так и местного), положительная динамика  
27экономической ситуации, улучшение качества жизни населения, удовлетворение  
28культурных потребностей представителей всех этнических групп и проч. и проч.  
29Надо сказать, что такое счастливое стечение обстоятельств не наблюдалось  
30тогда и не наблюдается сейчас, поэтому возникал вопрос: а нельзя ли найти  
31другой путь? Разумеется, избранный вариант не является открытием — это



2

1 работа с детьми и подростками, а если рассматривать проблему в масштабе  
2 региона, то это трансформация образовательного пространства в сторону его  
3 гуманизации, формирования у детей характеристик поликультурной личности в  
4 приведённом выше понимании. Однако ситуация напоминала замкнутый круг:  
5 изменения в образовательном пространстве невозможны без изменений, а  
6 сначала исследований, более обширной системы – социокультурного  
7 пространства. Поэтому в 2001 году нами было проведено исследование  
8 «Рефлексивное и трендовое моделирование социокультурного пространства  
9 полиэтнического региона (на примере Крыма)» (см. Приложение А, Б, В). Тогда  
10 удалось определить основные факторы конфликтности, влияющие, по  
11 нашему мнению, на образовательное пространство в регионе, а также выделить  
12 ряд индикаторов, позволяющих отслеживать динамику социальной, в том числе  
13 межэтнической напряжённости. Примерная схема этапов этой работы приведена  
14 на рис.4.1.

15 Трансформационная модель социокультурного пространства  
16 полиэтнического региона – не рассматривается, поскольку у психологов и  
17 педагогов нет возможности прямого и масштабного влияния на социум. Однако  
18 в отдалённой перспективе именно их профессиональная деятельность может  
19 оказаться наиболее значимым фактором социальных трансформаций.  
20 Собственно, это предположение и является идеологическим, моральным и  
21 мотивационным основанием для проведения работы по трансформации  
22 образовательного пространства в целом и отдельных образовательных систем.

23 Однако рефлексивное и трендовое моделирование социокультурного  
24 пространства, точнее, отдельных его сегментов, рассматриваемых как модели,  
25 было осуществлено. Полученные прогностические модели (тренды) дали  
26 возможность сделать ряд рекомендаций относительно конструктивной  
27 трансформации социокультурного пространства.

28



2

3спорадических локальных конфликтах (бытового, политического,  
4территориального, культурно-языкового характера) маскирующих социальную  
5подоплёку конфликтогенного потенциала.

6

7Основная задача этого этапа: определить наиболее информативных  
8социально-экономических, этнополитических, культурно-языковых индикаторов  
9межэтнической напряжённости.

10

11Если руководствоваться известным общенаучным методологическим  
12положением о том, что наука должна изучать объект в его собственной логике, а  
13не логику исследователя в объекте, то необходимость в трендовом  
14моделировании, т.е. в изучении вероятностных изменений в системе (до нашего  
15влияния и/или без нашего воздействия) окажется неизбежной. Поэтому на этапе  
16*трендового моделирования* социокультурного и образовательного пространства  
17предусматривается:

18- во-первых, одномоментное исследование схожих по максимальному  
19количеству параметров контрольной и экспериментальной выборок (до и после  
20экспериментального воздействия в последней);

21- во-вторых, поскольку объёмность этих пространств позволяет исследовать  
22только их части, постоянный психологический мониторинг тех компонентов  
23пространства, которые никак не связаны с воздействием.

24Поэтому так важно, определив в ходе рефлексивного моделирования  
25наиболее значимые индикаторы конфликтогенного потенциала  
26социокультурного пространства, постоянно отслеживать динамику  
27выраженности этих индикаторов, сопоставляя их во времени и относительно  
28разных территориальных единиц. Либо (если это касается, например,  
29образовательного пространства), выяснив отношение родителей к той или иной  
30модели образования, отслеживать изменения в отношении в зависимости от  
31изменений в социокультурном пространстве.

32Основная цель этого этапа: отслеживание изменений и тенденций в  
33специфических для полиэтнического региона социально-экономических,  
34социально-политических и социально-культурных проблемах.

2

1 Предполагается, что в полиэтническом регионе обострение социальных  
2 проблем фокусируется и проявляется в возрастании конфликтного потенциала  
3 межэтнических отношений. Отсюда и задача: мониторинг динамики проявлений  
4 наиболее информативных индикаторов межэтнической напряженности  
5 (выявленных в ходе рефлексивного моделирования).

6 В июне-августе 2001 года в Белогорском и Красногвардейском районах  
7 Крыма было проведено пилотное исследование, явившееся основным  
8 содержанием этапов рефлексивного и трендового моделирования. Исследование  
9 выполнялось в рамках проекта международной организации ПРИК (Программа  
10 интеграции и развития Крыма) Организации Объединённых Наций. Кроме  
11 автора данного текста, руководившего проектом, в нём участвовали А.Д.Шоркин  
12 и Е.А.Хан. В настоящее время этот материал по-прежнему актуален по  
13 нескольким причинам:

14 1. Предлагаемая система индикаторов межэтнической напряжённости,  
15 методология исследования, в том числе анкеты, разработанные для  
16 респондентов и экспертов (см. приложения Б, В), могут использоваться (и  
17 используются) исследователями для подобных целей в любом полиэтническом  
18 регионе, в частности некоторые вопросы из анкеты 2001 года были включены  
19 автором в другие методики, сконструированные на протяжении последующих  
20 лет.

21 2. Несмотря на то, что проект был ограничен пилотной стадией, а  
22 планируемое трендовое моделирование в форме длительного мониторинга,  
23 причём по всей территории Крыма, так и не осуществлено – эта работа может  
24 быть в любой момент продолжена заинтересованными организациями или  
25 лицами.

26 3. Полученные в 2001 году результаты представляют интерес как  
27 первичные, с которыми в любой момент можно сравнить новые, полученные в  
28 результате использования той же методологии исследования и, таким образом,  
29 отследить (хотя и не в ходе мониторинга, а одномоментно), изменения,  
30 произошедшие в восприятии населением межэтнической ситуации.

2

1 4. Сопоставление трансформационных тенденций в социокультурном  
2пространстве (особенно в части субъективного восприятия населением  
3межэтнических отношений) и тенденций в образовательном пространстве  
4позволяет точнее прогнозировать влияние тех или иных макрофакторов на  
5систему образования и определять наиболее перспективные направления  
6трансформационного моделирования образовательного пространства.

7 Значительный объём окончательного отчёта (в данном формате это более  
8300 страниц текста) по итогам этого исследования делает невозможным его  
9публикацию здесь полностью, поэтому, во-первых, из данного варианта текста  
10исключено подробное предоставление и интерпретация результатов,  
11обоснование районов и параметров выборки, тематический анализ СМИ и  
12анализ статистических материалов и, во-вторых, основной текст, включая общие  
13выводы, помещён в приложении А, а методики – в приложениях Б и В.

14 Однако некоторое представление о последовательности проведения и  
15содержании этапов в контексте системного моделирования, имеет смысл  
16привести и в этом подразделе в форме резюме по результатам исследования  
17«Рефлексивное и трендовое моделирование социокультурного пространства  
18полиэтнического региона».

19 В ходе реализации пилотной стадии изучения конфликтогенного  
20потенциала межэтнических отношений в Крыму, в соответствии с  
21поставленными целями, были определены вероятные индикаторы  
22межэтнической напряжённости, апробированы методы исследования,  
23разработаны параметры измерения уровня проявленности индикаторов, создан и  
24апробирован диагностический инструментарий.

25 Смысл пилотной стадии исследования состоял в разработке системы  
26трендового моделирования – своеобразного алгоритма определения тенденции к  
27возрастанию или уменьшению проявленности индикаторов межэтнической  
28напряжённости в сравнении с предыдущими по времени показателями.  
29Характер исследования на пилотной стадии не даёт возможности отследить

2

1динамику изменений, но это предполагается в процессе долговременного  
2мониторинга.

3

Таким образом, основная задача данного этапа исследования, пользуясь  
4методом рефлексивного моделирования, определить некий наличный уровень  
5межэтнической напряжённости (включая социально-психологические факторы,  
6обусловившие генезис сложившейся ситуации) – точку отсчёта, с которой будут  
7сравниваться все последующие количественные изменения проявленности  
8индикаторов.

9

В результате теоретического анализа источников конфликтогенности и  
10обобщения эмпирических данных были разработаны индикаторы  
11межэтнической напряжённости, которые для удобства сопоставления  
12сгруппированы в три блока: удовлетворённость межэтническими отношениями,  
13статус этнической группы и особенности этнического самосознания. Вербально-  
14числовое представление результатов исследования проиллюстрировано  
15гистограммами, диаграммами и графиками, что позволяет сделать более  
16технологичной оценку уровня межэтнической напряжённости. Графическое  
17выражение индикаторов позволяет быстро определить различия и указать  
18позитивные или негативные тенденции в динамике и характере изменений.

19

В ходе исследования применялись следующие методы: сравнительный  
20анализ статистических материалов; контент-анализ СМИ; анкетирование  
21населения; фокус-группы; опрос экспертов.

22

В качестве оригинального диагностического инструментария разработаны  
23анкета для опроса населения и опросный лист для экспертов.

24

В исследовании приняли участие по 150 жителей Белогорского и  
25Красногвардейского районов, а также по 10 экспертов из каждого района.

26

Анализ результатов исследования позволил подтвердить и  
27конкретизировать выдвинутые гипотезы о наиболее значимых группах  
28индикаторов напряжённости в межэтнических отношениях. Это индикаторы,  
29отражающие объективную ситуацию и субъективное восприятие людьми

2

1 социально экономических, политико-правовых и культурно-языковых проблем.

2 В частности:

3 1. Реальное социально-экономическое положение этнических групп по данным  
4 статистики:

5 - высокий процент безработных среди трудоспособного населения и, в  
6 особенности, среди молодёжи;

7 - относительно низкий уровень жизни и социальной защищённости.

8 2. Восприятие и переживание социально-экономического, политико-правового и  
9 культурно-языкового статуса собственной этнической группы как более низкого  
10 в сравнении с восприятием статуса других этнических групп.

11 3. Неудовлетворённость степенью представленности собственной этнической  
12 группы в органах власти разного уровня.

13 Анализ проявленности индикаторов, включённых в блок  
14 «Удовлетворённость межэтническими отношениями» не даёт оснований  
15 утверждать, что население считает межэтнические отношения значимым  
16 конфликтогенным фактором в ряду причин социальной напряжённости. Но это  
17 не означает, что данные индикаторы следует игнорировать или исключить из  
18 программы долговременного исследования. Напротив, изменение этих  
19 субъективных показателей в сторону возрастания может оказаться весомым  
20 основанием для точного прогноза возможных конфликтов. Тем более что уже  
21 сейчас проявились различия в восприятии причин социальной напряжённости  
22 русскими и украинцами с одной стороны и крымскими татарами – с другой.

23 • Так, около половины крымских татар отметили *«несправедливое отношение*  
24 *со стороны власти по отношению к интересам населения различных*  
25 *национальностей»* и *«препятствия и трудности в развитии национальной*  
26 *культуры и языка»*. Количество украинцев и русских, согласных с этими  
27 утверждениями значительно меньше.

28 • В сравнении со славянским населением больше крымских татар отмечают  
29 *«враждебное отношение людей одной национальности к людям другой*  
30 *национальности»* и *«историческую память о прошлых обидах, нанесённых*

2

1*представителями одной нации другим людям*». Выяснилось также, что  
2неудовлетворённость межэтнической ситуацией несколько выше в Белогорском  
3районе, чем в Красногвардейском.

4

Продуктивным оказался анализ проявленности индикаторов, включённых  
5в блок «Оценка статуса этнической группы». Восприятие и переживание  
6крымскими татарами социально-экономического, политико-правового и  
7культурно-языкового статусов своего этноса значительно отличается от этих  
8показателей у представителей русского и украинского этносов. Причём, низкий  
9статус крымскотатарского этноса частично подтверждается как субъективными  
10данными – подобным же восприятием со стороны славянских этносов, так и  
11объективными показателями статистики.

12● Например, около 90% крымских татар считают, что представителям их этноса  
13невозможно или очень сложно найти работу. Русские и украинцы также  
14признают трудности крымских татар в этом вопросе более серьёзными, чем свои  
15собственные.

16● Около половины крымских татар в Белогорском и более трети в  
17Красногвардейском районе считают, что уровень жизни их этноса ниже, чем  
18уровень жизни и бытовые условия других этносов.

19● Неудовлетворённость языковой ситуацией в той или иной мере выражают  
20респонденты, представляющие все этнические группы, однако и здесь крымские  
21татары испытывают большую тревожность, чем представители двух славянских  
22этносов.

23● Общее недоброжелательное отношение со стороны властей отмечают более  
24половины крымских татар и только по пятнадцать процентов представителей  
25других этносов. Также половина респондентов-крымских татар отмечают  
26плохое отношение местной власти к их национальным и религиозным  
27святыням.

28● Количество респондентов-крымских татар, считающих, что молодым  
29представителям их этноса сложнее поступить в высшие учебные заведения в



2

1шесть-десять раз выше, чем представителей славян, согласных с этим  
2утверждением относительно своих этносов.

3• Девяносто процентов крымских татар (в сравнении с 8% украинцев и 35%  
4русских) считают, что права их этноса ущемлены. При этом гораздо больше  
5крымских татар, чем русских и украинцев отмечают ущемлённость и  
6политических, и экономических, и культурных прав.

7• Только 16% респондентов считают, что интересующая их информация  
8доступна через СМИ и достаточна. Среди русских и украинцев считают себя  
9обделенными информацией более половины, а среди крымских татар – три  
10четверти.

11• В целом, восприятие и переживание крымскими татарами статуса своего  
12этноса как более низкого во всех отношениях в сравнении со статусами других  
13этносов, является сильным конфликтогенным фактором.

14• Анализ результатов проявленности индикаторов, включённых в блок  
15«Особенности этнического самосознания» позволяет определить этническую  
16дистанцию между этносами и уровень толерантности, свойственный этносам в  
17период исследования.

18• Анкетирование показало, что сознание крымчан в значительной степени  
19подвержено манипуляции: чем более политизированной была формулировка  
20опроса, тем большие этнические различия проявлялись в ответе на них. Анализ  
21публикаций СМИ показал, что это качество активно используется лидерами  
22различных политических сил.

23• Этническая дистанция между крымскими татарами и славянскими этносами  
24(как показывают измерения по трем разным параметрам) примерно вдвое выше  
25дистанций между славянскими этносами, и, соответственно, сильнее и жестче  
26хранится и сохраняется.

27• Толерантность этнических групп (измеренная по пяти разным параметрам)  
28составляет (при максимальном значении 100) для украинцев – 68, для русских –  
2970 и для крымских татар – 59. Средний уровень толерантности всего крымского  
30общества равен 66. Таким образом, сегодня уровень толерантности этносов

2

1Крыма достаточно высок и содержит некоторый запас прочности, скорость  
2исчезновения которого будет зависеть от того, по какому разлому пойдут  
3дальнейшие изменения.

4• Уровень конфликтного потенциала (измерен по иным в сравнении с  
5толерантностью восемью параметрам): для украинцев – 30, для русских – 28 и  
6для крымских татар – 43. Среднее значение потенциала конфликтности для  
7Крымского сообщества составляет 34, что сочетается с ранее полученной  
8оценкой его толерантности. Рассчитанные потенциалы конфликтности этносов  
9также в пределах допустимой погрешности соответствуют измерениям их  
10толерантности.

11• Основные межэтнические разломы крымского общества и поле этно-  
12политической активности задано тремя доминирующими моделями будущего  
13Крыма: его «украинизации» (увеличение роли украинцев и их культуры в  
14Крыму), «русификации» (роли русских) и «крымско-татаризации» (усиление  
15роли крымских татар). Конфликтогенные потенциалы моделей равны,  
16соответственно, 18, 50 и 74 (максимально возможное значение – 100).  
17Приемлемо низкий конфликтогенный потенциал модели «украинизации»,  
18однако, не свидетельствует о ее предпочтительности, ибо заметно больше не  
19поддерживается, чем поддерживается крымским сообществом. Ни одна из этих  
20моделей не имеет шансов на бесконфликтное воплощение, не сможет победить и  
21вытеснить остальные. Перспектива состоит не в их отстаивании, а в сложном  
22движении к идеалу внеэтнического характера власти в гражданском обществе.  
23Путь к ограничению распространения и противостояния моделей – трудный и  
24долгий, и, вероятнее всего, пролегает через коллизии сбалансированного  
25представительства во власти этнических групп.

26• Ориентиры идентичности являются одним из самых глубинных и  
27существенных факторов толерантности / конфликтогенности. Для русского и  
28украинского этносов они весьма близки и существенно отличны от крымско-  
29татарских. Главные ориентиры для украинцев и русских – Крым, СССР и  
30Украина, а для крымских татар – этнос, Крым, религия и Украина. Расчеты

2

3 этнических дистанций и потенциалов конфликтности по фактору идентичности  
4 подтверждают ранее полученные их оценки. Перспективная ориентация  
5 развития идентичностей может быть задана тезисом: «мы все – крымчане, и  
6 гордимся нашими давними и разнообразными культурными традициями».

7 • Способы правового действия (обращения к властям, в суды, в международные  
8 и неправительственные организации) оцениваются населением как более  
9 эффективные в сравнении с методами силового давления.

10 • Однако личную готовность к участию в акциях силового давления (к  
11 силовым, не исключаящим кровопролития, методам борьбы, к таким акциям  
12 неповиновения, как голодовки, блокады, забастовки) подтверждают примерно  
13 20% респондентов, а готовность к личному участию в митингах, пикетах и  
14 демонстрациях – 44% украинцев, 37% русских и 72% крымских татар. Методы  
15 силового давления считают необходимыми 43% украинцев, 47% русских и 72%  
16 крымских татар.

17 Итак, в настоящее время можно сказать о наличии определённого  
18 конфликтного потенциала, обнаруженного с помощью выделенных  
19 индикаторов, однако нельзя утверждать, что этот потенциал представляет  
20 реальную угрозу миру или стабильности в регионе. Хотя бы потому, что этот  
21 наличный потенциал в настоящее время не привёл к нарушению стабильности и  
22 мира. Но для того, чтобы отследить изменения ситуации необходимо определить  
23 критерии возрастания межэтнической напряжённости. И только при  
24 обнаружении этих критериев в ходе следующих замеров и сопоставлении с  
25 предыдущими результатами можно предположить нарастание угрозы  
26 конфликта.

27 Поэтому одним из необходимых итогов работы стали выводы  
28 относительно возможностей перманентного отслеживания динамики  
29 межэтнической напряжённости и параметров измерения. В частности,  
30 определены критерии возрастания межэтнической напряжённости. Это:

31 - во-первых, изменение динамики проявленности индикаторов  
32 межэтнической напряжённости (в процентах) по сравнению с предыдущими

2

исследованиями, и, прежде всего, в случае выравнивания показателей в сторону  
повышения по результатам всех методов исследования;

3 - во-вторых, это резкий рост показателей по какому-либо отдельному  
4индикатору;

5 - в-третьих, серьёзный рост показателей по результатам какого-либо  
6отдельного метода исследования (обнаруживается скрытый, неявный рост  
7напряжённости);

8 - в-четвёртых, явное несоответствие фоновых показателей напряжённости  
9(по данным статистики) субъективному переживанию соответствующих  
10проблем одним или несколькими этносами (по результатам опроса населения и  
11проведения фокус-групп).

12 Определены также и необходимые параметры измерения:

13 - прежде всего, это количество и процентное соотношение респондентов,  
14ответы которых могут интерпретироваться как отражающие межэтническую  
15напряжённость и, наоборот, свидетельствующие о её невыраженности или  
16отсутствии. Этот параметр представлен в абсолютных числах и процентах, но  
17также может быть эксплицирован в графической форме: графики, гistogramмы  
18и прочее;

19 - результаты статистики и контент-анализа СМИ также могут быть  
20выражены в абсолютных числах и процентах, и предъявляться в графической  
21форме;

22 - в рамках количественного анализа можно ставить и решать задачи  
23относительно подсчёта разного рода корреляционных связей и зависимостей.

24

## 25 **4.2. Системное моделирование образовательного пространства** 26**полиэтнического региона**

27

28 Данные, полученные в результате рефлексивного и трендового  
29моделирования социокультурного пространства, позволили поставить общие  
30цели, задачи и выдвинуть некоторые предположения относительно

2

1 образовательного пространства. Главная часть этого подраздела включает  
2 концептуальные положения и резюме нескольких исследовательских проектов,  
3 основанных на методах моделирования. Основной материал и результаты этих  
4 эмпирических исследований приведены в Приложениях (Д, Ж, З, К, Л, М, Н).  
5 Поскольку, как уже указывалось выше, рефлексивное, трендовое и  
6 трансформационное моделирование на практике представляют собой некий  
7 цикл, то в определении целей и задач относительно каждого вида  
8 моделирования ссылки на те или иные блоки комплексного исследования могут  
9 повторяться.

10 На этапе рефлексивного моделирования образовательного пространства  
11 региона определена следующая цель: выявление наиболее острых и  
12 специфических для системы образования в полиэтническом регионе проблем,  
13 негативно влияющих на формирование личности детей, подростков и молодёжи.

14 Предполагалось, что имманентно присущая полиэтническому региону с  
15 нерешёнными социальными проблемами межэтническая напряжённость разной  
16 степени выраженности и проявленности определяет отношение субъектов  
17 образовательного процесса к существующим и гипотетическим моделям  
18 образования и к их вероятному результату, межэтнический аспект социальной  
19 перцепции и проч.

20 Исходя из цели и гипотезы, ставились задачи:

21 1) получить данные о восприятии субъектами образовательного процесса  
22 в поликультурном регионе гипотетической модели самоактуализирующейся  
23 личности (пункт 4.2.1.);

24 2) определить отношение взрослых (родителей) – представителей  
25 славянских этносов и крымских татар к различным моделям образования  
26 (этногомогенной или этногетерогенной (пункт 4.2.2. и Приложение Д);

27 3) выявить особенности межэтнических отношений старших подростков,  
28 обучающихся в этногомогенной и этногетерогенных школах (пункт 4.2.6.).

29 На этапе трендового моделирования образовательного пространства была  
30 определена иная цель: отслеживание основных тенденций и динамики

2

1 специфических для системы образования в полиэтническом регионе проблем,  
2 негативно влияющих на формирование личности детей, подростков и молодёжи.

3

Предполагалось, что любые изменения в социальной проблематике  
4 региона, так или иначе влияющие на характер межэтнических отношений,  
5 отражаются и на системе межэтнических отношений в образовательном  
6 пространстве, определяя характер изменений в проявленности и выраженности  
7 межкультурной интолерантности и этноцентристских тенденций всех субъектов  
8 учебно-воспитательного процесса.

9

Для этого этапа были поставлены следующие задачи:

10

1) в процессе психологического мониторинга определить динамику  
11 восприятия и отношения всех субъектов образовательного пространства –  
12 представителей разных этносов – к существующим моделям образования  
13 (ассимиляционной и сегрегирующей) и к поликультурной модели (пункт 4.2.2. и  
14 Приложение Д);

15

2) выявить ожидания родителей относительно включения в  
16 образовательный процесс программы поликультурного развития личности  
17 («Культура добрососедства») (пункт 4.2.3. и Приложение Ж);

18

3) определить тенденции в формировании ряда психологических свойств  
19 и характеристик поликультурности у учащихся, включённых в программу  
20 «Культура добрососедства» (пункт 4.2.4. и Приложение З).

21

4) определить особенности трансформации этнической идентичности и  
22 межэтнических отношений старших подростков, обучающихся в  
23 этногомогенной и этногетерогенных школах (пункт 4.2.6.).

24

На этапе трансформационного моделирования образовательного  
25 пространства была определена следующая цель: апробация модели  
26 поликультурного образования, способствующего развитию у субъектов учебно-  
27 воспитательного процесса особого типа социальной компетентности –  
28 межкультурной, а также формированию поликультурных характеристик  
29 личности у детей и подростков.

2

1 Предполагалось, что определённым образом структурированные занятия в  
2соответствии с поликультурно ориентированными программами,  
3разработанными специалистами разного профиля, позволят повысить  
4межкультурную компетентность и существенно снизить этнокультурную  
5интолерантность и этноцентристские тенденции.

6 В связи с этим были поставлены такие задачи:

7 1) разработать модель поликультурного образовательного пространства и  
8апробировать эту модель в процессе масштабного лонгитюдного психолого-  
9педагогического эксперимента на базе ряда детских дошкольных заведений,  
10общеобразовательных школ всех трёх ступеней, а также на базе некоторых вузов  
11и последиplomного образования;

12 2) определить особенности динамики родительских ожиданий  
13относительно программы «Культура добрососедства» после её двухгодичной  
14реализации (пункт 4.2.3. и Приложение Ж);

15 3) выявить динамику выраженности и особенностей проявления ряда  
16психологических свойств и характеристик поликультурности у учащихся 1,2,5,6  
17классов общеобразовательных школ и воспитанников ДУУ в рамках программы  
18«Культура добрососедства» (2006-2007 уч. год) (пункт 4.2.4. и Приложение З);

19 4) определить характер и динамику межэтнического восприятия и  
20этнической толерантности/интолерантности старших подростков  
21(десятиклассников), обучающихся в школах Крыма и включённых в  
22эксперимент по внедрению в систему образования поликультурного обучения и  
23воспитания (пункт 4.2.5. и Приложение К).

24 Проведённые на протяжении нескольких лет исследования, позволяющие  
25построить системную модель образовательного пространства в поликультурном  
26регионе, выполнялись, в основном, либо в рамках психологического  
27мониторинга общекрымской программы «Культура добрососедства», либо в  
28русле проектов ПРИК ООН и поэтому отличались достаточной масштабностью.  
29В связи с этим, в основном тексте будут приведены либо все материалы того или  
30иногo исследования, либо только целевые и результирующие части этих

2

исследований. В последнем случае, методики, статистические материалы, в том числе, описание выборок и данные, представленные в объёмных таблицах, вынесены в Приложения.

4

**4.2.1. Исследование восприятия модели самоактуализирующейся личности субъектами образовательного процесса в поликультурном регионе.** Проблема и замысел этого компонента системного моделирования образовательного пространства были связаны с тем, что жизнь населения поликультурного региона\* отличается от жизни населения относительно монокультурных регионов (так как полностью монокультурных в Украине практически нет) лишь наличием определённой межэтнической ситуации и, соответственно, межэтнических отношений. Но именно это обстоятельство, вплетаясь в сложную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов – социально-экономических, исторических, геополитических, геоэкологических, политических, идеологических – временами определяет степень и характер удовлетворённости жизнью людей, ощущающих себя представителями того или иного этноса. Несмотря на глубокую проработанность этнопсихологической проблематики, иногда сложно не удивиться тому факту, что из всех перечисленных внешних атрибутов бытия в поликультурном регионе именно этничность и связанные с ней переживания становятся наиболее податливым материалом для политических манипуляций и, в связи с этим, более всего влияют на психологическое благополучие личности.

Психологическая подоплёка перманентно конфликтного потенциала межэтнических отношений в поликультурном регионе связана, по-видимому, с самой природой культуры (в основе которой акцентирование различий), то есть имеет эволюционно-исторические основания (мало кого может утешить тот факт, что в монокультурном регионе также есть достаточно оснований для конфликтов, но, во всяком случае, на одну причину меньше).

Попытаемся раскрыть этот тезис.

---

<sup>3</sup> Поликультурность – понятие более широкое, чем полиэтничность, но в контексте данного исследования имеется в виду именно этнический аспект поликультурности.



2

1 Культурная эволюция человечества – это история создания «псевдовидов»  
2(термин Э. Эриксона), психологически реализующихся в ходе категоризации и  
3переживания этнической, политической, религиозной, профессиональной и  
4прочих типов социальных идентичностей.

5 «Беда в том, – пишет А. Маслоу, совершенно независимо от Э. Эриксона  
6продолжая его идею «псевдовидов», – что человек – единственный  
7представитель животного мира, которому трудно быть видом» [132, с.198]. И,  
8действительно, человеку явно недостаточно быть просто человеком, ему нужна  
9**уточненная определённость своего псевдовида** (если вести речь об  
10этничности, то в англоязычной литературе есть точный термин «*salience of*  
11*ethnic identity*» – выпуклость, определённость этнической идентичности) [335].  
12И чем более человек цивилизован, современен, тем более многомерным он  
13является. Идентичности, как отражения внешних атрибутов бытия, становятся  
14для него более значимыми, чем его личностная природа. «Человек  
15рассыпчатый», раздробленный виртуальными образами многочисленных  
16«своих», теряет эго-идентичность, то есть человеческую, личностную  
17самоопределённость и самодостаточность. «Голос внешнего для нас *гораздо*  
18*громче шёпота наших глубинных импульсов*» [132, с.198].

19 В поликультурном регионе (как, впрочем, в государстве и мире в целом)  
20наиболее продуктивным способом формирования *приоритетности*  
21*человеческой (видовой) идентичности* является просвещение, образование,  
22воспитание – основная цель которых – самоактуализирующийся человек.  
23Конечно, и этот тезис не нов, а является отголоском не только концепций А.  
24Маслоу, К. Роджерса, но и взглядов Л. Толстого, А. Адлера, Тейяра де Шардена  
25и многих других, чьи слова услышаны, но не поняты; поняты, но не приняты;  
26приняты, но не интегрированы в практику...

27 В условиях полиэтничности возможны **три** основные модели  
28образования, реализация каждой из которых гипотетически может привести к  
29тем или иным трансформациям поликультурного пространства, межэтнической  
30и этнополитической ситуации, определённым тенденциям в развитии личности  
31и социума. Эти модели охарактеризованы нами в пункте 3.3.1.

2

1 Но прежде чем пытаться воплотить в жизнь идеи гуманистической  
2 педагогики и психологии, необходимо сконструировать модель конечного  
3 результата и выяснить отношение субъектов учебно-воспитательного процесса к  
4 этой гипотетической модели.

5 Поэтому основная цель этого фрагмента исследования заключалась в том,  
6 чтобы представить предполагаемым участникам процесса – детям, учителям,  
7 родителям в доступной форме модель предполагаемого  
8 самоактуализирующегося человека и выяснить их отношение к  
9 сконструированному образу. Очень может быть, что субъекты предполагаемых  
10 изменений вовсе не готовы воспринимать такой образ как идеальный, или  
11 вообще считают подобную модель недопустимой. В таком случае, невозможно  
12 внедрить какую-либо модель или систему, поскольку разнообразные формы  
13 сопротивления сведут на нет все усилия. Сопротивление любым инновациям в  
14 образовании – это, прежде всего, результат несвоевременности идеи, или её  
15 неясности, или её неприемлемости с точки зрения менеджеров образования,  
16 учителей, воспитателей, родителей и самих детей... В этом и состояла одна из  
17 гипотез исследования: мало кто соблазнён идеей «вочеловечения» ученика как  
18 главной целью образования. Но всё же, есть ли различия в особенностях  
19 восприятия образа самоактуализирующейся личности? И, если да, то с чем  
20 связаны эти различия? В рамках академического дискурса гипотеза звучит так:  
21 существует зависимость между моделью образования – этногомогенной или  
22 этногетерогенной и характером восприятия субъектами образовательного  
23 процесса образа самоактуализирующейся личности.

24 Но до того как перейти непосредственно к описанию самого  
25 исследования, позволим себе объёмную цитату, поскольку она раскрывает суть  
26 эксперимента. Автор концепции самоактуализирующейся личности А. Маслоу,  
27 кроме понятия «вочеловечивание» использует ещё и слово «воодушевление».  
28 «Самоактуализированные люди, как правило, стоят выше общепринятых  
29 ценностей их культурной среды... Они в состоянии объективно оценить  
30 общество, в котором им довелось жить, принимая и приветствуя одни его

2

1стороны и не одобряя другие. Если мы поставим перед образованием цель,  
2главную, конечную цель, и назовём её самоактуализацией, тогда образование  
3поможет человеку преодолеть навязываемые ему культурой общества и страны  
4предубеждения, поможет ему стать гражданином мира. Вопрос мне  
5представляется чисто техническим: как воодушевить людей стать выше  
6ограниченности, навязанной им культурой общества? Как в маленьком ребёнке  
7пробудить братское чувство ко всем живущим на земле и к человечеству в  
8целом?» [132, с.196].

9

Первая выборка исследования: 100 родителей, 50 из которых крымские  
10татары и славяне, чьи дети обучаются в этногетерогенных школах в с.  
11Цветочное Белогорского района и в с. Голубинка, Бахчисарайского района. Ещё  
1250 родителей – это крымские татары, чьи дети обучаются в этногетерогенных  
13школах и живут в посёлках компактного проживания Сары Су, Белогорского  
14района и Каменка – микрорайон г. Симферополя (таблица 4.1). Вторая выборка  
15состояла из 40 учителей, по 10 человек из каждой школы (таблица 4.2). Третья  
16выборка – 90 учащихся десятых классов названных школ (таблица 4.3).

17

Таблица 4.1

**Состав выборки родителей (n=100)**

Населённый пункт	Этнический состав	Тип школы	Пол	Возр.	Образование	Род занятий
с. Цветочное, Белогорский район	кр. татары, славяне	этногетерогенный	25 муж., 25 жен.	35-45	среднее специальное	сельское хозяйство, торговля, транспорт, домашнее хозяйство
с. Голубинка, Бахчисар. район	кр. татары, славяне					
Школа в п. Сары Су (г. Белогорск)	кр. татары	этногомогенный	25 муж., 25 жен.			
Симф. ОШ №42 (Каменка)	кр. татары					

Таблица 4.2

**Состав выборки учителей (n=40)**

Населённый пункт	Этнический состав	Тип школы	Пол	Возраст
с. Цветочное, Белогорский район	кр. татары, славяне	этногетерогенный	10 муж., 10 жен.	28-52
с. Голубинка, Бахчисарайский район	кр. татары, славяне			
Школа в п. Сары Су (г. Белогорск)	кр. татары	этногомогенный	10 муж., 10 жен.	
Симферопол. ОШ №42 (Каменка)	кр. татары			

Таблица 4.3

**Состав выборки десятиклассников (n=90)**

Населённый пункт	Тип школы	Этнический состав	Пол
с. Цветочное, Белогорский р-н	этногетерогенный	кр. татары n=10	5 дев., 5 юн.
		славяне n=15	10 дев., 5 юн.
с. Голубинка, Бахчисар. р-н	этногетерогенный	кр. татары n=10	8 дев., 2 юн.
		славяне n=10	5 дев., 5 юн.
Школа в п. Сары Су (г. Белогорск)	этногомогенный	кр. татары n=24	14 дев., 10 юн.
Симферопольская ОШ №42 (Каменка)	этногомогенный	кр. татары n=21	13 дев., 8 юн.

2

1 В процессе работы с учащимися десятых классов четырёх школ (всего –  
290 человек), а также их учителями (40 человек) и родителями (всего – 100  
3человек), представителям двух этнических общностей – крымских татар и  
4славян – предъявлялся бланк методики «Психологический портрет выпускника».  
5Методика представляет гипотетический образ адекватной и эффективной, на  
6наш взгляд, «личности-в-поликультурном регионе» и, в частности, в Крыму. Для  
7создания такого портрета пришлось несколько модифицировать и раскрыть,  
8детализировать характеристики самоактуализированного человека, по А.  
9Маслоу (в бланке – это пункты: 1, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 24, 25).  
10Поскольку бланк предъявлялся в форме семантического дифференциала,  
11респондентам были предложены и полярные высказывания, то есть не  
12соответствующие представлению о самоактуализированной личности (в бланке  
13– это пункты: 12, 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 22, 23, 26). С целью исключения  
14стереотипизации ответов по аналогии, описание черт самоактуализированной и  
15не самоактуализированной личности чередовалось по левой и правой сторонам  
16дифференциала (таблица 4.4).

17 Инструкция и бланк, в целом, выглядели следующим образом (разумеется,  
18было три разных бланка инструкций, но здесь, для краткости, они сведены в  
19один):

20 Уважаемый десятиклассник!(Учитель/Родитель!)

21 Попробуйте представить, что школьное образование в Крыму будет  
22ориентировано на воспитание человека, отличающегося определёнными  
23личностными чертами. И это воспитание будет эффективным, т.е. достигнет  
24своих целей. Какими из перечисленных черт Вам хотелось бы обладать (для  
25родителей и учителей – Хотелось бы Вам, чтобы Ваш ребёнок/ Ваши  
26выпускники после окончания школы обладал/и перечисленными чертами)?

27 В каждой строке бланка выберите одну из противоположных личностных  
28характеристик, соответствующую Вашему желанию обладать такой чертой (для  
29учителей и родителей – Вашему желанию видеть данную черту в Вашем  
30ребёнке/ Ваших выпускниках). Со стороны выбранной характеристики обведите

1

2

1 кружком ту цифру, которая соответствует степени Вашего желания видеть в себе  
2 (в Вашем ребёнке/ Ваших выпускниках) такую черту.

3 Таким образом, в каждой строке может быть только одна обведённая цифра.

4 3 – полностью принимаю, это было бы очень хорошо для меня (для моего  
5 сына/дочери/ для моих учеников)

6 2 – допустимо, но не обязательно

7 1 – лучше, чтобы такой черты у меня не было (у моего сына/дочери/ у  
8 моих учеников)

9 0 – это настолько незначимая черта, что на неё можно не обращать  
10 внимание

11

12

Таблица 4.4

13

14 **Бланк методики «Психологический портрет выпускника»**

15

Мне хотелось бы, чтобы мой ребёнок/мои ученики стал человеком/стали людьми, которому/которым были бы свойственны следующие черты: (для родителей и учителей) Мне хотелось бы стать человеком, которому были бы свойственны следующие черты: (для десятиклассников)		
1) способность полностью включаться в переживание каждого момента своего существования, быть поглощённым переживанием, жить «здесь и теперь»	3210123	2) умение не замечать собственные переживания текущего момента жизни, а больше ориентироваться на воспоминания о прошлом или на будущее
3) жить и упорно добиваться желаемого любой ценой, по принципу «цель оправдывает средства»	3210123	4) умение соотносить цели и средства их достижения, при этом не использовать для реализации цели недостойные средства
5) стремление самостоятельно определить значимые ценности, не поддаваться влиянию ценностей отдельных культур, групп	3210123	6) стремление воспринимать ценности своей культуры, группы и руководствоваться, в основном, этими ценностями в жизни, работе, общении
7) ощущение единства не вообще с людьми и человечеством в целом, а, прежде всего со своей группой (этнической, религиозной, политической)	3210123	8) чувство сопричастности, единения с людьми, человечеством в целом, а не с отдельной группой (этнической, религиозной, политической)
9) автономия, выраженная независимость от влияния культуры, значимых групп, других людей, авторитетов	3210123	10) подверженность влиянию культуры, авторитетных людей или значимых групп
11) учёт, в первую очередь, негативного опыта, осторожное отношение к реальности: к другим людям, социальным событиям, природным явлениям	3210123	12) учёт и принятие любого прошлого опыта, как можно более полное доверие новому опыту, открытое принятие реальности (себя, других людей, социальных событий, природы)

2

13) умение делать осознанный выбор в жизненных ситуациях, основываясь при этом, в основном, на «голосе совести», а не на ценностях группы (этнической, религиозной, политической)	3210123	14) умение делать выбор в жизненных ситуациях, опираясь не столько на голос собственной совести, сколько на ценности своей группы (этнической, религиозной, политической)
15) стремление и умение постоянно чувствовать потребности окружающих и, в соответствии с этим, быть с людьми таким, каким они хотели бы его/Вас видеть	3210123	16) стремление и умение постоянно быть собой, независимо от желаний и потребностей окружающих
17) быть отдельным, чувствовать границы своей личности, сохранять дистанцию, необходимую чтобы не произошло «слияние» собственного Я с другими людьми или группой	3210123	18) быть настолько включённым в группу или в другого человека, что не чувствовать своей отдельности от них
19) не сближаться с людьми, особенно чужими в этническом, религиозном, политическом, культурном отношении	3210123	20) умение устанавливать и сохранять глубокие межличностные отношения с людьми на основании ощущения внутренней близости и независимо от их этнической, религиозной принадлежности
21) постоянное стремление к свободе без попыток ограничения свободы других	3210123	22) тенденция к ограничениям в собственной жизни и стремление к ограничениям свободы других
23) способность применять разящий юмор как орудие борьбы, а иногда и мести в межличностных отношениях	3210123	24) умение находить смешное, забавное; философское, мягкое, безобидное чувство юмора
25) постоянное стремление к творчеству, к созданию нового, несмотря на вероятность «наказания за инициативу»	3210123	26) стремление точно выполнять порученное дело, не пытаясь проявить инициативу, которая, как известно, бывает наказуема

1

2

3 Подсчёт баллов осуществлялся следующим образом: сначала  
4подсчитывались баллы, набранные респондентами относительно 13  
5утверждений, характеризующих образ самоактуализирующейся личности.  
6Восприятие образа считалось позитивным в том случае, если испытуемый  
7набирал от 39 до 26 баллов, т.е. в его оценке утверждений преобладали баллы 3  
8или 2.

9 Затем подсчитывались баллы, набранные респондентами относительно  
10утверждений, характеризующих образ не самоактуализирующейся личности.  
11Негативным считалось восприятие образа, если респондент набирал от 39 до 26  
12баллов по соответствующим утверждениям.

1

2

1       Нейтральным считалось восприятие образа, если испытуемый набирал от 213 до 0 баллов по отношению к полярным утверждениям, т.е. в его оценке 3утверждений преобладали баллы 1 или 0, а также, если разница между суммами 4баллов, набранных по полярным шкалам, составляла от 13 до 0 баллов.

5       Результаты исследования представлены в таблицах 4.5 и 4.6.

6

7

Таблица 4.5

8**Результаты исследования восприятия образа самоактуализирующейся**  
9**личности (n=230)**

10

Тип школы	Этнич. состав	Основная характеристика выборки	Пол	Характер восприятия образа самоактуализирующейся личности		
				позитивное	нейтральное	негативное
Этногетерогенный	славянские n=60	учащиеся n=25	дев. n=15	8	2	5
			юн. n=10	6	1	3
		учителя n=10	ж. n=5	5	-	-
			м. n=5	4	1	-
		родители n=25	ж. n=13	7	2	4
			м. n=12	6	2	4
	крымские татары n=55	учащиеся n=20	дев. n=13	7	2	4
			юн. n=7	4	1	2
		учителя n=10	ж. n=5	2	-	3
			м. n=5	3	-	2
		родители n=25	ж. n=12	3	1	8
			м. n=13	6	2	5
Этногомогенный	крымские татары n=115	учащиеся n=45	дев. n=27	8	6	13
			юн. n=18	9	1	8
		учителя n=20	ж. n=10	3	1	6
			м. n=10	5	-	5
		родители n=50	ж. n=25	5	5	15
			м. n=25	10	5	10

11

12



Таблица 4.6

**Этнические и возрастные различия в восприятии образа  
самоактуализирующейся личности (n=230)**

Этничность, возраст и модель образования	Валентность восприятия образа самоактуализирующейся личности		
	позитивное	нейтральное	негативное
Все крымские татары n=170	65 (38,2%)	24 (14,2%)	81 (47,6%)
Все славяне n=60	36 (60%)	8 (13,3%)	16 (26,7%)
Крымские татары в этногетерогенных школах n=55	25 (45,5%)	6 (10,9%)	24 (43,6%)
Крымские татары в этногомогенных школах n=115	40 (34,8%)	18 (15,6%)	57 (49,6%)
Все учащиеся крымские татары n=65	28 (43%)	10 (15,4%)	27 (41,6%)
Все учащиеся славяне n=25	14 (56%)	3 (12%)	8 (32%)

81. Методика оказалось довольно сложной для некоторых десятиклассников и их родителей. Отдельные личностные характеристики приходилось пояснять. Среднее время работы с методикой: учителя – 20 минут, десятиклассники – 25 минут, родители – 30 мин.

122. 60% всех опрошенных славян и 38,2% всех респондентов-крымских татар позитивно воспринимают образ самоактуализирующейся личности, а негативно – 26,7% славян и 47,6% крымских татар; 13-14% и тех и других воспринимают характеристики этого образа нейтрально.

163. Сопоставление результатов по выборкам десятиклассников, их родителей и учителей даёт возможность утверждать, что дети, независимо от этнической принадлежности и модели образования воспринимают и принимают образ самоактуализирующейся личности более позитивно, чем их родители. В частности, позитивное восприятие образа у детей проявилось у 42 человек из 90 (46,6%), негативное – у 35 человек (38,9%), нейтральное – у 13 человек (14,5%).

224. Учителя в этом смысле ближе к детям, чем к родителям, но в основном за счёт учителей славян. Позитивное восприятие образа у учителей в целом – у 22 человек (55%), негативное – у 16 человек (40%), нейтральное – у 2 человек (5%). Однако самое позитивное восприятие образа отмечено у 9 учителей-

2

1 славян из 10 человек (у одного мужчины – нейтральное восприятие образа) и  
2 только у 13 учителей крымских татар из 30 человек (43,3%), причём, у 16  
3 человек (53,3%) проявилось негативное отношение к образу, и только у одного –  
4 нейтральное.

55. Наиболее негативное восприятие образа самоактуализирующейся личности у  
6 бродителей - крымских татар: только 24 человека из 75 (32%) воспринимают  
7 образ позитивно. По типам школ: 30% в этногетерогенных и 36% в  
8 этногетерогенных.

96. Крымские татары (дети, родители, учителя), так или иначе связанные с  
10 этногетерогенными школами в целом более позитивно восприняли образ  
11 самоактуализирующейся личности, чем крымские татары, относящиеся к  
12 этногетерогенным школам: 45,5% против 34,8%. Негативное восприятие,  
13 соответственно – 43,6% и 49,6%, нейтральное – 10,9% и 15,6%.

147. Особенно явно это различие проявляется в выборке детей: крымские татары,  
15 обучающиеся в этногетерогенных школах, гораздо более позитивно  
16 воспринимают образ самоактуализирующейся личности: 55% против 37,8 у  
17 детей из этногетерогенных школ.

188. Не обнаружены различия в восприятии образа самоактуализирующейся  
19 личности у всех славян, независимо от пола – это позитивное восприятие у  
20 60,6% славянских девушек и женщин и у 59,2% славян- юношей и мужчин.

219. У крымских татар, напротив, позитивное восприятие образа явно  
22 преобладает у юношей и мужчин: 47,4% против 30,4% – у девушек и женщин.

23 По итогам эксперимента, предусматривающего выявление характера  
24 восприятия и выяснение отношения всех субъектов учебно-воспитательного  
25 процесса к гипотетическому образу самоактуализирующейся личности, удалось  
26 сделать следующие выводы:

271. В восприятии значительного количества опрошенных учащихся, их учителей  
28 и родителей представленная в методике гипотетическая модель  
29 самоактуализированной (самоактуализирующейся) личности не выглядит  
30 идеальной или желаемой. Официально признанное и принятое понятие

2

1«гуманистическое образование» является размытым, не имеет чёткого  
2содержательного наполнения для субъектов учебно-воспитательного процесса.

32. В каждом из сегментов выборки, специфицированных по определённому  
4признаку, присутствуют и позитивное, и негативное, и нейтральное отношение к  
5образу, но основные различия обнаружены между выборками крымских татар и  
6славян. Лишь 38,2% респондентов-крымских татар позитивно воспринимают  
7образ самоактуализирующейся личности, тогда как негативно – 47,6%. Среди  
8славян соотношение иное: 60% опрошенных позитивно воспринимают этот  
9образ, а негативно только 26,7%. Количество респондентов, склонных к  
10нейтральному отношению примерно равное – по 13-14% в каждой этнической  
11группе.

123. Очевидно, что именно культурные традиции в первую очередь определяют  
13различия в восприятии образа самоактуализирующейся личности и отношение к  
14нему. Близкие Западной культуре идеи индивидуализации и автономизации  
15личности, усиления Эго и ослабления конформистских тенденций не находят  
16отклика в мировосприятии (или менталитете) крымских татар. Впрочем, внутри  
17этой выборки существуют различия: наиболее негативное восприятие образа  
18самоактуализирующейся личности у родителей: только 24 человека из 75 (32%)  
19– воспринимают образ позитивно, причём примерно равное количество в  
20школах этногетерогенного и этногомогенного типа (36% и 30% соответственно).  
21Менее негативное восприятие – у учителей (43,3% – позитивно) и у детей (43%  
22– позитивно). Следовательно, существует тенденция к позитивному восприятию  
23модели самоактуализирующейся личности в зависимости от уровня  
24образования, а также у подрастающего поколения.

254. Культурные традиции и уровень образования в совокупности являются более  
26значимыми факторами, влияющими на восприятие образа, чем один лишь  
27фактор образования, поскольку учителя-крымские татары менее позитивно  
28воспринимают образ самоактуализирующейся личности (только 43,3%), чем  
29учителя-славяне (9 человек из 10), т.е. люди с таким же образованием. При этом  
30необходимо учесть, что большинство опрошенных учителей получили не

2

1 этнически ориентированное и не поликультурное образование, а стандартное,  
2 этнически индифферентное.

35. В различных сегментах внутри выборки славян обнаружены следующие  
4 расхождения в восприятии образа самоактуализирующейся личности: наиболее  
5 позитивным восприятием образа отличаются учителя (98%), затем дети (56%) и  
6 родители (52%).

76. Модель образования – этногетерогенная или этногомогенная, является  
8 значимым фактором, влияющим на восприятие образа респондентами-  
9 крымскими татарами всех возрастных групп. Все крымские татары (дети,  
10 родители, учителя), так или иначе связанные с этногетерогенными школами в  
11 целом более позитивно восприняли образ самоактуализирующейся личности,  
12 чем крымские татары, относящиеся к этногомогенным школам. Особенно явно  
13 это различие проявляется в выборке детей: крымские татары, обучающиеся в  
14 этногетерогенных школах, гораздо более позитивно воспринимают образ  
15 самоактуализирующейся личности.

167. Независимо от этнической принадлежности и модели образования дети  
17 воспринимают и принимают образ самоактуализирующейся личности более  
18 позитивно, чем их родители.

198. Фактор половой принадлежности имеет значение только в совокупности с  
20 фактором культурных традиций, поскольку не является значимым для  
21 восприятия образа самоактуализирующейся личности у всех славян, но оказался  
22 весьма значим для крымских татар: позитивное восприятие образа явно  
23 преобладает у юношей и мужчин.

24 **4.2.2. Исследование динамики отношения родителей к этногомогенной**  
25 **или этногетерогенной моделям образования.** Теоретическое обоснование  
26 данной части комплексного исследования отчасти совпадает с тем, которое мы  
27 дали в пункте 4.2.1. Уточним основную идею: внедрение каких-либо инноваций  
28 в систему образования лишь тогда даёт какой-либо позитивный эффект, когда  
29 становятся максимально выраженными показатели принадлежности  
30 образовательного пространства к аксиогенетической системе: уровень

2

1определённости модельного эталона, уровень самоорганизации системы,  
2уровень внутренней согласованности компонентов системы (см. подраздел 3.2.).  
3Для того, чтобы построить аксиогенетическую систему необходимо, в первую  
4очередь, осуществить рефлексивное и трендовое моделирование  
5социокультурного пространства, определяющего ценностно-смысловые  
6ориентации большинства населения региона. Мы с этого и начали (см.  
7подраздел 4.1 и Приложения А, Б, В), а затем приступили к разработке  
8уникального для данного региона модельного эталона, не вступающего в  
9противоречие с действующими законами, но, в то же время, отражающего  
10своеобразие социально-экономической, этнополитической и лингвокультурной  
11ситуации в регионе. Для этого должны быть построены рефлексивные и  
12трендовые модели системы образования, после чего необходимо выявить  
13наиболее конструктивные варианты для последующего внедрения в ходе  
14построения экспериментальных трансформационных моделей, чтобы в  
15перспективе, достичь высокого уровня внутренней согласованности  
16компонентов системы (см. рис. 3.3.).

17 В русле этой работы проведено и данное исследование, основная цель  
18которого состоит в определении особенностей восприятия и переживания  
19взрослыми представителями этнических общностей (родителями)  
20существующей ситуации в образовательной системе, а также перспективы  
21развития различных моделей образования. Но возможности поликультурного  
22образования в этом исследовании не изучаются, поскольку респонденты данных  
23населённых пунктов не имеют такого опыта. Исследование осуществлялось в  
24рамках спецпроекта ПРИК ООН сначала в 2005\*, а затем – в 2007 гг. Данные  
25получены в 2005 и 2007 годах в результате анкетирования родителей, дети  
26которых обучаются в этногомогенной школе п. Сары Су (50 чел.), а также в  
27этногетерогенных школах с. Богатое (50 славян и 50 крымских татар) и с.  
28Цветочное (50 славян и 50 крымских татар). В 2005 году анкетирование славян  
29не проводилось. Подробная характеристика выборки в Приложении Д, таб. Д.1.

---

3<sup>®</sup> Результаты были опубликованы в [233].

2

1 Исследование носит комплексный характер, что предполагает  
2разнообразие методик. Специальных валидных и надёжных методик, полностью  
3релевантных целям и задачам исследования, обнаружить не удалось. Поэтому  
4пришлось уделить достаточно много времени и усилий конструированию  
5оригинального диагностического инструментария.

6 Вначале использовался пробный вариант анкеты. Как выяснилось  
7впоследствии, этот вариант вполне имеет право на существование и может  
8использоваться как самодостаточный диагностический инструментарий.  
9Однако, после интерпретации результатов определилась необходимость в  
10доработке анкеты. В конечном (полном) варианте анкета оказалась гораздо  
11объемнее. В данном проекте в ходе предварительного (пилотажного)  
12исследования удалось договориться с респондентами о вторичном  
13анкетировании. То есть, те же родители в 2005 году сначала отвечали на  
14вопросы, содержащиеся как первом, так и во втором вариантах анкеты. Для  
15разработки анкет такое дублирование имело особое значение. По существу,  
16таким образом проверялась ретестовая надёжность методики по отдельным  
17пунктам, если эту терминологию можно применить не к тесту, а к анкете. Во  
18всяком случае, выяснилось, что одни и те же респонденты дают устойчивые,  
19непротиворечивые ответы на дублирующиеся вопросы.

20 Сложность заключалась также и в том, что цели исследования  
21относительно всех этнических групп были однородными, а сами эти группы  
22различались по нескольким признакам, например, родители-крымские татары,  
23чьи дети учатся в этногомогенной школе или родители этой же этнической  
24принадлежности, но их дети учатся в этногетерогенной школе. Дети-славяне  
25вообще учатся только в этногетерогенных школах, поэтому выборка родителей  
26однородна, а относительно возможности и желаемости обучения в  
27этногомогенных школах можно было ставить только гипотетические вопросы  
28относительно их этноса. В то же время, можно было выяснить их отношение к  
29реально существующим этногомогенным крымскотатарским школам.

2

1 Естественно, что разработанные анкеты несколько различались, поэтому в  
2 Приложении Д приводятся бланки со всеми вариантами анкет и результатами  
3 сравнения данных, полученных в 2005 и 2007 годах (таблицы Д. 2-Д.6).

4 Интерпретация результатов исследования позволяет отметить, что:

5 1. В данном опросе, в отличие от опроса 2005 года, мы не задавали  
6 родителям прямых вопросов относительно удовлетворённости школьным  
7 образованием их детей, а анализировали этот показатель по косвенным данным.  
8 В итоге выяснилось, что удовлетворённость родителей-славян несколько  
9 снизилась, а родителей-крымских татар, напротив, повысилась в школах обеих  
10 моделей. Для проверки достоверности результатов применялся критерий  $\phi^*$  –  
11 угловое преобразование Фишера.

12 2. Количество родителей довольных тем, что их дети учатся в  
13 этногомогенной школе в 2005 году составляло 90%, хотя лишь 26% хотели,  
14 чтобы преподавание велось полностью на крымскотатарском языке. В 2007 году  
15 до 100% увеличилось количество родителей этногомогенной школы, которые  
16 удовлетворены тем, что их дети учатся в такой школе, а тем, что преподавание  
17 ведётся на крымскотатарском языке, удовлетворены уже 54% (против 26% в  
18 2005 году) от этого количества, т.е. различия вполне показательны и достоверны  
19 ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 4.108$  при  $p=0,01$ ).

20 В этногетерогенных школах значительно увеличилось количество  
21 родителей-крымских татар, желающих обучать детей в этногомогенной школе –  
22 с 16 % в 2005 году до более чем 80% в 2007 г. ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 9.836$  при  $p=0,01$ ). Правда,  
23 большинство родителей при этом выражают желание, чтобы обучение велось на  
24 русском языке, а крымскотатарский изучался как отдельный предмет (ок.60%),  
25 либо факультативно (16% в с. Богатое и 0% в с. Цветочное).

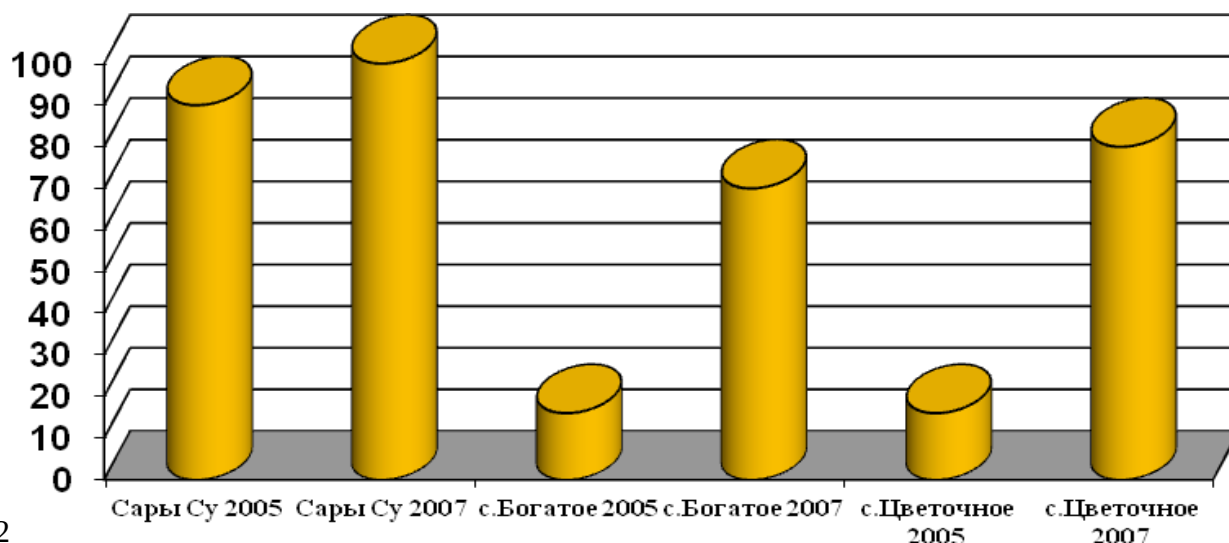


Рис. 4.2 Желание родителей-крымских татар обучать детей в этногетерогенной школе в %.

3. Практически все родители-крымские татары, независимо от модели образования их детей, лучше владеют русским языком, чем крымскотатарским, однако именно его все 100% респондентов в 2005 году назвали родным, что подтверждает высокую значимость языка как параметра этнической идентичности для крымских татар. В 2007 году 4% родителей из с. Цветочное назвали родным русский язык, а 64% (в с. Богатое – 60%) выбрали вариант ответа: «Да, но знаю его не так хорошо, как русский язык».

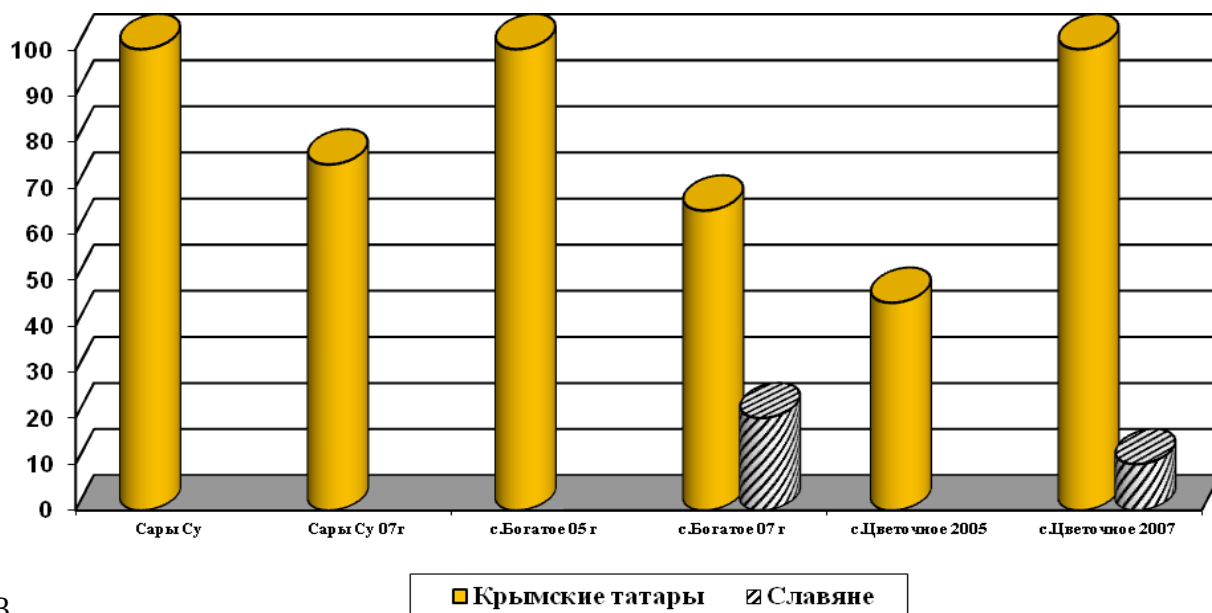
Родители детей из этногетерогенной школы отмечают факт внутрисемейного общения на крымскотатарском языке – ответ «практически всегда» – 46% в 2005 году и столько же в 2007 году. Родители детей из этногетерогенных школ в 2007 г. значительно чаще отмечают такой же ответ, чем в 2005 году (30% в с. Богатое и 44% в с. Цветочное), хотя и те и другие отметили недостаточное владение языком.

4. Ответы на одиннадцатый вопрос «Я – за то, чтобы в Крыму крымскотатарский язык был бы законодательно приравнен к государственному языку (получил бы статус государственного)» в 2005 году продемонстрировали единодушие родителей-крымских татар из обеих групп – все сто человек ответили утвердительно. Но в 2007 году 25% родителей из этногетерогенных



2

1школ выбрали вариант «да, несомненно, и русский язык тоже». В с. Богатое  
2этот вариант выбрали 34% респондентов, а в с. Цветочное – всего 116%. 116%.



3

4 Рис. 4.3 Отношение респондентов к возможности законодательного  
5приравнению крымскотатарского языка к государственному (в %).

6

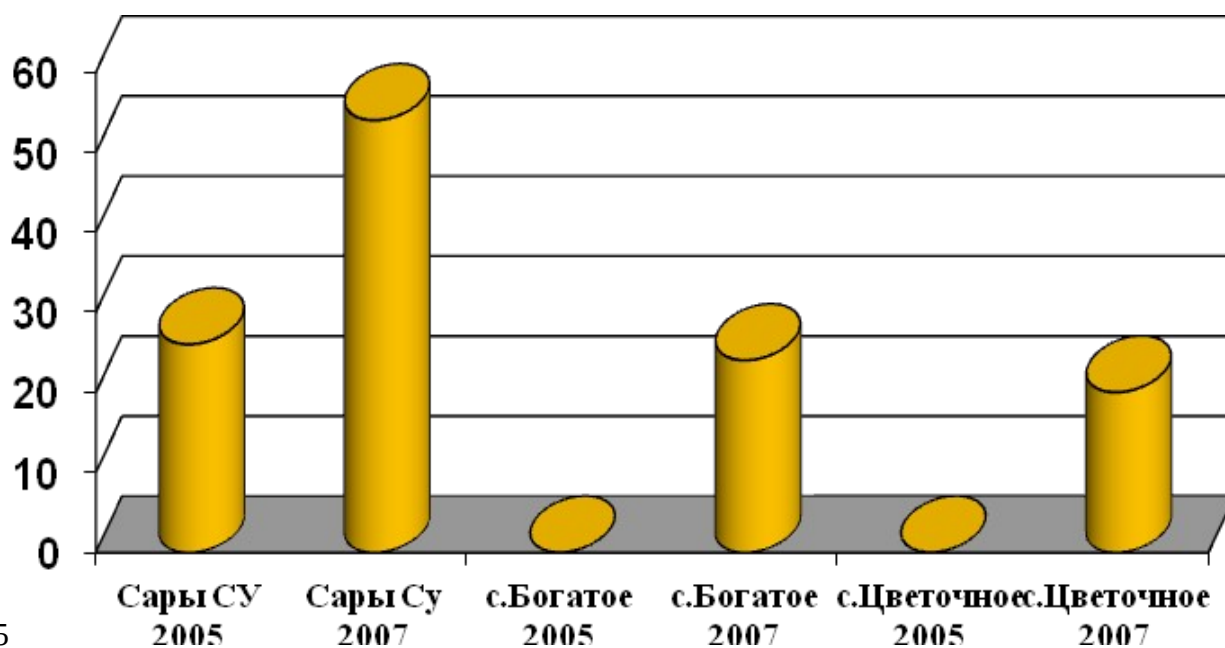
7 Среди родителей-славян признают необходимость государственного  
8статуса для крымскотатарского языка 20% респондентов из с. Цветочное и 10%  
9из с. Богатое. При этом соответственно 12% и 6% этих респондентов имели при  
10этом в виду придание государственного статуса одновременно и русскому языку,  
11т.е. реагируя на утверждение «Я – за то, чтобы в Крыму крымскотатарский язык  
12был бы законодательно приравнен к государственному языку (получил бы  
13статус государственного)», выбрали вариант «да, несомненно, и русский язык  
14тоже». Ответ «да, несомненно», без упоминания русского языка, выбрали только  
158% славян в с. Цветочное и 4% в с. Богатое.

16 5. В 2005 году большинство (60%) родителей детей из этногетерогенной  
17школы считали, что «преподавание предметов должно вестись на русском

2

1(украинском) языке, а крымско-татарский должен преподаваться факультативно,  
 2по желанию». Примерно столько же (58%) родителей из этногомогенной школы  
 3выбрали вариант «преподавание в целом должно вестись на русском  
 4(украинском) языке, а крымско-татарский должен преподаваться как отдельный  
 5предмет». Собственно, именно так и обстоит дело в школах такого типа.  
 6Тринадцать родителей из этой же группы (26%) выбрали вариант «да,  
 7несомненно, и преподавание всех предметов должно вестись на крымско-  
 8татарском языке», но никто из родителей детей из этногетерогенной школы не  
 9выбрал этот вариант.

10 В 2007 году 54% родителей из этногомогенной школы хотели бы, чтобы  
 11все предметы велись на крымскотатарском языке, а среди родителей, чьи дети  
 12обучаются в этногетерогенных школах ситуация такова: в школе с. Богатое –  
 1324% (0% в 2005 г) ( $\varphi^*_{эмт} = 5.233$  при  $p=0,01$ )., в школе с. Цветочное – 20%(0% в  
 142005 г) ( $\varphi^*_{эмт} = 4.547$  при  $p=0,01$ ).



15

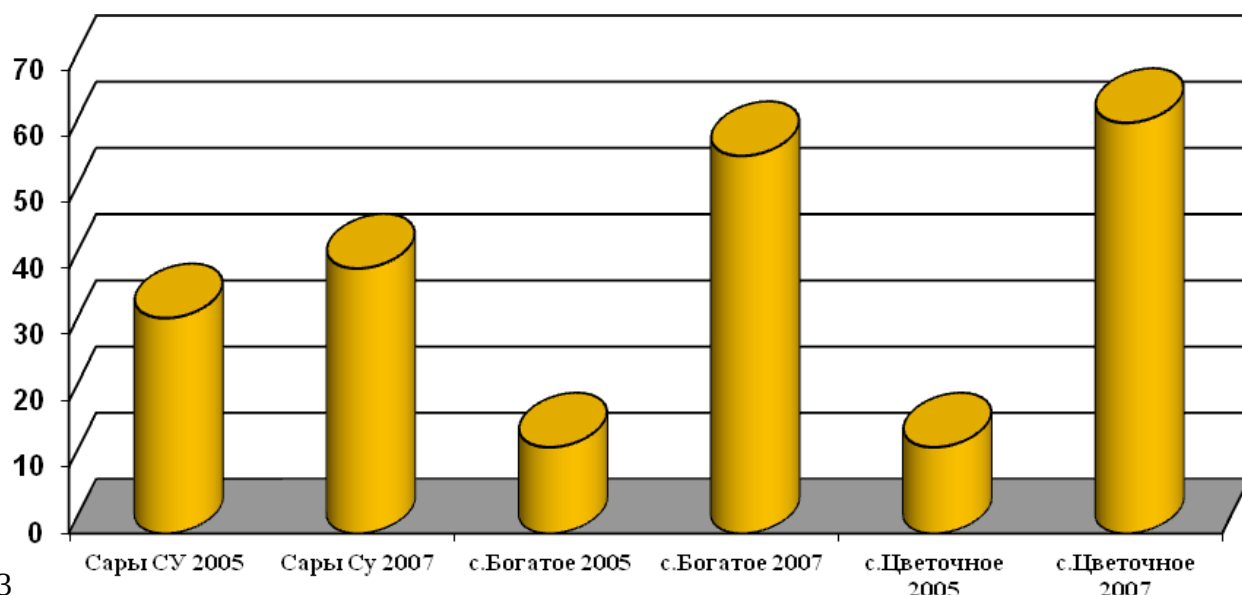
16Рис. 4.4 Отношение родителей-крымских татар к преподаванию всех предметов  
 17на крымскотатарском языке (в%)

18

19 6. Существенные различия между двумя группами родителей  
 20обнаружились при ответе на вопрос «Если мои дети будут хорошо знать  
 21крымско-татарский язык, то...». Среди родителей, чьи дети обучаются в

2

3 этнически однородной школе, 40% (против 35 % в 2005 году) выбрали вариант  
 4 «то они не смогут забыть кто они» и 40% (против 30% в 2005 г) – вариант «это  
 5 позволит им полностью чувствовать себя представителями своего народа»;  
 6 соответственно, эти же варианты выбрали родители-крымские татары из с.  
 7 Богатое: 54% и 60% (против 20% и 6% в 2005 г) и родители-крымские татары из  
 8 с. Цветочное: 64% и 60% (в сравнении с 20% и 6% в 2005 г). Если в 2005 году  
 9 ориентация родителей детей из этногетерогенной школы на сохранение их детьми  
 10 этнической идентичности была гораздо более выражена, чем у родителей детей  
 11 из этногетерогенной школы, то в настоящее время, напротив, это стремление  
 12 выглядит более явным как раз у последних. В то же время, только 4-5%  
 13 родителей, независимо от модели образования детей, отметили вариант «то им  
 14 будет учиться дальше и работать».



15 Рис.4.5 Значение крымскотатарского языка для детей (с точки зрения родителей-  
 16 крымских татар). Ответы: «чтобы дети не смогли забыть кто они» и «чтобы они  
 17 полностью чувствовали себя представителями своего народа» в %.

2

1

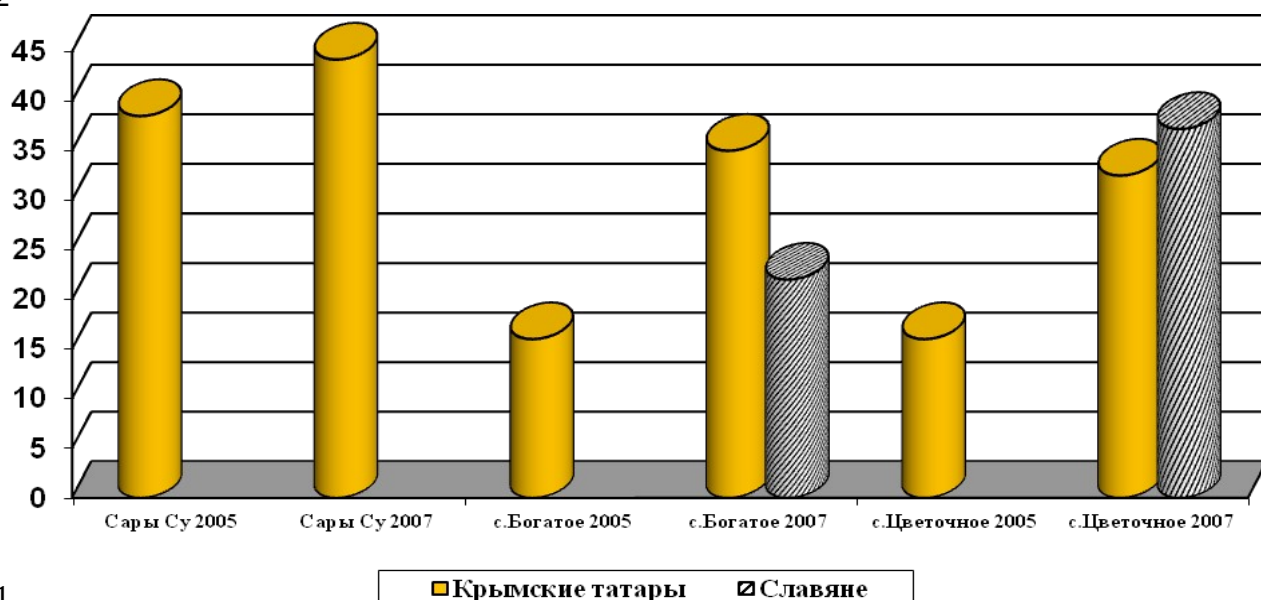
2 7. Треть всех опрошенных крымских татар в 2005 году считали, что  
3 этнокультурное образование вообще не нужно, но всё же большинство таких  
4 ответов дали родители детей из этногетерогенных школ. Относительно  
5 необходимости организовывать в местах компактного проживания крымских  
6 татар «национальные» школы мнения родителей разделились: вариант «вообще  
7 не нужно, пусть все дети учатся в обычных школах и в обычных классах» тогда  
8 выбрали 26 человек (52%) – из группы родителей из этногетерогенной школы и  
9 6 человек (12%) из группы родителей из этногетерогенной школы.

10 Около трети всех родителей считали, что этнокультурное образование  
11 должно иметь место только как дополнительное, при этом различия по группам  
12 незначительные. В два раза больше родителей из этногетерогенной школы  
13 выбрали вариант, предусматривающий возможность этнокультурного  
14 образования для всех этнических групп Крыма (16 против 7 в другой группе).

15 В 2007 году ситуация существенно изменилась. Позитивное отношение к  
16 этнокультурному образованию у крымских татар анализировалось по  
17 совокупности ответов на вопросы: 12 (учитывались варианты **а, б**) и  
18 13 (учитывались варианты **а, б**), а у славян по совокупности ответов на вопросы:  
19 2 (учитывались варианты **а, б, в**) и 3 (учитывались варианты **а, б**).

20 Наблюдается тенденция к позитивному восприятию этнокультурного  
21 образования и у родителей-крымских татар и у родителей-славян. Однако  
22 неприятие сегрегированных форм образования более явно выражают славяне.,  
23 но в разных сёлах по-разному: в с. Богатое – 56%, в с. Цветочное – 29 %  
24 (результат анализа вопросов №2 (вариант **г**) и №3 (вариант **в**) (см. таблицы Д.2-  
25 Д.6).

2



1

2Рис.4.6 Отношение родителей-крымских татар и славян к этнокультурному  
3образованию (в%)

4 8. Особый интерес представлял вопрос №14 в анкете для родителей-  
5крымских татар и №13 для славян, позволяющий, на наш взгляд, определить,  
6кто и какие факторы, в восприятии представителей крымско-татарского  
7населения препятствуют развитию национального (этнокультурного)  
8образования.

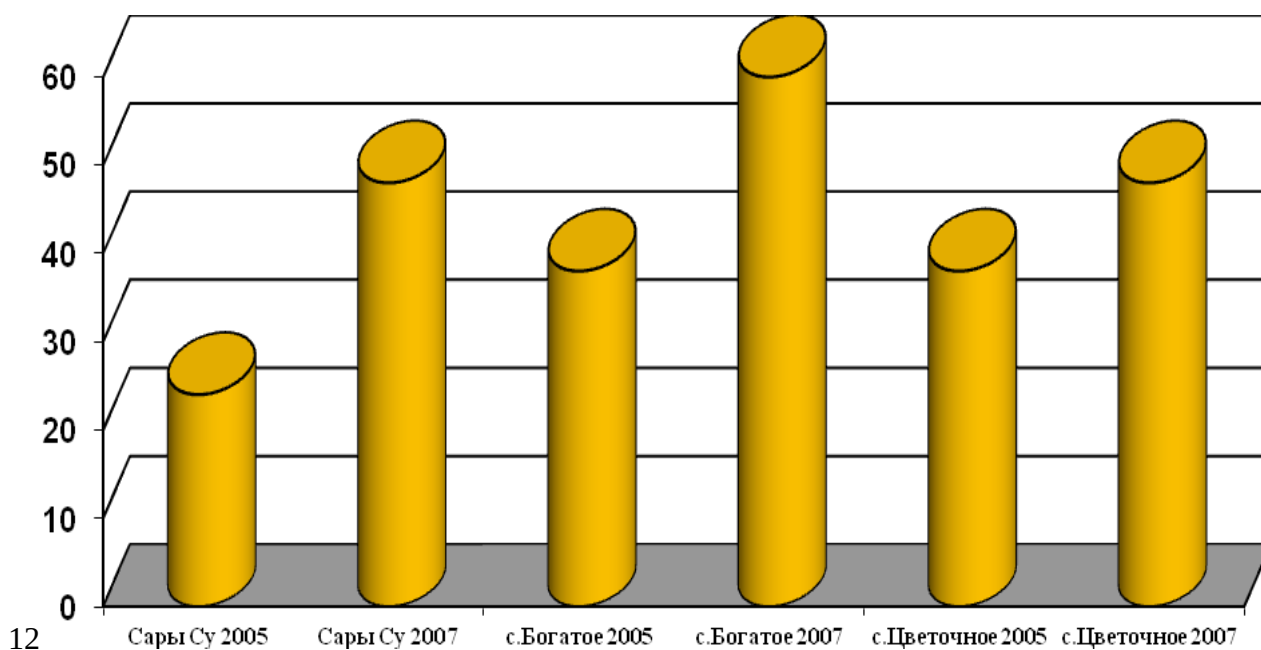
9 Назывались разные факторы, но на «помехи, чинимые славянским  
10населением» указывали тогда 36% родителей из этногетерогенной школы, в 2005  
11году – лишь 16% ( $\varphi^*_{эмп} = 3.281$  при  $p=0,01$ ). Зато «отсутствие стремления к  
12национальному (этнокультурному) образованию у самих крымских татар»  
13отмечали тогда 12% родителей из этой группы, а теперь – 25% ( $\varphi^*_{эмп} = 2.404$  при  
14 $p=0,01$ ). Родители из этногетерогенных школ в 2005 году отмечали «помехи,  
15чинимые славянским населением» – 8% (а теперь – 16%) ( $\varphi^*_{эмп} = 1.761$  при  
16 $p=0,05$ ). А «отсутствие стремления к национальному (этнокультурному)  
17образованию у самих крымских татар» отмечали тогда 20% в с. Цветочное и  
18столько же в с. Богатое, но в 2007 году, соответственно: 20% и 32%.

19 Бесперспективность такого образования в Крыму отметили в 2005 году  
2038% родителей из группы родителей детей из этногетерогенных школ и 24% из  
21числа родителей, чьи дети обучаются в школе п. Сары Су. В 2007 году

2

3 соотношение иное: «бесперспективность» и «бессмысленность» такого  
4 образования отмечают 60% родителей-крымских татар из с. Богатое, 48% – из с.  
5 Цветочное и 48% родителей из этногетерогенной школы.

6 По 12 человек из каждой группы назвали в качестве препятствующих  
7 факторов местные органы власти; 6 (12%) человек из группы родителей детей из  
8 этногетерогенной школы и 10 (20%) из другой группы выбрали вариант  
9 «отсутствие стремления к национальному образованию у самих крымских  
10 татар», и, в этой же группе «помехи, чинимые славянским населением» выбрали  
11 как фактор, препятствующий развитию национального образования лишь 4  
12 человека, а вот в группе родителей детей из этногетерогенной школы – 18 человек  
13 (36%)



14 Рис. 4.7 Факторы, препятствующие развитию этнокультурного  
15 крымскотатарского образования: «бессмысленность такого образования из-за  
16 существующего социально-политического положения в Крыму» и  
17 «бесперспективность такого образования из-за уменьшения роли  
18 крымскотатарского языка на всех уровнях общения» (с точки зрения родителей-  
19 крымских татар) (в%).

20

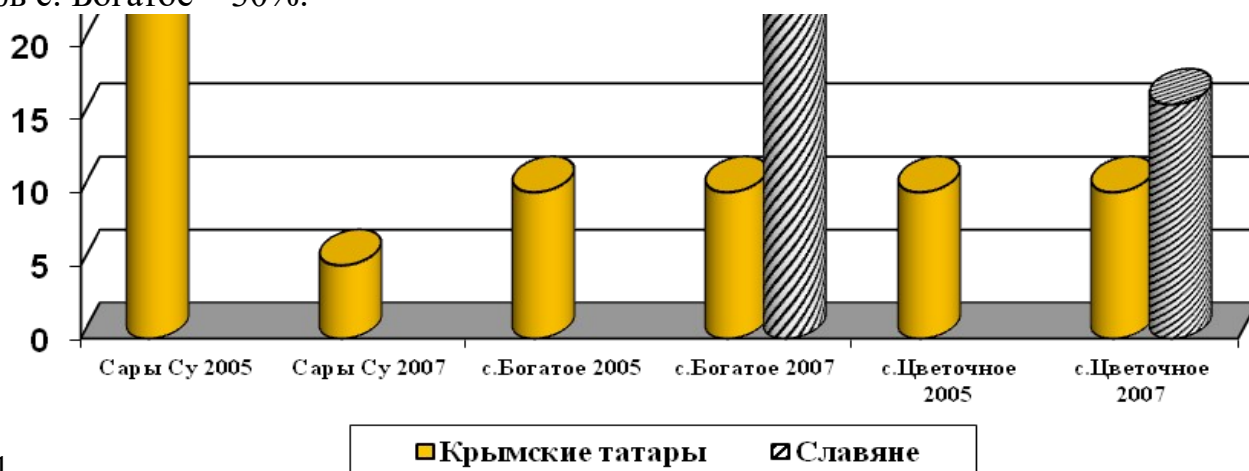
21 9. В ходе опроса 2005 года все родители детей, обучающихся в школах  
22 этногетерогенного типа, отметили наличие возможности для своих детей

2

общаться с представителями других этнических групп, хотя именно те 10% родителей, которые по двум предыдущим вопросам дали понять, что они недовольны пребыванием своих детей в школе со смешанным этническим составом, сочли, что их дети испытывают затруднения в межэтническом общении. В школах с этногомогенным составом учащихся, с точки зрения родителей, у многих детей нет возможности общаться с представителями других этносов, и они испытывают затруднения в межэтническом общении. Меньше половины родителей, дети которых учатся в школе с этногомогенным составом, отметили наличие возможности для своих детей общаться с представителями других этносов.

В 2007 году 80% родителей-крымских татар, чьи дети учатся в школе п. Сары Су, отметили, что у их ребёнка есть возможность общаться с представителями других этносов, а затруднения в межэтническом общении детей признали только 5% респондентов. В селе Богатое ещё более благоприятная обстановка: 90% родителей отметили возможность и беспрепятственность межэтнического общения их детей, а 10% признали трудности, возникающие при таком общении. В с. Цветочное это соотношение 85% и 5%.

С точки зрения родителей-славян, трудности в межэтническом общении их детей возникают гораздо чаще: в с. Цветочное это отметили 16% родителей, а в с. Богатое – 30%.



21

Рис. 4.8 Затруднения в межэтническом общении подростков (с точки зрения родителей) в %.

2

1

2

10. Достоинства и недостатки, которые перечислялись родителями в 2005 году при ответах на вопросы относительно достоинств и недостатков школ, в которых учатся их дети, напрямую не были связаны с характером этнического состава учащихся. В основном, достоинства связывались с профессиональными и личностными качествами отдельных учителей, общим уровнем организованности (порядка) в школе. Недостатки связывались с системой участия родителей в текущем ремонте школ, слабой материально-технической базой школы, состоянием и обеспеченностью учебниками, транспортными проблемами, организацией питания детей и проч. Всего несколько ответов напрямую касались проблемы этничности и этнокультурного воспитания и эти ответы дали родители, дети которых обучаются в этногетерогенных школах. Они отмечали достоинства такой ориентации образования, в частности, неплохое знание детьми крымско-татарского языка, литературы, культуры (после начальной школы).

Значимые различия в ответах на эти же вопросы в 2007 году не обнаружены, хотя, очевидно, что ситуация относительно материальной базы и организации школьной жизни детей во всех школах, в которых проводилось исследование оставляет желать лучшего. Например, большинство респондентов отмечает плохое отопление, недостатки в организации питания, водоснабжения, подвозе детей. Однако проблемы, связанные с интолерантностью отмечены не были, хотя родители детей из этногетерогенной школы нередко подчёркивали отличия своей школы от других именно в этом аспекте.

11. Относительно необходимости организовывать в местах компактного проживания крымских татар «национальные» школы мнения родителей в 2005 году разделились. Но, несмотря на то, что в совокупности 32 человека выбрали вариант «нет, пусть дети учатся в обычных школах и в обычных классах», на наш взгляд, ответы на этот вопрос нельзя считать однозначно адекватными из-за погрешности в методике. Дело в том, что в вопросе фигурировал оборот «строить национальные школы». Не исключено, что слово «национальные» не



2

является ключевым в этой фразе, а строить школы вблизи места проживания детей, с точки зрения большинства родителей рационально и удобно. Тем не менее, расхождение по группам всё равно оказалось значительным. Так, только 49 человек из группы Б согласились с тем, что строить «национальные» школы в местах компактного проживания необходимо, тогда как в группе А таких родителей 24. Согласны с тем, что достаточно было бы организовывать крымско-татарские классы в обычных школах 20 человек из группы А и 15 – из группы Б. Нельзя не обратить внимания на то, что при выборе варианта продолжения следующего утверждения: «Я думаю, что национальное образование (обучение и воспитание)», вариант в) «вообще не нужно, пусть все дети учатся в обычных школах и в обычных классах», а это, фактически дубль варианта в) в предыдущем вопросе – выбрали те же 32 человека (26 – из группы Б и 6 из группы А). Примерно равное количество родителей выбрали вариант, предусматривающий национальное образование как дополнительное к обычному (16 в группе А и 12 – в группе Б). В два раза больше родителей из группы А выбрали вариант, предусматривающий возможность национального образования для всех этнических групп Крыма (16 против 7 в группе Б).

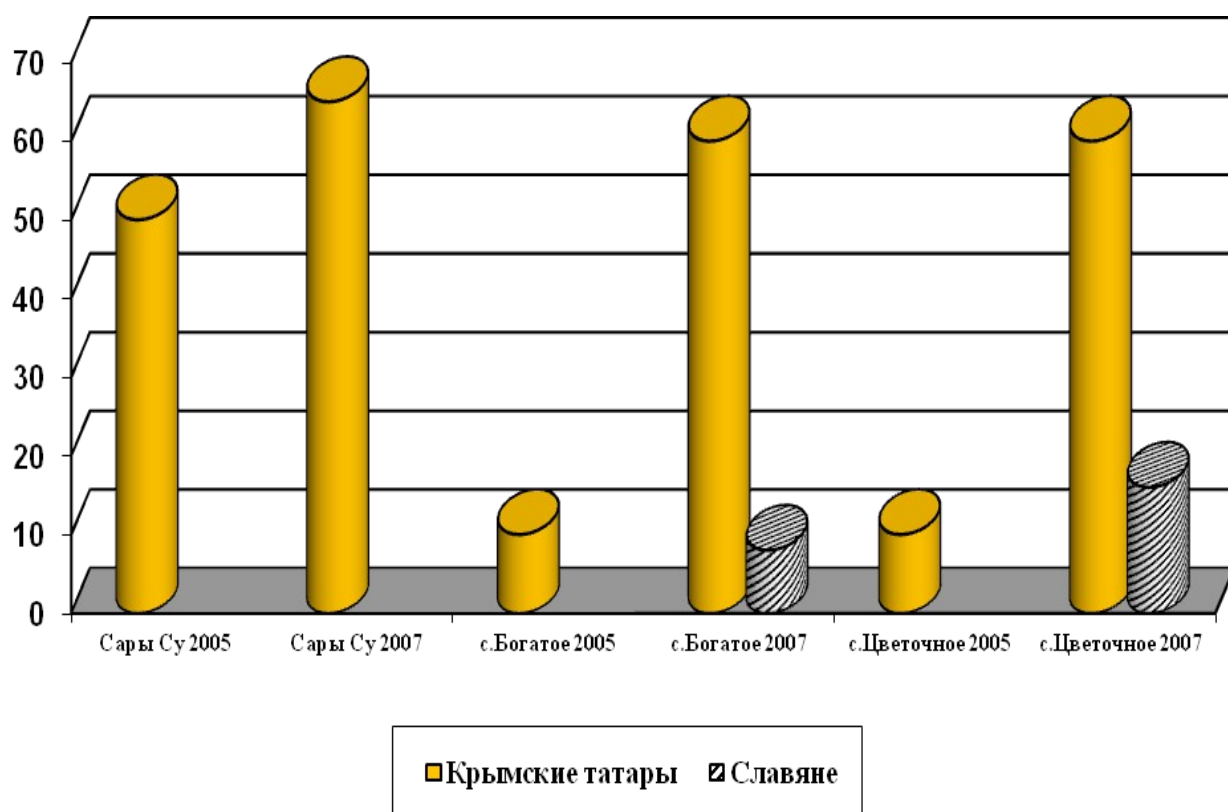
В 2007 году 65% родителей, дети которых обучаются в школе п. Сары Су согласились с тем, что в местах компактного проживания крымских татар необходимо строить школы, 27% считают, что было бы достаточно организовывать крымскотатарские классы в обычных школах и лишь 8% выбрали вариант «нет, пусть дети учатся в обычных школах и обычных классах».

Существенные изменения произошли во взглядах родителей из с. Богатое: 60% признали необходимость строительства таких школ (по сравнению с 10% в 2005 году) ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.976$  при  $p = 0,01$ ), а остальные 40 % считают, что достаточно и организации классов. В с. Цветочное соотношение 60% и 30%, а 10% родителей – за то, чтобы все дети учились в обычных этногетерогенных школах.

Среди родителей славян, идея таких школ в местах компактного проживания крымских татар не находит поддержки: только 8% родителей из с.

2

1 Богатое одобрили бы такое строительство, а в с. Цветочное таких респондентов 216%. Зато идею организации крымскотатарских классов поддерживают 3 соответственно 22% и 76% родителей-славян из этих сёл.



1

2Рис. 4.9 Поддержка со стороны родителей идеи строительства этногомогенных  
3школ в местах компактного проживания крымских татар (в%).

4

5 12. Прямой вопрос относительно помощи школам со стороны  
6международных организаций был в процессе этого опроса включён в анкету  
7впервые. Однако необходимо отметить, что практически все родители, которые  
8всё же называют такую организацию, упоминая ПРИК ООН. Большинство  
9респондентов, независимо от места проживания и этнической принадлежности  
10не называет международные организации, которые оказывали помощь их  
11школам. Однако от 10% (в п. Сары Су и с. Богатое) до 40% (в с. Цветочное)  
12родителей-крымских татар всё же называли ПРИК ООН. Среди опрошенных  
13родителей-славян из с. Богатое и с. Цветочное таковых по 32%.

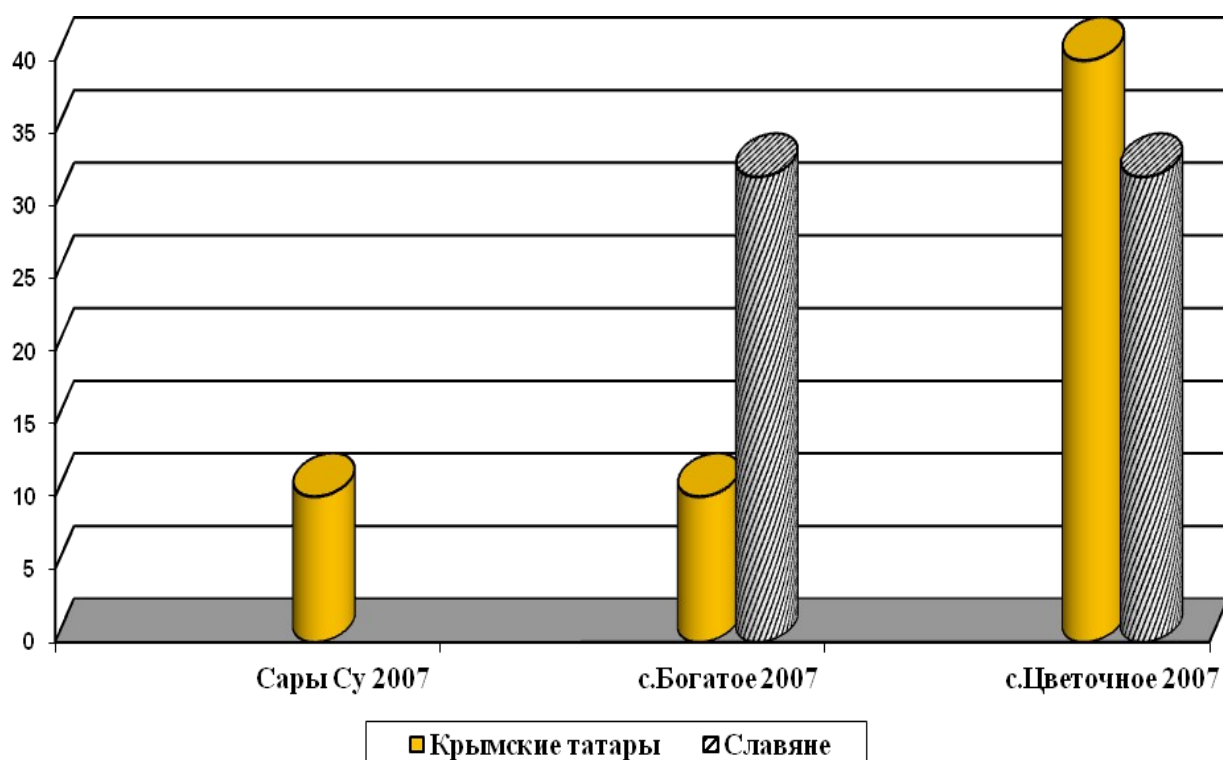


Рис.4.10 Упоминание ПРИК ООН при ответе на вопрос, относительно помощи, оказываемой школам со стороны международных организаций (в%).

13. Последний вопрос анкеты предполагал выбор вариантов относительно того, кто, какие организации должны заниматься развитием этнокультурного образования крымских татар. Существенных различий между ответами родителей двух условных групп в 2005 году не обнаружено. В основном ответы распределились равномерно, хотя представители группы А почти в два раза чаще называли «меджлис и его региональные отделения» (17 ответов против 9 ответов в группе Б).

В 2007 году существенно снизилась доля ответов, связанных с желательной включённостью в этот процесс международных организаций, в то же время родители-крымские татары сочли необходимым чаще упомянуть меджлис, крымское правительство и Министерство образования АРК, а славяне – роль меджлиса.

Общие выводы, которые можно сформулировать на основании интерпретации результатов этой части исследования таковы:

1. Удовлетворённость образованием в целом.

2

1 В 2005 году количество родителей-крымских татар, в целом  
2удовлетворённых школьным образованием своих детей было несколько выше в  
3этногетерогенной школе и выше, чем у родителей-славян. Вероятно, это связано  
4не только с моделью школы, но также и с другими факторами, поскольку  
5родители детей из школ обоих типов больше удовлетворены процессом  
6воспитания, а не обучения. В опросе 2007 года мы не задавали родителям  
7прямых вопросов относительно удовлетворённости школьным образованием их  
8детей, а анализировали этот показатель по косвенным данным. В итоге  
9выяснилось, что удовлетворённость родителей-славян ещё несколько снизилась,  
10а родителей-крымских татар, напротив, повысилась в школах обеих моделей.

11 2. Отношение к модели образования (этногомогенной или  
12этногетерогенной).

13 За два года практически до ста процентов возросло количество родителей-  
14крымских татар довольных тем, что их дети учатся в этногомогенной школе.  
15Количество родителей-крымских татар, которые, судя по результатам, хотели бы  
16обучать детей в этногомогенной школе, также увеличилось с 16 % в 2005 году  
17до более чем 80% в 2007 г.

18 Стремление к развитию этнокультурного («национального») образования  
19проявляется в усилении стремления родителей-крымских татар относительно  
20желательности строительства этногомогенных школ в местах компактного  
21проживания. В 2007 году 65% родителей, дети которых обучаются в  
22этногомогенной школе п. Сары Су согласились с тем, что в местах компактного  
23проживания крымских татар необходимо строить школы, 27% считают, что было  
24бы достаточно организовывать крымскотатарские классы в обычных школах и  
25лишь 8% выбрали вариант «нет, пусть дети учатся в обычных школах и  
26обычных классах».

27 Тенденция к позитивному восприятию этнокультурного образования  
28наблюдается не только у родителей-крымских татар, но и у родителей-славян.  
29Однако славяне выражают также и более явное неприятие сегрегированных  
30форм образования. Так, идея строительства этногомогенных школ в местах

2

1 компактного проживания крымских татар находит поддержку в среднем только у  
2 12%, за то идею организации крымскотатарских классов поддерживают почти  
3 50% родителей-славян.

4

Ровно половина родителей-славян считают, что их детям было бы лучше в  
5 этнически однородной славянской школе, а вторая половина удовлетворена  
6 существующим положением (рис.4.2, 4.6, 4.7).

7

Среди препятствий развитию этногетерогенного (в анкете –  
8 «национального») образования крымские татары назвали местные органы  
9 власти, «отсутствие стремления к национальному образованию у самих  
10 крымских татар», а почти 40 % родителей, чьи дети учатся в этногетерогенных  
11 школах «помехи, чинимые славянским населением». Никто из родителей-славян  
12 не отметил препятствий со стороны славянского населения. В то же время,  
13 бесперспективность этногетерогенного образования в Крыму отметили 38%  
14 родителей из группы родителей детей из этногетерогенных школ и 20% из  
15 другой группы, а также 36% родителей славян (рис.4.2).

16

В 2007 году существенно снизилась доля ответов крымских татар,  
17 считающих, что в развитии «национального» образования желательно участие  
18 международных организаций и, напротив, в этом плане чаще упоминается  
19 меджлис, крымское правительство и Министерство образования АРК. Славяне  
20 чаще всего (около 40 %) упоминают в качестве естественного организатора  
21 такого образования меджлис и его региональные отделения. Среди родителей-  
22 славян более 20% полагают, что «не следует развивать национальное  
23 образование, поскольку оно способствует разделению людей по национальному  
24 признаку».

25

### 3. Языковая ситуация и соответствующие проблемы.

26

Очевидна тенденция в сторону ухудшения знания крымскотатарского  
27 языка, но, несмотря на это:

28

а) значимость его как этнического индикатора не снижается: язык как  
29 этноинтегрирующий фактор, способствующий прочной этнической  
30 идентичности очень важен для крымских татар;

2

1 б) попытки включить язык в практику семейного общения становятся  
2чаще, в особенности в семьях, дети из которых учатся в этногетерогенных  
3школах.

4 Наблюдается конкурентное или параллельно развитие двух основных  
5тенденций – стремление сохранить язык, применяя его в семейном общении и  
6прагматическое стремление к удобству и привычности, связанное с русским  
7языком. Практически все родители-крымские татары, независимо от модели  
8образования их детей, лучше владеют русским языком, чем крымско-татарским,  
9однако именно его все 100% респондентов назвали родным, что подтверждает  
10высокую значимость языка как параметра этнической идентичности для  
11крымских татар. Ни в 2005, ни в 2007 году никто не назвал родным русский  
12язык.

13 И в 2005, и в 2007 году около половины родителей, дети которых учатся  
14этногетерогенных школах, отмечают факт внутрисемейного общения на  
15крымскотатарском языке. Родители детей из этногетерогенных школ в 2007 г  
16значительно чаще отмечают такой же ответ, чем в 2005 году. Однако и те и  
17другие родители отметили недостаточное владение языком.

18 Обнаруживаются некоторые противоречия между стремлением к  
19«национальному», т.е. этногетерогенному образованию и сомнениями  
20относительно необходимости обучения на крымскотатарском языке. Родители-  
21крымские татары, независимо от модели образования детей, воспринимают роль  
22крымскотатарского языка в дальнейшем обучении и трудовой деятельности как  
23крайне незначительную, выбирая в анкете варианты: «бессмысленность такого  
24образования из-за существующего социально-политического положения в  
25Крыму» и «бесперспективность такого образования из-за уменьшения роли  
26крымскотатарского языка на всех уровнях общения» (с точки зрения родителей-  
27крымских татар) (в %). В то же время, все они (100%) демонстрируют  
28стремление изменить эту ситуацию, поддерживая идею государственного  
29статуса крымско-татарского языка в Крыму. Усиливается тенденция и к всё  
30более весомому признанию крымскими татарами необходимости свободного и

2

10официального статуса русского языка: в 2007 году 25% родителей-крымских  
2татар, дети которых обучаются в этногетерогенных школах, выбрали вариант «да,  
3несомненно, и русский язык тоже».

4

Среди родителей-славян признают необходимость государственного  
5статуса для крымскотатарского языка 15% респондентов. Более 90% славян  
6считают, что необходимо придание государственного статуса одновременно и  
7русскому языку (рис. 4.3, 4.4, 4.5).

8

#### 4. Отношение к обучению на крымскотатарском языке.

9

Больше половины родителей-крымских татар, дети которых учатся в  
10этногетерогенной школе и удовлетворённых этим, хотели бы, чтобы преподавание  
11велось полностью на крымскотатарском языке (в 2005 – только 26%). Однако  
12большинство родителей (60%), чьи дети обучаются в этногетерогенных школах,  
13выражают желание, чтобы обучение велось на русском языке, а  
14крымскотатарский изучался как отдельный предмет либо факультативно. Никто  
15из родителей детей, обучающихся в этногетерогенных школах, не выбрал  
16вариант «да, несомненно, и преподавание всех предметов должно вестись на  
17крымско-татарском языке» (рис. 4.4, 4.5).

18

#### 5. Восприятие и переживание этнической идентичности.

19

В 2005 году ориентация родителей детей из этногетерогенной школы на  
20сохранение их детьми этнической идентичности была выражена более явно, чем  
21у родителей детей из этногетерогенной школы. Видимо, этот факт либо является  
22причиной определения детей в такую школу, либо, напротив, является  
23следствием того, что этническая идентичность детей в таких школах  
24усиливается. Хотя возможна и взаимосвязь двух вариантов. В 2007 году,  
25напротив, стремление определить детей в этногетерогенную школу выглядит  
26более явным как раз у родителей, чьи дети посещают этногетерогенную школы.

27

Становится более явной причина, по которой родители хотят, чтобы дети  
28знали крымскотатарский язык – это их желание, чтобы дети «не смогли забыть  
29кто они» и «чтобы они полностью чувствовали себя представителями своего  
30народа». Особенно сильно проявляется эта динамика у родителей, чьи дети



2

учатся в этногетерогенных школах. По-видимому, для родителей из этногетерогенных школ опасения относительно «размывания» этнической идентичности выражены не столь сильно, хотя, возможно, это больше связано с социокультурной ситуацией в целом (рис. 4.5).

5

#### 6. Особенности межкультурного общения.

6

Казалось бы, возможности межкультурного общения детей, живущих в местах компактного проживания крымских татар и обучающихся в этногетерогенных школах, довольно ограничены и они должны испытывать затруднения в межэтническом общении. Это отмечалось в 2005 году, но в 2007 году 80% родителей-крымских татар, чьи дети учатся в школе п. Сары Су, отметили, что у их ребёнка есть возможность общаться с представителями других этносов, а затруднения в межэтническом общении детей признали только 35% респондентов. Та же ситуация в этногетерогенных школах. В то же время, с точки зрения родителей-славян, трудности в межэтническом общении их детей возникают гораздо чаще, в среднем по двум сёлам – около четверти детей испытывают такие трудности (рис. 4.5).

17

#### **4.2.3. Комплексное моделирование родительских ожиданий относительно программы «Культура добрососедства» (2005-2008 гг.)\***

19

Перед началом апробации программы включения поликультурного компонента в учебно-воспитательный процесс ряда детских дошкольных учреждений и школ (в рамках проекта «Культура добрососедства») возникла необходимость: во-первых, выяснить отношение и ожидание родителей относительно этого проекта, во-вторых, получить, пусть и в косвенной форме, согласие родителей на участие их детей в эксперименте.

25

Содержанием рефлексивного моделирования, на наш взгляд, является та часть исследования, которая называется обычно «входная» диагностика. На протяжении трёхгодичного мониторинга в течение всего периода апробации

---

<sup>3</sup> Методики, описание выборок и результаты представлены в Приложении Ж.

2

1 программы входная диагностика осуществлялась в сентябре 2005, в сентябре 2006 и в сентябре 2007 годов.

3

Отражением сочетания трендового и трансформационного моделирования является итоговая диагностика, целью которой выявление динамики отношения родителей к программе, после её реализации в течение учебного года. В мае 2006 года произведена итоговая диагностика по первому году апробации программы, а в мае 2007 и в мае 2008 - итоговая диагностика по результатам второго и третьего годов апробации. В Разделе 3 уже говорилось о перманентном чередовании этих двух видов моделирования, более того, иногда граница между ними становится заметной как раз при сопоставлении тенденций (в данном случае, ожиданий) и трансформации тенденций в результате проведённой работы. Именно поэтому в данном подразделе исследование родительских ожиданий и отношения к проекту представлено целостно.

В 2008 году (это третий год проведения психологического мониторинга программы «Культура добрососедства») было решено отказаться от входной диагностики отношения родителей к предполагаемому участию их детей в программе. Прежде всего, потому, что основная задача анкетирования в начале учебного года заключалась, во-первых, в получении косвенного согласия родителей на включение детей в программу, во-вторых, в выявлении отношения родителей к программе, о которой они мало что знали.

На третьем году апробации программы стало ясно, что представления о программе у большинства родителей уже есть и характер этих представлений либо позитивный, либо нейтральный, а количество родителей, выразивших недовольство этой программой (по результатам анкетирования) настолько незначительно, что практически сопоставимо с уровнем статистической погрешности. Основная задача, поставленная в процессе анкетирования родителей детей, обучающихся в школах Джанкойского и Сакского районов в мае 2008 года, заключалась в том, чтобы отследить возможные изменения в отношении к программе со стороны родителей в сравнении со средними результатами итогового анкетирования родителей в 2006 и 2007 гг.

2

1 Проинтерпретируем результаты последовательно по каждому году  
2апробации программы.

3 Первый год апробации (входная и итоговая диагностика).

4 1. Среди опрошенных в 2005 году 686 родителей славян и крымских татар  
572% (494 человека) согласились с тем, что их детям «не мешает» «учиться  
6доброжелательному отношению к людям другой этнической и религиозной  
7принадлежности». Однако 77 славян (13,6% от их общего количества) и 19  
8крымских татар (15,7% от их общего количества) отнеслись к этому без  
9энтузиазма и сочли, что «это не самое важное в жизни», а ещё 69 славян (12,2%)  
10и 13 крымских татар (10,7%) усомнились в необходимости такого обучения из-за  
11того, что их сын или дочь «и так доброжелательно относится ко всем людям».  
12Всего несколько человек – 8 славян и 3 крымских татар (т.е., 1,6% в  
13совокупности от общего количества респондентов) отметили, что «некоторые  
14народы и религии не заслуживают доброжелательного отношения».

15 Таким образом, большинство респондентов – 72 % – уже до реализации  
16программы признают одну из её основных декларируемых целей: формирование  
17у детей «доброжелательного отношения к людям другой этнической и  
18религиозной принадлежности» и, таким образом, в косвенной форме  
19подтверждают согласие на участие ребёнка в программе. Тем не менее, 154  
20человека из числа родителей-славян (27% от их общего количества) и 35  
21респондента из числа крымских татар (29 %) прямо или косвенно выразили  
22сомнение в необходимости программы «Культура добрососедства». Однако  
23неясно, насколько полной информацией о программе изначально, т.е. к моменту  
24её планируемого проведения располагали родители, и каков был характер этой  
25информации.

26 По результатам итоговой диагностики в конце учебного года по ДУЗам  
27наблюдается следующий уровень информированности родителей о программе:  
2851 (23%) родителей-славян и только 2 (0,02%) родителей-крымских татар  
29«ничего не знают» о программе «Крымский венок». Остальные родители

2

знают об этом либо со слов воспитателей, либо слышали от ребёнка, а 35 славян (16,1%) и 12 (18%) крымских татар сами принимали участие в этой программе.

3

В школах гораздо меньше родителей знают о программе: 148 (45,5%) родителей-славян и 16 (27,5%) родителей крымских татар «по-прежнему мало об этом знают. А сами принимают участие в программе только 38 (11,7%) родителей-славян и 3 (5,1%) крымских татар. Причём, достаточно явно прослеживаются следующие тенденции:

8

- в сёлах гораздо больше родителей знают о программе, чем в городах;

9

- чем младше дети, тем больше родителей знают о программе.

В детских садах после года реализации программы только 19 (8,7%) родителей-славян не хотят «этим заниматься сами», а – 83 (38%) отметили, что «с удовольствием участвовали в этой работе и готовы продолжать». 11 (16,6%) родителей-крымских татар «не хотят этим заниматься», а 25 (37,9%) «готовы продолжать». 82 (37,8%) славян и 14 (21,2%) крымских татар отметили, что «были бы не против участвовать, но детский сад недостаточно контактировал с родителями в этом вопросе».

В школах 88 (27%) родителей-славян и 13 (22,4%) родителей-крымских татар считают, что «этим должна заниматься школа», Только 16 (4,9%) славян и 2 (3,4%) крымских татар «вообще не видят необходимости в этой программе», что, кстати, на 22,1 % и 25,6% соответственно меньше, чем до начала реализации программы.

Динамика родительских представлений и ожиданий относительно программы позитивна – гораздо больше родителей знают о программе, позитивно воспринимают её и выражают стремление принять в ней участие. Более всего эта тенденция выражена в детских садах.

2. Согласно с необходимостью «знакомить сына (дочь) с особенностями культуры, традициями, обычаями своего этноса» 530 славян (93,8% от их общего количества) и 114 крымских татар (94,2%). Это выглядит достаточно странно, если учесть значительное количество признанных проявлений неприязненного отношения в семьях к другим этносам и религиям. Но, по-

2

1видимому, этот кажущийся парадокс можно объяснить пониманием со стороны  
2родителей неконструктивности такого отношения к другим. Очевидно, что  
3родители хотели бы, чтобы их дети относились к этнически или религиозно  
4«другим» иначе. И этот факт свидетельствует о принятии родителями основных  
5целей программы. С другой стороны, столь значительное количество людей,  
6согласных с необходимостью развития детей в этом направлении не внушает  
7особого оптимизма, так как сами родители не очень склонны участвовать в этой  
8работе. Особенно это касается славян. Так, знакомят детей с этой проблематикой  
9и «готовы продолжать» лишь 48 (8,4%) славян и 76 (62,8%) крымских татар. В  
10то же время, «сами не готовы этим заниматься» 59 опрошенных славян (10,4%)  
11и 24 крымских татарина (19,8%), а 427 (75,5%)! опрошенных славян и 11 (9%)  
12крымских татар «недостаточно знакомы с особенностями культуры, традициями,  
13обычаями своего этноса».

14 При таком значительном несоответствии между количеством  
15респондентов, признающих необходимость ознакомления детей с  
16«особенностями культуры, традициями, обычаями своего этноса» и количеством  
17родителей действительно делающих это, становится очевидной значимость  
18программы, её «попадание» в сферу интересов и потребностей родителей.

19 Итоговая диагностика свидетельствует о том, что родители, после года  
20реализации программы не только более склонны принимать участие, но также  
21предлагают конкретные формы своего участия. Например, по ДУЗам, 164  
22(75,5%) родителей-славян и 54 (81,8%) крымских татар отметили те или иные  
23варианты своего имевшего место или предполагаемого участия в программе.  
24Правда, в школах эта тенденция выражена не столь явно.

25 3. Проявление в семье «стойкой неприязни к какому-либо этносу,  
26религии» или частое проявление этой неприязни признали 28 славян – 4,9% (15  
27женщин и 13 мужчин) и 10 крымских татар – 8,2% (7 женщин и 3 мужчин).  
28Некоторые респонденты-славяне довольно ясно выражают своё неприятие  
29ислама, используя, в частности, такие выражения как «исламские секты»,  
30«экстремизм», «терроризм», но, при этом не высказывают недоброжелательного

2

отношения к народам. Проявление «неприятного отношения к какому-либо этносу, религии» «иногда» отметили 137 (24,2%) славян и 19 (15,7%) крымских татар.

4

Таким образом, наличие в разной степени интенсивных проявлений неприятного отношения к другим этносам или религиям признают 165 славян (29,2% от их общего количества) и 29 крымских татар (24% от их общего количества). В целом, 194 респондента (28,2%) из общего числа опрошенных, так или иначе, признают наличие неприятного отношения к другим. Но, несмотря на значительное количество признающих этот факт респондентов, крайняя степень неприятия других встречается гораздо реже. Впрочем, сложно сделать какие-либо обобщения, опираясь на эти данные, поскольку мера искренности и открытости респондентов неизвестна. Тем не менее, результаты, на наш взгляд, ещё раз подтверждают необходимость программы «Культура добрососедства» для крымского социума.

15

4. Интерес к истории, культуре, языку, религии, обычаям своего этноса проявляют 80 (14,2%) опрошенных родителей-славян и 25 (20,7%) опрошенных крымских татар. Интерес к этой проблематике в целом, включая всё, что относится и к своему, и к другим этносам, проявляют 387 славян (68,5%) и 84 (69,4%) крымских татар. «Не очень интересуются» этой проблематикой 40 (7%) славян (19 женщин и 21 мужчина) и 8 (6,6%) крымских татарок.

21

Интерес только к культурному полю своего этноса испытывают 20,7% крымских татар и 14,2% славян. Большинство респондентов отмечают интерес и культуре других этносов, поэтому очевидно, что объективно проблематика программы «Культура добрососедства» совпадает с кругом интересов практически всех родителей: лишь 7% славян и 6,6% крымских татар «не очень интересуются этой проблематикой».

27

По результатам итоговой диагностики, родители дошкольников отмечают возрастание собственного интереса к культурной проблематике, причём как относительно своего этноса, так и других этносов и религий. В частности, 147

2

1(67,7%) славян и 38 (57,6) крымских татар согласились с тем, что у них  
2«появился интерес и желание узнать об этом больше».

3

На наш взгляд, это по-настоящему значимое достижение программы,  
4поскольку только включённость родителей и соответствующие конструктивные  
5установки в семье позволяют прогнозировать позитивную динамику в  
6межэтнических отношениях в Крыму.

7

Отмечают родители дошкольников и возросший интерес детей к природе  
8Крыма – 130 (60%) родителей славян и 54 (81,8%) крымских татар, «к  
9литературе, музыке и играм народов Крыма» – 58 (26,7%) и 27 (41%)  
10соответственно. Только 44 (20,2%) родителей-славян и 6 (9%) крымских татар  
11указали, что «ребёнок не проявлял и не проявляет интерес к Крыму».

12 Родители учащихся школ согласно отмечают повышения интереса своих  
13детей к культурному универсуму своего и других этносов: 295 (90,7%)  
14родителей-славян и 46 (79,3%) родителей-крымских татар. И лишь 21 (6,5%) и 9  
15(15,5%) соответственно, не заметили изменений.

16 По результатам итоговой диагностики можно констатировать, что  
17родители отмечают в своих детях позитивные личностные изменения. Так, по  
18ДУЗам 109 (50,2%) родителей-славян и 36 (54,5%) родителей-крымских татар  
19находят, что их дети стали более доброжелательными, открытыми и  
20общительными. При этом 66 (30,4%) славян и 15 (22,7%) крымских татар  
21связывают эти изменения с программой «Крымский венок». Конечно, эти  
22данные не кажутся слишком впечатляющими, но надо учитывать, что многие  
23родители отмечают, что их дети «всегда доброжелательно относились ко всем  
24людям»: 101 (46,5%) – славяне и 26 (39,3) – крымские татары.

25 В школах результаты ничем не хуже: позитивные перемены, в том числе  
26усиление выраженности таких качеств как «доброжелательность, открытость,  
27общительность, а также улучшение «отношения к людям другой этнической и  
28религиозной принадлежности» отметили 128 (39,4%%) родителей-славян и 21  
29(36,2%) родителей-крымских татар.

30 Второй год апробации (входная и итоговая диагностика).

2

1 Более объёмная выборка родителей в 2006 году (881 человек – входная  
2диагностика и 772 человека – итоговая) позволяет получить и более  
3достоверные результаты о тенденциях родительских ожиданий. Возможность  
4сопоставить эти данные с полученными на год раньше, в определённой мере  
5позволяет проследить динамику и направленность социальных изменений в  
6обществе относительно изучаемой проблематики.

7 Надо признать, что эту динамику нельзя назвать позитивной. Так, если в  
8сентябре-октябре 2005 года 27% от общего количества родителей-славян и 29 %  
9от общего количества родителей-крымских татар прямо или косвенно выразили  
10сомнение в необходимости программы «Культура добрососедства», то за тот же  
11период 2006 года уже 233 (32%) родителей-славян и 74 (47%) крымских татар в  
12той или иной форме сомневались в необходимости программы. И хотя опыт  
13предыдущего учебного года позволяет предположить позитивные изменения в  
14отношении родителей, нельзя не отметить определённую тенденцию в развитии  
15общественных настроений.

16 По результатам итоговой диагностики в конце учебного года наблюдается  
17следующий уровень информированности родителей о программе: 57%  
18родителей славян считают, что теперь они знают о Программе гораздо больше,  
19поскольку ребёнок рассказывал о ней, а ещё 7,3% «знают больше, «поскольку  
20сами посетили некоторые занятия». Среди родителей-крымских татар такое  
21соотношение: 55% и 18%.То есть почти в два раза больше родителей сами  
22посетили некоторые занятия.

23 Однако, родителей, которые «по-прежнему мало знают» о Программе  
24также немало: 30,6% славян и 25% крымских татар.

25 Какие-то варианты «неприятного отношения к какому-либо этносу,  
26религии» отметили в 2006 году 254 (35%) родителя из общего числа  
27опрошенных славян и 39 (24,8%) человек из числа опрошенных родителей-  
28крымских татар. В прошлом году таковых было 29,2% славян и 24% крымских  
29татар. Как видим, тенденция к росту признанных респондентами случаев такого  
30отношения растёт у славян. Это же справедливо и для крайних по



2

интенсивности или частоте форм неприязненного отношения – «стойкую  
неприязнь к определённым этносам, религиям» или «довольно частое»  
проявление неприязни отметили уже 5,8% родителей-славян против 4,9% в 2005  
4году и лишь 3,8% родителей-крымских татар против 8,2% в 2005 году.

5

В 2006 году увеличилось количество родителей-славян, которые  
интересуются «историей, культурой, языком и обычаями своего этноса» – 385  
7(53,1%) против 14,1% в 2005 году. У крымских татар та же тенденция – 55 (35%)  
8против 20,6% в прошлом году. В то же время повышается интерес и к «истории,  
9культуре, языку и обычаям других этносов»: 163 (22,5%) опрошенных, из числа  
10родителей-славян, против 6,7% в прошлом году и 28 (17,8%) родителей-  
11крымских татар против 11,5% в прошлом году. Не интересуются этой  
12проблематикой лишь 31 (4,3%) респондент из числа славян и 6 (3,8%)  
13респондентов крымских татар против 7% и 6,6% соответственно в прошлом  
14году.

15

Несколько увеличилось количество респондентов-славян, выразивших  
16желание при наличии такой возможности посещать занятия вместе со своим  
17сыном (дочерью): 604 (83,4%) против 81,9% в прошлом году и немного  
18уменьшилось количество респондентов-крымских татар, выразивших такое  
19желание: 114 (72,6%) против 77,6% в прошлом году. Но в целом, можно  
20констатировать рост интереса к проблематике программы.

21

В ходе итоговой диагностики выяснилось, что 42,6% родителей-славян и  
2241,5% родителей-крымских татар считают, что их дети и до участия в  
23Программе доброжелательно относились ко всем людям». В то же время, 34%  
24родителей-славян и 41,5% родителей-крымских татар признают, что их дети за  
25прошедший учебный год стали более доброжелательными, открытыми и  
26общительными и связывают это с Программой. Ещё 11,5% родителей-славян и  
279,5% родителей-крымских татар заметили перечисленные благоприятные  
28изменения в детях, но не связывают эти изменения с Программой.

29

Около 9% славян и 7,5% крымских татар отметили, что их дети «стали  
30лучше относиться к людям другой этнической и религиозной принадлежности».

2

1 Никто из родителей не отметил, что кто-либо из детей «стал хуже относиться к  
2 некоторым народам и религиям».

3

Около 9% славян и 25% крымских татар отметили, что их дети  
4 «проявляют интерес к истории, культуре, языку, религии, обычаям своего  
5 этноса», 9,8% славян и 19% крымских татар полагают, что их дети «проявляют  
6 интерес к истории, культуре, языку, религии, обычаям других этносов». А 59%  
7 родителей-славян и 42,5% родителей-крымских татар отметили, что их дети  
8 «проявляют интерес к истории, культуре, языку, религии, обычаям своего и  
9 других этносов».

10

Отсутствие изменений интереса детей к «истории, культуре, языку,  
11 религии, обычаям своего и других этносов» отмечают 20% родителей-славян и  
12 10,5% родителей-крымских татар. Только двое русских (0,3% от выборки  
13 славян) отметили, что интерес детей ко всему перечисленному «вообще  
14 пропал».

15

23 % родителей-славян и 26% крымских татар считают, что программой  
16 «Культура добрососедство» должна заниматься именно школа, а не они,  
17 родители. Но большинство родителей: 50,5% славян и 48,5 крымских татар  
18 утверждают, что «и так, по мере возможности, знакомят детей с особенностями  
19 культуры, традициями, обычаями своего народа». Ещё 22,4% славян и 20%  
20 крымских татар полагают, что «включиться в Программу «совершенно  
21 необходимо, но сами они недостаточно знакомы с особенностями культуры,  
22 традициями, обычаями своего этноса».

23

И только 4% славян и 4,5% крымских татар «вообще не видят  
24 необходимости в этой программе».

25

Третий год апробации программы

26

Анализ данных психологического мониторинга, проводимого в течение  
27 двух лет апробации программы, позволяет утверждать, что в целом, отношение  
28 родителей к Программе и, в частности, к её итогам за соответствующий  
29 учебный год, позитивно.

2

1 Впрочем, надо признать, что в 2006/07 году динамика отношения к  
2программе не выглядела однозначно позитивной: тогда по сравнению с  
3предыдущим 2005/06 годом увеличилось количество родителей (как славян, так  
4и крымских татар), в той или иной форме сомневающих в необходимости  
5программы. В 2008 году мы не получили таких настораживающих результатов,  
6которые в прошлом году мы связывали с реакцией на ряд локальных  
7конфликтных ситуаций с межэтнической спецификой. Однако следует учесть,  
8что, во-первых, выборка значительно меньше, во-вторых, анкетирование в этом  
9году проведено в Сакском и Джанкойском районах – более стабильных в этом  
10отношении, чем, скажем, Бахчисарайский, Симферопольский или территории  
11Южного, либо Восточного Крыма.

12 Анкетирование родителей в конце учебного года (в мае 2008 г.) позволяет  
13утверждать, что:

14 - наблюдается достаточно высокий уровень информированности  
15родителей о программе, в том числе, за счёт посещения некоторых занятий;

16 - уменьшилось количество родителей, которые «по-прежнему мало знают»  
17о Программе (16,4% по сравнению с 27% в предыдущем году);

18 - в совокупности почти 80% родителей признали, что их дети за  
19прошедший «учебный год стали более доброжелательными, открытыми и  
20общительными» либо «стали лучше относиться к людям другой этнической и  
21религиозной принадлежности»;

22 - только 7,5 родителей отметили отсутствие изменений интереса детей к  
23«истории, культуре, языку, религии, обычаям своего и других этносов» (в  
24прошлом году – 15%);

25 - лишь 15% родителей считают, что программой «Культура  
26добрососедство» должна заниматься именно школа, а не они, родители (в  
27прошлом году – около 25%).

28 - всего 2 человека или менее одного процента респондентов «вообще не  
29видят необходимости в этой программе» (в прошлом году – более 4%).

2

1 Анализ результатов трёхлетней реализации программы позволяет сделать  
2 следующие выводы:

3 Подтвердилось предположение о том, что большинство родителей славян  
4 «недостаточно знакомы с особенностями культуры, традициями, обычаями  
5 своего этноса». Оказалось, что признающих это среди славян свыше 75%  
6 респондентов, тогда как среди родителей-крымских татар лишь 9%. Поэтому не  
7 случаен особо интенсивный рост интереса к проблематике программы именно у  
8 родителей-славян.

9 В большей степени, чем у крымских татар, у славян проявляется крайние  
10 варианты неприязненного отношения к другим этносам и религиям, либо они  
11 это более открыто признают. Кроме того, это признание вовсе не означает, что  
12 респонденты относятся к этому позитивно. Скорее, напротив, ответы на другие  
13 вопросы анкеты дают возможность утверждать, что усиливающийся интерес к  
14 программе – это показатель стремления изменить ситуацию, сформировать у  
15 детей более конструктивное и доброжелательное отношение к «другим». Эти  
16 результаты, на наш взгляд, ещё раз подтверждают необходимость программы  
17 «Культура добрососедства» для крымского социума.

18 Объективно проблематика программы «Культура добрососедства»  
19 совпадает с кругом интересов практически всех родителей. Большинство  
20 респондентов ещё до реализации программы признавали одну из её основных  
21 целей: формирование у детей «доброжелательного отношения к людям другой  
22 этнической и религиозной принадлежности» и, таким образом, в косвенной  
23 форме подтвердили своё согласие на участие ребёнка в программе.

24 Динамика родительских представлений и ожиданий относительно  
25 программы позитивна – гораздо больше родителей знают о программе,  
26 позитивно воспринимают её и выражают стремление принять в ней участие.  
27 Более всего эта тенденция выражена в детских садах.

28 Уровень информированности родителей дошкольников о программе  
29 весьма высок и напротив, многие родители учащихся, особенно

2

1старшекласников, мало о ней знают. Больше информированы о программе  
2сельские жители.

3

После реализации программы в течение учебного года в несколько раз  
4уменьшилось количество родителей, которые «вообще не видят в ней  
5необходимости».

6

Итоговая диагностика свидетельствует о том, что родители, после года  
7реализации программы не только более склонны принимать участие, но также  
8предлагают конкретные формы своего участия. В детских садах эта тенденция  
9выражена более явно, чем в школах.

10

Родители дошкольников и учащихся школ согласно отмечают повышение  
11интереса своих детей к культурам своего и других этносов.

12

По результатам итоговой диагностики можно констатировать, что  
13родители отмечают в своих детях позитивные личностные изменения. При этом  
14значительное число родителей связывают эти изменения именно с участием  
15детей в программе.

16

По результатам итоговой диагностики, родители дошкольников отмечают  
17возрастание собственного интереса к культурной проблематике. И это,  
18возможно, одно из самых значительных достижений программы, поскольку  
19только включённость родителей и соответствующие конструктивные установки  
20в семье позволяют прогнозировать позитивную динамику в межэтнических  
21отношениях в Крыму.

22

На протяжении трёх лет психологического мониторинга прослеживается  
23устойчивая зависимость между межэтнической ситуацией и, в частности,  
24спорадическим возрастанием межэтнической напряжённости в некоторых  
25регионах Крыма, в тот или иной период, и отношением родителей к программе  
26«Культура добрососедство». Причём нельзя сказать, что эта связь линейна,  
27скорее, локальная напряжённость, либо конфликты у одних родителей,  
28очевидно, вызывают разочарование и, соответственно, негативное отношение к  
29программе, у других – укрепление уверенности в её необходимости.

2

1 **4.2.4. Трендовое и трансформационное моделирование характеристик**  
2**поликультурности у учащихся 1,2,5,6 классов (2006-2008 гг.).** Замысел  
3данного фрагмента комплексного исследования предполагал, во-первых,  
4констатацию наличного состояния этнической осведомлённости и тех  
5индивидуальных и личностных характеристик, которые мы полагали  
6показателями поликультурности, во-вторых, выявление динамики объёма  
7этнической осведомлённости и выраженности этих характеристик после  
8реализации педагогами в течение учебного года программы, разработанной  
9группой специалистов для каждой возрастной группы детей. Естественно,  
10включение в эксперимент дошкольников изначально выглядело достаточно  
11смело, однако профессионализм разработчиков программы «Крымский венок»  
12[144], а также воспитателей и методистов, непосредственно работающих с  
13дошкольниками, явились залогом позитивного, в целом, результата.

14 Разумеется, в процессе анализа результатов, были обнаружены и  
15проблемы, связанные, с одной стороны, со сложностью и многогранностью  
16самого теоретического конструкта «поликультурность», представленного в виде  
17модели, и, с другой стороны – с относительной неподготовленностью педагогов  
18к использованию метода наблюдения, основанного на столь разнородных и  
19далеко не всегда явно выраженных критериях.

20 В рамках программы апробации спецкурса «Культура добрососедства» для  
21осуществления психологического мониторинга результатов была разработана и  
22применена методика «Динамическая (трансформационная) модель  
23поликультурной личности».

24 **Первый** этап исследования охватывал период с сентября 2006 года по май  
252007 года (см. Приложение 3, таблицы с 3.1 по 3.15). В сентябре-октябре 2006 г.  
26учителя и воспитатели 19 школ и 14 ДУУ, включённых в программу апробации  
27спецкурса «Культура добрососедства» передали мониторинговой группе  
28заполненные бланки по 64 классам и 26 группам (общее количество детей –  
292003 человека). Кроме этого, была определена и сформирована контрольная

2

1выборка в составе трёх старших группы ДУУ и двенадцати классов: (общее  
2количество детей – 321 человек).

3

Таким образом, входной диагностикой охвачено 2324 человека. Подробное  
4описание всех выборок в Приложении 3.

5

В мае 2007 года удалось собрать данные по итогам учебного года  
6апробации спецкурса «Культура добрососедства» по 18 школам (60 классов) и  
712 ДУУ (16 группам) (общее количество детей – 1745). Контрольная выборка  
8была сохранена в составе трёх старших группы ДУУ и двенадцати классов:  
9(общее количество детей – 324 человека).

10

Таким образом, итоговой диагностикой охвачено 2069 человек,  
11следовательно, разница между количеством детей по данным входной и  
12итоговой диагностики составила по экспериментальной выборке «–»258  
13человек, а по контрольной выборке «+» 3 человека.

14

Перечень половозрастных и этнических характеристик участников  
15экспериментальной и контрольной выборок, а также количественные  
16характеристики результатов по ДУУ, на базе которых проводилась апробация  
17спецкурса «Культура добрососедства» в 2006-2007 уч. году представлены в  
18Приложении 3, в таблицах 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.12, 3.13, 3.14. Те же данные  
19относительно учащихся школ представлены в таблицах 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12,  
203.13, 3.14.

21

**Второй** этап исследования охватывал период с сентября 2007 года по май  
222008 года (см. Приложение 3, таблицы 3.15, 3.16).

23

В сентябре-октябре 2007 г. учителя и воспитатели 29 школ (городских: 3,  
24сельских: 24, поселковых: 2), включённых в программу апробации спецкурса  
25«Культура добрососедства» передали мониторинговой группе заполненные  
26бланки по 49 классам (общее количество детей – 808 человек).

27

В мае 2008 года удалось собрать данные по итогам учебного года  
28апробации спецкурса «Культура добрососедства» по 28 классам (общее  
29количество детей – 448 человек). Таким образом, разница в количестве детей по

2

1 данным входной диагностики (808 человек) и итоговой диагностики (448  
2 человек) составила «—» 360 человек.

3

Несмотря на то, что собрать соответствующее входной диагностике  
4 количество бланков в процессе итоговой диагностики по разным причинам не  
5 удалось, число бланков для сравнения явилось достаточным для того, чтобы с  
6 высокой степенью достоверности уловить и проинтерпретировать тенденции в  
7 трансформации показателей поликультурности в сравниваемых выборках.

8

Контрольная выборка на этом этапе исследования не была сформирована,  
9 однако данные, полученные при сравнении результатов по экспериментальной и  
10 контрольной выборкам на первом этапе эксперимента, достаточны для  
11 выявления степени влияния реализованной программы в экспериментальных  
12 группах.

13 Половозрастные и этнические характеристики учащихся школ и классов,  
14 на базе которых проводилась апробация спецкурса «Культура добрососедства»  
15 только в 2006-2007 уч. году (сентябрь-октябрь 2006 – входная диагностика, май  
16 2007 - итоговая диагностика) представлены в Приложении 3, таблица 3.15. В  
17 таблице 3.16 представлены те же характеристики относительно учащихся  
18 классов, которые были включены в мониторинг и в 2006-2007 и в 2007-2008  
19 учебных годах. Таблица 3.17 содержит результаты входной и итоговой  
20 диагностики по тем классам, в которых были собраны бланки осенью 2007 г и  
21 весной 2008 года (27 классов: 1 первый класс, 8 третьих классов, 10 четвёртых,  
22 седьмых, 4 восьмых и 1 девятый).

23 Представляя структурно-функциональную (динамическую,  
24 трансформационную) модель поликультурной личности в подразделе 3.4. мы  
25 предлагали и описание возможности измерения отдельных характеристик  
26 поликультурности.

27 Основная **цель мониторинга** заключалась в том, чтобы, в результате  
28 анализа данных входной и итоговой диагностики, определить выраженность и  
29 особенности проявления ряда психологических свойств и характеристик,  
30 связанных с возможностями формирования поликультурности в процессе



2

1формирующей и коррекционно-развивающей работы педагогов в рамках  
2программы «Культура добрососедства». Поликультурность при этом понимается  
3как интегральное личностное качество, основанное на высоком уровне  
4этнической осведомлённости (относительно культурных особенностей  
5собственной и других этнических групп) и включающее позитивную  
6валентность этнического сознания и самосознания, этническую идентичность в  
7стадии достижения, сформированность установок на доброжелательное  
8межэтническое общение, приоритетность личностного, а не этнического  
9компонента в коммуникации. В результате теоретического анализа  
10многочисленных источников, раскрывающих с разных сторон понятие  
11«поликультурность» и «поликультурное образование», нами была впервые  
12сконструирована объёмная динамическая модель поликультурной личности,  
13включающая 5 блоков, 13 критериев и 75 показателей (см. подраздел 3.4.).

14 Методологическим основанием для создания данного теоретического  
15конструкта являются наши представления о психологическом моделировании  
16изложенные в Разделе 3, а также в ряде публикаций [238; 240; 241; 242; 243].

17 Уровень поликультурной направленности личности, сформированности  
18готовности к общению в мультикультурной среде определяется по среднему  
19баллу по каждому блоку. Интервал от 4,6 до 5,0 – это «высокий уровень»; от 3,6  
20до 4,5 – «выше среднего»; от 2,6 до 3,5 – средний; от 1,6 до 2,5 – «ниже  
21среднего»; от 1,0 до 1,5 – «низкий уровень». Педагог может анализировать  
22результаты работы по формированию поликультурности, сравнив результаты в  
23начале и в конце учебного года: 5 баллов – полное соответствие признаку; 4  
24балла – признак выражен в значительной степени, либо чаще выражен, чем не  
25выражен; 3 балла – признак выражен незначительно или ситуативно – то  
26выражен, то не выражен; 2 балла – признак проявляется в единичных случаях,  
27либо практически неуловим; 1 балл – признак абсолютно не выражен; 0 баллов  
28– выражен противоположный по содержанию признак.

29 Однако, для данного исследования, в связи с тем, что им были охвачены  
30совсем маленькие дети – дошкольники, младшие школьники и учащиеся 5 и 6

2

1классов, было принято решение создать методику, «улавливающую» лишь  
2некоторые признаки, косвенно отражающие наличие и выраженность  
3психологических свойств и характеристик, связанных с возможностями  
4формирования поликультурности:

51. Особенности познавательной сферы детей;

62. Уровень и особенности эмоциональной сферы;

73. Выраженность или отсутствие установки на экспериментирование,  
8стремление принять вызов, включаться в широкий диапазон незнакомых  
9ситуаций;

104. Степень адекватности в ситуациях общения, понимание контекста общения и  
11межкультурного общения, в частности;

125. Характер проявления эмпатии (сочувствия, сопереживания, сострадания);

136. Особенности этнического сознания и самосознания, этнических установок;

147. Формы проявленности этнических установок в поведении, общении;

158. Проявление интереса к собственной этнической культуре;

169. Проявление интереса к культуре (культурам) других этносов.

17 Таким образом, из общей модели поликультурности, в предлагаемую  
18методику попали следующие пункты: 1.1.5; 1.2.6; 1.3.2; 1.3.5; 1.3.6; 1.4.2; 2.1.2;  
192.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.1.7; 3.1.6; 3.1.7; 3.1.8; 3.1.9; 4.1.8; 4.1.9; 5.1.2; 5.1.4. (см.  
20подраздел 3.4.).

21 Методика в целом представляет собой систему критериев для оценки  
22наличия и степени выраженности у детей соответствующих признаков (см.  
23таблицу 3.2 в Приложении 3), а также бланк для заполнения воспитателями и  
24учителями в начале и в конце учебного года, то есть до и после годичной  
25реализации программы «Культура добрососедства» (см. таблицу 3.3 в  
26Приложении 3).

27 Сначала эта методика была апробирована в младших классах, но  
28впоследствии, при работе с педагогами, которые вели занятия в старших  
29классах, бланк методики выдавался вместе с полной моделью и сопровождался  
30следующими рекомендациями к применению методики для анализа динамики

2

1 характеристик поликультурности в рамках психологического мониторинга  
2 программы «Культура добрососедства»:

3       Уважаемые коллеги!

4       Согласитесь, что когда мы начинаем какую-нибудь работу и делаем это не  
5 по инерции или принуждению, а потому что эта работа интересна нам, и  
6 результат её важен и значим, то хочется иметь как можно более точное  
7 представление о её итогах. В том числе и промежуточных. Включившись в  
8 программу «Культура добрососедства», Вы стараетесь не только ознакомить  
9 детей с соответствующей информацией и помочь её усвоить, но, главное,  
10 способствуете формированию определённых личностных качеств. Понятно, что  
11 у каждого из Вас есть своё понимание того, что именно Вы делаете, и что  
12 получается в результате. Однако среди разработчиков программы есть люди,  
13 которым не посчастливилось непосредственно работать с детьми и ежедневно  
14 радоваться их продвижению и развитию. Поэтому, для того, чтобы  
15 анализировать степень эффективности программы и своевременно вносить  
16 коррективы, разработан ряд методик. Разумеется, эти методики не позволяют  
17 «измерить» личность... Да и возможно ли это? И нужно ли? Но некоторые  
18 характеристики познавательной сферы психики и те или иные личностные  
19 черты с помощью этих методик всё же можно попытаться определить.

20       Предлагаемая Вам методика предназначена для выявления некоторых  
21 характеристик поликультурной личности, причём в динамике – в начале и в  
22 конце учебного года. Эта методика уже была апробирована в 2006-2007 учебном  
23 году для входной и итоговой диагностики учащихся 1,2,5,6 классов 19-ти  
24 общеобразовательных школ (всего 64 класса). Анализ результатов апробации  
25 методики и весьма информативные замечания педагогов позволили выявить  
26 некоторые проблемы, в частности, недостаточную чёткость и однозначность  
27 предлагаемых учителям критериев поликультурности и, соответственно,  
28 различное толкование педагогами результатов. Стало ясно, что необходима  
29 дополнительная работа по разъяснению существа методики.

2

1 Конечно, эту работу можно проводить по-разному, в том числе и  
2 непосредственно на семинарах и тренингах для учителей, предусмотренных в  
3 рамках Программы... Но, возможно, ниже следующие разъяснения также будут  
4 шагом в этом направлении.

5 Итак, что имеется в виду, когда мы говорим о поликультурной личности?

6 Прежде всего, надо сказать, что поликультурность современного мира,  
7 современной Украины, в том числе Крыма – это давно свершившийся факт,  
8 который невозможно не замечать. И это не только этнические или, точнее,  
9 этнокультурные различия, обусловленные проживанием в Крыму разных  
10 этносов. С точки зрения психологии, поликультурность – в основе развития  
11 личности, иными словами, человек развивается и социализируется почти сразу  
12 как поликультурная личность. Более того, личность – это некий культурный  
13 универсум, согласованный или не очень согласованный ансамбль социальных  
14 идентичностей, каждая из которых соответствует той или иной культуре или  
15 субкультуре. Изначально ребёнок принимает как данность предлагаемую ему  
16 близкими людьми и социальной ситуацией развития роль сына или дочери и  
17 отождествляется (идентифицируется) с ней. Далее, к этой социальной роли и в  
18 определённой мере сформированной идентичности (разумеется, чем старше  
19 ребёнок, тем более уверенно можно говорить об осознанности этого процесса и  
20 состояния), добавляются другие социальные роли и соответствующие  
21 идентичности: брата/сестры, ученика, представителя этноса, гражданина –  
22 представителя государственной нации, адепта религии, идеологии, члена  
23 социальной группы, студента, специалиста-профессионала, приверженца  
24 какого-либо хобби, мужа/жены, отца/матери и проч.

25 В этом же смысле каждое общество поликультурно, поскольку любая  
26 социальная роль существует как функция соответствующей  
27 культуры/субкультуры. Принятие социальных ролей – есть процесс и результат  
28 социализации. Идентичности формируются в процессе ознакомления с теми или  
29 иными социальными ролями и принятием этих ролей. Сначала в форме игры:  
30 уже в детской игре происходит становление и принятие (вначале «понарошку»)

2

1тех или иных социальных ролей, и некоторые из них со временем становятся  
2ипостасями личности. Например, играя в дочки-матери, девочки примеряют  
3соответствующую роль, которая впоследствии становится реальной.

4

Казалось бы, для поликультурной личности вполне природно понять и  
5принять естественную поликультурность общества. Это, в общем-то, и  
6происходит относительно большинства социальных ролей и идентичностей –  
7они не противоречат друг другу и человек воспринимает себя одновременно и  
8отцом, и профессионалом-специалистом и представителем своего этноса,  
9религии, политической партии. Однако этнические сообщества стремятся как  
10можно более чётко обозначить свои границы, не допустить их размывания и, тем  
11более, слияния, поскольку это означало бы разрушение уникальности этноса.  
12Особенно это касается относительно небольших по численности этносов, тем  
13более находящихся в границах культурной среды больших этнических  
14сообществ. Сложность внедрения идей поликультурности как раз в  
15необходимости балансировать на грани этого парадокса: естественна  
16поликультурность личности и общества, но также понятно стремление личности  
17и общества оберегать и укреплять границы культурных различий и  
18идентичностей. Выход видится в стабилизации эго-идентичности, то есть не в  
19усилении эго, а в его оптимизации, выражающимся в осознании и переживании  
20приоритетности человеческой, личностной идентичности. Позитивное и полное  
21принятие факта принадлежности к человеческому виду и позитивное  
22переживание собственной личностной уникальности позволяет признать как  
23высшую ценность такую же принадлежность и такую же уникальность других  
24людей.

25 Мы убеждены в том, что понимание и искреннее принятие  
26поликультурности как показателя богатства человеческого разнообразия и  
27потенциала способствовало бы гуманистически ориентированным  
28трансформационным процессам в образовании. К сожалению, ни школьное, ни  
29высшее образование, ни процесс подготовки и повышения квалификации  
30педагогов, в принципе не ориентированы на формирование поликультурной

2

личности. Очень может быть, что это результат стереотипного подхода к поликультурности, зачастую противопоставляемой этнической, национальной или иной социальной идентичности. Программа «Культура добрососедства», участниками которой мы с Вами являемся – это серьёзный прорыв в будущее.

5

Возвращаясь к предлагаемой методике, надо сказать, что как мы предполагаем, анализ полученного материала позволит определить выраженность и особенности динамики проявления ряда психологических свойств и характеристик, связанных с возможностями формирования поликультурности. Поликультурность при этом понимается как интегральное личностное качество, основанное на высоком уровне этнической осведомлённости (относительно культурных особенностей собственной и других этнических групп) и включающее позитивную валентность этнического сознания и самосознания, этническую идентичность в стадии достижения, сформированность установок на доброжелательное межэтническое общение, приоритетность личностного, а не этнического компонента в коммуникации.

Иными словами, под поликультурной личностью нами понимается индивид:

- укоренённый в собственной культуре, осознающий, переживающий и принимающий свою культурную принадлежность;

- при этом не замкнутый исключительно на собственной культуре, а вполне компетентный в общении и взаимодействии с представителями иных культур, ориентированный на конструктивное взаимодействие и заинтересованный в нём;

- осознающий, признающий и позитивно принимающий разнообразие мира, общества, людей и их особенности: расовые, этнические, национальные, гендерные, языковые, возрастные, интеллектуальные, личностные, проявляющиеся в поведении и деятельности в форме различных потребностей, в идеологиях, ценностных ориентациях, мотивах, целях.

В результате теоретического анализа многочисленных источников, раскрывающих с разных сторон понятие «поликультурность» и

2

1«поликультурное образование», была сконструирована объёмная динамическая  
2модель поликультурной личности.

3

Сначала представим полностью эту модель, в которой красным шрифтом  
4обозначены критерии, относящиеся к формированию поликультурности и при  
5этом выбранные как наиболее значимые или измеримые. А затем представим  
6Вам бланк методики.

7

Таковы были развёрнутые рекомендации педагогам.

8

Результаты исследования в 2006/2007 учебном году (экспериментальная  
9выборка и контрольная выборка), результаты исследования в 2007/2008 учебном  
10году представлены в Приложении 3.

11 Обсуждая результаты мониторинга 2006-2008 гг, можно выделить ряд  
12наиболее важных моментов.

131. Особенности познавательной сферы детей оцениваются воспитателями как  
14достаточно высокие: только относительно 15% детей в средних группах  
15воспитатели не нашли что ответить на 1-й вопрос: «Каковы, на Ваш взгляд,  
16особенности познавательной сферы ребёнка?». Относительно детей из старших  
17групп те или иные варианты ответов практически всегда присутствовали. В  
18средних и особенно в старших группах воспитатели часто отмечали вариант  
19«а»: «ребёнку свойственны любознательность, интерес к неизвестному,  
20открытость новому» – 55% (52% в 2007 году – здесь и далее данные итоговой  
21диагностики в скобках) и 70,3% (74,4%) соответственно. Все остальные  
22показатели развития познавательной сферы, так, как они представлены в  
23методике, отмечены лишь относительно немногих детей. И это понятно –  
24таковы особенности возрастного развития детей. Например, вариант «б»:  
25«эффективный самоконтроль внимания, мышления» отмечен только у 10%  
26(12%) детей из средних групп и у 20,6% (76 человек) (25% – в 2007 г.) детей из  
27старших групп, а «критичность и самостоятельность мышления, стремление  
28искать собственные, не заданные заранее пути решения задачи, в том числе и  
29жизненной ситуации» отмечены у 18,4% (68 чел.) (19,7% – в 2007 г.) старших  
30дошкольников.

2

1 Естественным, что практически все показатели развития познавательной  
2сферы изменяются в сторону возрастания у учащихся первых и вторых классов.  
3Но если «любопытность, интерес к неизвестному, открытость новому»  
4возрастают незначительно, то, скажем «умение прогнозировать последствия  
5совершенных действий, поступков» учителя отмечают у 9,7% (12,4%)  
6первоклассников и у 13,4% (15%) второклассников по сравнению с 4,3% (9,6%)  
7– старших дошкольников. Примерно такой же рост отмечается относительно  
8показателей «умение предполагать вероятный ход и следствия своих вероятных  
9действий, поступков и «просчитывать» альтернативные варианты», «умение  
10анализировать и прогнозировать действия и поступки других людей».

11 Интересно, но вполне объяснимо снижение показателя  
12«любопытность, интерес к неизвестному, открытость новому». У  
13пятиклассников и шестиклассников это качество отмечают только у 36,4% (145  
14чел.) и 33,6% (85 чел.) соответственно, против 61% (301 чел.) у первоклассников  
15и 75,2 (279 чел.) – у второклассников. Не исключено, что фактически никакого  
16снижения любопытности и т.д. нет – просто эти характеристики относятся  
17теперь не к школьной, а к внешкольной ситуации. Однако все остальные  
18показатели, относящиеся к познавательной сфере, хоть и незначительно, но  
19возрастают. В частности, на 6-8% увеличилось число школьников 2-ой ступени  
20по сравнению с учащимися младших классов относительно таких показателей,  
21как «умение предполагать вероятный ход и следствия своих вероятных  
22действий, поступков и «просчитывать» альтернативные варианты», «умение  
23анализировать и прогнозировать действия и поступки других людей». Впрочем,  
24здесь результаты также пока далеки от потенциальных возможностей в этом  
25возрасте.

26 Сопоставление результатов итоговой диагностики в экспериментальных и  
27контрольных группах и классах позволяет утверждать, что участие в программе  
28позитивно сказывается практически на всех параметрах развития  
29познавательной сферы детей (см. таблицы 3.11 и 3.13). Причём, по некоторым  
30параметрам позитивная динамика в экспериментальных группах очевидна, тогда



2

1как в контрольных – такая динамика либо вообще не наблюдается, либо  
2незначительна. Так, например, количество детей с чувством юмора, по мнению  
3учителей, увеличилось более чем в два раза в экспериментальных первых  
4классах, почти в четыре раза во вторых, пятых и шестых и лишь на несколько  
5процентов в первых-вторых и в два раза в пятых-шестых классах контрольной  
6выборки.

72. Своеобразно выглядит динамика развития эмоциональной сферы детей. Так,  
8происходит стабильное снижение величины показателя «невысокий уровень  
9личностной и ситуативной тревожности»: от 20% (32%) детей-дошкольников до  
109% (10,4) среди шестиклассников экспериментальной выборки.

11 В то же время и количество детей с явно выраженной тревожностью,  
12подавленностью относительно невелико (хотя также стабильно растёт с  
13возрастом) – от приблизительно 5% у дошкольников до 10,6% у  
14шестиклассников. Различий по этому показателю в экспериментальной и  
15контрольных выборках практически нет. Наличие злости и агрессивности в  
16поведении детей педагоги отмечают лишь от нескольких случаев у  
17дошкольников и до 16 подростков-шестиклассников. Однако и здесь  
18наблюдается неуклонный, хотя и статистически малозначимый рост  
19показателей. В целом, однако, все педагоги отмечают позитивные  
20характеристики развития эмоциональной сферы детей: открытость,  
21спонтанность, доброжелательность в общении. Тем не менее, итоговая  
22диагностика позволила обнаружить значимые различия в выраженности  
23показателя «ребёнок в основном спокоен, настроен позитивно, доброжелателен  
24в общении» относительно экспериментальной и контрольной выборок 5-6-х  
25классов: экспериментальная, 5-ые классы 43,2% (61,5%), 6-ые классы 34,4%  
26(66%); контрольная – 5-ые классы 37,9% (50%), 6-ые классы 34,8% (51,5%).

27 В целом, несмотря на схожие тенденции в развитии эмоциональной  
28сферы, можно утверждать, что позитивные изменения в экспериментальных  
29группах и классах выглядят более существенными, а негативные изменения

2

1(некоторое повышение уровня агрессивности у пяти-шестиклассников),  
2напротив, более выражено у детей из контрольной выборки.

33. Снижение инициативности, стремления экспериментировать и включаться в  
4незнакомые ситуации из-за опасения неудачи педагоги отмечают у  
5дошкольников из старших групп по сравнению со средними: 39,4% или 144  
6человека и у первоклассников: 40,7% или 201 человек по результатам входной  
7диагностики (соответственно, по результатам итоговой диагностики – 36,4% и  
836,5%). И до этого возраста и после него этот показатель выглядит более  
9позитивно и в контрольной и в экспериментальной выборках, но, в целом,  
10склонность детей к экспериментированию, к проявлению инициативы  
11возрастает интенсивнее в экспериментальных выборках. Например,  
12соотношение результатов в контрольной выборке шестиклассников 33,3% в  
13начале учебного года и 44% – в конце, а в экспериментальной выборке учащихся  
14шестых классов – 32,5% и 51%.

154. Большинство детей, по мнению педагогов, вполне адекватны в  
16коммуникативных ситуациях, в том числе и в ситуациях межкультурного  
17общения. И эта способность становится всё более выраженной с возрастом. В  
18среднем менее 20% детей не чувствуют контекста общения, попадают в  
19неловкие ситуации. А отсутствие рефлексии по этому поводу наблюдается в  
20среднем у 6% детей. Тем не менее, по всем возрастным группам очевидна более  
21позитивная динамика адекватности или компетентности в межкультурном  
22общении у детей из экспериментальной выборки.

235. Серьёзный разброс данных обнаружен относительно проявления детьми  
24эмпатии. В среднем около 14% детей не дали повода педагогам заметить  
25проявление у них эмпатии ни по отношению к людям, ни по отношению к  
26животным. По отношению к животным маленькие дети проявляют сочувствие и  
27сопереживание гораздо чаще, чем старшие дети. Тем не менее, большинство  
28детей проявляют эмпатию. Однако и здесь, пусть незначительно, но дети из  
29экспериментальной выборки «опережают» своих сверстников из контрольной  
30выборки.

2

16. Особенности этнического сознания и самосознания, этнические установки никак не проявляются у 70% (68%) детей из средних групп и у 49 % (36,4%) детей из старших групп. Естественно, чем старше, тем более выраженными становятся эти характеристики: только 7,8 % (31 чел.) пятиклассников и 4,3 % (11 чел.) шестиклассников «не имеют представления, что в кругу общения есть представители разных этносов». И этот показатель явно снижается у детей с возрастом, причём более активно у детей, включённых в экспериментальные группы. Явное большинство детей «одинаково охотно и успешно общается со всеми», с представителями всех этносов. Более толерантны в этом плане учащиеся вторых 70,9% (74,7%) и пятых 78,4% (67%) классов. Но с возрастом всё больше детей «более охотно и успешно общается с представителями своего этноса»: от 6,5% (4,6) дошкольников до 17%(13,5%) шестиклассников. От нескольких (младших) до полутора десятков старших детей либо «игнорируют представителей другого этноса», либо даже «проявляют негативные или враждебные чувства к представителям другого этноса».

17. Педагоги оказались внимательными к формам проявленности этнических установок в поведении, общении. В общем, таких детей немного и большинство из них именно в играх «стремятся быть в партнёрстве с представителем своего этноса»: от 5% среди дошкольников до 8,7% (22 чел.) среди шестиклассников. Среди них же 5,5% (2,6%) «не хотят сидеть за одной партой (за одним столом) или рядом с представителем другого этноса, а 4,3% (3,9 чел.) «склонны к вербальным оскорблениям, основанным на негативных этнических стереотипах».

Динамика проявления в поведении различных форм негативных этнических установок различна у детей из экспериментальной и контрольной выборок. Так, в контрольных группах младших детей этот показатель, хотя и незначительно, но увеличивается, а в экспериментальных — незначительно уменьшается. В пятых-шестых, а также в седьмых-девятых классах, по некоторым показателям наблюдается незначительная негативная динамика

2

1 проявлений этноцентризма, однако в экспериментальной выборке эта динамика  
2 всё же менее выражена.

38. Проявление интереса к собственной этнической культуре, а также интерес к  
4 культуре (культурам) других этносов более всего выражены у пятиклассников:  
5 53,2% (35,8%) «стремятся изучать язык своего этноса», 56% (61,5%)  
6 «интересуются историей, обычаями, традициями своего этноса и, в какой-то  
7 мере информированы об этом», 24,4% (36%) «стремятся изучать язык крымских  
8 этносов», а 28,1% (35,8%) «интересуются историей, обычаями, традициями  
9 какого-либо крымского этноса (не своего) и, в какой-то мере информированы об  
10 этом». Эти показатели последовательно возрастают от младших детей к  
11 старшим и только у шестиклассников значения показателей немного ниже, чем у  
12 пятиклассников. И напротив, тенденция к стремлению лично «участвовать в  
13 событиях, связанных с историей и культурой крымских этносов (не своего)»  
14 имеет противоречивый характер: сначала, в старших группах детских учебных  
15 учреждений, это стремление проявляется чаще – от 11 до 16%, затем, в  
16 начальной школе, несколько повышается, а в пятых и шестых классах резко  
17 снижается. При этом в экспериментальных группах, этот показатель снова  
18 повышается к концу учебного года.

19 При сравнении результатов входной и итоговой диагностики удалось  
20 обнаружить, что показатели проявления интереса к собственной и другим  
21 этническим культурам у детей – участников программы более выражены, чем у  
22 детей из контрольных выборок.

239. В ходе мониторинга удалось выявить ряд проблем.

24 *Во-первых*, это определённое несовершенство методики, проявившееся в  
25 течение первого этапа мониторинга, удалось отчасти преодолеть на втором  
26 этапе. Так, в 2006 году недостаточная чёткость и однозначность предлагаемых  
27 учителям и воспитателям критериев, очевидно, привела к тому, что некоторые  
28 учителя поняли те или иные блоки, вопросы и варианты, совершенно иначе, чем  
29 другие. Таких примеров, к сожалению, немало. Приведём лишь два:

30 - в вопросе №9 вариант «г» – «стремится изучать язык крымских этносов»  
31 был, таким образом, понят учителем 6-а класса Гвардейской ОШ №3, что в этом  
32 классе оказалось 25 таких детей, а в остальных 11 шестых классах – только 3  
33 человека;

2

1 - отсутствие интереса к собственной этнической культуре среди учащихся  
2шестых классов отмечено у 19 учащихся из 30 в 6-а классе Симферопольского  
3экономического лицея и у 14 учеников из 18 в 6-б Урожайновской ОШ. Таким  
4образом, 33 ученика из 65, попавших в эту категорию были обнаружены в 2-х  
5шестых классах из 11.

6 В 2007-2008 учебном году таких разночтений фактически не было, либо  
7они не улавливались в ходе анализа. И, естественно, гораздо меньше нареканий  
8на сложность и неоднозначность некоторых показателей поликультурности  
9поступало от учителей, проводивших эту работу второй год подряд.

10 *Во-вторых*, учителя по-разному относятся к самому процессу оценивания  
11и анализа ситуации относительно каждого отдельного ученика. Так, если  
12учителя некоторых школ и классов подходят к этому процессу индивидуально и  
13дифференцированно, то мы получаем, как правило, достаточно высокий  
14«разброс» результатов внутри классов, но если отношение или возможности  
15учителей другие, то результат по классу на удивление однозначен. Так, блок №6  
16«Особенности этнического сознания и самосознания, этнические установки»  
17даёт возможности градуировать эти особенности по шести позициям, что и  
18делают некоторые учителя, но другие дают однозначный ответ «б»: «явно знает  
19о присутствии в классе, группе представителей разных этносов, но это никак не  
20сказывается на характере общения с ними – одинаково охотно и успешно  
21общается со всеми (либо имеет проблемы в общении со всеми)» –  
22относительно всех детей в классе.

23 В этом случае, мы могли бы предположить, что сам вопрос «не работает»,  
24если бы, повторим, другие учителя дали такой же результат, но поскольку этого  
25не случилось, мы полагаем, что причина, скорее, в отношении некоторых  
26учителей к этой работе или их неспособности определить различия.

27 *В-третьих*, иногда складывалось впечатление, что отдельные учителя  
28вообще не понимают сущности работы, либо выполняют её чисто  
29автоматически. Например, учитель 5-г класса Белогорской школы-гимназии №1  
30в блоке 6 «Особенности этнического сознания и самосознания, этнические

2

1установки» отмечает относительно всех 28 детей вариант «б» – то есть: «явно  
2знает о присутствии в классе, группе представителей разных этносов, но это  
3никак не сказывается на характере общения с ними – одинаково охотно и  
4успешно общается со всеми (либо имеет проблемы в общении со всеми)», а в  
5блоке 7 «Формы проявленности этнических установок в поведении, общении» –  
6относительно опять же всех детей выбирает вариант «а»: «в играх стремится  
7быть в партнёрстве с представителем своего этноса». Этот класс выглядит столь  
8же «ровным» и по другим позициям: в блоке 4 для всех детей выбран вариант  
9«а», в блоках 5, 8 и 9 все дети «уложены» в вариант «в». Этого, конечно, не  
10может быть. Впрочем, вариант «в» в пятом блоке «Проявления эмпатии  
11(сочувствия, сопереживания, сострадания)» – «да, по отношению и к животным  
12и к людям» и некоторые другие учителя полностью относят ко всем учащимся.  
13Поэтому такой ответ можно было бы на первый взгляд считать дежурно  
14правильным для всех детей, если бы во многих других классах учителя не были  
15бы более осторожны и избирательны. Впрочем, вероятно, что некоторые  
16критерии и показатели по-прежнему недостаточно ясны для учителей и  
17необходима дополнительная работа по разъяснению существа методики.

18 *В-четвёртых*, результаты, полученные вследствие «усреднения» данных  
19зачастую искажают реальную картину различий по школам. Например, средние  
20результаты по пятым классам по блоку №9 «Проявление интереса к культуре  
21(культурам) других этносов»: вариант «б» – «интересуется и знает что-либо об  
22истории, культуре, особенностях жизни народов, ныне не существующих или не  
23проживающих в Крыму (древние племена, «экзотические» народы и т.д.)» – 36%  
24или 143 человека. Однако, например, в 5-х классах Александровской ОШ,  
25Белогорской №1, Грушевской, ОШ №8 г.Симферополя – эта характеристика, по  
26мнению учителя, не относится ни к одному ученику, а в Судакской гимназии  
27№1, в Гвардейской ОШ№3 и Чистеньской ОШ – учителя таким образом  
28характеризуют вообще всех детей.

29 К сожалению, такая ситуация наблюдается и по другим важным вопросам.  
30Таким образом, необходимо сравнивать результаты не по возрастным группам

2

1(классам), а, скорее, внутри этих групп – по школам. Но, вероятно, это  
2сравнение целесообразно проводить уже по завершению хотя бы годичной  
3работы и сравнивать результаты по тем школам, в которых программа  
4проводилась в течение всего года.

5

Решение этих и иных проблем возможно в процессе доработки, уточнения  
6критериальной системы, а также специальных занятий с учителями, в ходе  
7которых предлагаемые критерии были бы ими обсуждены, поняты и приняты.

8

В итоге анализа результатов мониторинга и их обсуждения были сделаны  
9следующие выводы:

101. Известные различия в познавательном развитии дошкольников и младших  
11школьников определили явный рост у последних показателей, определяющих  
12наличие аналитического, критического мышления и даже рефлексии у  
13некоторых детей. Причём количество таких детей таково, что нельзя считать это  
14исключением. Следовательно, работа по формированию этих психологических  
15характеристик в принципе может быть эффективной.

162. Сопоставление и интерпретация результатов входной и итоговой диагностики  
17относительно экспериментальной и контрольной выборок, а также  
18лонгитюдный характер эксперимента дают основания утверждать, что по всем  
19основным критериям и, в частности, по большинству показателей развития  
20поликультурности, дети – участники программы в большей мере соответствуют  
21этой тенденции, чем дети, не участвовавшие в ней. Второй год апробации  
22диагностической методики оказался не столь информативным, поскольку  
23отсутствовала контрольная выборка. Впрочем, это не касается тех классов, в  
24которых программа проводилась на протяжении двух лет и, соответственно,  
25отслеживалась с помощью одной методики. Кроме того, более глубокое  
26понимание педагогами существа теоретического конструкта и самой методики  
27способствовало сосредоточению и внимательности, концентрации не только на  
28цели, но и на средствах её достижения.

293. Одной из наиболее знаковых характеристик поликультурной личности в  
30нашем понимании является способность и интенция к дивергентному и

2

1 критическому мышлению. Результаты психологического мониторинга  
2 позволяют утверждать, что работа по формированию этих психологических  
3 характеристик в младшем школьном возрасте в принципе может быть  
4 эффективной. Сравнение соответствующих показателей в экспериментальной и  
5 контрольной выборках позволяет с высокой степенью достоверности  
6 предположить, что именно содержание апробируемой программы и  
7 нестандартные формы работы педагогов способствовали развитию критичности,  
8 склонности к анализу и прогнозированию в большей степени, чем просто  
9 естественное развитие и обычная школьная программа. У подростков из  
10 экспериментальных групп на протяжении всего периода мониторинга  
11 наблюдалось опережающее усиление этих показателей

12 4. Более двух третей детей инициативны, склонны к экспериментированию,  
13 включённости в новые ситуации, а высшая точка опасений относительно  
14 возможных неудач определяется у шестилетних детей, когда они либо готовятся  
15 к школе, либо только что начали учиться. Очевидно, что это результат новой  
16 социальной ситуации развития и смены ведущей деятельности. Возможно, что  
17 умелое включение в учебный процесс занятий по курсу «Культура  
18 добрососедства» будет способствовать развитию инициативности и чувства  
19 компетентности, поскольку такие занятия как раз призваны «снимать»  
20 ощущение неудачи, создавая ситуацию личностного равенства.

21 5. В целом, во всех экспериментальных выборках возрастает склонность детей к  
22 экспериментированию, проявлению инициативы. Впрочем, анализ результатов  
23 мониторинга в течение двух лет даёт возможность утверждать, что эта  
24 тенденция не носит линейный характер и в восьмом классе наблюдается  
25 относительный спад по этому параметру. Очевидно, это связано с возрастными  
26 особенностями подростков: переориентация интересов и интенций подростков  
27 на внешкольную сферу и смена ведущей деятельности (теперь это общение)  
28 привели к тому, что учителя согласно отмечают снижение «любопытности,  
29 интерес к неизвестному, открытость новому» у этих детей по сравнению с  
30 учащимися младшей школы. В то же время, отчасти, такой результат может



2

1 быть связан и со стереотипизированным восприятием учителей, что, как  
2 отмечалось выше, не мешает учителям согласно отмечать усиление таких  
3 характеристик, как аналитическое, критическое мышления, рефлексия.

4 46. Низкотреховные дети по мере взросления становятся редкостью: таковым, по  
5 оценке педагогов является каждый пятый дошкольник и лишь каждый десятый  
6 подросток. Но крайние формы тревожности и подавленности встречаются всё  
7 же не столь часто, хотя количество таких детей также возрастает, как, впрочем,  
8 проявлений злости и агрессии. В основном же показатели развития  
9 эмоциональной сферы детей, скорее, позитивны. Здесь, на наш взгляд,  
10 возрастные особенности подростков и социальная ситуация их развития  
11 являются доминирующим фактором влияния, а апробируемая программа лишь  
12 смягчает, но не снимает полностью проблемы подросткового возраста так же как  
13 проблемы социума: высокая социальная напряжённость, конфликтогенный  
14 потенциал, издержки в работе СМИ и проч.

15 7. В результате реализации программы около 80 % всех детей различают  
16 контекст общения, в том числе адекватны в ситуациях межкультурного общения.  
17 И, хотя пятая часть детей всё же нередко испытывают трудности в общении, не  
18 замечает этого только каждый третий из них. В экспериментальных группах  
19 развитие личностных ресурсов для межкультурного общения происходит более  
20 интенсивно, а взросление детей является естественным фактором-катализатором  
21 межкультурной компетентности.

22 8. Очевидны позитивные сдвиги в направлении развития эмпатии у детей всех  
23 возрастов. Педагоги отмечают, что большинство детей проявляют эмпатию по  
24 отношению и к животным, и к людям.

25 9. Лишь немногие дети не осознают своей этничности и этническое  
26 разнообразие своего окружения. Конечно, с возрастом этническое сознание и  
27 самосознание развивается и само по себе. Но нередко не без искажений  
28 (имеется в виду этноцентризм, ксенофобия). Педагоги, включённые в  
29 апробируемую программу, отмечают, что явное большинство детей «одинаково  
30 охотно и успешно общается со всеми», с представителями всех этносов. Здесь

2

1 важен именно поведенческий уровень, который только и можно наблюдать.  
2 Даже самые удачные и валидные опросники позволяют выявить установки, но  
3 это вовсе не означает, что на поведенческом уровне эти установки будут  
4 реализованы, опредмечены в деятельности.

5 10. Указанные нами выше негативные социальные факторы, в совокупности с  
6 возрастными особенностями могут способствовать развитию искажённых форм  
7 этнического сознания. И хотя детей, проявляющих в тех или иных формах  
8 поведения какие-то элементы этноцентризма немного, всё же они есть, и их  
9 количество увеличивается пропорционально возрасту.

10 11. Тенденция к усилению интереса к собственной этнической культуре, а также  
11 интерес к культурам других этносов устойчиво проявляется от младших детей к  
12 старшим и меняется только после пятого класса: эти показатели у  
13 шестиклассников ниже (пусть и ненамного), чем у пятиклассников. Очевидно,  
14 именно на границе этих возрастных групп происходит что-то важное в развитии  
15 этнического сознания и самосознания детей и, судя по результатам, в формах  
16 проявления этих феноменов. Тенденция к стремлению лично «участвовать в  
17 событиях, связанных с историей и культурой крымских этносов (не своего)»  
18 имеет иной характер: после некоторого возрастания от старших дошкольников к  
19 младшим школьникам, это стремление практически полностью исчезает к  
20 пятому-шестому классам и не выглядит возрастающим у учащихся седьмых-  
21 девятых классов. Конечно, это связано с иными интересами детей, но можно  
22 предположить и недоработку педагогов в этом аспекте воспитания.

23 12. В целом, существует немало нереализованных возможностей для повышения  
24 эффективности развивающей и формирующей работы педагогов: в плане  
25 развития более зрелого этнического сознания и самосознания, усиления  
26 позитивного интереса к этнокультурным особенностям окружающих,  
27 повышения коммуникативной компетентности детей, в том числе и  
28 относительно межкультурного общения и т.д. Одной из форм движения  
29 педагогов к более объёмному пониманию позитивных проявлений  
30 поликультурности является проработка предлагаемого в качестве базиса

2

1используемой ими методики теоретического конструкта. Естественно, никому не  
2должно навязываться однозначное понимание поликультурности. Работа с  
3педагогами проводится и должна продолжаться в том же стиле творческой,  
4демократической обстановки диспутов, семинаров, круглых столов, тренингов.

5

**4.2.5. Трендовое и трансформационное моделирование динамики  
6межэтнического восприятия и этнической толерантности/интолерантности  
7старших подростков – участников программы «Культура добрососедства»)  
8(методика ЭКМ, 2005-2006 гг.).** Ситуация относительно влияния той или  
9иной модели образования и воспитания на этнический аспект социального  
10восприятия практически не исследовалась ни до открытия этногетерогенных школ  
11в Крыму, ни в процессе их существования до 2005 года. Важно разобраться в  
12том, каково отношение этнических общин и просто взрослых граждан разной  
13этнической принадлежности к различным моделям образования и воспитания  
14(см. пункт 4.2.2). И, конечно, интересен сравнительный анализ и мониторинг  
15динамики и различий в особенностях межэтнического восприятия учащихся-  
16представителей разных этносов, включённых и не включённых в эксперимент  
17по внедрению в систему образования поликультурного обучения и воспитания в  
18рамках программы «Культура добрососедства».

19 Перед началом реализации этой части комплексного исследования мы  
20предположили, что:

21 а) приоритетность личностной идентичности и является тем самым  
22главным условием, которое определяет другие позитивные изменения, в  
23частности, сокращение социальной дистанции и снижение уровня негативной  
24гетеростереотипизации;

25 б) приоритетность личностной идентичности – это необходимое, но  
26недостаточное условие для возрастания этнической/религиозной толерантности  
27и обязательным являются также и другие позитивные изменения, вызванные  
28различными причинами.

29 Для верификации и конкретизации выдвинутых предположений был  
30сконструирован соответствующий диагностический инструмент. Методика ЭКМ

2

1(Этническая картина мира) предназначена для определения этапов в ходе поиска  
2и достижения подростками этнической идентичности, а также для измерения  
3валентности идентичности, этнической толерантности/интолерантности. В  
4названиях шкал, отображающих особенности становления этнической  
5идентичности, используется терминология Э. Эриксона и J. E. Marcia, однако  
6смысловое наполнение этих понятий и их интерпретация связаны не с эго-  
7идентичностью, как у названных авторов, а с этнической идентичностью, в чём  
8состоит определённая новизна конструкта и методики, и что соответствует  
9основной цели исследования: определению эффективности формирующего  
10психолого-педагогического эксперимента и апробации программы «Культура  
11добрососедства».

12        Определим ключевые понятия, положенные в основу теоретического  
13конструкта «Этническая картина мира».

14        Под этнической картиной мира мы понимаем совокупность таких  
15феноменов как этническое сознание и самосознание, а также этническая  
16идентичность. Этническое сознание – это система знаний, представлений,  
17установок, стереотипов и отношений относительно этносов, этничности  
18вообще, но, в меньшей степени, своего этноса. Этническое самосознание – это  
19система знаний, представлений, установок, стереотипов и отношений  
20относительно своего этноса.

21        Этническая идентичность – это, прежде всего, *переживание* своего  
22тождества с одной этнической общностью и отделения от других, хотя, в целом,  
23этническая идентичность – это сложное когнитивно-эмоциональное  
24образование, включающее этническую осведомлённость, этнические чувства и,  
25вероятно, неосознаваемые и бессознательные компоненты, а также,  
26определяемые этим содержанием, этнические стереотипы и этнические  
27установки.

28        И ещё несколько замечаний относительно понятий, используемых в тексте  
29методики и при её интерпретации. Полагаем, что понятие «национальность»  
30неверно применять как равнозначное или идентичное понятию «этнос», что, как

2

1правило, делается в отечественных социологических анкетах. Уже давно в  
2западной этнопсихологии, а сравнительно недавно – в российской,  
3сформировалось чёткое разграничение: «национальность» – это гражданско-  
4правовое понятие, формально, документально закреплённое гражданство.  
5«Этнос» – термин психологический, поскольку этничность никоим образом  
6формально не закреплена ни в одной демократической стране (в том числе и в  
7Украине) и является, в первую очередь, продуктом этнического самосознания.  
8Возможно, постепенно и в Украине названные понятия будут специфицированы  
9не только в научном аппарате гуманитарных дисциплин, но и в общественном  
10сознании. Впрочем, это случится, если новое поколение осознает смысл  
11различия этих понятий. Но поскольку в обыденном сознании и общении  
12понятие «этнос» пока встречается редко, в тексте опросника использовалось  
13понятие «народ», а в скобках уточнялось – «этнос».

14 Описание методики «ЭКМ»\*.

15 Выше отмечалось, что одна из основных проблем измерения  
16эффективности формирующего эксперимента заключается в том, что «прорыв»  
17в этнической осведомлённости вовсе не обязательно приводит к позитивным  
18изменениям в личностном плане. Кроме того, даже методологически грамотно  
19сконструированный опросник позволяет измерить или выявить критерии таких  
20изменений, в том числе и усиление толерантности, только на уровне установок.  
21Реальное поведение подростков относительно измеряемых критериев можно  
22определить лишь путём наблюдения и получения достоверной информации о  
23поведении и поступках.

24 И, тем не менее, наличие определённой, пусть иногда лишь  
25гипотетической связи между установками и поведением никто не отрицает,  
26поэтому опросники как психодиагностический инструмент существуют и  
27создаются. В частности, разрабатываются и применяются анкеты, опросники,

---

3 \* Бланк методики ЭКМ представлен в Приложении Л.

4

5

2

1предназначенные для исследования этнической толерантности, этнической  
2идентичности, этнических стереотипов [117; 199; 202; 286].

3

Опросник может применяться для измерения фаз или этапов в процессе  
4поиска и достижения этнической идентичности, а также валентности  
5идентичности, этнической толерантности/интолерантности.

6

При конструировании опросника принималось во внимание утверждение  
7J. E. Marcia о том, что большинство подростков в процессе становления эго-  
8идентичности проходят фазы или состояния диффузной, предреши́нной  
9идентичности, моратория или достижения, но не обязательно *все* фазы и не  
10обязательно в определённой последовательности. Относительно формирования  
11этнической идентичности было сделано предположение о том, что различные  
12модели образования – сегрегированная (этнодифференцирующая),  
13ассимиляционная (этнонивелирующая), поликультурная или мультикультурная  
14(этноинтегрирующая) – либо специально организованное обучение подростков,  
15способствуют изменению характера этнической идентичности. Поэтому  
16опросник применяется для измерения прогнозируемых трансформаций в  
17качестве инструмента входной и итоговой диагностики. Например, до и после  
18формирующего эксперимента, каковым является специально структурированное  
19обучение или для сопоставления характеристик идентичности у подростков,  
20обучающихся в школах с разными (названными выше) моделями образования  
21методом поперечных срезов, либо лонгитюдным методом.

22 Опросник состоит из трёх шкал, основанных на ряде показателей.

23 1. Шкала **«Этническая идентичность»** основана на четырёх  
24показателях, каждый из которых представляет отражение той или иной фазы  
25становления этнической идентичности.

26 Охарактеризуем фазы и соответствующие им комплексные психические  
27состояния, связанные с поиском и достижением этнической идентичности.

28 **Диффузная идентичность.** Несформированность или размытость  
29этнической идентичности, состояние растерянности, замешательства,  
30неуверенности в ситуации осознанной необходимости признать себя

2

1 представителем конкретного этноса. Отсутствие представлений о критериях  
2 принадлежности определённого народа. Ощущение психологического  
3 дискомфорта в связи с неопределённостью этнической идентичности, своего  
4 рода «когнитивный диссонанс» или, может быть, точнее – «когнитивная  
5 фрустрация», как результат невозможности чётко категоризировать себя в  
6 значимой сфере бытия. Диффузная идентичность предполагает относительно  
7 развитое самосознание и способность к рефлексии относительно собственных  
8 переживаний.

9 Измерение этого показателя производится на основании согласия или  
10 несогласия респондентов относительно четырёх утверждений.

11 - Я не совсем понимаю, в чём конкретно выражается моя принадлежность  
12 моему народу.

13 - У меня нет уверенности в том, что я действительно являюсь  
14 представителем своего народа.

15 - Иногда мне кажется, что на самом деле мне ближе не тот народ, к  
16 которому я формально принадлежу, а другой.

17 - Я чувствую растерянность, потому что мне сложно сделать выбор и  
18 признать себя представителем определённого народа.

19 ***Предрешённая идентичность.*** Состояние внешнего принятия  
20 этнической идентичности, предложенной старшими (родителями или другими  
21 значимыми взрослыми). Такого рода «наследственная идентичность»  
22 признаётся в результате стремления подростков избежать когнитивной, а, в  
23 конечном счете, эмоциональной фрустрации, психологического дискомфорта,  
24 вызванного категориальной неопределённостью. Это своего рода копинг-  
25 стратегия, частично (и временно) эффективная за счёт исключения или  
26 подавления рефлексии относительно собственных переживаний в этническом  
27 секторе мировосприятия.

28 Измерение показателя производится на основании согласия или  
29 несогласия респондентов относительно четырёх утверждений.

30 - Я чётко знаю, к какому народу (этносу) я принадлежу, просто потому, что  
31 я сын (дочь) своих родителей.

32 - У меня нет оснований сомневаться в принадлежности своему народу  
33 (этносу), поскольку родители давно сказали мне кто я.

34 - Я никогда не сомневался (лась) в своей принадлежности народу (этносу),  
35 так как мне было достаточно слова родителей.

2

1 - Этническую принадлежность нельзя выбирать, она существует с самого рождения.

3 **Мораторий.** Состояние «категориального шатания», изучения и 4«примеривания» различных критериев и параметров этничности с целью более 5чёткой и аргументированной осознанности своей этнической принадлежности. 6В этой фазе люди находятся в процессе целенаправленного поиска, поэтому 7отличие от фазы диффузной идентичности не явно, но прослеживается. Здесь не 8так выражены растерянность и фрустрация и, следовательно, не столь проявлен 9психологический дискомфорт, скорее, это спокойная констатация факта поиска, 10воспринимаемого как вполне нормативное состояние.

11 Измерение показателя производится на основании согласия или 12несогласия респондентов относительно четырёх утверждений.

13 - Я стремлюсь к более чёткому осознанию своей этнической 14принадлежности.

15 - Мне важно полностью разобраться, в чём же состоит моя 16принадлежность к моему народу (этносу).

17 - Мне важно уметь объяснить, почему я принадлежу именно к этому 18народу (этносу), а не к другому.

19 - Я знаю, что мне пора глубже осознать свою принадлежность к 20определённому народу и стремлюсь это сделать.

21 **Достижение.** Состояние осознанно выбранной этнической идентичности. 22Отсутствует растерянность и неопределённость, пройдена фаза изучения и 23осмысления различных параметров принадлежности к этносу. В отличие от 24предрешённой идентичности, это переживание, так же как его когнитивная 25основа, связано с автономностью, даже в некотором смысле зрелостью, и не 26основывается на интроецировании опыта и авторитетных утверждений 27взрослых.

28 Измерение показателя производится на основании согласия или 29несогласия респондентов относительно четырёх утверждений.

30 - Я испытываю глубокое чувство близости к своему народу (этносу), и 31ничего подобного не переживаю по отношению к другим народам.

32 - Я хорошо понимаю, в чём именно выражается моя принадлежность 33моему народу.

34 - Я чувствую себя представителем своего народа не только потому, что я 35сын своих родителей, но и по другим причинам.

36 - Я полностью осознаю, к какому народу (этносу) я принадлежу и, если 37нужно, могу объяснить почему.



2

1 2. Шкала: «*Соотношение и валентность идентичностей*» основана на  
2трёх показателях:

3 а) *приоритетность вида социальной идентичности*

4 Предусматривается выбор и ранжирование подростками пяти наиболее  
5значимых видов идентичностей из предложенных семнадцати, а также  
6возможность «вписать» любую иную идентичность. Разумеется, понятие  
7«идентичность» в опроснике нигде не используется.

8 Пожалуйста, выберите **пять** наиболее важных для Вас определений, и  
9пронумеруйте их от 1 (самое значимое для Вас) до 5 (наименее значимое среди  
10важных).

Я – гражданин Украины	Я – житель планеты Земля
Я – крымчанин	Я – сын своих родителей
Я – христианин	Я – дочь своих родителей
Я – мусульманин	Я – юноша
Я – украинец	Я – девушка
Я – крымский татарин	Я – человек
Я – русский	Я – ученик
Я – представитель своей религии	Я – телезритель
Я – представитель своего народа (этноса)	Я – (впишите, то, что считаете нужным)

11

12 б) *валентность идентичностей*. Конечно, интересно исследовать не  
13только приоритетность идентичностей, но и эмоциональную окрашенность  
14значимых идентичностей (негативную или позитивную), а, главное, отследить  
15возможные изменения в итоге формирующего эксперимента. Естественно,  
16прямые вопросы в этом случае были бы неуместны, поэтому респондентам  
17предлагается заполнить пробелы в шести представленных предложениях теми  
18определениями, которые они выбрали и проранжировали.

19 Инструкция.

20 А теперь, пожалуйста, заполните пробелы в следующих предложениях  
21теми пятью определениями, которые Вы только что пронумеровали. Если Вам  
22не кажется возможным применить все **пять** определений, используйте столько,  
23сколько сочтёте нужным.

24 - Часто испытываю чувство гордости потому, что я – \_\_\_\_\_

25 - Тот факт, что я – \_\_\_\_\_, нередко приводит к проблемам

2

1 и неприятностям.

2 - Я действительно \_\_\_\_\_, но это меня несколько не радует.

3 - Считаю себя \_\_\_\_\_, но иногда мне хочется быть \_\_\_\_\_.

4 - Когда я думаю о том, что я \_\_\_\_\_, мне хочется, чтобы об  
5 этом знали все.6 - Мне часто дают понять, что я \_\_\_\_\_, хотя, на самом  
7 деле, я не очень понимаю, почему это так, а не иначе.

8

9 в) **выраженность личностной идентичности** –показатель

10 конкретизирует приоритетность выбора вида идентичности. Высокие баллы по  
11 совокупности из пяти утверждений (три прямых и три обратных)  
12 свидетельствуют о приоритете личностной идентичности относительно  
13 этнической и религиозной.

14 + Если я почувствую в другом человеке «родственную душу», то он может  
15 стать моим близким другом, несмотря на то, что является представителем  
16 другого народа (этноса) и религии.

17 – Я стараюсь не сближаться с людьми – представителями других народов  
18 (этносов) и/или религий.

19 + Прежде всего, я чувствую себя человеком, личностью и только иногда, в  
20 определённых ситуациях – представителем своего народа (этноса) и/или  
21 религии.

22 – Главное для меня, чувствовать себя представителем своего народа  
23 (этноса) и/или религии и только иногда, в определённых ситуациях – просто  
24 человеком, личностью.

25 + Я считаю, что человечество бы только выиграло, если бы люди считали  
26 себя просто личностями, а не членами этнических и/или религиозных групп.

27 – Если бы люди утратили чувство принадлежности к своему народу  
28 (этносу) и/или к своей религии, то это была бы очень большая потеря для  
29 человеческой культуры.

30

31 3. Шкала «**Этническая и религиозная толерантность**» основана на  
32 следующих показателях:

33 а) **социальная дистанция** – предполагается, что одним из критериев  
34 успешности программы будет сокращение социальной дистанции по  
35 отношению к «этнически другим» и/или «религиозно другим» в процессе  
36 социальной перцепции. Социальная дистанция измеряется с помощью двух  
37 прямых, трёх обратных утверждений, а также трёх вопросов, предполагающих  
38 выбор содержательного варианта ответа. Если все или большинство ответов  
39 совпадают с ключом, это даёт высокие баллы и демонстрирует **минимальную**

2

1 **социальную дистанцию**, а значит, высокую этническую и религиозную  
2 толерантность.

3 + У меня есть друзья – представители разных народов (этносов) и  
4 религий.

5 + Мои взаимоотношения с людьми никак не связаны с их этнической или  
6 религиозной принадлежностью.

7 – В будущем я создам семью только с представителем своего народа  
8 (этноса) и религии.

9 – Я считаю, что искренней дружбы между людьми разной этнической  
10 принадлежности или религии быть не может.

11 – Если бы это было возможно, я общался бы только с представителями  
12 своего народа (этноса) и религии.

13

14 б) **этнические и религиозные гетеростереотипы** – предполагается, что в  
15 результате повышения этнической и религиозно-культурной осведомлённости и  
16 наработки навыков доброжелательного общения снизится количество и  
17 интенсивность негативных этнических и/или религиозных гетеростереотипов.  
18 Наличие стереотипов определяются с помощью одного прямого и четырёх  
19 обратных утверждений. Если все или большинство ответов совпадают с  
20 ключом, то это даёт высокие баллы, а значит, демонстрирует отсутствие  
21 негативных этнических и религиозных гетеростереотипов, т.е. высокую  
22 толерантность.

23 + Я не думаю, что целый народ (этнос) или религия могут отличаться  
24 какими-то особенными негативными чертами.

25 – Некоторые народы или религии совершенно справедливо обвиняют в  
26 целом ряде отрицательных качеств.

27 – Я знаю этнос и религию, которые всегда препятствовали  
28 нормальному существованию моего народа.

29 – Безусловно, для некоторых народов (этносов) и религий характерно  
30 преобладание негативных черт.

31 – Традиции, существующие у некоторых народов, в некоторых  
32 религиях, кажутся мне дикими и нелепыми.

33

34 Как лично Вы относитесь к смешанным бракам?

35 ☐ я считаю, что брак должен заключаться только между  
36 представителями одного народа (этноса) и одной религии

37 ☐ я не против смешанных браков, но считаю, что лучше, когда супруги  
38 – представители одного народа (этноса) и одной религии

39 ☐ считаю, что смешанные браки хороши только между народами  
40 близкими в отношении культуры и религии

2

1 ☐ я нормально отношусь к смешанным бракам, главное, чтобы в семье  
2 все было хорошо

3 ☐ другой вариант ответа \_\_\_\_\_

4

5 С представителем какого народа (этноса) Вы считаете возможным в  
6 будущем создать семью (отметьте все возможные варианты)

7 ☐ русские

8 ☐ украинцы

9 ☐ крымские татары

10 ☐ немцы

11 ☐ турки

12 ☐ азербайджанцы

13 ☐ другой этнос (напишите) \_\_\_\_\_

14 ☐ только с представителем своего народа

15

16 Если бы у Вас была возможность выбирать соседей, то представителей  
17 какого народа (этноса) Вы бы предпочли?

18 ☐ украинцев

19 ☐ русских

20 ☐ крымских татар

21 ☐ армян

22 ☐ немцев

23 ☐ греков

24 ☐ азербайджанцев

25 ☐ евреев

26 ☐ представителей других этносов (напишите) \_\_\_\_\_

27 ☐ этническая принадлежность соседей не очень важна для меня

28 в) **статусная депривация** – это субъективное переживание восприятия

29 своей этнической и/или религиозной группы как ущемлённой, униженной в  
30 сравнении с другими этническими и/или религиозными группами. Этот  
31 показатель является косвенным свидетельством уровня психологического  
32 комфорта в «этническом секторе мировосприятия», хотя отделить этот «сектор»  
33 от остальных можно только условно. Во всяком случае, статусная депривация  
34 провоцирует этнически и/или конфессионально направленную тревожность,  
35 агрессивность и продуцирует негативные гетеростереотипы, а также  
36 соответствующие поведенческие, а иногда личностные, смысловые установки,  
37 способствует искажению ценностных ориентаций, этнического и нравственного  
38 сознания.

39 Предполагается, что позитивным итогом программы станет смягчение или  
40 исчезновение негативных чувств и состояний, вызванных восприятием и

2

1 переживанием статуса своей этнической и/или религиозной группы как низкого,  
2 по сравнению с другими.

3 Статусная депривация определяется с помощью шести вопросов,  
4 предполагающих выбор содержательного варианта ответа.

5 Как Вы думаете, ущемлён ли какой-либо народ (этнос) или религиозная  
6 общность Крыма в своих правах по сравнению с другими группами?

7

☐ да, права русских ущемлены  
☐ да, права украинцев ущемлены

☐ ущемлены права  
представителей \_\_\_\_\_  
религии

☐ да, права крымских татар  
ущемлены

☐ в Крыму  
существует  
равноправие для всех  
этносов и религий

☐ да, ущемлены права  
представителей других этносов  
(каких?) \_\_\_\_\_

☐ другой  
вариант \_\_\_\_\_

8 Если Вы считаете, что такая этническая или религиозная группа есть, то  
9 какие дополнительные права следует ей предоставить, чтобы восстановить  
10 справедливость?

11 ☐ политические права

12 ☐ экономические права

13 ☐ культурные

14 ☐ в Крыму существует равноправие для представителей всех этносов  
15 и религий и потому никаких дополнительных прав никому предоставлять не  
16 надо

17 ☐ другой вариант ответа \_\_\_\_\_

18

19 Считаете ли Вы, что молодым представителям какого-либо этноса или  
20 религии сложнее, чем другим поступить в Высшее учебное заведение  
21 (институт, университет)?

22 ☐ да, это сложнее сделать русским

23 ☐ да, это сложнее сделать украинцам

24 ☐ да, это сложнее сделать крымским татарам

25 ☐ да, это сложнее сделать представителям

26 другого этноса (какого?) \_\_\_\_\_

27 ☐ да, это сложнее сделать представителям \_\_\_\_\_ религии

28 ☐ нет, представители всех народов (этносов) находятся в равных  
29 условиях

30 ☐ другой вариант ответа \_\_\_\_\_

31

32 Как, на Ваш взгляд, относятся к Вашему народу (этносу), традициям,  
33 обычаям, религиозным верованиям представители других этносов, религий?

2

1

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> доброжелательно, с интересом    | <input type="checkbox"/> терпят        |
| <input type="checkbox"/> доброжелательно, но отстранённо | <input type="checkbox"/> с подозрением |
| <input type="checkbox"/> равнодушно                      | <input type="checkbox"/> неприязненно  |

2 Как часто Вы встречались со случаями недоброжелательного к Вам  
3 отношения из-за Вашей этнической принадлежности, языка или религии:

- 4 ☐ - 1 - никогда  
5 ☐ - 2 - редко  
6 ☐ - 3 - часто  
7 ☐ - 4 - очень часто  
8 ☐ - 5 - почти всегда

9 Можете ли Вы утверждать, что в вашем районе существуют различия в  
10 условиях жизни (качество жилья, наличие горячей воды, газа, прочих бытовых  
11 удобств) в зависимости от этнической принадлежности?

- 12 ☐ да, условия жизни русских хуже  
13 ☐ да, условия жизни украинцев хуже  
14 ☐ да, условия жизни крымских татар хуже  
15 ☐ да, условия жизни представителей других этносов хуже  
16 ☐ условия жизни не зависят от этнической принадлежности  
17 ☐ другой вариант ответа \_\_\_\_\_  
18

19 Таким образом, в целом методика состоит из 43 вопросов, распределённых  
20 по трём основным шкалам, каждая из которых, в свою очередь, содержит  
21 соответственно 4, 3 и 3 показателя.

22 Поскольку методика неоднородна по своему строению, для каждого блока  
23 предлагалась отдельная инструкция. И, конечно, необходимость всё время иметь  
24 в виду не только этническую, но и религиозную идентичность, сильно  
25 «утяжелила» опросник и усложнила основную инструкцию, но иначе методика  
26 не отвечала бы целям и характеру экспериментальной программы.

27 В своём завершённом виде опросник вместе с «ключом» представлен в  
28 Приложении Л.

29 Приступая к реализации экспериментальной программы, её организаторы  
30 предполагали, что вся совокупность мероприятий позволит улучшить  
31 психологический климат сначала в социокультурном пространстве системы  
32 образования, а, в отдалённой перспективе, при условии успешности реализации  
33 уже не экспериментальной, а основной программы, а также при наличии других  
34 благоприятных социальных условий, – и в пространстве всего региона. С

2

1 понятием «психологический климат группы» связано представление об уровне  
2 эмоционального комфорта её членов. В свою очередь, «эмоциональный  
3 комфорт» – это отсутствие или минимум стрессогенных и фрустрационных  
4 факторов.

5

К сожалению, мы не видим возможности отдельно измерить уровень  
6 этнически окрашенных факторов фрустрации или агрессии. Хотя бы потому, что  
7 для этого необходимо было бы учесть и исключить не связанные с этничностью  
8 условия и факторы, провоцирующие стресс, конфликт, фрустрацию, агрессию, а  
9 это возможно лишь в абстракции, так как в реальной жизни нет людей, живущих  
10 исключительно в пространстве этнического сознания, самосознания и  
11 межэтнических взаимоотношений.

12 Кроме того, этническая фрустрация и агрессия, на наш взгляд, прямо  
13 связаны с выраженностью статусной депривации, болезненной  
14 неопределённостью или негативизацией этнической идентичности, поскольку  
15 не реализовывается целая группа базовых и высших потребностей: в  
16 безопасности, стабильности, контроле, принятии, уважении, равенстве,  
17 справедливости, гармонии... Следовательно, позитивные изменения в  
18 измеряемых опросником конструктах, позволит, пусть косвенно, судить и об  
19 уровне эмоционального комфорта.

20 Выборки для определения надёжности и валидизации методики  
21 формировались частично из участников эксперимента, частично из  
22 респондентов, входящих в контрольные группы. Ретестовая надёжность  
23 методики (повторное предъявление проводилось через месяц):  $r = 0,8$ .

24 Валидизация методики проводилась пошкально, а, точнее, относительно  
25 показателей внутри шкалы. В частности, утверждения, относящиеся к  
26 показателям «социальная дистанция» и «наличие негативных этнических  
27 стереотипов» в шкале «Этническая и религиозная толерантность» оценивались  
28 по корреляции с методикой исследования этнических стереотипов  
29 Г.У.Солдатовой-Кцоевой «Диагностический тест отношений»[199], т.е.  
30 определялась конкурентная валидность, оказавшаяся достаточно высокой  $r =$   
31 0,71 с достоверностью коэффициента корреляции Браве-Пирсона  $p < 0,05$ .

2

1 Результаты по шкале «Этническая идентичность» соотносились с результатами  
2 методики «Типы этнической идентичности» [199]. Экспертной эмпирической  
3 валидации подвергались показатели внутри шкалы «Соотношение и  
4 валентность идентичностей». И всё же основным способом доказательства  
5 валидности методики является в данном случае конструктивная валидация:  
6 именно с этой целью осуществлялось насколько это возможно полное описание  
7 переменных, для измерения которых предназначена методика.

8

Входная диагностика проводилась в сентябре 2005 года, перед началом  
9 реализации учебной программы. Исследование проведено в 21 школе Крыма.

10

Экспериментальную выборку составили учащиеся десятых классов 18  
11 школ: всего 298 человек, из них: славян – 210 человек (126 девушек, 84 юноши),  
12 82 представителя крымских татар (51 девушка, 31 юноша), представителей  
13 других этносов – 6 человек (2 девушки, 4 юноши). Контрольную выборку  
14 составили учащиеся десятых классов 4 школ: всего 85 человек, из них 49 славян  
15 (29 девушек, 20 юношей), крымских татар 35 (23 девушки, 12 юношей), из  
16 представителей других этносов – 1 азербайджанец.

17

Таким образом, всего в апробации методики ЭКМ приняли участие 383  
18 десятиклассника (Подробное описание выборки представлено в Приложении К).  
19 Итоговая диагностика проведена в конце мая 2006 года, после реализации  
20 учебной программы. По ряду причин часть десятых классов в некоторых школах  
21 прекратили эксперимент, либо там не удалось провести итоговую диагностику.  
22 В то же время другие школы включились в эксперимент. Поэтому для итоговой  
23 диагностики отбирались только десятиклассники, прошедшие полный цикл  
24 годичной программы «Культура добрососедства». Всего таких детей оказалось  
25 207 человек (против 298, участвовавших во входной диагностике). Контрольная  
26 выборка не изменилась по составу школ и классов, а общее количество  
27 респондентов сократилось на 8 человек и составило 77 человек. Результаты  
28 входной диагностики представлены в таблице 4.7 (экспериментальная выборка),  
29 в таблице 4.8 (контрольная выборка). Результаты итоговой диагностики  
30 представлены в таблице 4.9 (экспериментальная выборка) и в таблице 4.10



2

1(контрольная выборка). Результаты сопоставления динамики индекса  
2этнической интолерантности в контрольной и экспериментальной выборках в  
32005 и 2006 гг. представлены в таблице 4.11.

#### 4 Условные обозначения к таблицам 4.7- 4.10:

5ДИ - диффузная идентичность; ПИ - предрешённая ; М – мораторий; Д - стадия  
6достижения; ПСИ - приоритетность вида социальной идентичности (учтены  
7первые два ранга); ВЭИ - валентность этнической идентичности; ПЛИ -  
8приоритетность личностной идентичности; СИ - социальная дистанция; НГС -  
9негативные гетеростереотипы; СтД - статусная депривация. Рег.- региональная  
10идентичность; Гр. -гражданская идентичность, Э- этническая идентичность, Г-  
11гендерная идентичность, Р-религиозная идентичность, Ч-человеческая  
12идентичность, Д - другая; П – позитивная, Н – негативная, ПР- противоречивая  
13идентичности; Кор.– короткая, Ср.– средняя, Дл.– длинная.

14

Таблица 4.7

15

#### 16Результаты исследования особенностей этнической картины мира

17десятиклассников крымских школ (входная диагностика, эксперимен-  
18тальная выборка) (n=383)

19

Этнос	Этническая идентичность в %				Соотношение и валентность идентичностей в %			Этническая и религиозная толерантность в %		
	ДИ	ПИ	М	Д	ПСИ	ВЭИ	ПЛИ	СД	НГС	СтД
Славяне юноши (n=104)	45	20	25	10	Рег. - 10 Гр. - 5 Э - 35 Г - 25 Р - 15 Ч - 5 Д - 5	90 - П 10 - Пр	10	Кор. - 30 Ср. - 50 Дл. - 20	20	25
Славяне девушки (n=155)	40	35	15	10	Рег. - 5 Гр. - 5 Э - 25 Г - 25 Р - 15 Ч - 10 Д - 10	80 - П 10 - Н 10 - Пр	15	Кор. - 25 Ср. - 45 Дл. - 30	20	20

КТ юноши (n=44)	10	45	20	25	Рег. - 5 Гр. - 2 Э - 40 Г - 10 Р - 20 Ч - 8 Д - 5	70 - П 10 - Н 20 - Пр	8	Кор. - 10 Ср. - 40 Дл. - 50	35	60
КТ девушки (n=74)	15	45	25	15	Рег. - 5 Гр. - 5 Э - 35 Г - 20 Р - 20 Ч - 10 Д - 5	65 - П 15 - Н 20 - Пр	10	Кор. - 20 Ср. - 30 Дл. - 50	25	50
Другие этноты (n= 6)	-	70	-	30	Р - 0 Г - 0 Э - 50 Г - 33 Р - 0 Ч - 17 Д - 0	70 - П 30 - Н	10	Кор. - 0 Ср. - 100 Дл. - 0	20	40

Таблица 4.8

**Результаты исследования особенностей этнической картины мира  
десятиклассников крымских школ (входная диагностика, контрольная  
выборка) (n=82)**

Этнос	Этническая идентичность в %				Соотношение и валентность идентичностей в %			Этническая и религиозная толерантность в %		
	ДИ	ПИ	М	Д	ПСИ	ВЭИ	ПЛИ	СД	НГС	СтД
Славяне юноши (n=20)	45	25	20	10	Рег. - 10 Гр. - 5 Э - 30 Г - 20 Р - 15 Ч - 10 Д - 10	100 - П	10	Кор. - 50 Ср. - 30 Дл. - 20	20	20
Славяне девушки (n=26)	25	40	25	10	Рег. - 5 Гр. - 5 Э - 25 Г - 25 Р - 15 Ч - 15 Д - 10	90 - П 10 - Н	15	Кор. - 20 Ср. - 50 Дл. - 30	20	20
КТ					Рег. - 5 Гр. - 5	60 - П 20 - Н		Кор. - 10 Ср. - 50		

2

юноши (n=12)	10	40	30	20	Э - 45 Г - 10 Р - 20 Ч - 5 Д - 10	20 - Пр	5	Дл. - 40	40	70
КТ девушки (n=23)	15	40	30	15	Рег. - 4 Гр. - 4 Э - 40 Г - 20 Р - 20 Ч - 8 Д - 4	70 - П 10 - Н 30 - Пр	8	Кор. - 15 Ср. - 55 Дл. - 30	30	60

1

2

3

4

5

6

Таблица 4.9

# **7Результаты исследования особенностей этнической картины мира**

## **8десятиклассников крымских школ (итоговая диагностика,**

## **9экспериментальная выборка) (n=207)**

Этнос	Этническая идентичность в %				Соотношение и валентность идентичностей в %			Этническая и религиозная толерантность в %		
	ДИ	ПИ	М	Д	ПСИ	ВЭИ	ПЛИ	СД	НГС	СтД
Славяне юноши (n=63)	25	20	40	15	Рег. - 10 Гр. - 5 Э - 35 Г - 20 Р - 15 Ч - 15 Д - 0	100- П	15	Кор. - 60 Ср. - 25 Дл. - 15	20	20
Славяне девушки (n=85)	30	20	30	20	Рег. - 10 Гр. - 5 Э - 25 Г - 25 Р - 15 Ч - 20 Д - 0	90 - П 10 - Пр	20	Кор. - 50 Ср. - 30 Дл. - 20	10	15
КТ юноши	10	30	30	30	Рег. - 5 Гр. - 5 Э - 35	80 - П 10 - Н 10 - Пр	10	Кор. - 20 Ср. - 40 Дл. - 40	30	50

(n=22)					Г - 15 Р - 20 Ч - 15 Д - 5					
КТ девушки (n=34)	15	35	25	25	Рег. - 10 Гр. - 5 Э - 30 Г - 20 Р - 10 Ч - 20 Д - 5	70 - П 20 - Н 10 - Пр	15	Кор. - 20 Ср. - 70 Дл. - 10	20	50

## 2 Результаты исследования особенностей этнической картины мира

3 десятиклассников крымских школ (итоговая диагностика, контрольная

4 выборка) (n=77)

5

Этнос	Этническая идентичность в %				Соотношение и валентность идентичностей в %			Этническая и религиозная толерантность в %		
	ДИ	ПИ	М	Д	ПСИ	ВЭИ	ПЛИ	СД	НГС	СтД
Славяне юноши (n=17)	45	30	15	10	Рег. - 5 Гр. - 5 Э - 35 Г - 20 Р - 15 Ч - 10 Д - 10	90 - П 10 - Пр	10	Кор. - 40 Ср. - 30 Дл. - 30	30	30
Славяне девушки (n=25)	25	30	35	10	Рег. - 5 Гр. - 5 Э - 35 Г - 25 Р - 15 Ч - 10 Д - 5	80 - П 10 - Н 10 - Пр	15	Кор. - 20 Ср. - 30 Дл. - 50	35	25
КТ юноши (n=12)	10	35	30	25	Рег. - 5 Гр. - 0 Э - 35 Г - 25 Р - 25 Ч - 10 Д - 5	70 - П 10 - Н 20 - Пр	5	Кор. - 10 Ср. - 30 Дл. - 60	50	80
КТ девушки (n=22)	15	35	35	15	Рег. - 0 Гр. - 0 Э - 40 Г - 20 Р - 30 Ч - 10 Д - 0	60 - П 20 - Н 20 - Пр	10	Кор. - 10 Ср. - 40 Дл. - 50	35	70

6

7 На этапе входной диагностики (в сентябре-октябре 2005 года) были  
8 обнаружены этнические различия в переживании и осознании этнической  
9 идентичности.

2

1 Юноши-славяне находились в основном на стадии диффузной  
2 идентичности – 45% и предрешенной идентичности – 20%; на стадии моратория  
3 – 25%, на стадии достижения – 10%.

4 Юноши-крымские татары – диффузная идентичность – лишь у 10% и  
5 предрешенной идентичности – 45%; на стадии моратория – 20%, на стадии  
6 достижения – 25%

7 Девушки- славянки: диффузная идентичность – 40% и предрешенной  
8 идентичности – 35%; на стадии моратория – 15%, на стадии достижения – 10%

9 Девушки-крымские татарки - диффузная идентичность – 15% и  
10 предрешенной идентичности – 45%; на стадии моратория – 25%, на стадии  
11 достижения – 15%.

12 Для представителей «других этносов» характерна стадия предрешённой  
13 идентичности и достижения - соответственно 70% и 30%.

14 Стадия предрешённой идентичности была характерна для всех сегментов  
15 выборки и этот факт, по-видимому, отражает возрастные особенности старших  
16 подростков. Более всего эта стадия выражена у крымских татар.

17 Однако у них же была незначительно представлена стадия диффузной  
18 идентичности, особенно у юношей (всего 10%), тогда как у славян на этой  
19 стадии находятся от 25% девушек и до 35% юношей из числа опрошенных нами  
20 десятиклассников. Вероятно, эти различия напрямую связаны с  
21 принадлежностью к большинству или меньшинству. Во всяком случае,  
22 представители меньшинства гораздо четче и более осознанно переживают свою  
23 идентичность, чем представители большинства.

24 Интересно, что стадия моратория практически одинаково была  
25 представлена во всех сегментах выборки, что вполне объяснимо характерной  
26 для старших подростков поисковой активностью во всех сферах бытия. Мы  
27 предполагали, что крымские татары, как этническое меньшинство должны быть  
28 в большей мере представлены на стадии достигнутой идентичности, но это  
29 оказалось не так – стадия достижения незначительно выражена у всех

2

1 опрошенных в особенности у девушек-крымских татарок и юношей-славян  
2 (соответственно 15% и 10%).

3

Существенных гендерных различий по этой шкале методики не удалось  
4 обнаружить ни внутри этнических выборок, ни в целом, по всем выборкам.

5

Итоговая диагностика, проведённая в конце мая 2006 года, позволила  
6 зафиксировать определённую динамику в соотношении стадий этнической  
7 идентичности.

8

Весьма ощутимо изменилось соотношение преобладающих стадий у  
9 славян. В частности, для юношей-славян, находившиеся на старте  
10 эксперимента, в основном на стадии диффузной (35%) и предрешенной  
11 идентичности (35%), теперь характерны другие показатели: диффузная – 25%,  
12 предрешённая – 20%, а стадия моратория становится доминирующей – 40%  
13 (против 20% в начале эксперимента), на стадии достижения теперь 15% (против  
14 10% год назад). Достижение такого результата можно считать одним из  
15 позитивных предварительных итогов программы, поскольку стремление к  
16 осознанию своей этнической принадлежности (а в этом суть стадии моратория)  
17 и осмысленность идентичности (на стадии достижения) являются показателями  
18 реализации одной из целей, поставленных организаторами и участниками.

19

Изменения в контрольной выборке менее значимы, а некоторые тенденции  
20 вообще имеют иной характер. Так, например, количество юношей, находящихся  
21 на стадии диффузной идентичности также снизилось, а на стадии моратория –  
22 увеличилось. В то же время, возросло и количество респондентов на стадии  
23 предрешённой идентичности, а число находящихся на стадии достижения  
24 осталось на прежнем уровне.

25

Стадия диффузной идентичности у юношей-крымских татар была  
26 выражена незначительно и осталась на прежнем уровне – у 10% респондентов, а  
27 количество юношей, находящихся на стадии предрешённой идентичности  
28 сократилось, хотя и не так значительно как у славян – 30% (против 45% на  
29 начальной стадии эксперимента). На стадии моратория теперь 30% (против 20%  
30 в начале работы), а на стадии достижения – 30% (против 25%).

1

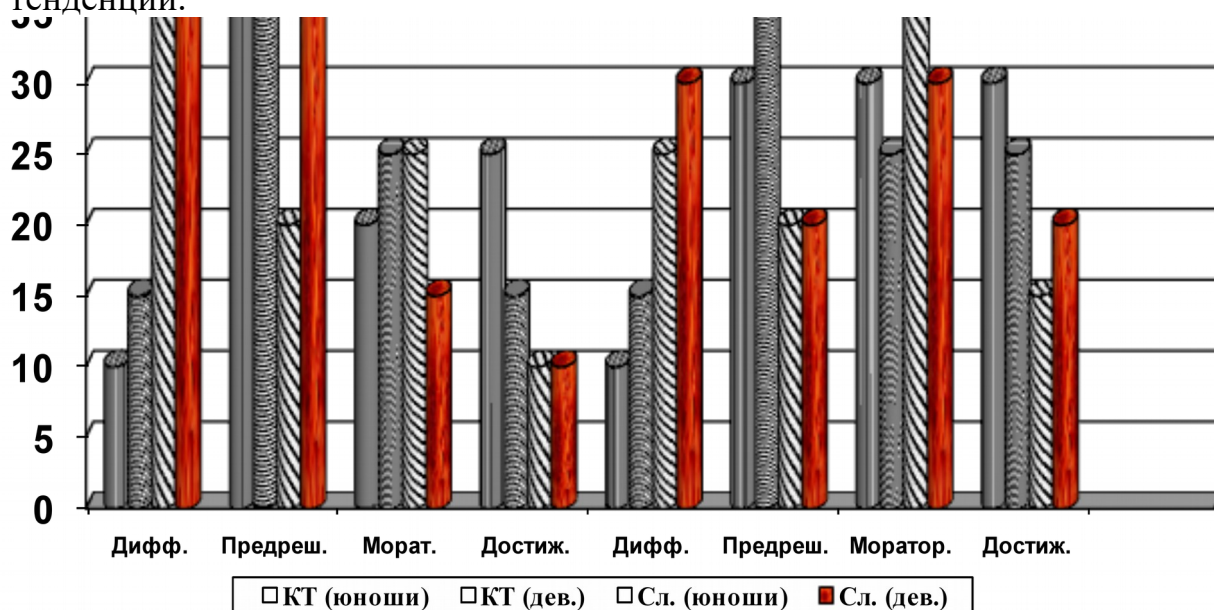
2

1 Изменения в контрольной выборке не были обнаружены.

2 Девушки-славянки: диффузная идентичность – 30% (против 25% в начале  
3эксперимента), предрешенная идентичность – 20% (против 35%); стадия  
4моратория – 30% (против 20%), стадия достижения – 20% (20%).

5 Девушки-крымские татарки – диффузная идентичность – показатели не  
6изменились – 15%, предрешенная идентичности – 35% (против 45%), стадия  
7моратория – без изменений – 25%, стадия достижения – 25% (против 15%).

8 Изменения в контрольной выборке ещё менее значительны, хотя имеют те  
9же тенденции.



10

11

2005

2006

12 Рис. 4.7 Сопоставление выраженности стадий этнической идентичности в  
132005 и 2006 гг (диффузная, предрешённая, мораторий, достижение), в %.

14

15 Эффективность программы в этой части – трансформации стадийности  
16этнической идентичности – оказалась более всего выраженной относительно  
17юношей-славян. Движение в сторону превалирования стадий моратория и  
18достижения у них выглядит весьма динамичным, тогда как у юношей-крымских  
19татар оно менее стремительно по понятным причинам: а) эти стадии и до начала  
20программы были выражены достаточно явно; б) крымскотатарская культура и



2

1как более традиционалистская по сути, и как культура этнического меньшинства  
2предполагает более чёткое самоопределение. Влияние программы на девушек в  
3этой части предполагаемых изменений оказалось менее значимым: тенденция к  
4усилению представленности стадий моратория и достижения та же, что и у  
5юношей, но в процентном соотношении результаты не столь впечатляющие.  
6Возможно, это связано с гендерными особенностями: девушки в этом возрасте  
7более склонны жёстче усваивать стереотипы своей культуры, готовясь к роли  
8хранительницы домашнего очага и культурных ценностей.

9 В процессе входной диагностики не удалось обнаружить существенных

10различий в показателях *валентности и приоритетности вида идентичности*.

11Разве что, приоритетность этнической идентичности оказалась более всего  
12выражена у представителей «других этносов» – 50%, но это всего лишь  
13несколько человек, поэтому данные не могут быть показательными. У юношей-  
14крымских татар приоритетность этнической идентичности – 40%, у девушек –  
1535%. Однако и у 35% юношей-славян этот вид идентичности также приоритетен  
16(у девушек – 25%).

17 Гендерная идентичность уверенно занимает второе место в  
18приоритетности идентичностей на уровне 20-25%, за исключением юношей-  
19крымских татар, у которых на втором месте религиозная идентичность – 20%.

20 Религиозная идентичность выражена у представителей всех этносов от  
2110% до 15%.

22 Наиболее позитивный характер носит этническая идентичность: у  
23юношей-крымских татар – 70% позитивная, 10% – негативная, 10%  
24противоречивая или невыраженная; примерно такие же результаты получены  
25относительно славян. А наименее позитивна этническая идентичность у  
26девушек-крымских татарок: у 65% позитивная, у 15% – негативная, у 20%  
27противоречивая или невыраженная. В целом, у большинства респондентов  
28этническая идентичность позитивна.

29 Человеческая или личностная идентичность также примерно равно  
30распределена по отдельным сегментам выборки: варианты «человек», «житель

2

1 планеты Земля» выбрали от 5 до 15% всех респондентов, причём некоторые (и  
2 их немало) приписывали слово «личность».

3

Можно предположить, что характерные для всех сегментов выборки  
4 возрастные особенности и общие факторы социализации (информационное,  
5 образовательное, социально-экономическое пространство) перекрывают  
6 влияние культурных различий. Позволим себе более спорный вывод, быть  
7 может, не вписывающийся в современные этнополитические (или  
8 политологические?) представления. Социокультурное пространство Крыма  
9 имеет гораздо больше общих, универсальных позиций, чем специфических,  
10 этнокультурных. Ситуация становления общего социокультурного пространства  
11 и, соответственно, общекрымской ментальности формировалась на протяжении  
12 десятилетий. Собственно, крымская ментальность была частью советской, хотя  
13 и со своим региональным своеобразием. События последних полутора десятка  
14 лет: распад Советского Союза и устоявшейся идеологии, изменение  
15 экономических отношений, уход из активной производственной и общественно-  
16 политической реальности многих людей, изменение этнического состава  
17 населения в результате возвращения крымскотатарского народа – всё это  
18 предопределило не столько возникновение психологических различий, сколько  
19 общность переживаний, их окрашенность и интенсивность. Поэтому, формально  
20 – различия множатся, поскольку ищутся и инспирируются, фактически – единое  
21 социокультурное пространство регионального масштаба укрепляется и  
22 способствует ментальному единообразию: тенденции к эмоционально-  
23 когнитивному стилевому единству в восприятии, интерпретации, переживании и  
24 реагировании по отношению к социально-экономическим и этнополитическим  
25 реалиям.

26 Итоговая диагностика позволила определить тенденции в  
27 трансформационных процессах относительно соотношения и валентности  
28 идентичности. У крымских татар (и у юношей, и у девушек) приоритетность  
29 этнической идентичности практически не изменилась. У юношей – 35% (против  
30 40% в начале эксперимента), у девушек – 30% (против 35%). У славян этот вид

2

1социальной идентичности вообще не претерпел изменений в процессе  
2эксперимента: так же как перед началом реализации программы этническая  
3идентичность приоритетна у 35% юношей-славян и у 25% девушек.

4

У большинства респондентов этническая идентичность становится ещё  
5более позитивна: теперь уже у 80% юношей-крымских татар этническая  
6идентичность позитивна (входная – 70, у 10% – негативная, у 10%  
7противоречивая или невыраженная; у девушек крымских-татарок – 70% –  
8позитивная (против 65% в начале года), у 20% негативная (без изменений в  
9сравнении с началом эксперимента) и у 10% – неопределённая (против 20 % по  
10данным входной диагностики). У юношей-славян: 100% – позитивная (против  
1190% и 10% - противоречивая, до начала эксперимента). Негативной  
12идентичности не наблюдалось в прошлом году, не наблюдается и в этом. У  
13девушек-славянок: позитивная – у 90% (против 80% – в начале эксперимента), у  
1410% противоречивая или невыраженная (против 20% и 10% - негативной).

15 Этническая идентичность приоритетна в среднем у трети респондентов и  
16этот показатель не изменился в итоге эксперимента, а относительно валентности  
17наблюдается либо сохранение показателей, либо тенденция к усилению  
18позитивной этнической идентичности (особенно у девушек), чего, кстати, мы не  
19обнаружили в контрольной выборке, хотя приоритетность этнической  
20идентичности там не изменилась.

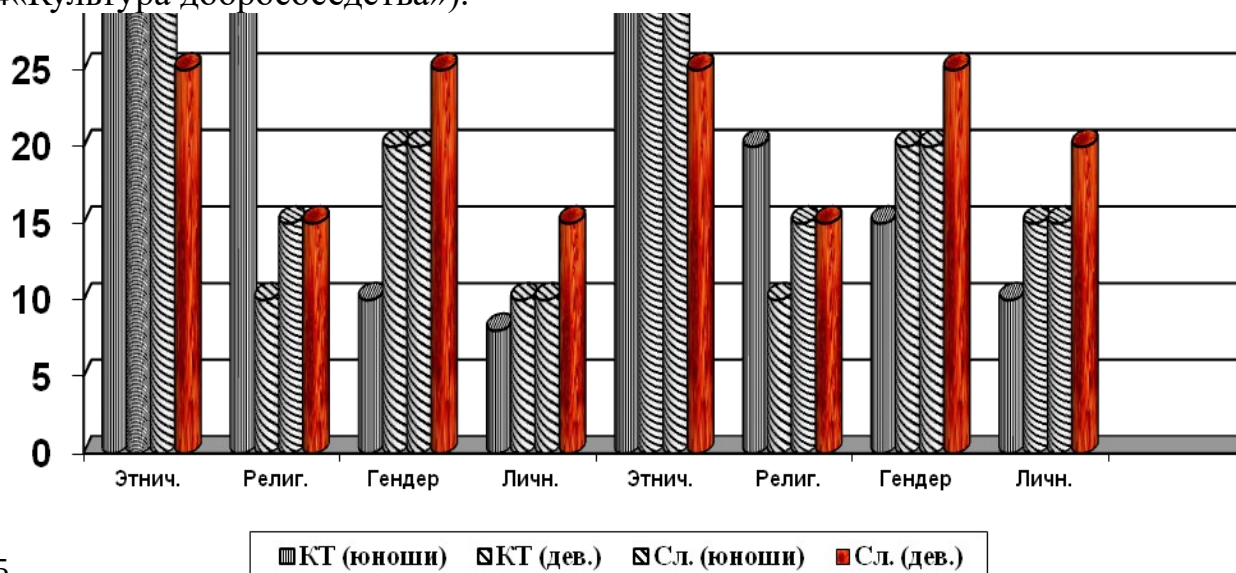
21 Вполне объяснимое особенностями возраста второе-третье место в  
22системе приоритетных идентичностей принадлежит гендеру, и в ходе  
23реализации программы никаких существенных изменений не произошло. В  
24контрольной выборке – та же тенденция к постоянству.

25 В экспериментальной выборке не произошли изменения и в  
26приоритетности религиозной идентичности. Но в контрольной выборке – этот  
27показатель несколько возрос у крымских татар, особенно у девушек: с 20% до  
2830%.

29 Можно считать, что обнаруживается тенденция к достижению одной из  
30основных целей программы – усиление приоритетности человеческой или

2

1личностной идентичности: варианты «человек», «житель планеты Земля» и  
2собственноручно добавленное слово «личность» выбрали от 15 до 25% всех  
3респондентов (в сравнении с 5 – 15 процентами до начала занятий по программе  
4«Культура добрососедства»).



5

6

2005

2006

7

Рис. 4.8 Сопоставление приоритетности видов социальной идентичности в  
82005 и 2006 гг., в %.

9

10 Идентичность – очень сложный и интегративный личностный конструкт,  
11поэтому ожидать существенных изменений на протяжении учебного года (или,  
12точнее, 36 часов направленных занятий) было бы слишком самонадеянно. Тем  
13не менее, общая тенденция в процессе трансформации соотношения  
14социальных идентичностей – позитивна. Определённая акцентуация внимания  
15подростков именно на этнических проблемах и процессах, в том числе и на  
16компонентах идентичности, могла привести к тому, что этот вид идентичности  
17стал бы приоритетным у большинства. Но этого не произошло, несмотря на то,  
18что этническая осведомлённость и осознанность собственной этнической  
19принадлежности явно возросли. Наблюдается также усиление позитивного  
20отношения к собственной этнической принадлежности и, главное, усиление  
21приоритетности человеческой или личностной идентичности. К этому и

2

1 стремились организаторы программы: не к нивелированию этнической  
2 идентичности и соответствующих чувств, а к упорядоченности и  
3 осмысленности этнической идентичности в системе многочисленных  
4 социальных идентичностей, к позитивному восприятию и принятию  
5 множественности идентичностей как к сущностному основанию единства и  
6 целостности личности.

7

Анализ результатов «входной» диагностики (сентябрь 2005 г) позволяет  
8 утверждать, что для всех сегментов выборки более всего характерна стадия  
9 предрешённой идентичности, но более всего эта стадия выражена у крымских  
10 татар. Не обнаружены существенные различия в представленности стадий  
11 моратория и достижения. В целом среди подростков крымских татар стадия  
12 диффузной идентичности выражена в меньшей степени, чем у славян. Вероятно,  
13 эти различия напрямую связаны с принадлежностью к большинству или  
14 меньшинству, представители которого гораздо четче и более осознанно  
15 переживают свою идентичность, чем представители большинства.

16 По результатам годичной реализации программы «Культура  
17 добрососедства» (итоговая диагностика проведена в конце мая 2006 г) удалось  
18 зафиксировать определённую динамику в соотношении стадий этнической  
19 идентичности. Общая тенденция в трансформации этнической идентичности  
20 такова: сокращение представленности диффузной и предрешённой  
21 идентичности и возрастание стадий моратория и достижения. Наиболее ярко эта  
22 тенденция проявилась у юношей-славян. В целом, полученные результаты  
23 можно считать позитивными, поскольку трансформация стадийности  
24 этнической идентичности в направлении превалирования стадий моратория и  
25 достижения является показателем реализации одной из целей, поставленных  
26 организаторами программы: усиление стремления подростков к осознанию  
27 своей этнической принадлежности и возрастающая осмысленность  
28 идентичности.

29 Несмотря на примерное равенство всех показателей по предыдущим  
30 шкалам, именно в показателях, относящихся к критерию «этническая и

2

3*религиозная толерантность*», обнаружались существенные различия. Для  
4выявления изменений на уровне статистической значимости применялся  
5критерий углового преобразования Фишера.

6

7Короткая социальная дистанция оказалась больше свойственна девушкам:  
840% девушек-славянок и 20% девушек-крымских татарок признают  
9возможность смешанных браков и, в частности, свой брак с партнёром другой  
10этнической или религиозной принадлежности ( $\varphi^*_{эмп} = 3.125$  при  $p \leq 0,01$ ). У  
11юношей-славян этот показатель 50%. Самая «длинная» социальная дистанция  
12свойственна 50% девушек и 50% юношей-крымских татар.

13Негативные гетеростереотипы отмечены у представителей всех выборок:  
14у славян этот показатель обнаруживается у 20%, у крымских татар – у 35%  
15юношей и у 25% девушек.

16Статусная депривация значимо сильнее выражена у крымских татар (и это  
17несмотря на позитивную, в целом, этническую идентичность): у 60% юношей (у  
1825% юношей-славян:  $\varphi^*_{эмп} = 5.127$  при  $p \leq 0,01$ ) и у 50% девушек (у 20%  
19девушек-славянок:  $\varphi^*_{эмп} = 4.554$  при  $p \leq 0,01$ ).

20Можно предположить, что именно статусная депривация, т.е. переживание  
21ущемлённости, униженности своей этнической группы определяет более  
22высокую выраженность этнических гетеростереотипов и «длинную»  
23социальную дистанцию.

24В замысле и дебюте программы присутствовала гипотеза относительно  
25обратно пропорциональной зависимости между высокой приоритетностью  
26личностной идентичности и низким уровнем этнической/религиозной  
27толерантности. Входная диагностика, в целом, позволила подтвердить эту  
28гипотезу, хотя значимость этой зависимости не была достаточно высокой для  
29строгих выводов. В итоге годичной работы, позитивные изменения, объяснимые  
30в рамках этой гипотезы явно обнаружилась лишь в нескольких школах:  
31возросшая приоритетность личностной идентичности значимо коррелировала с  
32повысившимся за учебный год уровнем этнической и религиозной  
33толерантности. Но у десятиклассников этих школ также произошли позитивные

2

изменения по всем показателям, а именно, в снижении уровня негативной гетеростереотипизации, в сокращении социальной (этнической, в нашем случае) дистанции, а также в показателе «статусная депривация».

4

Изменения в социальной (этнической, религиозной) дистанции более всего оказались свойственны девушкам-славянкам: 50% из них признают возможность смешанных браков и, в частности, свой брак с партнёром другой этнической или религиозной принадлежности (перед началом программы – только 25%  $\varphi^*_{эмп} = 3.705$  при  $p \leq 0,01$ ). У девушек-крымских татарок этот показатель также изменился – теперь 20% из них придерживаются такого мнения (в сравнении с 10% в начале программы:  $\varphi^*_{эмп} = 2.001$  при  $p \leq 0,05$ ). У юношей-славян этот показатель составляет 60% (в начале программы – лишь 30%:  $\varphi^*_{эмп} = 4.335$  при  $p \leq 0,01$ ), у юношей-крымских татар – 20% (в начале учебного года – 10%:  $\varphi^*_{эмп} = 2.001$  при  $p \leq 0,05$ ). У остальных 30 - 45% респондентов выражена «средняя» социальная дистанция.

15

Негативные гетеростереотипы также снизились: у девушек-слянянок – 10% (против 20%:  $\varphi^*_{эмп} = 2.001$  при  $p \leq 0,05$ ), у юношей-крымских татар – 30% (против 35%) у девушек – 20% (против 25%). И только у юношей-славян этот показатель не изменился: 20% по результатам итоговой диагностики и столько же было в процессе входной диагностики.

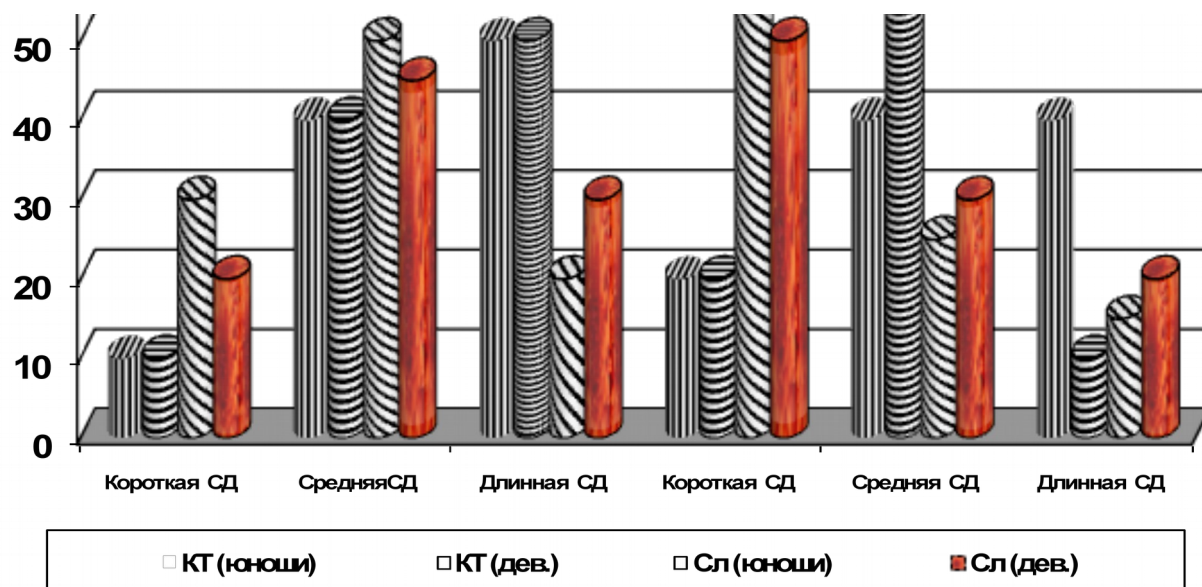
20

Статусная депривация по-прежнему сильнее и количественно неизменно выражена у крымских татар: но теперь это уже не 50% и 60% как при входной диагностике, а 50%. У славян статусная депривация также стала менее выражена к моменту окончания учебного года: снижение на 5% и у юношей и у девушек.

25

1

2



1

2

2005

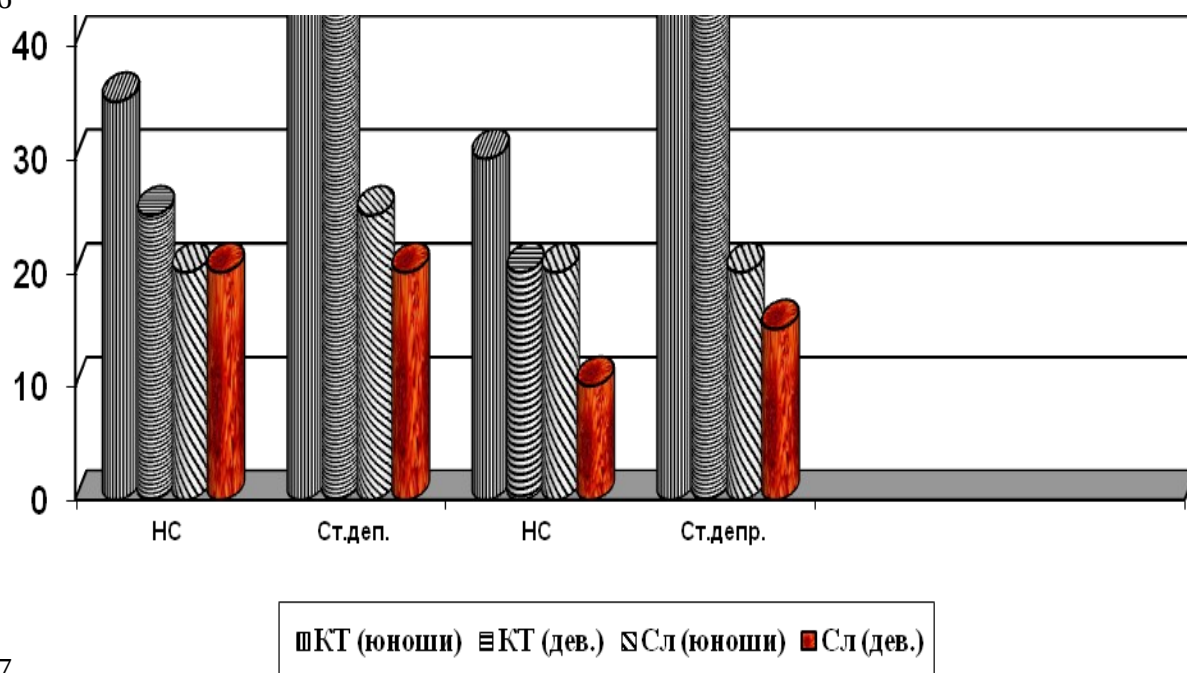
2006

3

Рис. 4.9 Сопоставление данных относительно интервалов социальной дистанции в 2005 и 2006 гг., в %.

5

6



7

3



2

1

2005

2006

2

3

Рис. 4.10 Сопоставление данных относительно динамики выраженности  
негативных этнических гетеростереотипов (НС) и переживания статусной  
депривации (Ст.деп.) в 2005 и 2006 гг., в %.

6

7

По результатам входной диагностики не удалось обнаружить  
существенных различий в показателях валентности и приоритетности вида  
идентичности. Этническая идентичность приоритетна в среднем у трети  
респондентов и этот показатель не изменился в итоге эксперимента, а  
относительно валентности наблюдается либо сохранение показателей, либо  
тенденция к усилению позитивной этнической идентичности. У крымских татар  
больше, чем у славян выражена религиозная идентичность и в ходе реализации  
программы это соотношение не изменилось. Среди объектов идентификации  
приоритетна также гендерная идентичность, что, разумеется, связано с  
возрастными особенностями старших подростков.

Итоговая диагностика позволила обнаружить незначительную тенденцию  
к усилению региональной и гражданской идентичности. Учитывая, что в  
контрольной выборке приоритетность крымской идентичности осталась  
неизменной, а гражданская выражена незначительно, можно утверждать, что  
занятия, призванные повысить осведомлённость подростков относительно  
истории, географии, экономики родного края, оказались полезными. В  
результате годичной реализации программы наметилась тенденция к усилению  
позитивного отношения к собственной этнической принадлежности с  
одновременным усилением приоритетности человеческой или личностной  
идентичности. Такое сочетание вполне соответствует целям программы:  
возрастание упорядоченности и осмысленности этнической идентичности в  
структуре множества социальных идентичностей, формирование позитивного  
восприятия и принятия различных идентичностей в целостной Я-концепции  
личности.

2

1 Интегративная характеристика – *средний индекс этнической*  
2 *инtolерантности* подсчитывался путём суммирования показателей

3- «социальная дистанция» (учитывалась только «длинная» дистанция)

4- «негативные этногетеростереотипы»

5- «статусная депривация».

6 Затем сумма делилась на три и, таким образом, индекс – это среднее  
7 арифметическое суммы трёх показателей. Методика подсчёта индекса  
8 этнической инtolерантности, разумеется, не бесспорна. Прежде всего, из-за  
9 включения такого показателя как «статусная депривация». Поскольку данный  
10 показатель гораздо ниже у славян, чем у крымских татар, включение его в  
11 общий индекс инtolерантности при подсчёте среднего арифметического по  
12 трем показателям автоматически повышает этот индекс относительно крымских  
13 татар.

14 Однако, есть и аргументы в пользу включения этого показателя:

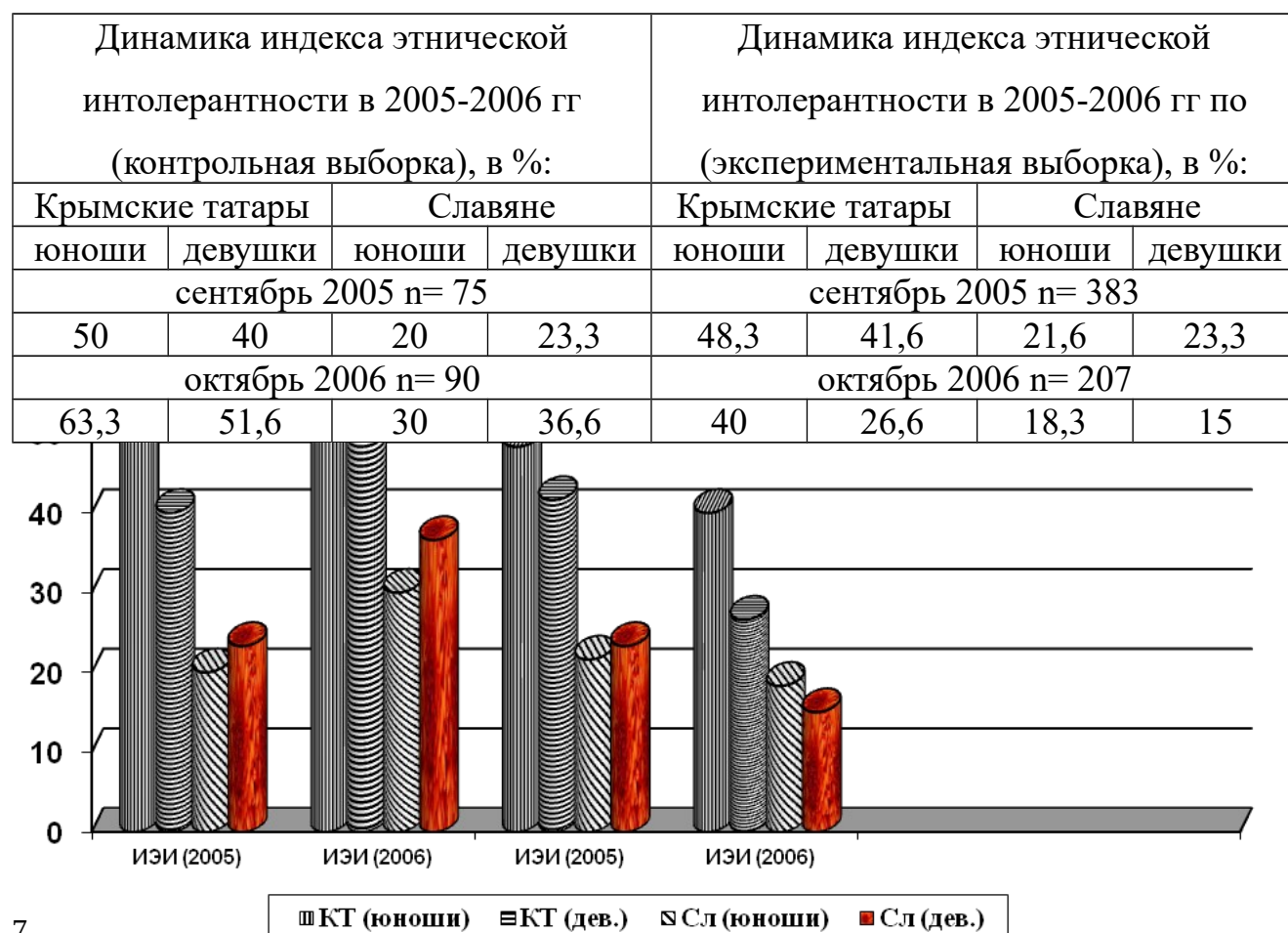
15- статусная депривация непосредственно связана с  
16 толерантностью/инtolерантностью поскольку способствует развитию  
17 фрустрации, которая, как правило, приводит к агрессии (разумеется, агрессия не  
18 всегда выражается непосредственно в общении, но влияет на межэтническое  
19 восприятие, установки и стереотипы);

20- включённый в подсчёт показатель «длинной» социальной дистанции меньше  
21 всего выражен у славян, что уравнивает числовые различия относительно  
22 показателя «статусная депривация»;

23- и, наконец, если считать среднее арифметическое только по двум  
24 показателям: «длинная социальная дистанция» и «негативные  
25 этногетеростереотипы», то, например, в контрольной выборке у юношей-славян  
26 величина индекса получается абсолютно той же, что и в нашем варианте  
27 подсчёта – 20% в 2005 и 30% в 2007, а вот у девушек-славянок – чуть выше –  
28 25% в 2005 и 42,5% в 2006. У юношей-крымских татар – действительно выше,  
29 чем в нашем варианте подсчёта: у юношей – 40% в 2005 и 55% в 2006; у  
30 девушек – 30% в 2005 и – 42,5% в 2006.

Таблица 4.11

**Сопоставление динамики индекса этнической интолерантности в контрольной и экспериментальной выборках в 2005 и 2006 гг**



Контрольная выборка      Экспериментальная выборка

Рис. 4.11 Динамика среднего индекса этнической интолерантности (ИЭИ) в 2005-2006 гг.

На этапе входной диагностики обнаружались существенные различия в основных показателях этнической и религиозной толерантности: социальной дистанции, негативных гетеростереотипах и статусной депривации.

Длинная социальная дистанция оказалась чаще свойственна юношам, чем девушкам, негативные гетеростереотипы отмечены у представителей всех

2

1выборок, однако в процессе итоговой диагностики обнаружилась позитивная  
2тенденция к снижению количества респондентов, демонстрирующих  
3негативные этнические гетеростереотипы.

4

Статусная депривация значимо сильнее выражена у крымских татар, но и  
5здесь наблюдается тенденция к значительному снижению силы этого  
6переживания.

7

Итоговая диагностика показала, что в экспериментальной выборке  
8снизился уровень негативной гетеростереотипизации, несколько сократилась  
9социальная (этническая, религиозная) дистанция, а также снизился уровень  
10«статусной депривации».

11 В контрольной выборке, независимо от этнических и гендерных различий  
12практически все показатели этнической и религиозной толерантности  
13значительно ухудшились (см.таблицу 4.11 и рис. 4.11). В частности,  
14наблюдается очевидная тенденция к увеличению индекса этнической  
15интолерантности (хотя полученные значения  $\phi^*_{\text{эмп}}$  находятся в зоне  
16неопределённости): у крымских татар (юноши) с 50% до 63,3, у девушек с 40 до  
1751, 6%, у славян (юноши) с 20 до 30%, у девушек – с 23,3 до 36, 5. В  
18экспериментальной выборке, напротив, индекс интолерантности снизился: у  
19крымских татар (юноши – с 48,3 до 40%, у девушек – с 41,6 до 26,6%, у славян  
20(юноши) – с 21,6 до 18,3%, девушки – с 23,3 до 15%. И этот факт  
21свидетельствует о том, что без целенаправленной, специально организованной  
22работы не стоит надеяться на позитивные изменения в межэтническом  
23восприятии и общении в целом.

24 Таким образом, теперь можно уточнить сделанные ранее предположения:

25 а) приоритетность личностной идентичности и является тем самым  
26главным условием, которое определяет другие позитивные изменения, в  
27частности, сокращение социальной дистанции и снижение уровня негативной  
28гетеростереотипизации;

29 б) приоритетность личностной идентичности – это необходимое, но  
30недостаточное условие для возрастания этнической/религиозной толерантности

2

и обязательным являются также и другие позитивные изменения, вызванные различными причинами.

3

Первая гипотеза подтверждается только в нескольких школах, а вторая, имеющая больше подтверждений, но гораздо менее чёткая – нуждается в конкретизации.

6

2

**14.2.6. Социально-психологический мониторинг трансформации этнической идентичности и межэтнических отношений старших подростков из этногетерогенной и этногетерогенных школ Белогорского района (методика ЭКМ, 2005-2007 гг.)\*** В русле концепции системного моделирования в 2005 и 2007 году нами были реализованы два взаимосвязанных проекта под общим названием «Проблемы этнокультурного образования в Белогорском районе АРК». Оба проекта были грантами ПРИК ООН, полученными автором в итоге тендера. В определённом смысле этот проект напоминает исследование, приведённое в пункте 4.2.5, но, на самом деле, различаются не только выборки, но также цели и характер работы. В данном случае исследовалось влияние модели образования (этногетерогенной или этногетерогенной) на динамику этнической идентичности и межэтнические отношения старших подростков. Именно в зависимости от этой цели были определены выборки. В предыдущем исследовании этот фактор не учитывался и ставилась задача обнаружить вероятные различия в результате влияния программы «Культура добрососедства», на тех подростков, которые были включены в неё. На основании полученных результатов предусматривалось усовершенствование программы. В данном же случае, работа имела научно-исследовательский характер и не предполагала никаких форм императивного влияния на характер образовательного процесса в школах Белогорского района и Крыма в целом.

Актуальность и практическая значимость работы определялась тем, что:

1) ситуация относительно влияния той или иной модели образования и воспитания на этнический аспект социального восприятия практически не исследовалась ни до открытия этногетерогенных (этнически однородных) школ в Крыму, ни сейчас, в процессе их существования, поэтому:

а) интересен сравнительный анализ и мониторинг динамики и различий в особенностях межэтнического восприятия учащихся этногетерогенных и

---

<sup>3</sup> Исследование проводилось в 2005 году и в 2007 в рамках проектов ПРИК ООН.

2

1 этногетерогенных школ, с учётом социально-демографических характеристик  
2 детей;

3

б) важно также разобраться в том, каково отношение этнических общин и  
4 просто взрослых граждан разной этнической принадлежности к различным  
5 моделям образования и воспитания (т.е., к традиционным – этногетерогенным –  
6 этнически разнородным школам и к уже упомянутым, этногетерогенным)\*

7

Основные цели этой части комплексного исследования:

8

1) выявление вероятных изменений, т.е., в данном случае, тенденций  
9 двухгодичной динамики в характере восприятия и отношения родителей  
10 учащихся исследуемых школ к существующим в них моделям образования;

11

2) определение возможной динамики в системе переживаний взрослых и детей  
12 (учащихся школ и их родителей) относительно таких проблем как: этническая  
13 идентичность, межэтнические отношения, социально-психологический статус  
14 собственной этнической группы и проч.;

15

3) анализ вероятных изменений в характере межэтнического восприятия, в  
16 частности, повышение или снижение уровня толерантности.

17

Основные задачи, успешное решение которых является ожидаемым  
18 результатом исследования:

19

1) детализация изменений в восприятии и переживании взрослыми  
20 представителями этнических общностей отдельных населённых пунктов  
21 Белогорского района существующей ситуации в образовательной системе;

22

2) конкретизация возможных изменений в отношении взрослых  
23 представителей этнических общностей Белогорского района к потенциальной  
24 (гипотетической) возможности существования и перспектив развития  
25 различных моделей образования, в том числе, этнокультурного и  
26 поликультурного образования;

27

3) отслеживание динамики степени и характера различий в межэтническом  
28 восприятии и, в частности, в уровне толерантности среди детей, обучающихся в

---

3<sup>®</sup>

Исследование динамики отношения родителей, как субъектов учебно-воспитательного  
4 процесса, к этногетерогенной или этногетерогенной моделям образования представлено в  
5 пункте 4.2.2

2

1обычных, этногетерогенных по составу учеников школах и в школах,  
2преимущественно ориентированных на обучение детей одной этнической  
3группы – этногомогенных.

4

Результаты исследования были впоследствии использованы:

5-

для научного обоснования различных проектов и программ Министерства  
6образования АРК;

7-

как основание для экспертной оценки распространения той или иной модели  
8образования и воспитания в учебно-воспитательных учреждениях Крыма;

9-

для повторного применения апробированных методик с целью отслеживания  
10динамики этнического аспекта социального восприятия в тех же и других  
11школах».

12

Концептуальные основания и методология этой части исследования могут  
13быть представлены в форме нескольких тезисов:

14

1. В условиях полиэтничности возможны **три** основные модели  
15образования, реализация каждой из которых гипотетически может привести к  
16тем или иным трансформациям поликультурного пространства, межэтнической  
17и этнополитической ситуации, определённым тенденциям в развитии личности  
18и социума (описание моделей см. в пункте 3.3.1.):

19

В данном исследовании нас интересуют две существующие модели:  
20ассимиляционная (этнонивелирующая) и сегрегированная  
21(этнодифференцирующая), а также отношение детей к гипотетической  
22поликультурной модели.

23

2. Под поликультурной личностью нами понимается индивид:

24

• укоренённый в собственной культуре, осознающий, переживающий и  
25принимающий свою культурную принадлежность;

26

• при этом не замкнутый только на собственной культуре, а вполне  
27компетентный в общении и взаимодействии с представителями иных культур,  
28ориентированный на конструктивное взаимодействие и заинтересованный в  
29нём;



2

1 • признающий, осознающий, позитивно принимающий разнообразие мира, 2общества, людей и их особенности – расовые, этнические, национальные, 3гендерные, языковые, возрастные, интеллектуальные, личностные, 4проявляющиеся в различных потребностях, идеологиях, ценностных 5ориентациях, мотивах, целях, в поведении и деятельности».

6 3. Межэтническое восприятие – это система установок и стереотипов, 7определяющих знания о других этносах, отношение к ним и поведение в 8ситуациях межэтнического общения. Предполагается, что представленные в 9ряде школ Белогорского района различные модели образования (обучения и 10воспитания) определяют различия в межэтническом восприятии учащихся и, в 11частности, в уровне и характере их этнокультурной 12толерантности/интолерантности.

13 Эти различия объективируются и могут быть обнаружены:

14а) в структуре и направленности этнических авто и гетеростереотипов;

15б) в интервалах социальной дистанции

16в) в сравнительном восприятии статуса своей и других этнических групп 17(статусная депривация – в случае негативного восприятия каких-либо статусных 18характеристик собственной этнической общности).

19 Анализ указанных индикаторов межэтнического восприятия – одна из 20основных задач данного исследования, и для её решения необходимо 21осуществить сравнительный анализ особенностей межэтнического восприятия у 22детей, обучающихся в школах с практически гомогенным этническим составом 23и школах со смешанным этническим составом, причём, исходя из целей 24настоящего исследования, выявить и вероятную динамику этих особенностей.

25 Предметной областью исследования являются тенденции и динамика 26стадиальности этнической идентичности, а также динамика приоритетности 27видов и характера валентности социальной идентичности, показателей 28этнической толерантности/интолерантности у подростков – представителей 29основных этносов Крыма, обучающихся в этногомогенной и этногетерогенных 30школах Белогорского района.

2

1 Были выдвинуты следующие предположения:

21. Представленные в ряде школ Белогорского района различные модели  
3образования и воспитания определяют различия в межэтническом восприятии  
4учащихся и объективируются в смысловом содержании конструкта  
5«этнокультурная толерантность», включающего следующие компоненты:  
6структура и направленность этнических авто и гетеростереотипов, интервалы  
7социальной дистанции, сравнительное восприятие статуса своей и других  
8этнических групп (статусная депривация – в случае негативного восприятия  
9каких-либо статусных характеристик собственной этнической общности).

102. Существующие различия в межэтническом восприятии детей, обучающихся  
11в школах с разными моделями образования, связаны с различным отношением  
12их родителей к той или иной модели образования.

133. Модель образования (этногомогенная или этногетерогенная) наряду с  
14этнической принадлежностью оказывает существенное влияние на  
15стадиальность, приоритетность и валентность этнической идентичности, а  
16также на этническую/религиозную толерантность. Конкретизация этой гипотезы  
17предполагает поиск зависимостей между:

18а) этнической принадлежностью подростков и стадиальностью этнической  
19идентичности, а также приоритетным видом идентичности;

20б) моделью образования и стадиальностью этнической идентичности, а также  
21приоритетным видом идентичности;

22в) между моделью образования и валентностью (позитивной или негативной)  
23отдельных видов социальной идентичности.

24г) между моделью образования и этнической/религиозной толерантностью.

25 Основные методы исследования:

26• Анализ статистических данных Министерства образования и науки, РОНО,  
27отдельных школ. Статистические данные относительно этнического состава  
28населения, а также языковой ситуации в Крыму и в Белогорском районе.

2

1• Анализ научной литературы, посвящённой осмыслению и вариантам  
2решения социально-психологических проблем этнокультурного и  
3поликультурного образования (см. Раздел 2).

4• Анкетирование родителей с целью выявления оценки/мнения представителей  
5основных этнических общностей Белогорского района о состоянии и  
6перспективах развития этнокультурного и поликультурного образования (см.  
7пункт 4.2.2.).

8• Опрос старшеклассников с применением методики ЭКМ – «этническая  
9картина мира» (Приложение М).

10 Итак, в этногетерогенной (ОШ №4 г. Белогорска в п. Сары Су) и двух этно-  
11гетерогенных школах (в с. Богатое и с. Цветочное) исследовались два аспекта  
12вероятной трансформации этнической идентичности в течение 2005-2007 гг.:  
131) динамика изменений в соотношении стадий этнической идентичности;  
142) динамика изменений в приоритетности и валентности разных видов  
15социальной идентичности (гендерной, региональной, гражданской,  
16религиозной, этнической, человеческой и т.д.).

17 Изучалась также динамика этнической толерантности/интолерантности,  
18выражающаяся в индексе интолерантности, как суммарного показателя трёх  
19составляющих: социальная дистанция, негативные этнические  
20гетеростереотипы и статусная депривация (субъективное восприятие и  
21переживание проблемных характеристик статуса своей этнической общности в  
22сравнении с другими).

23 Для решения названных исследовательских задач применялась  
24разработанная, валидизированная и апробированная нами методика ЭКМ –  
25этническая картина мира (описание методики в пункте 4.2.5., а сама методика –  
26в Приложении М).

27 Естественно, что при повторении исследования с целью отслеживания  
28динамики измеряемых параметров, необходимо применить те же методики на  
29тех же выборках. Поэтому, в основном, обоснование выборки и сама выборка  
30исследования 2007 года остаются теми же, что и в 2005 году (таблица 4.12) .

Таблица 4.12

**Состав выборки учащихся этногетерогенных и этногетерогенных школ**

Населённый пункт	Этнический состав* и численность	Тип школы	Пол	Возраст
с.Цветочное	Славяне 30	Этногетерогенный	15 мальчиков 15 девочек	15-16
	Кр.татары 30		15 мальчиков 15 девочек	
с.Сары Су	Кр.татары 30	Этногетерогенный	15 мальчиков 15 девочек	
с.Богатое	Славяне 30	Этногетерогенный	15 мальчиков 15 девочек	
	Кр.татары 30		15 мальчиков 15 девочек	

\*Виртуальное объединение представителей славянских этносов отражает сложившуюся ситуацию в Крыму: чётких культурно-языковых и в целом, ментальных различий между «крымскими украинцами», «крымскими русскими» и «крымскими белорусами» практически нет.

В итоге анализа полученных данных были определена динамика изменений в соотношении стадий этнической идентичности (таблица 4.13)

Таблица 4.13

Динамика изменений стадиальности этнической идентичности в этногетерогенных и этногетерогенных школах Белогорского района в 2005–2007 гг. (в %)

Стадии этнической идентичности	с.Богатое этногетерогенная школа				с.Цветочное этногетерогенная школа				п.Сары Су этногетерогенная школа	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007
	славяне	кр.татары	славяне	кр.татары	славяне	кр.татары	славяне	кр.татары	кр.татары	
Диффузная	51	32	26	24	49	34	24	28	19	18
Предрешённая	14	22	50	42	16	18	50	38	44	48
Мораторий	25	32	14	16	25	32	12	18	17	13
Достижение	10	14	10	10	10	16	14	16	20	21

Процентное соотношение данных по шкале «этническая идентичность» графически представлено на рисунках 4.12- 4.16.

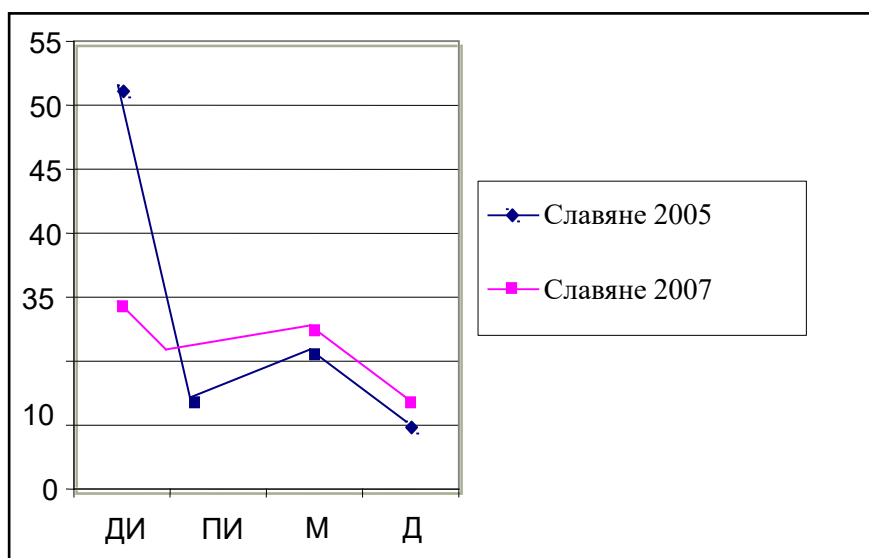


Рис. 4.12 График процентного соотношения стадий этнической идентичности в группе десятиклассников-славян в 2005 и 2007 году (с.Богатое, этногетерогенная школа)

**Примечание:** здесь и далее: ДИ – диффузная идентичность; ПИ – предрешенная идентичность; М – мораторий; Д – достижение.

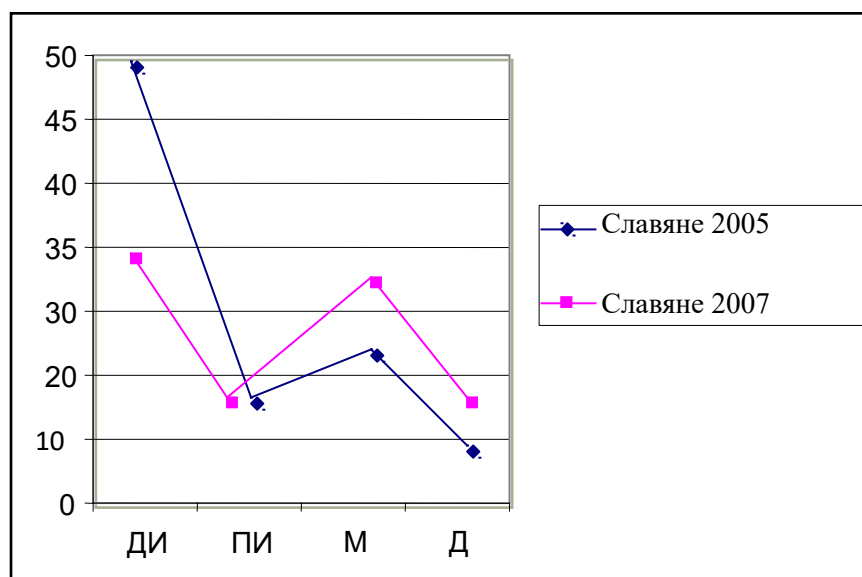


Рис. 4.13 График процентного соотношения стадий этнической идентичности в группе десятиклассников-славян в 2005 и 2007 году (с.Цветочное, этногетерогенная школа)

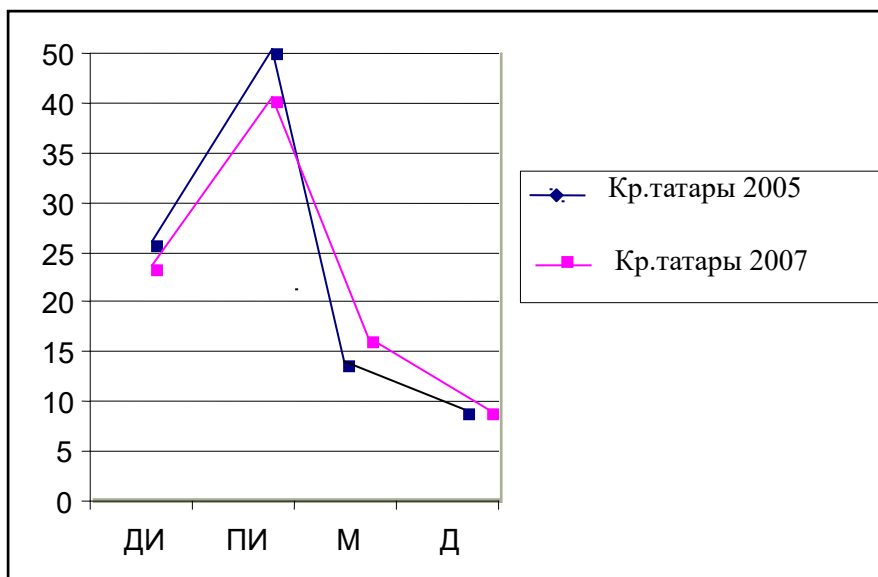


Рис. 4.14 График процентного соотношения стадий этнической идентичности в группе десятиклассников-крымских татар в 2005 и 2007 году (с.Богатое, этногетерогенная школа)

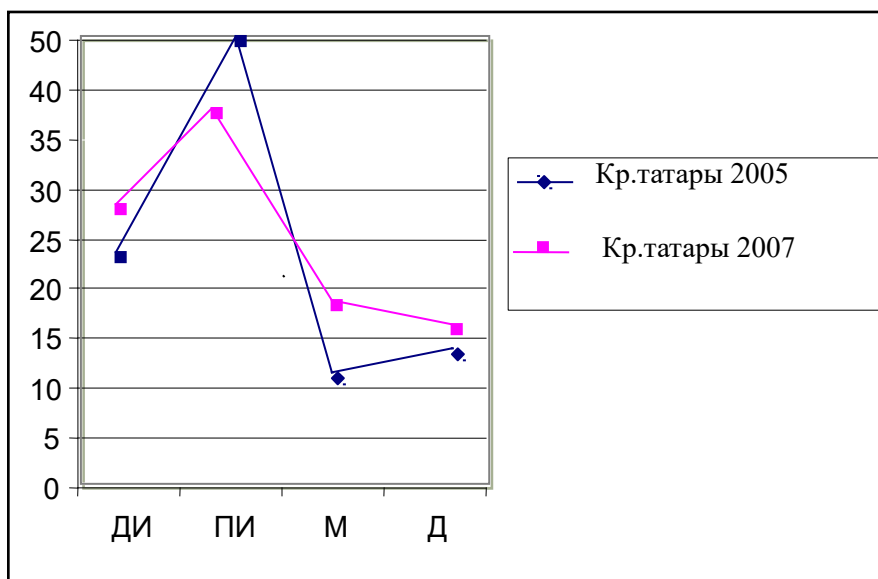


Рис. 4.15 График процентного соотношения стадий этнической идентичности в группе десятиклассников-крымских татар в 2005 и 2007 году (с.Цветочное, этногетерогенная школа)

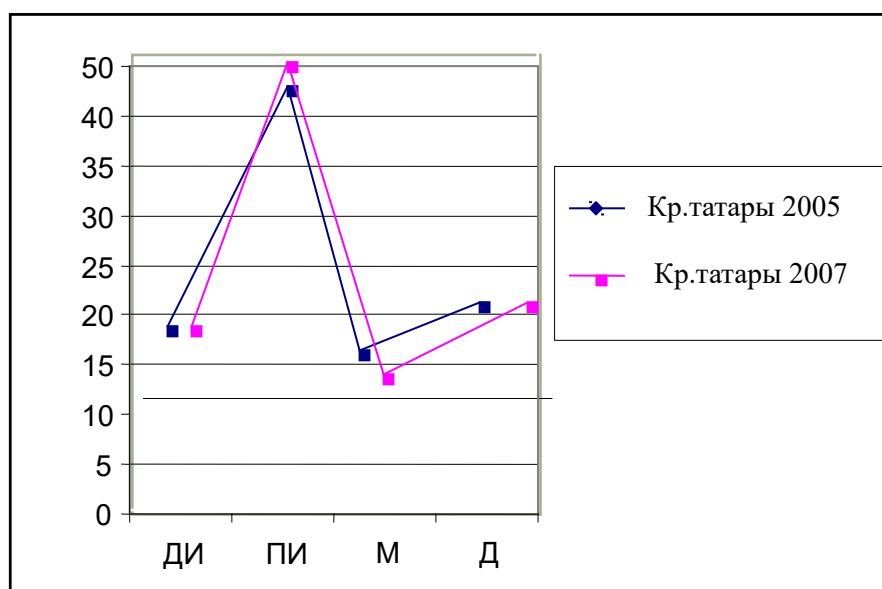


Рис. 4.16 График процентного соотношения стадий этнической идентичности в группе десятиклассников-крымских татар в 2005 и 2007 году (п.Сары Су, этногомогенная школа)

Представленные в таблице 4.13 и в графиках на рис. 4.12- 4.16 данные позволяют проинтерпретировать результаты этой части исследования (для выявления изменений на уровне статистической значимости применялся критерий углового преобразования Фишера).

Существуют различия в соотношении стадий этнической идентичности в зависимости от этнической принадлежности респондентов, а также от школы, в которой они учатся (этногомогенной или этногетерогенной).

В частности, в среднем 50% учащихся-славян находились на диффузной стадии этнической идентичности в 2005 году и лишь 33% – в 2007 году ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 152.454$  при  $p \leq 0,01$ ). В то время как у крымских татар из этногетерогенных школ этот показатель равен, в среднем лишь 25% в 2005 году и 26% в 2007 году. Однако у крымских татар, обучающихся в этногомогенной школе показатели даже немного ниже: 19% в 2005 и фактически не изменились 18% в 2007 году.

Очевидно (и не ново), что представители меньшинства, тесно контактируя с представителями большинства, достаточно остро чувствуют свою несхожесть, чем и объясняется их потребность в самоопределении, в данном случае,

2

1выраженную в незначительной выраженности стадии размытой или диффузной  
2идентичности. Но если представители этнического меньшинства не видят рядом  
3с собой представителей большинства, что и происходит в этногомогенной  
4школе, то такая потребность у них не актуализируется и диффузная  
5идентичность может сохраняться достаточно долго, не являясь проблемой.

6

На стадии предрешённой идентичности находится большинство  
7подростков-крымских татар, независимо от модели школы, в которой они  
8учатся: от 44% в этногомогенной школе до 50% в этногетерогенной в 2005 году.  
9В 2007 году средние показатели соответственно 48% и 40%. У славян  
10выраженность этой стадии проявляется не более чем у 15% и 20% в 2005 и 2007  
11гг., соответственно (во всех случаях изменения за два года статистически  
12незначимы, но у крымских татар в зависимости от модели школы  
13прослеживаются противоположные тенденции).

14 Предрешённость идентичности определяется, прежде всего, семейным  
15воспитанием, силой и непререкаемостью авторитета старших членов семьи. И, в  
16этом смысле, по-видимому, существуют достаточно выраженные культурные  
17различия в традициях славян и крымских татар. Дети-славяне чаще и  
18экспрессивней (нередко публично), подвергают сомнению приказания, указания,  
19советы и другие формы «наставления» со стороны старших, чем это принято в  
20крымскотатарских семьях. Именно поэтому, на наш взгляд, внутреннее  
21вопрошение «А почему, собственно, я такой? Только потому, что мне это сказали  
22родители?» более свойственно подросткам-славянам. Однако за прошедшие 2  
23года намечается тенденция к усилению стадии предрешённой идентичности и у  
24славян. Возможно, это вызвано усилением приоритетности этнической  
25идентичности, объяснения чему даны выше.

26 Стадия моратория более всего выражена у славян, идентичность которых в  
27большей степени размыта (диффузна), но и стремление разобраться в  
28основаниях этнической идентичности, в связи с этим, выражено сильнее.  
29Причём, наблюдается тенденция к усилению этого стремления найти  
30объективные основания идентичности: в 2005 году в среднем у 25% подростков-



2

1 славян преобладала эта стадия идентичности, а в 2007 году, уже у 32%. Но  
2 крымские татары, обучающиеся в обеих моделях школ, менее озабочены  
3 поиском своей идентичности. И всё по той же причине: у них нет острой  
4 необходимости искать ответ на вопрос: «А в чём заключается и как выражается  
5 моя этничность?». Им всё время дают возможность убедиться в объективности  
6 различий.

7

Идентичность на стадии достижения более выражена у крымских татар,  
8 обучающихся во всех исследуемых школах. Видимо, это устойчивый процент  
9 детей, жизненная ситуация и когнитивно-эмотивные особенности которых  
10 определили высокий уровень осознанности этнической идентичности. У  
11 подростков-славян из школы с.Цветочное этническая идентичность в стадии  
12 достижения выражена чаще, чем у подростков – славян из школы с.Богатое.  
13 Возможно, это объясняется более значительной представленностью крымских  
14 татар в составе населения с.Цветочное и, соответственно, в школе этого села.

15 В целом, относительно динамики стадийности этнической  
16 идентичности, можно сделать следующие выводы:\*

17 1. Подростки-славяне, представляющие этническое большинство населения  
18 чаще находятся на стадии диффузной идентичности, чем крымские татары, в  
19 какой бы модели школы они не обучались.

20 2. Подростки-крымские татары из этногетерогенной школы реже находятся на  
21 диффузной стадии развития этнической идентичности, чем подростки,  
22 обучающиеся в этногетерогенных школах.

23 3. В период с 2005 по 2007 гг. обнаруживается тенденция к снижению  
24 количества подростков-славян, для которых характерна диффузная стадия  
25 этнической идентичности.

26 4. Стадия предпрешённой идентичности характерна для большинства  
27 подростков-крымских татар, независимо от модели школы, в которой они  
28 учатся; у славян выраженность этой стадии ниже, но за прошедший  
29 двухгодичный период прослеживается тенденция к увеличению количества

3<sup>®</sup> Характеристика стадий этнической идентичности представлена в пункте 4.2.5, в описании  
4 процесса конструирования опросника ЭКМ

2

1 подростков-славян, для которых характерно преобладание этой стадии в системе  
2 этнической идентичности.

35. Среди всех подростков более всего стадия моратория выражена у славян.

46. Идентичность на стадии достижения более выражена у крымских татар,  
5 обучающихся в этногетерогенной школе.

67. Наиболее существенная динамика в соотношении стадий этнической  
7 идентичности за период с 2005 по 2007 год наблюдается относительно  
8 диффузной стадии у подростков-славян: её представленность в системе  
9 этнической идентичности резко сокращается, с одновременным возрастанием  
10 количества подростков, «находящихся» на стадии предрешённой идентичности.

11 *Приоритетность и валентность видов социальной идентичности*

12 В таблице 4.14 представлены результаты исследования динамики  
13 изменений в приоритетности и валентности разных видов социальной  
14 идентичности (гендерной, региональной, гражданской, религиозной,  
15 этнической, человеческой и т.д.)

16

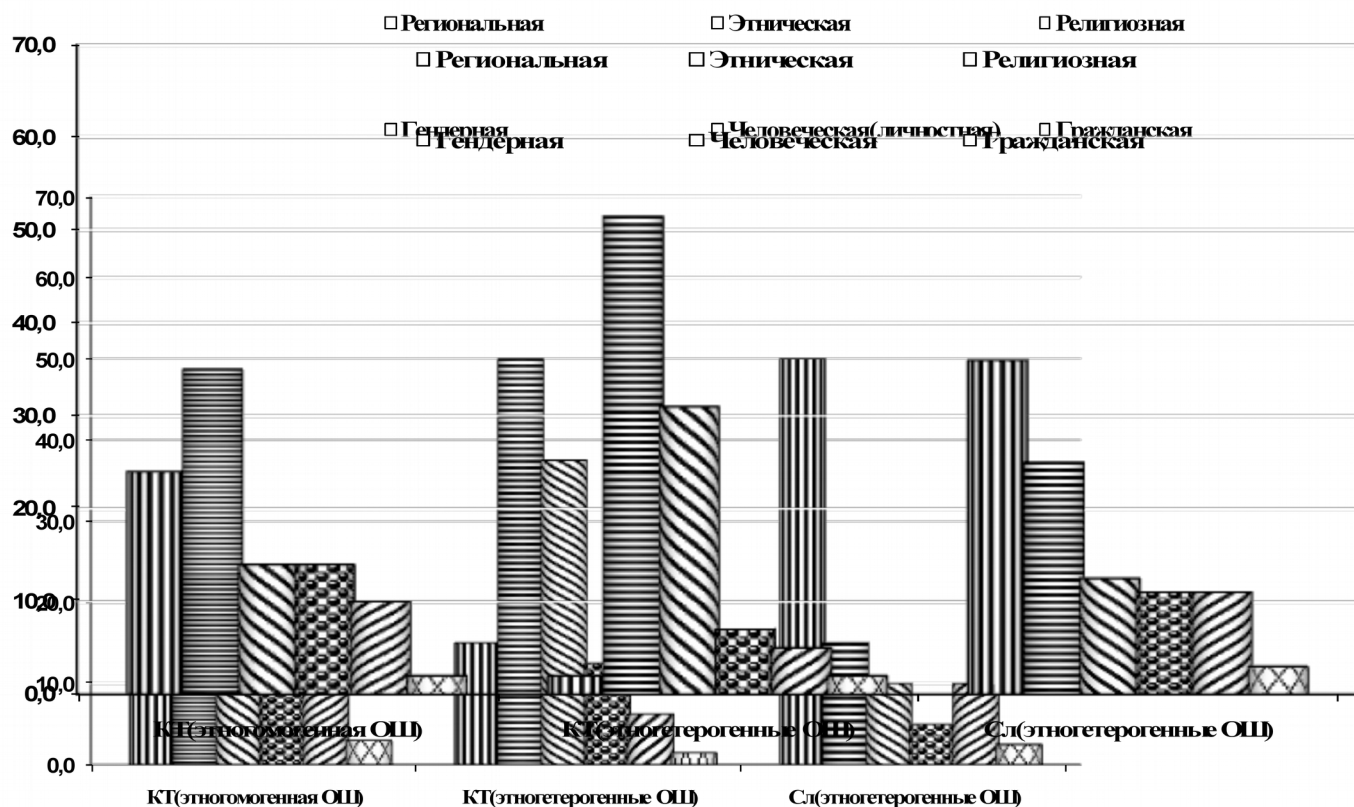
*Таблица 4.14*

17

18 Динамика изменений приоритетности объектов идентификации в  
19 этногетерогенных и этногетерогенной школах Белогорского района в 2005–2007  
20 гг. (в %)

Стадии идентичности	с.Богатое этногетерогенная школа				с.Цветочное этногетерогенная школа				п.Сары Су этногетерогенная	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007
	славяне		кр.татары		славяне		кр.татары		кр.татары	
Региональная	50	37	1	2	50	35	2	2	22	24
Гражданская	3	2	1	2	2	4	2	2	3	2
Этническая	14	24	50	51	15	26	50	52	33	35
Гендерная	10	12	6	8	8	10	5	6	12	14
Религиозная	10	11	36	30	12	14	37	32	17	14
Человеческая	10	12	4	6	10	10	3	4	10	10
Другая	3	2	2	1	3	1	1	2	3	1

21 На гистограммах, представленных на рисунках 4.17 и 4.18 графически  
22 проиллюстрированы данные 2005 и 2007 гг по шкале «Динамика изменений  
23 приоритетности объектов идентификации».



4 Интерпретируя эти результаты, можно отметить, что приоритетность вида  
 5 социальной идентичности определялась по первому и второму рангу,  
 6 проставленным респондентами относительно семнадцати предложенных для  
 7 идентификации объектов. Однако в инструкции к соответствующему заданию (в  
 8 опроснике – это пункт №33) было сказано: «Пожалуйста, выберите пять  
 9 наиболее важных для Вас определений, и пронумеруйте их от 1 (самое значимое  
 10 для Вас) до 5 (наименее значимое среди важных)». Таким образом, остальные  
 11 три ранга как бы технически не попадают в основную статистику и не отражены  
 12 в итоговой таблице и графиках, но это не значит, что ими можно пренебречь.  
 13 Поэтому при интерпретации результатов и в выводах полученные данные

2

относительно этих объектов идентификации обязательно учитываются и комментируются.

3

Гендерные различия относительно приоритетности этнической идентичности не обнаружены.

5

Необходимо также отметить, что приоритетность этого вида социальной идентичности значительно возросла у славян в среднем с 14 до 26% ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 72.313$  при  $p \leq 0,01$ ) и незначительно – у крымских татар.

8

Вероятно, это объясняется следующими факторами:

91) развитие этнического самосознания и значимости этого вида социальной

идентичности связано с социально-политической ситуацией: нестабильность

способствует концентрации на различиях (идеологических, политических,

экономических, гражданско-правовых) и, тем самым способствует постоянному

поиску групповой идентичности и принадлежности; этничность при этом

выступает как один из самых устойчивых конструктов для самоидентификации;

92) этничность используется людьми, заинтересованными в нестабильности как

инструмент актуализации этнических чувств с целью «включения» этого

эмоционального компонента в число ресурсов конкурентной борьбы (в форме

политических акций, статей и сюжетов в СМИ);

93) различия в выраженности этнической идентичности у подростков-крымских

татар в этногомогенной и этногетерогенной школ объясняются самим

характером обучения. В этногетерогенных школах, крымские татары находятся

в меньшинстве, и этот факт стимулирует их стремление определиться и, в какой-

то мере, дистанцироваться от остальных. В этногомогенной школе эта

потребность не возникает, и психические состояния, связанные с тревожностью,

не выражены столь сильно;

94) стабильно высокий уровень приоритетности этнической идентичности у

крымских татар постепенно способствует этнической фиксации и консолидации

славян, кроме того, неуклонно стимулируется внешними обстоятельствами

(СМИ, политическая ситуация) усиление процесса этнической идентификации

отдельно русских и украинцев; нельзя исключить и другие факторы.

2

1 ***Религиозная идентичность***

2 Приоритетность религиозной идентичности на протяжении  
3 рассматриваемого периода снижается во всех выборках и школах. В целом,  
4 религиозная идентичность выражена сильнее у крымских татар: 35-37% с  
5 тенденцией к снижению в 2007 году, при этом, она изначально ниже в  
6 этногетерогенной школе (17% в 2005 году), а срез 2007 года показал наименьшую  
7 её выраженность у крымских татар – 14% (такую же, как у славян).

8 У славян показатель приоритетности религиозной идентичности выражен  
9 на уровне 10 % и 11% в школе с. Богатое и 12% и 14% в школе с. Цветочное  
10 (соответственно в 2005 и 2007 годах). У славян обнаружены незначительные  
11 гендерные различия в приоритетности религиозной идентичности – у девочек  
12 она более выражена. У крымских татар гендерные различия в этом аспекте не  
13 выявлены.

14 В тех немногих случаях, когда респонденты отмечают этот вид  
15 идентичности в соответствующем пункте анкеты (№34) у крымских татар из  
16 этногетерогенной школы и славян очевидна позитивная идентичность, а у  
17 подростков-крымских татар, обучающихся в этногетерогенных школах нередко  
18 встречается негативная и противоречивая религиозная идентичность. Эти  
19 сущностные характеристики идентичности обнаруживаются при анализе  
20 данных по пункту №34: в частности, если, респондент включает в предложение  
21 с позитивным смыслом какой-либо объект идентификации, а затем этот же  
22 объект включает в предложение с негативным смыслом, то, как мы полагаем, это  
23 свидетельствует о противоречивой или протестной идентификации. Например,

24 а) Часто испытываю чувство гордости от того, что я – человек.

25 б) Тот факт, что я – крымский татарин, нередко приводит к проблемам и  
26 неприятностям.

27 в) Я действительно гражданин Украины, но это меня несколько не радует.

28 г) Считаю себя крымским татарином, но иногда мне хочется быть  
29 французом или немцем.

2

1 д) Когда я думаю о том, что я крымский татарин, мне хочется, чтобы об  
2этом знали все.

3 е) Мне часто дают понять, что я мусульманин, хотя, на самом деле, я не  
4очень понимаю, почему это так, а не иначе.

### 5 ***Гендерная идентичность***

6 Приоритетность этого вида идентичности выражена на уровне 10-12% у  
7подростков-славян из с.Богатое и с.Цветочное и крымских татар, обучающихся в  
8этногомогенной школе п.Сары Су. У подростков-крымских татар из  
9этногетерогенных школ этот показатель ниже, на уровне 5-6% в с.Цветочное и 6-  
108% в с.Богатое. По-видимому, в этногомогенной школе, где внутренняя  
11необходимость в этнической и религиозной идентичности не столь остра,  
12поскольку никем не оспаривается, гендерная идентичность выражена выше. У  
13девочек из всех этнических выборок приоритетность гендерной идентичности  
14выше, чем у мальчиков-подростков.

15 Интересно, что негативная валентность этого вида идентичности  
16примерно одинаково встречается и у славян, и у крымских татар. Впрочем, не  
17очень часто.

### 18 ***Человеческая (личностная) идентичность***

19 Приоритетность человеческой идентичности выражена более явно у  
20славян. Видно это не только по результатам прямого выбора объекта  
21идентификации «я-человек», но и, в ряде случаев, в дописывании «я–личность».  
22В этногомогенной школе приоритетность этого вида идентичности выражена  
23так же как у славян из этногетерогенных школ и соответственно, выше, чем у  
24подростков-крымских татар из этногетерогенных школ. У славян этот вид  
25идентичности стопроцентно позитивен, а у крымских татар из этногетерогенных  
26школ встречается и негативная личностная идентичность (см.гистограммы на  
27рисунках 4.19 и 4.20). Гендерные различия не обнаружены.

### 28 ***Региональная идентичность***

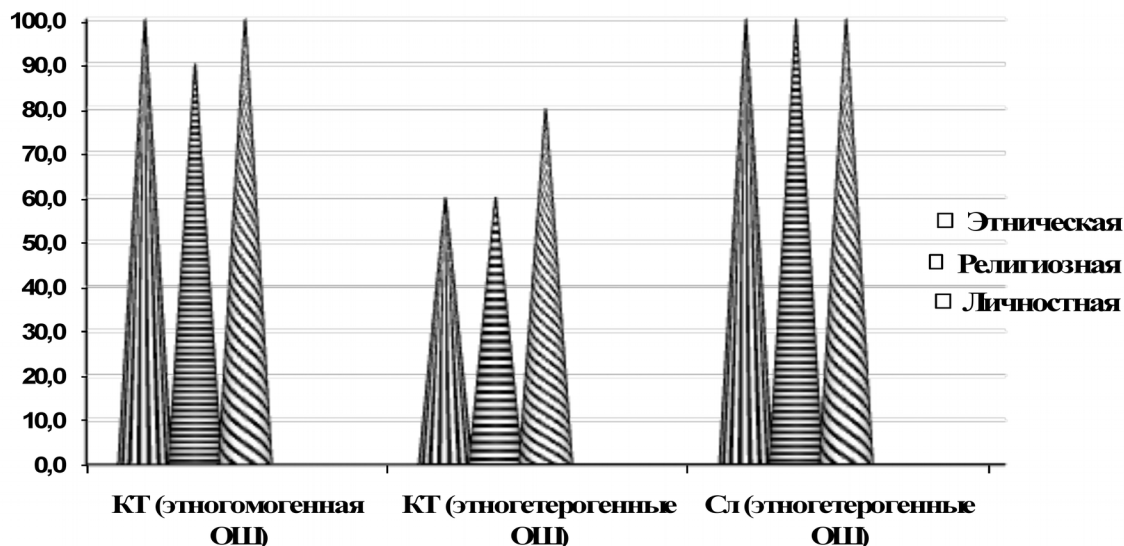
29 У славян – это приоритетная идентичность, с тенденцией к уменьшению  
30её значимости в пользу этнической идентичности. Приоритетность этого вида

2

идентичности мало выражена у подростков-крымских татар из этногетерогенных школ и значительно выражена у крымских татар из этногомогенной школы. По-видимому, это связано, во-первых, как уже отмечалось, с тем, что в такой школе этничность не нуждается в защите, во-вторых, с тем, что этногомогенный характер проживания и школьного обучения усиливает у детей представление о полном соответствии этноса месту его жизнедеятельности. На наш взгляд, усиление региональной идентичности – естественный и позитивный процесс, способствующий консолидации и интеграции всех народов Крыма. У мальчиков этот вид идентичности приоритетен несколько чаще, чем у девочек.

На гистограммах, представленных на рисунках 4.19 и 4.20 графически проиллюстрированы данные 2005 и 2007 гг по шкале «Динамика позитивной валентности этнической и религиозной идентичности».

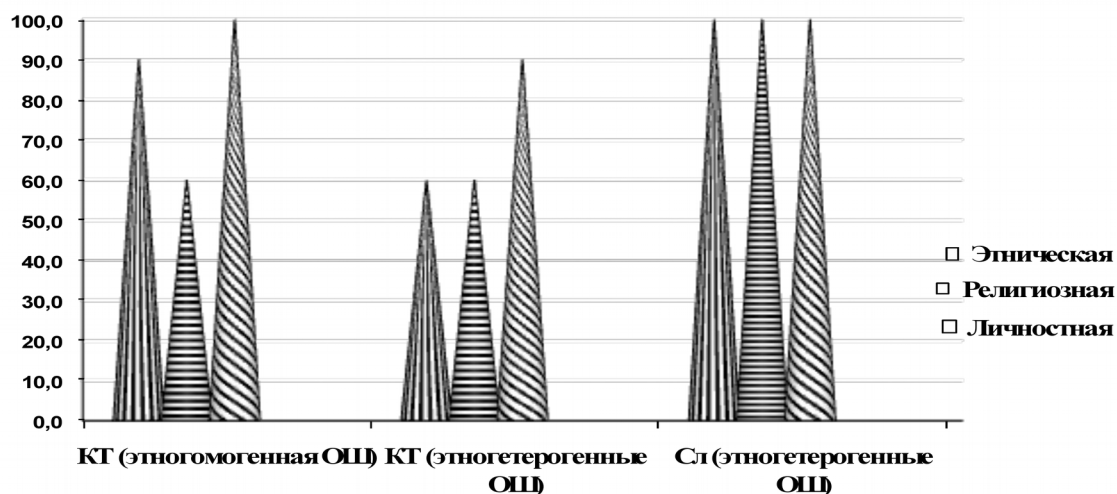
Рис. 4.19 Валентность этнической, религиозной и личностной идентичности в



2005 году

16

1Рис. 4.20 Валентность этнической, религиозной и личностной идентичности



2в 2007 году.

1 В итоге анализа динамики соотношения видов социальных  
2идентичностей, а также их валентности можно утверждать, что:

3- первый ранг среди отмеченных социальных идентичностей у крымских татар  
4уверенно занимает этническая идентичность, второй – религиозная, третий (с  
5большим отрывом) – гендерная; остальные – представлены незначительно – это  
6личностная, региональная и гражданская (гражданин Украины) идентичности;

7- у подростков-славян региональная идентичность представлена первым рангом  
8(крымская), на втором – этническая, с чётко выраженной тенденцией усиления  
9её приоритетности; остальные (практически поровну): человеческая  
10(личностная), религиозная, гендерная и гражданская идентичности;

11- существует устойчивая группа объектов приоритетной идентификации, при  
12этом наблюдается тенденция к обязательной включённости в эту группу  
13гражданской идентичности;

14- существенная динамика в течение 2005-2007 гг. в отношении приоритетности  
15этнической идентичности наблюдается у славян, быстро приближающихся в  
16этом смысле к соответствующим показателям у крымских татар;



2

1- негативная валентность этнической идентичности у крымских татар  
2встречается, в целом, несколько чаще, чем у славян; в то же время, этническая  
3идентичность у учащихся этногетерогенной школы в п. Сары Су позитивно  
4валентна во всех случаях и, по-видимому, обучение в этногетерогенной школе  
5способствует меньшей выраженности протестного характера этнической  
6идентичности у крымских татар, а, значит, и более позитивной её валентности;

7- у крымских татар, обучающихся в этногетерогенной школе, приоритетность  
8этнической идентичности выражена менее значимо и почти соотносится с этим  
9же показателем у славян из этногетерогенных школ; следовательно,  
10этногетерогенная образовательная модель способствует усилению  
11приоритетности этнической идентичности представителей меньшинства (в  
12данном случае, крымских татар), а также более частым проявлениям у них  
13негативной валентности относительно этнической идентичности;

14- второе, после этничности, место среди приоритетных видов социальной  
15идентичности у крымских татар занимает религиозная идентичность, но в  
16этногетерогенной школе показатели ниже, т.е. обучение в такой школе не  
17способствует опережающему по сравнению с этногетерогенными школами  
18развитию приоритетности религиозной идентичности;

19- у подростков-славян приоритетность религиозной идентичности встречается  
20гораздо реже, чем у крымских татар, однако этот вид социальной идентичности  
21чаще и более явно переживается позитивно и непротиворечиво.

22 В таблице 4.15 проиллюстрирована динамика этнической и религиозной  
23толерантности/интолерантности, выраженная в социальной дистанции,  
24стереотипах и взаимном восприятии статуса этнических групп

25

26

Таблица 4.15

3 **Динамика этнической толерантности/интолерантности, выраженная**  
 4 **в социальной дистанции, стереотипах и взаимном восприятии статуса**  
 5 **этнических групп (2005 и 2007 гг)(в %)**

Стадии идентичности		с.Богатое этногетерогенная школа				с.Цветочное этногетерогенная школа				п.Сары Су этногетерогенная школа	
		2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007
		славяне		кр.татары		славяне		кр.татары		кр.татары	
Соц-ная дистан- ция	короткая	66	48	27	32	74	52	23	28	22,2	14
	средняя	27	30	48	41	23	30	52	39	44,4	44
	длинная	7	22	25	27	3	18	25	33	33,4	42
Негативные этно- гетеростереотипы		12	18	16	23	16	22	20	25	33,4	31
Статусная депривация		8	13	48	53	12	17	52	57	38,8	30
Индекс этнической интолерантности		9	17,7	29,7	34,3	10,3	19	32,3	38,3	35,2	34,3

8 Рассматривая динамику этнической толерантности/интолерантности,  
 9 интерпретируем показатели по каждой составляющей.

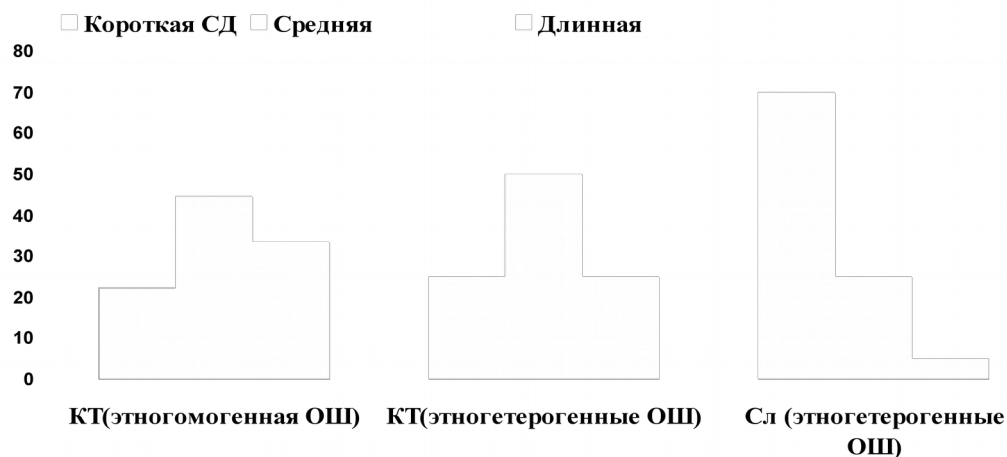
### 10 **Социальная дистанция**

11 В исследовании 2005 года были обнаружены различия в величине  
 12 социальной дистанции между представителями этносов (пункты анкеты  
 13 1,42,43). Было высказано предположение, что модель образования влияет на  
 14 этнически обусловленную социальную дистанцию, поскольку 33,4%  
 15 подростков-крымских татар, обучающиеся в этногетерогенной школе  
 16 продемонстрировали тогда «длинную» социальную дистанцию, 44,4% –  
 17 среднюю, а 22,2% – короткую. Крымские татары из этногетерогенных школ,  
 18 соответственно: 25%;50% и 25%, а славяне 5%, 25% и 70% (см.гистограмму на  
 19 рисунке 4.21). Результаты исследования 2007 года позволяют отметить  
 20 некоторые изменения этого показателя. Так, ещё более возросло количество  
 21 подростков-крымских татар из этногетерогенной школы, которые  
 22 продемонстрировали «длинную» социальную дистанцию по отношению к

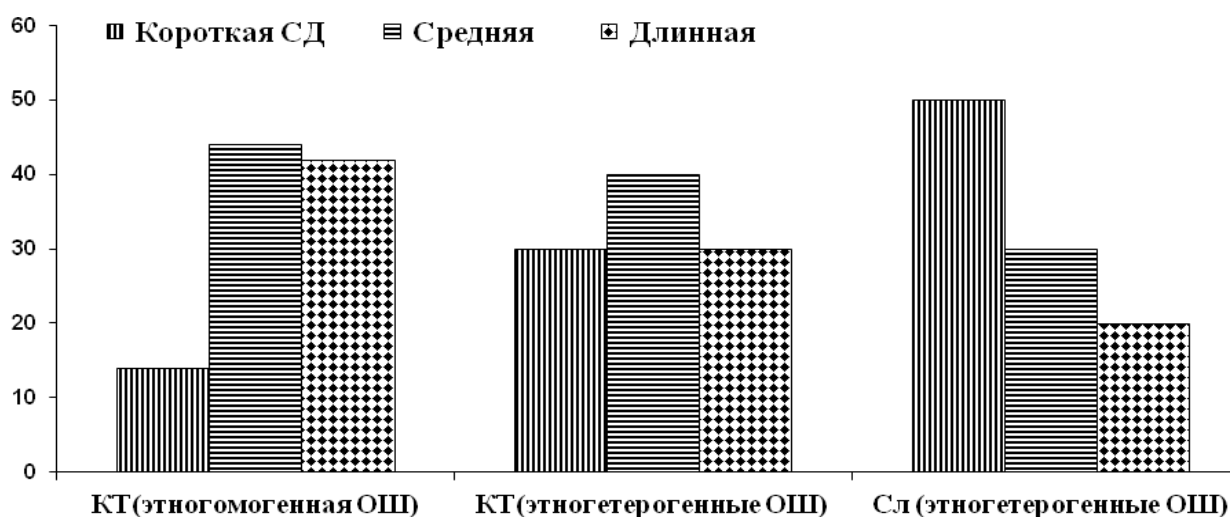
2

1 другим этносам и религиям: – 42% (т.е. увеличение количества подростков на  
2 29%); при этом, количество детей «выбравших» «среднюю» дистанцию осталось  
3 прежним – 44%, а вот тех, кто находится на «короткой» дистанции – стало  
4 меньше – всего 14%. Надо сказать, что тенденция к «удлинению» социальной  
5 дистанции между этносами оказалось характерной и для остальных выборок:  
6 подростки-крымские татары из гетерогенных школ: «длинная» – 30%  
7 (увеличение количества детей на 5%), «средняя» – 40% (уменьшение на 10%) и  
8 «короткая» – 30% (увеличение на 5% и это единственный по всем выборкам  
9 несовпадающий с общей тенденцией показатель). Наиболее существенная  
10 динамика увеличения социальной дистанции у подростков-славян: по  
11 сравнению с 2005 годом количество подростков, «выбравших» «длинную»  
12 социальную дистанцию возросло на 15% и достигло 20% ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.366$ , при  
13  $p \leq 0,01$ ), а количество подростков находящихся на короткой социальной  
14 дистанции сократилось на 20% и теперь составляет 50% ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.913$ , при  
15  $p \leq 0,01$ ), что, конечно, в два раза превышает количество подростков-крымских  
16 татар, «находящихся» на этой же социальной дистанции, но тенденция к  
17 выравниванию этого показателя очевидна (см. гистограмму на рисунке 4.22).

18 Мы по-прежнему считаем, что наиболее значимое влияние на  
19 социальную дистанцию оказывает демографический статус этнической группы:  
20 этническое меньшинство (крымские татары) традиционно проявляют неприятие  
21 ассимиляционных процессов и других форм сближения с иными этносами  
22 субъективно угрожающих сохранению уникальности численно небольшого  
23 этноса. Однако, нельзя не отметить не только усиливающуюся тенденцию  
24 дистанцирования со стороны подростков-крымских татар из этногетерогенной  
25 школы, но и резкое усиление этой тенденции среди подростков-славян. По-  
26 видимому, это объясняется возрастающей приоритетностью этнической  
27 идентичности, стимулируемой социально-политическими факторами  
28 (отражёнными как в СМИ, так и в семейном, бытовом общении).



1 Рис. 4.21 Длина социальной дистанции между этносами (2005 г)(в%)



1 Рис. 4.22 Длина социальной дистанции между этносами (2007 г)(в%)

### 2 *Этнические гетеростереотипы*

3  
4  
5  
6 Обнаружена определённая динамика в проявленности негативных  
7 этнических гетеростереотипов – у славян и крымских татар из  
8 этногетерогенных школ – увеличение негативных стереотипов: подростки-  
9 славяне – 14% в 2005 г и 20% в 2007 году; крымские татары – 18% в 2005 и 24%  
10 в 2007 году. В то же время, в этногеномной школе динамика, напротив,  
11 позитивна: 33,4% в 2005 и 31% в 2007 году (см. гистограмму на рисунке 4.23).

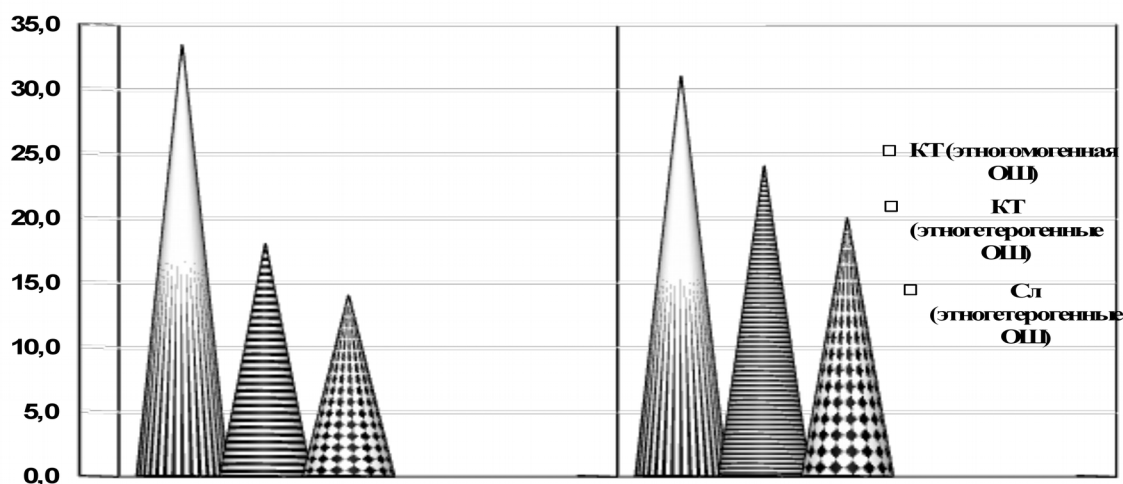


Рис. 4.23 Проявленность негативных этнических гетеростереотипов в 2005 году (слева) и в 2007 году.

В исследовании 2005 года мы отмечали, что «В школе с.Богатое, где при участии ПРИК ООН построен актовый зал и в школе с.Цветочное, где при участии ПРИК ООН оборудован компьютерный класс степень выраженности негативных этнических гетеростереотипов гораздо меньше у славян и несколько меньше у крымских татар в сравнении с выраженностью таких стереотипов у крымских татар из школы с. Сары-Су». Сейчас можно сказать, что:

а) прямой связи между выраженностью этногетеростереотипов и деятельностью международной организации либо не было изначально, либо она была, но в настоящее время не проявляется;

б) возможно, иные переменные (социально-политическая и экономическая ситуация, влияние СМИ и проч.) нивелируют влияние деятельности международных организации (см. также результаты опроса родителей в части «отмеченные недостатки школы»).

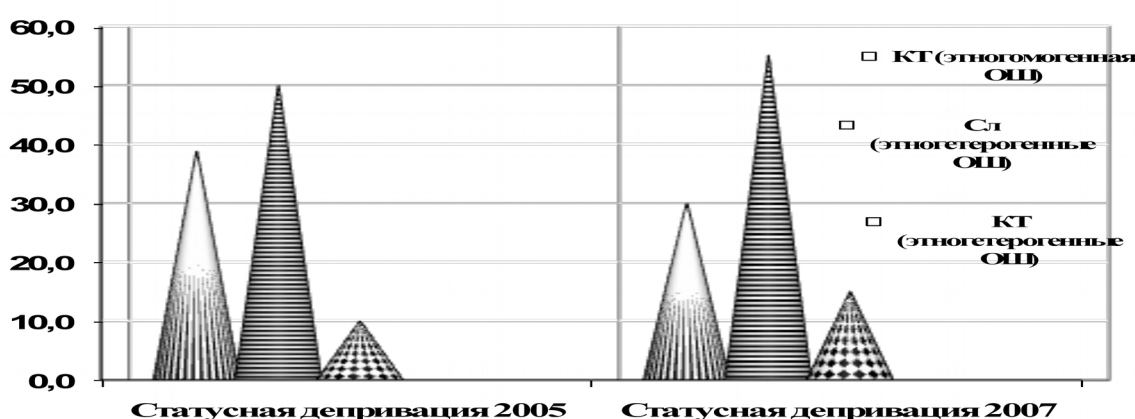
*Статусная депривация*

2

1 Так же как в 2005 году, подростки-крымские татары ощущают статусную  
 2 депривацию гораздо чаще, чем дети-славяне, независимо от модели  
 3 образования. Напомним, что этот показатель является отражением  
 4 субъективного восприятия статуса собственной этнической группы в сравнении  
 5 со статусными характеристиками других групп и определяется путём анализа  
 6 выбранных вариантов ответов к пунктам 35,36,37,38,39,40.

7 несколько «увеличили» этот показатель: если в 2005 году в той или иной  
 8 мере ощущали ущемлённость по каким-либо параметрам только 10%  
 9 подростков, то теперь – 15%. Анализ динамики выраженности этого показателя  
 10 позволяет утверждать, что наиболее благоприятная в этом плане ситуация всё же  
 11 в этногомогенной школе, поскольку по сравнению с 2005 годом, когда 38,8%  
 12 респондентов так или иначе отмечали ущемлённость статусных характеристик,  
 13 в 2007 году этот показатель снизился до 30%. Это тем более благоприятная  
 14 тенденция, так как у подростков-крымских-татар из этногетерогенных школ,  
 15 напротив, этот показатель возрос с 50% в 2005 г до 55% в 2007 г. Интересно, что  
 16 и подростки славяне несколько «увеличили» этот показатель: если в 2005 году в  
 17 той или иной мере ощущали ущемлённость по каким-либо параметрам только  
 18 10% подростков, то теперь – 15%.

19



20 Рис. 4.24 Переживание статусной депривации в 2005 и 2007 гг (в %)

2

1 Сравнивая динамику толерантности/интолерантности у подростков,  
 2 обучающихся во всех трёх школах (см. таблицу 4.16), можно утверждать, что за  
 3 период с 2005 по 2007 год произошли некоторые изменения. В соответствии с  
 4 предложенной методикой подсчёта индекса интолерантности, он наиболее  
 5 высок у подростков-крымских татар – более 35% по сравнению с 10% у славян в  
 6 2005 г. ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.398$ , при  $p \leq 0,01$ ) и 15% в 2007 г у славян. При этом тенденция к  
 7 незначительному снижению (34,3% в 2007, в сравнении с 35,2% в 2005)  
 8 наблюдается у подростков из этногетерогенной школы и, напротив, тенденция к  
 9 повышению интолерантности – у подростков-крымских татар из  
 10 этногетерогенных школ (36,3% сейчас, в сравнении с 31% в 2005 году). На наш  
 11 взгляд, обнаруженные изменения объясняются динамикой трёх основных  
 12 показателей толерантности/интолерантности (\*Методика подсчёта индекса  
 13 этнической толерантности обоснована и приведена в пункте 4.2.5.)

14

Таблица 4.16

15

16 **Сравнительные данные по среднему индексу этнической**  
 17 **интолерантности 2005-2007 гг (в %):**

18

Дата проведения исследования	Крымские татары		Славяне
	Этногетерогенная ОШ (п. Сары СУ)	Этногетерогенные ОШ (с.Богатое, с.Цветочное)	Этногетерогенные ОШ (с.Богатое, с.Цветочное)
12 сентября 2005	35,2	31	10
4 октября 2007	34,3	36,3	15

19

20 Во-первых, проявилась тенденция к «удлинению» социальной дистанции  
 21 между этносами. Более всего подростков, «находящихся» на «длинной»  
 22 социальной дистанции с другими этносами – это крымские татары из  
 23 этногетерогенной школы. Несмотря на то, что количество подростков-славян,  
 24 находящихся на «короткой» социальной дистанции с другими этносами по  
 25 прежнему выше, чем количество подростков-крымских татар на этой же

2

1 дистанции, темпы «удлинения» социальной дистанции у славян гораздо выше,  
2 чем у крымских татар.

3

Во-вторых, количество подростков, продемонстрировавших в ходе опроса  
4 негативные этнические гетеростереотипы по-прежнему выше у учащихся  
5 этногомогенной школы, однако наблюдается незначительная динамика в  
6 сторону снижения негативной гетеростереотипизации. Напротив, динамика в  
7 сторону усиления негативной гетеростереотипизации обнаружена в  
8 этногетерогенных школах, причём в одинаковой степени и у славян и у  
9 крымских татар.

10

В-третьих, так же как в 2005 году, наиболее благоприятная ситуация  
11 относительно переживания статусной депривации по-прежнему у подростков-  
12 славян, хотя несколько большее их количество отметили в этом году какую-либо  
13 ущемлённость статусных характеристик своего этноса. Подростки-крымские  
14 татары ощущают статусную депривацию гораздо чаще, чем дети-славяне,  
15 независимо от модели образования, но, если у учащихся крымских татар из  
16 этногетерогенных школ этот показатель возрос, то подростки из этногомогенной  
17 школы, напротив, продемонстрировали меньшую, по сравнению с 2005 годом,  
18 озабоченность статусом своего этноса.

19

**4.2.7. Исследование личностной, этнической и религиозной  
20 толерантности учащихся 9-х классов – участников программы «Культура  
21 добрососедства» (методика ЛЭРТ, 2005-2007 гг.).**

22

Нет сомнения, что одним из феноменов, непременно сопутствующих  
23 социальным трансформациям является кризис идентичности, точнее,  
24 идентичностей. В зависимости от интенсивности, характера и направленности  
25 изменений в обществе, исчезают, размываются или меняются местами внутри  
26 собственной иерархии объекты идентификации. Например, в последний период  
27 существования Советского Союза именно «советская» идентичность была  
28 приоритетной формой гражданской идентичности для многих людей, поскольку  
29 длительное пребывание в едином экономическом, политико-идеологическом,  
30 культурном, ментальном пространстве у большей части граждан формирует



2

естественное чувство общности. Более того, ещё длительное время после распада страны, этот вид социальной идентичности оставался приоритетным для немалого числа граждан некоторых постсоветских стран, в том числе, России и Украины. Эта, фактически ни к чему «не привязанная» идентичность, переживалась так же явно, свежо и остро как чувствуются человеком «фантомные» боли в ампутированной конечности...

7

Однако постепенно приходит осознание исчезновения исчезнувшего. И на смену исчезнувшим в прошлом, приходят новые (или хорошо забытые старые) объекты идентификации. В первую очередь обостряется этническое самосознание – то, чего нельзя отнять у человека ни при каких обстоятельствах – можно только на время оттеснить вниз в иерархии приоритетных объектов идентификации. Всплеск этнического самосознания вплоть до радикальных, если не экстремистских форм его проявления мы наблюдали в начале 90-х годов прошлого века. Да и по сей день этничность, вполне в духе инструменталистских концепций, эксплуатируется как ресурс в социальной конкуренции, прежде всего, в политической борьбе.

17

Другим мощным объектом идентификации является, конечно, религиозная идентичность. И её приоритетность для значительной части населения Крыма неоднократно подтверждалась рядом исследований [143; 217; 218]. Ранее нами были выдвинуты несколько предположений относительно характера и форм трансформации религии в Крыму на трёх уровнях: организационно-идеологическом, психологическом и этнополитическом (этносоциальном), характеризованы четыре вероятные модели соотношения религия-этнос: интегративная, альтернативная, плюралистическая, консолидирующая, а также представлен прогноз тенденций относительно изменения удельного веса каждой модели [236]. Разумеется, усиливающаяся приоритетность религиозной идентичности, как форма проявления трансформационных процессов на психологическом уровне, не обязательно содержит конфликтогенный потенциал. Но и такой поворот событий нельзя исключить. Поэтому столь актуальными становятся две проблемы:

2

1 - отслеживание динамики религиозной и этнической  
2толерантности/интолерантности в Крыму;

3 - возможности влияния на формирование религиозной и этнической  
4толерантности (средствами СМИ, политическими, религиозными,  
5общественными организациями, системой образования).

6 Основная **цель** данного фрагмента комплексного исследования  
7особенностей образовательного пространства поликультурного региона (на  
8примере Крыма) состоит в апробации новой методики ЛЭРТ (личностная,  
9этническая, религиозная толерантность) – разработанной с целью измерения тех  
10трансформаций, которые предусматривались в ходе реализации программы  
11«Культура добрососедства». В течение 2005-2007 гг. применялась специально  
12разработанная для этого методика ЭКМ. Однако, проблемы диагностики тонких  
13личностных изменений, планируемых в соответствии с комплексным  
14характером и иными специфическими особенностями программы, по-прежнему  
15сложны и неоднозначны. Опросник состоит из шести шкал, причём шкалы  
16«Этническая и религиозная толерантность» и «Соотношение и валентность  
17идентичностей» перенесены из авторского опросника ЭКМ, а часть  
18утверждений, составляющих «Шкалу лжи» и шкалу «Личностная  
19толерантность» являются в разной степени переработанными заимствованиями  
20из опросников «Уровень коммуникативной толерантности» В. В. Бойко, Индекс  
21жизненного стиля (LSI) Плутчика Р., в модификации Клубовой Е. Б..

22 Основные **задачи** исследования:

231) Апробировать методику ЛЭРТ и выяснить возможности данного  
24диагностического инструмента для изучения толерантности и разных видов  
25социальной идентичности в подростковом возрасте.

262) Определить динамику уровня личностной толерантности (в  
27сконструированном опроснике личностная толерантность определяется  
28совокупностью показателей по четырём признакам: общекультурная  
29толерантность, коммуникативная толерантность, когнитивная и эмоциональная  
30лабильность и толерантность к неопределённости);

2

13) Выявить динамику этнической и религиозной толерантности (толерантность  
2определяется по совокупности следующих трёх признаков: короткая социальная  
3дистанция, невыраженность негативных этнических и религиозных  
4гетеростереотипов, невыраженность статусной депривации);

54) Проанализировать динамику и тенденции в соотношении и валентности  
6идентичностей (по совокупности трёх показателей: приоритетность личностной  
7идентичности, позитивная валентность идентичностей, выраженность  
8личностной идентичности).

9 В исследовании приняли участие: осенью 2007 года – 297 учащихся  
10девятых классов различных школ Крыма (входная диагностика) и весной  
112008 года – 253 человека (итоговая диагностика). Все дети – участники  
12программы «Культура добрососедства». В таблице 4.17 приведены  
13основные характеристики выборки.

14

15

16

17

Таблица 4.17

18

19 **Данные по школам, классам, количеству демографическим**  
20 **характеристикам учащихся 9-х классов – участников программы**  
21 **«Культура добрососедства»\***

Осень 2007 n= 297								Весна 2008 n= 253					
№Школа, класс	К- во уч- ся	Пол		Этничность			К- во уч- ся	Пол		Этничность			
		М	Д	Р	У	КТ		М	Д	Р	У	КТ	
1	Дрофинская ОШ	17	6	11	4	2	11	Нет данных					
2	Грушевская ОШ	17	9	8	9	7	1	Нет данных					
3	г.Евпатория, гимназия им. И.Сельвинского, 9- а	17	5	12	13	4	-	20	8	12	4	4	-
4	г.Евпатория, гимназия им. И.Сельвинского, 9- б	29	10	19	19	8	2	28	10	18	18	8	2
5	г.Евпатория, гимназия им .И.Сельвинского, 9- в	26	8	18	22	4	-	28	10	18	4	4	-
6	г.Евпатория,ОШ №4, 9-в	24	13	11	14	9	1	24	13	11	14	9	1
7	г.Евпатория., ОШ №12, 9-в	19	10	9	8	5	6	17	8	9	8	4	5
8	Заречненская ОШ, 9-а	4	-	4	2	2	-	4	-	4	2	2	-

Продолжение таблицы 4.17

2

9	Партенитская ОШ, 9-а	25	10	15	13	1	1	25	10	15	13	11	1
10	Ровненская ОШ, 9-б	13	3	10	3	1	9	21	13	8	6	2	1 3
11	Ромашкинская ОШ	18	6	12	9	4	5	18	6	12	9	4	5
12	Рыбачьевская ОШ	12	5	7	7	3	2	11	5	6	7	3	1
13	Сизовская ОШ, 9-а	15	8	7	8	5	2	14	7	7	7	5	2
14	Старокрымский лицей	16	11	5	10	2	4	25	13	12	13	6	7
15	Табачненская ОШ	17	6	11	3	2	2	17	6	11	13	2	2
16	Урожайновская ОШ	20	11	9	10	4	6	Нет данных					
	<b>Всего:</b>	<b>289</b>	<b>121</b>	<b>168</b>	<b>164</b>	<b>73</b>	<b>52</b>	<b>246</b>	<b>109</b>	<b>137</b>	<b>148</b>	<b>64</b>	<b>49</b>

1

2 В таблицу не вошли данные о 15 учащихся – представителях разных  
3 этносах: азербайджанцах, армянах, евреях, узбеках, молдаванах,  
4 представленных в выборке по 1-3 человека.

5 Основные результаты представлены в таблицах 4.18 и 4.19

6

7

Таблица 4.18

8

9 **Сравнительные результаты входной и итоговой диагностики в**  
10 **средних баллах по выборкам, с учётом этничности и гендера (методика**  
11 **ЛЭРТ – шкалы лжи и личностной толерантности)\***

12

Этничность	Пол	Шкала лжи		Личностная толерантность							
				А		Б		В		Г	
		ВД	ИД	ВД	ИД	ВД	ИД	ВД	ИД	ВД	ИД
Русские	юн.	5,8	4,6	3,4	3,8	4	7	5,3	7,2	4	3,8
	дев.	4,8	3,8	3,8	4	4,6	6,4	5,5	7,2	3,4	4
Украинцы	юн.	5,6	4,8	3,2	3,8	4	6,8	5,8	7,4	3,8	3,8
	дев.	4,5	3,5	3,8	4,2	4,8	6,2	5,6	7,4	3,2	3,4
Крымск. татары	юн.	4,8	3,4	3,6	4	5,4	7	5	6,8	3,5	3,5
	дев.	4,6	3,5	4	3,8	5,2	6,8	5,2	7,2	3,5	3,8
Среднее		5,0	3,9	3,6	4,1	4,7	6,7	5,4	7,2	3,6	3,8

13

14 \*Условные обозначения к таблицам 4.18 и 4.19: ВД- входная диагностика  
15(сентябрь-октябрь 2007 г n= 297); ИД – итоговая диагностика (май-июнь 2008 г  
16n= 253).

17 Шкала «Личностная толерантность» таблице 4.18: А - общекультурная  
18толерантность; Б - коммуникативная толерантность; В - когнитивная и  
19эмоциональная лабильность; Г - толерантность к неопределённости.

1 Шкала «Этническая и религиозная толерантность» в таблице 4.19: А -  
2 короткая социальная дистанция; Б - невыраженность этнических и религиозных  
3 негативных гетеростереотипов; В - невыраженность статусной депривации.

Таблица 4.19

7 **Сравнительные результаты входной и итоговой диагностики в**  
8 **средних баллах по выборкам, с учётом этничности и гендера (методика**  
9 **ЛЭРТ – шкалы этнической и религиозной толерантности,**  
10 **соотношение и валентность идентичностей личностной**  
11 **толерантности)**

Этничность	Пол	Этническая и религиозная толерантность						Соотношение и валентность идентичностей	
		А		Б		В		Выраженность личностной идентичности	
		ВД	ИД	ВД	ИД	ВД	ИД	ВД	ИД
Русские	юн.	3,2	2	3,4	3,8	3,2	2,4	3,8	4
	дев.	3,8	3	4	4,2	4	3,8	4,2	4,4
Украинцы	юн.	3	2,6	3,2	3,8	3,4	3	3,6	3,8
	дев.	3,6	3,6	3,8	4,4	3,4	3,8	3,8	4,6
Крымские татары	юн.	4	4	4,2	4,5	3	3	3	3,6
	дев.	3,5	3,8	4	4,5	3,5	4	3,2	4
Среднее		3,5	3,1	3,7	4,2	3,4	3,3	3,6	4

14 Для выявления статистически значимых различий, относительно  
15 измеряемых показателей до и после участия подростков в программе «культура  
16 добрососедства» применялся двухвыборочный t-критерий Стьюдента для  
17 независимых выборок.

18 Интерпретируем результаты по всем шкалам методики.

19 **Шкала лжи.**

20 Шкала лжи позволяет определить степень искренности респондента.  
21 Приближение к максимуму, то есть к 10 баллам свидетельствует о  
22 недостоверности результатов по другим шкалам. Средние значения по

2

1выборочной совокупности – 5 баллов (входная диагностика) – крайняя граница  
2достоверности. Всё, что выше уже интерпретируется как та или иная степень  
3недостоверности.

4

По данным, представленным в таблице 4.2.7.2 можно заключить, что  
5искренность относительно исследуемой проблематики несколько выше у  
6бедушек и несколько выше у славян, чем у крымских татар. Однако  
7статистически эти различия не являются достоверными, разве что позволяют  
8уловить тенденции в самовосприятии подростков относительно толерантности.  
9Гендерные различия в этом плане более явно просматриваются у славян и это  
10соотношение сохраняется у них также по результатам итоговой диагностики.  
11Однако, в целом, итоговая диагностика (средний балл – **3,9**) показала  
12существенное снижение показателей неискренности в среднем по всем  
13выборкам ( $t_{эмп} = 3,18$  при  $p \leq 0,01$ ). Дети стали более откровенны, во всяком  
14случае, относительно проблематики программы «Культура добрососедства».  
15Очевидно, что обсуждение острых вопросов и, возможно, более глубокое  
16понимание существа этнокультурных и личностных различий и сходств,  
17несомненно, «снимает» защитные реакции и способствует открытости.

18

### ***Шкала «Личностная толерантность» (тах. 35 баллов).***

19

Анализируя итоги реализации программы в течение учебного года  
20относительно данной шкалы, можно утверждать, что личностная толерантность  
21подростков осталась в рамках среднего уровня, но при этом возросла от нижней  
22границы этого уровня – **17,3** балла до его верхней границы – **21,8** балла.

23

Однако это продвижение происходит неоднозначно, поэтому более  
24информативным является анализ динамики четырёх показателей,  
25составляющих шкалу:

26

### ***А. Общекультурная толерантность: тах. 6 баллов***

27

Показатель выражен на среднем уровне по результатам входной  
28диагностики – **3,6** и несколько возрос в конце учебного года – **4,1**. Тенденция  
29очевидна, хотя различия не являются статистически достоверными. Нет также  
30значимых различий по гендеру и этнической принадлежности.

2

**1 Б. Коммуникативная толерантность: тах. 10 баллов**

2 Динамика результатов по этому показателю на первый взгляд не может не  
3радовать, так как наблюдается существенный рост с 4,7 до 6,7. У девочек  
4коммуникативная толерантность была выше изначально, поэтому  
5трансформация не столь значительна, хотя также наблюдается. Юноши-славяне  
6демонстрируют высокие темпы развития коммуникативной толерантности ( $t_{Эмп}$   
7= 2,58 при  $p \leq 0,01$ ), а у крымских татар эти показатели изначально выше.

8 Однако связь столь позитивных результатов с влиянием программы не  
9однозначна, поскольку развитие коммуникативной компетентности, в том числе  
10и толерантности в общении в возрасте 14 лет может происходить и в ходе  
11совершенствования ведущей деятельности этого возрастного периода –  
12интимно-личностного общения. Тем не менее, результат есть и его нельзя не  
13заметить.

**14 В. Когнитивная и эмоциональная лабильность: тах. 10 баллов**

15 Показатели по этой части шкалы выросли более чем любые иные – в  
16среднем почти на 2 балла, с 5,4 до 7,2. Вероятно, между показателями  
17коммуникативной толерантности и когнитивной и эмоциональной лабильностью  
18есть зависимость, причём, на наш взгляд, именно полярность ригидность-  
19лабильность определяет возможность быть толерантным в общении.  
20Пластичность психики позволяет гибко перестраиваться в разнообразных  
21ситуациях общения, легче адаптироваться к новизне, преодолевать стереотипы  
22восприятия и поведенческие клише. Можно предположить, что усиление  
23выраженности этого показателя является одним из самых значимых достижений  
24программы.

**25 Г. Толерантность к неопределённости: тах. 9 баллов**

26 Довольно низкая у всех респондентов (входная – 3,6 и итоговая – 3,8).  
27Несколько удивляет не столько отсутствие изменений, сколько вообще  
28устойчивость этого показателя и его схожесть для представителей всех групп  
29выборки. По-видимому, это свойственная многим подросткам характеристика и

2

изменения в этом плане определяются, скорее, общей ситуацией социализации и личностной организацией.

**3 Шкала «Этническая и религиозная толерантность»: тах. 17 баллов.**

4

Сложность интерпретации результатов по этой шкале объясняется наличием нескольких вопросов, варианты ответов на которые требуют качественного, а не количественного анализа. Тем не менее, даже количественный результат позволяет утверждать, что показатели по этой шкале невысоки, а в результате годичной реализации программы даже немного снизились (правда в рамках статистической погрешности ( входная – 11,4, итоговая – 10,6). Анализ отдельных показателей позволяет точнее объяснить этот феномен.

**12 А. Короткая социальная дистанция: тах. 6 баллов + интерпретация по трём вопросам, требующим качественного анализа.**

14 Предполагалось, что социальная дистанция будет выше у крымских татар, так как это более традиционалистская культура и количественно небольшой этнос (в сравнении с русскими и украинцами). Однако тенденция к «удлинению» социальной дистанции очевидно свойственна и славянским этносам (во всяком случае, в Крыму). Результаты данного исследования подтверждают это предположение: существенных различий в величине социальной дистанции обнаружить не удалось. По итогам учебного года эти изменений по этому показателю не наблюдается (3,5 – входная, 3,1 – итоговая диагностика). Более того, представители славянских этносов (особенно юноши) демонстрируют тенденцию к незначительному увеличению социальной дистанции. Возможно, на каком-то этапе развития этнического сознания и самосознания этот момент дистанцирования естественен и закономерен в рамках процесса индивидуации личности, выстраивании и осознании собственной уникальности.

**28 Б. Невыраженность этнических и религиозных негативных гетеростереотипов: тах. 6 баллов.**



2

1        Определён средневывраженный показатель наличия негативных  
2гетеростереотипов (иными словами, негативные этнические стереотипы не  
3очень сильно представлены в этническом сознании подростков) в процессе  
4входной диагностики – 3,7 балла и даже небольшие позитивные сдвиги – 4,2 –  
5по результатам итоговой диагностики. Однако неясно, насколько глубоко  
6осмыслено и принято такое отношение к стереотипам, либо это результат  
7«научения тому, что правильно» – сложно сказать. По совокупности других  
8показателей есть большая вероятность того, что последнее предположение  
9точнее. Однако и такого рода научение есть первый шаг к толерантности – через  
10осознанную политкорректность. И это также несомненное достижение  
11программы.

12        ***В. Невыраженность статусной депривации: тах. 6 баллов.***

13        К сожалению, наблюдается тенденция к усилению переживания статусной  
14депривации подростками-представителями всех этнических групп (особенно это  
15состояние больше характерно для юношей). Изменений по этому показателю  
16практически нет (входная – 3,4, итоговая – 3,3), по-видимому, основным  
17фактором влияния здесь являются СМИ, так или иначе отражающие  
18периодически обостряющуюся межэтническую ситуацию в Крыму, и, конечно,  
19восприятие этой ситуации и сопутствующих социально-политических реалий в  
20семье.

21***Шкала: «Соотношение и валентность идентичностей»: тах. по шкале: 6***  
22***баллов+результаты качественного анализа пунктов 71 и 72.***

23        Конструирование этой шкалы определялось гипотезой о том, что  
24приоритетность личностной идентичности, то есть превалирование выбора  
25личностной идентичности среди других объектов идентификации: этничность,  
26семейная, гендерная принадлежность и проч. приводит к позитивным  
27личностным изменениям и, в частности снижает вероятность проявлений  
28ксенофобии и этноцентризма на уровне поведения, общения. Конечно,  
29определить позитивную тенденцию в процессе исследования можно лишь на  
30уровне установок. Предполагалась зависимость между приоритетностью

2

3личностной идентичности и выраженностью установок, характерных для  
4толерантного доброжелательного общения и в целом, свойственных человеку с  
5выраженной личностной, этнической и религиозной толерантностью.

6

7 В таблице 4.18 отсутствуют результаты относительно показателей «А.  
8Приоритетность личностной идентичности» и «Б. Позитивная валентность  
9идентичностей», включённых в шкалу. Это связано с тем, что данные показатели  
10подверглись качественному анализу. Однако «количественная часть» показателя  
11«В. Выраженность личностной идентичности» всё же включён в таблицу 4.19.

12

13 ***А. Приоритетность личностной идентичности: 71 (качественный  
14анализ).***

15 Приоритетность личностной идентичности фиксировалось в  
16исследовании путём качественного анализа результатов заполнения в бланке  
17таблицы, относящейся к пункту 71. В итоге наше предположение не  
18подтвердилось, поскольку даже наличие личностной идентичности, точнее её  
19приоритетность не гарантирует высоких показателей по шкале «Этническая и  
20религиозная толерантность». Уже на этапе входной диагностики немало  
21подростков выбирали в качестве приоритетного объекта идентификации  
22личностную идентичность, и на этапе итоговой диагностики их выбор оставался  
23низменным, но связь, предусмотренная в гипотезе, иногда обнаруживалась, а  
24иногда – нет. По-видимому, личностная идентичность (или, во всяком случае,  
25стремление к ней) является настолько сильным мотивационным полем, что  
26существует как отдельная и весьма характерная особенность подросткового  
27возраста. Поэтому определять личностную идентичность в качестве  
28исследовательской переменной некорректно. Разумеется, для педагогов  
29осмысление факта высокой значимости личностной идентичности в структуре  
30самосознания и картины мира подростка является основанием для более  
31эффективного структурирования общения с подростком, понимания его  
32внутреннего мира.

33 ***Б. Позитивная валентность идентичностей (в первую очередь,  
34этнической и религиозной): 72 (качественный анализ).***

2

1 Позитивность этнической и религиозной идентичности также  
2 фиксировалось в исследовании посредством качественного анализа пункта 72.  
3 Надо сказать, что немало детей не заполнили пробелы в тексте проективного  
4 характера.

5

Мы объясняем это: во-первых, низким (и вполне нормативным для этого  
6 возраста) уровнем рефлексии подростков; во-вторых, нежеланием открывать  
7 какие-то очень личные аспекты своего бытия; коллективным характером  
8 исследовательской процедуры, в ходе которой подростки не находились в  
9 ситуации конфиденциальности, предполагающей сосредоточение и спокойное  
10 обдумывание ответа.

11 Тем не менее, полученные результаты дают важную информации о  
12 нюансах переживания подростками своей идентичности.

13 ***В. Выраженность личностной идентичности: тах. 6***  
14 ***баллов+результаты качественного анализа пунктов 71 и 72.***

15 Обнаружен, как уже было отмечено выше, достаточно высокий уровень  
16 выраженности личностной идентичности – 3,6 входная диагностика, 4,0 –  
17 итоговая.

18 В итоге, относительно этой части исследования можно сделать следующие  
19 выводы.

20 1. Исследование личностной, этнической и религиозной толерантности с  
21 помощью опросника ЛЭРТ продемонстрировало адекватность теоретического  
22 конструкта, а также возможности комбинированной методики как достаточно  
23 валидного диагностического инструмента, позволяющего выявить тонкие  
24 различия в показателях разных видов толерантности.

25 2. Разработчики программы «Культура добрососедства» и педагоги,  
26 непосредственно работающие с подростками, не надеялись на кардинальные  
27 изменения по итогам её годичной реализации. И, действительно, существенные  
28 изменения произошли лишь по одному показателю, правда, весьма важному:  
29 когнитивная и эмоциональная лабильность. И вообще, по шкале «Личностная  
30 толерантность», в целом, произошли достаточно позитивные изменения.

2

13) Достаточно информативной оказалась шкала «Соотношение и валентность идентичностей». В той её части, относительно которой предусматривался подсчёт баллов, изменения не выявлены, точнее они в пределах статистической погрешности. Однако качественный анализ приоритетности и валентности видов социальной идентичности показал интересные тенденции. В частности, в тех случаях, когда удавалось сравнить приоритетность объектов идентификации у одних и тех же респондентов, наблюдалась переориентация первого и второго рангов с этнической, религиозной и семейной – на личностную (иногда, гражданскую и региональную идентичность). Негативная и конфликтная (противоречивая) валентности просто заменяются пробелом, а нередко сменяются на позитивную. Полагаем, что это весьма позитивная тенденция, позволяющая считать общую динамику изменений умеренно конструктивной.

134. Невыраженность значимых изменений по другим шкалам опросника объясняется, на наш взгляд, несколькими основными факторами:

15- во-первых, незначительным временным интервалом между входной и итоговой диагностикой: личностные изменения, предполагаемые в результате проведения данного курса не происходят столь стремительно – необходимо, чтобы полученная информация и соответствующие переживания интегрировались в жизненный опыт участников;

20- во-вторых, тем, что общий уровень толерантности по всем шкалам опросника изначально оказался невысоким и поэтому для «сдвига ситуации» нужны, видимо, более значительные усилия и более и долговременная программа;

23- в-третьих, социальная ситуация развития подростков, включающая отражение и переживание ими социальных конфликтов, а также особенности возраста являются более значимыми переменными, влияющими на личностное развитие, чем специально структурированная, но кратковременная программа.

275. Умеренная конструктивность динамики изменений после проведения курса выражается в целом ряде благоприятных тенденций:

2

1– существенное снижение показателей неискренности и, соответственно,  
2сглаживание защитных реакции, усиление открытости и искренности  
3подростков;

4– усиление динамики развития коммуникативной компетентности и, в частности  
5возрастание когнитивной и эмоциональной лабильности;

6– небольшие позитивные сдвиги в выраженности негативных  
7гетеростереотипов и, таким образом, переход подростков на уровень  
8осознанной политкорректности;

9– некоторое возрастание приоритетности личностной идентичности.

10       **4.2.8 Исследование динамики трансформации личностной и**  
11**профессиональной компетентности педагогов (2011 г).** В подразделе 3.5.  
12обоснована и представлена модель профессиональной компетентности педагога,  
13включённого в программу поликультурного образования. Самоотчёты педагогов,  
14беседы с ними, наблюдение за их работой – всё это в совокупности  
15предопределило необходимость уточнить и объективизировать те изменения,  
16которые произошли в их профессиональной деятельности и, можно  
17предположить, позитивно повлияли на их профессиональную компетентность.  
18На основании упомянутой модели была разработана соответствующая анкета  
19(см. Приложение М).

20       Анкетирование проводилось на педагогической конференции  
21(г.Симферополь, 15-17 декабря 2011 г.), на которую были приглашены учителя  
22из разных районов Крыма – участники программы «Культура добрососедства».  
23Время анкетирования – 30 минут. Всего получено 100 анкет. Из них: 54 –  
24учителя школы 2-й ступени (5-8 классы) и 3-й ступени (9-11 классы); 41 –  
25учителя школы 1-й ступени (1-4) классы) и 5 учителей, которые готовились, но в  
26настоящее время по разным причинам не работают в программе. Возраст  
27респондентов: от 24 до 58 лет, общий педагогический стаж: от 2 до 38 лет, стаж  
28работы в программе «КД»: от 1 года до 6 лет.

29       Цель анкетирования – отследить те изменения, которые произошли в  
30профессиональной и личностной сферах педагогов-участников программы.

2

1 Основные задачи.

2 а) определение смысловой и ценностной основы действий  
3 профессионального психолога, стремящегося помочь кому-либо (решить  
4 проблему, справиться с негативным психическим состоянием, научиться и  
5 проч.), т.е. **зачем** выполнять ту или иную работу – это аксиологическая (АМ) и  
6 целевая (ЦМ) модели;

7 б) конструктивная переработка опыта и, в итоге, чёткое представление о  
8 том, **как** выглядит эта работа (самодостаточная часть в общей структуре  
9 деятельности психолога) – это модель деятельности (МД), техническая модель  
10 (ТМ), операциональная модель (ОМ);

11 г) выработка представлений о человеке, пригодном быть ролевой моделью  
12 (РМ) и о его (или их, поскольку ролевая модель может быть «сборной»)  
13 ключевых компетенциях (МКК) – профессиональных и личностных качествах,  
14 позволяющих ему быть профессионалом в системе поликультурного  
15 образования.

16 Методологическим основанием для конструирования вопросов анкеты  
17 является авторская модель профессиональной компетентности. При разработке  
18 анкеты её цели и соответствующие пункты были связаны с рядом компонентов  
19 общей модели профессиональной компетентности и определялись ими.  
20 Структура анализа соответствует расположению вопросов в анкете, а также  
21 компонентам модели профессиональной компетентности педагога.

## 22 **Анализ результатов анкетирования учителей, принимающих участие** 23 **в программе «Культура добрососедства»**

24 Аксиологическая (АМ) и целевая модели (ЦМ) – вопросы №1, №2 и №3,  
25 связанные с пониманием педагогом своей миссии и своих целей в программе,  
26 даны в форме незаконченных предложений:

27 *Для меня ценность и значимость программы «Культура добрососедства»*  
28 *состоит в том, что...*

29 *Работая в программе (собираясь включиться в программу), я вижу свою*  
30 *миссию в том...*

2

1 На данном этапе моей работы в программе, я могу обозначить её  
2 основные цели так:

31. Систематизация ответов по отношению к разным сегментам выборки,  
4 позволяет отметить, что около 70% педагогов с большим стажем работы и  
5 стажем участия в программе более 2 лет понимают собственную миссию как  
6 возможность способствовать развитию личности детей и подростков, но  
7 формулируют эту идею в общем виде, неконкретно:

8- «помочь детям изменяться в положительную сторону», «способствовать  
9 формированию личности», «курс... охватывает все сферы воспитательной и  
10 учебной деятельности», «формирование общечеловеческих ценностей»,  
11 «способствует интеллектуальному росту детей», «повысить уровень знаний у  
12 детей и научить применять их в конкретной ситуации», «формирует ключевые  
13 компетентности», «воспитание духовно-нравственной личности», «можно  
14 расширить знания учащихся о важных ценностях в сложном поликультурном  
15 мире», «донести детям в более доступной форме материал, включённый в  
16 программу», «воспитывать поликультурную личность», «воспитывать  
17 патриотические чувства», «в школе появился предмет с «человеческим  
18 лицом»...

192. Чуть более 20% педагогов из этой же группы более конкретно определяет  
20 миссию и цели программы:

21 «учит доброжелательности, адекватному восприятию разных людей, даёт  
22 практический опыт, учит самостоятельности», «помогает сформировать навыки  
23 общения» «способствует приобретению навыков ненасильственного разрешения  
24 конфликтов», «развивает критическое мышление», «учит отстаивать  
25 собственное мнение», «воспитывает любовь к истории и культуре родного  
26 края», «учит смотреть на свою жизнь и жизнь окружающих через призму  
27 толерантности и культурной образованности»...

283. Оставшиеся 10% педагогов из этой группы относятся программе, как к  
29 инструменту самоизменения, саморазвития: «я узнаю и использую приёмы  
30 взаимодействия с детьми и взрослыми, получения новых знаний, развития

2

1кругозора; лучше понимаю людей через упражнения», «позволяет  
2самосовершенствоваться как учителю, профессионалу», «даёт возможность  
3находить общий язык с учащимися, родителями, позволяет лучше разрешать  
4конфликты», «открыть для себя что-то новое и профессионально расти»,  
5«позволяет освоить новые технологии, приёмы работы в профессиональной  
6деятельности», «получаю много интересной информации, которая помогает в  
7работе, анализирую опыт других учителей»...

84. Учителя начальной школы по совокупности реагирования на первые три  
9вопроса анкеты не выделяются в особую группу, а те педагоги, которые пока не  
10включены в программу, отмечают, что применяют полученные знания и навыки  
11в своей деятельности методиста, классного руководителя, руководителя кружка,  
12практического психолога и социального педагога: «оказываю содействие  
13работающим с детьми учителям», «помощь в формировании ключевых  
14компетенций», «интегрирую курс во внеклассные мероприятия», «использую во  
15время классных часов, на родительских собраниях, на своих уроках биологии».  
16Очевидно, что некоторые педагоги по независящим от них причинам не могут  
17включиться в программу... Например, есть и такой ответ: «не преподаю, но  
18мечтаю об этом»...

195. Вполне естественно, что у педагогов, которые лишь собираются включиться в  
20программу, хотя и проходили обучение, общая модель деятельности (МД) –  
21четвёртый вопрос анкеты, операциональная модель (ОМ) – также четвёртый  
22вопрос и техническая модель (ТМ) – пятый вопрос – выглядят размыто,  
23хаотично, а в большей части анкет соответствующие блоки просто остались  
24незаполненными.

256. Педагоги со стажем работы в программе от трёх лет чётко структурируют  
26модель деятельности, заполняя не только пять предлагаемых в бланке строк, но  
27и дописывая сверх этого. Так, например, выглядят модель деятельности и  
28операциональная модель у педагога с шестилетним стажем работы в программе:  
29«проведение занятий с элементами тренинга», «просмотр видеоматериалов о  
30ремёслах, природе, конфликтах и их обсуждение», «организация экскурсий, с



2

1целью ознакомления с природой родного края, с архитектурой, с топонимами»,  
2«знакомство с легендами Крыма, с историческими событиями», «работа по  
3обучению навыкам конструктивного взаимодействия». Столь же детально,  
4последовательно и логично выглядит описание деятельности практически у  
5большинства педагогов, более трёх лет работающих в программе.

67. Учителя начальных классов, имеющие стаж участия в программе более трёх  
7лет, отличаются ещё большей конкретикой, детализацией в своём представлении  
8о модели деятельности, а также склонностью уделять больше внимания именно  
9операциональному компоненту деятельности: «сбор материала до урока»,  
10«подбор и оформление необходимого дидактического, методического и  
11наглядного материала», «ознакомление учащихся с методами активного  
12обучения, отрабатывать навыки групповой работы, проектной деятельности».

138. Педагоги со стажем работы в программе до двух лет, в целом, весьма туманно  
14определяют модель деятельности и практически совсем не фиксируют её  
15операциональную сторону: «воспитание уважительного отношения друг к  
16другу», «воспитание толерантности», «воспитание патриотов Крыма и  
17Украины», «подача новых знаний», «рассказывать что-то новое и то, чего не  
18знают». Создаётся впечатление, что они не различают целей деятельности и  
19последовательности действий для реализации этих целей.

209. От стажа участия в программе зависит и характер технической модели  
21деятельности – представлений об умениях и навыках, необходимых для  
22успешной работы. Вот пример зрелого понимания технической составляющей  
23деятельности: «умение применять в работе интерактивные методы обучения»,  
24«умение организовывать познавательную активность детей», «навыки  
25тренерской деятельности», «умение предотвращать конфликтные ситуации»,  
26«навыки включения в деятельность родителей, учителей», «умение  
27организовывать тренинг», «умение грамотно и уверенно излагать информацию с  
28применением адекватных форм и методов», «умение создать такую обстановку,  
29чтобы дети сами могли проводить уроки или основную часть урока», «умение  
30создавать те или иные психологические ситуации», «умение создавать ситуацию

2

1успеха», «умение преподавать любой предмет интересно, увлекательно»,  
2«умение находить общий язык со всеми», «умение быть интеллигентным и  
3доброжелательным в любой ситуации», «умение относиться с уважением к себе и  
4всем окружающим».

510. В то же время, надо признать, что к разряду умений и навыков многие  
бучителя и, в первую очередь, только начинающие работать в программе, относят  
7личностные и профессиональные качества: «любовь к детям», «желание и  
8харизма педагога», «эрудицию», «интуицию» или даже условия: «наличие  
9отдельного кабинета», «оборудование оргтехникой», «оплачиваемые часы». Из  
10пяти предложенных в бланке строк, относящихся к этому вопросу, начинающие  
11работать в программе педагоги заполняли не более двух.

1211. Практически не было пустот в блоке, определяющем выраженность  
13гностической модели деятельности (ГМ) –. представлении о необходимой  
14совокупности знаний, позволяющих успешно выполнять работу по  
15формированию поликультурности в рамках программы “Культура  
16добрососедства» (это 6-й пункт анкеты).

17Здесь обнаружены различия в ответах в соответствии с основной  
18педагогической специальностью. Педагоги совершенно определённо чувствуют  
19нехватку знаний в гуманитарной сфере, если это физики, математики, биологи  
20или химики; знаний о природе, географии, сельском хозяйстве, если это  
21гуманитарии. Все учителя упоминают о необходимости знаний в области  
22психологии, конфликтологии, аксиологии, религии, традиционных культурах.  
23Учителя начальных классов чаще упоминают о необходимости знаний в области  
24создания презентаций, работе с компьютером, педагогике, этнографии, истории  
25мировой культуры. Некоторым учителям старших классов присуща ещё большая  
26конкретика: они считают, что им необходимо повышать уровень знаний  
27относительно «писателей и художников Крыма», «топонимики»,  
28«компьютерных технологий». Есть и ответы, подкупающие скромностью их  
29авторов: «во всех» – имеется в виду, необходимость повышения уровня знаний  
30во всех сферах.

2

112. Седьмой и восьмой пункты анкеты предполагают получение информации о  
2наличии у педагогов ролевой модели (РМ) – образа человека, эффективно  
3выполняющего работу в программе или обладающего ключевыми  
4компетенциями (МКК) для успешного выполнения этой деятельности.  
5Фактически, выяснялось, насколько полным, непротиворечивым, насыщенным  
6бывается у педагогов представление о наборе профессиональных и личностных  
7качеств, позволяющих быть профессионалом в своём деле.

8

Большинство учителей, прошедших несколько семинаров и тренингов,  
9указывают, что имеют такую ролевую модель – очевидно, что это результат  
10общения с тренерами и/или с учителями, эффективно работающими в  
11программе и умеющими это продемонстрировать в процессе презентаций,  
12обмена опытом. Анализ ответов даёт возможность уловить тенденцию к  
13зависимости между стажем участия в программе и, соответственно,  
14количеством семинаров и тренингов, с одной стороны и характером модели  
15ключевых компетенций – с другой. Опытные участники программы чётко  
16определяют необходимые ключевые компетенции, как профессиональные:  
17«образованность», «компетентность», «умение видеть конечный результат»,  
18«любить своё дело», «креативность», «организованность», «понимание детской  
19психологии», «ораторское мастерство», «умение быстро ориентироваться в  
20материале», «эрудиция», «умение обобщать и систематизировать», «высокая  
21мотивация», «высокий уровень коммуникативной культуры», «социальная  
22компетентность», «адекватность», «способность решать нестандартные  
23ситуации», «умение объединять, увлечь, вести»;

24 так и личностные: «эмпатийность», «жизнерадостность, оптимизм»,  
25«открытость, искренность», «доброта, отзывчивость, великодушие»,  
26«целеустремлённость, настойчивость», «толерантность», «интеллигентность,  
27тактичность», «любовь к детям», «порядочность», «увлечённость», «желание  
28что-то изменить», «высокий уровень внутренней культуры», «активная  
29жизненная позиция», «умение вести за собой», «стремление к  
30самосовершенствованию», «трудолюбие», «щедрость».

2

1 Правда, надо сказать, что и участники с небольшим стажем в программе,  
2 но со значительным общим стажем педагогической деятельности также  
3 отличаются насыщенными и чёткими представлениями о ключевых  
4 компетенциях.

5 Начинающие педагоги, очевидно ощущая нехватку опыта и знаний, среди  
6 профессиональных качеств называют: «знание истории, этносов», «умение  
7 проводить тренинги», «умение выстроить урок, мероприятие, интересно  
8 преподнести материал», «общие знания по предмету».

9 Учителя начальной школы с большим общим педагогическим стажем  
10 (более 10 лет) более ориентированы на перечисление технологических умений:  
11 «владение методикой», «умение преподнести материал», «умение организовать  
12 урок», «знание технологии, педагогики».

13 13. Девятый пункт анкеты предназначен для выявления степени и характера  
14 сформированности модели профессионального развития (МПР) – результата  
15 профессиональной рефлексии, выраженного в представлениях о критериях  
16 собственного продвижения в деятельности. Конечно, этот показатель должен  
17 соотноситься с предыдущим – представлением о ключевых компетенциях  
18 (МКК). Однако, выяснилось, что почти полное соответствие в большей степени  
19 характерно лишь для педагогов с небольшим общим педагогическим стажем.  
20 При этом, у них и в предыдущем и в данном пункте количественно больше  
21 профессиональных качеств и меньше – личностных.

22 Педагоги с большим стажем, как было показано выше, имеют  
23 оптимальную модель ключевых компетенций, но показателями собственного  
24 продвижения называют лишь немногие из них. Особенно мало соответствий в  
25 блоке личностных качеств. По-видимому, опытные педагоги полагают, что  
26 основные компетенции у них уже развиты и поэтому более точно определяют  
27 свои потенциальные ресурсы для роста. К сожалению, сложно определить  
28 степень критичности и, следовательно, объективности, их мнения о наличии и  
29 развитости у них тех или иных качеств.

2

114. Оставшаяся часть анкеты посвящена выяснению видения участников модели  
2эффективного обучения (МЭО). Косвенно, эффективность модели обучения  
3была подтверждена адекватностью модели ключевых компетенций  
4сложившейся у педагогов, принявших участие в нескольких семинарах или  
5тренингах. Однако, детализация этих представлений педагогами показала, что  
6от стажа напрямую зависит осмысленность, конкретика и реалистичность  
7образа обучения. В частности, педагоги с большим стажем участия в программе  
8очень подробно отвечают на вопрос не только о времени (периоде) обучения, но  
9и о содержании обучения, предлагая и уже практикуемые в программе формы, и  
10новые: «театр-форум», «презентация «изюминок», ярмарки идей открытий».  
11Учителя, только приступающие к работе в программе, если и называют формы  
12обучения, то только существующие. И, к сожалению, самым сложным и потому  
13редко заполняемым пунктом анкеты стал вопрос о принципах и критериях  
14оценки их собственного профессионального роста. Лишь несколько наиболее  
15опытных участников программы ответили на этот вопрос так: «владение  
16методикой проведения различных форм проведения занятий», «аналитическая  
17работа», «участие в круглых столах по обмену опытом», «наверное, результаты,  
18демонстрируемые моими учениками», «анкетирование», «открытые занятия»,  
19«легче участвовать в различных конкурсах, легче взаимодействовать с  
20учащимися». Интересно и такое мнение: «Если я работаю по этой программе,  
21значит повышаю свою профессиональную компетентность. И не надо меня  
22оценивать!»

23 В итоге анализа и интерпретации результатов анкетирования можно  
24сделать следующие выводы:

25 1. Существует тенденция к зависимости между стажем работы в  
26программе и аксиологической и целевой составляющими профессиональной  
27компетентности: чем выше стаж, тем более ясным, целостным и направленным  
28на формирование определённых личностных качеств детей выглядит понимание  
29миссии и целей педагогами.

2

1 Педагоги, чей стаж работы в программе до двух лет, также понимают  
2 собственную миссию и цели как возможность способствовать развитию  
3 личности детей и подростков, но формулируют эту идею в общем виде, менее  
4 определённо и конкретно.

5

Общий педагогический стаж не влияет на обнаруженную закономерность,  
6 однако педагоги с общим стажем работы в школе до пяти лет склонны чаще  
7 воспринимать программу, как инструмент самоизменения, саморазвития,  
8 повышения своей профессиональной компетентности.

9

2. Для педагогов со стажем участия в программе более трёх лет характерен  
10 навык конструктивной переработки опыта и, в итоге, чёткое представление о  
11 том, **как** выглядит эта работа – модель деятельности (МД) и операциональная  
12 модель (ОМ), а также какие умения и навыки необходимы, чтобы успешно её  
13 выполнять – техническая модель (ТМ).

14 При этом, учителя начальных классов отличаются более детальным  
15 представлением об операциональной стороне деятельности, а учителя средней и  
16 старшей школы – более осмысленным, полным и конкретным образом  
17 технической составляющей деятельности.

18 Педагоги, лишь начинающие работать в программе, независимо от  
19 основной педагогической специальности и ступени школы, имеют весьма  
20 размытое представление о технической стороне деятельности. Вместо умений и  
21 навыков они называют условия работы или личностные/профессиональные  
22 качества, либо вообще не заполняют соответствующий блок анкеты. Очевидно,  
23 это связано с нехваткой опыта и/или недостаточно развитыми навыками его  
24 конструктивной переработки.

25 3. Гностический компонент профессиональной компетентности сильно  
26 развит у всех педагогов. Отчасти это объяснимо общей и традиционной  
27 ориентированностью отечественной системы образования на «знаниевую»  
28 компетентность, но отчасти, можно полагать, это результат столкновения с  
29 реальными проблемами и трудностями в освоении интегративного курса  
30 «Культура добрососедства». Возможно, именно эта трудность и является

2

1реальным вызовом, принятие которого становится основным катализатором  
2личностной трансформации педагогов, в идеале приводящей к значительному  
3развитию профессиональной компетентности.

4

4. Большинство педагогов имеют ролевую модель, то есть у них сложился  
5образ человека, успешно работающего в программе. Модель ключевых  
6компетенций, присущих такому человеку также достаточно чётко представлена  
7в ответах. Разумеется, эта модель более насыщена и предметна у педагогов с  
8большим стажем работы и не только в программе, но в школе вообще.  
9Существует прямая зависимость между количеством обучающихся  
10семинаров/тренингов и адекватностью модели ключевых компетенций (в  
11частности, её целостностью, полнотой, наглядностью, недвусмысленностью,  
12ясностью, функциональностью, соподчинённостью качеств, иерархичностью) и  
13это обстоятельство является подтверждением правильности модели обучения  
14(МО), предложенной и реализуемой организаторами программы.

15 5. В результате анализа ответов на вопрос, позволяющий определить  
16адекватность восприятия педагогами «ножниц» между моделью ключевых  
17компетенций успешного профессионала в рамках программы поликультурного  
18образования и их собственными, уже имеющимися компетенциями, можно  
19утверждать, что общий педагогический стаж является более значимой  
20переменной, чем стаж работы в программе. В частности, педагоги с небольшим  
21стажем полагают, что потенциальные ресурсы их профессионального развития  
22находятся в области только профессиональных качеств, а в личностном плане  
23резервов нет. Педагоги с большим стажем называют минимум и  
24профессиональных и личностных качеств. Складывается впечатление, что им  
25свойственна всё же более высокая степень рефлексивности и критичности, либо  
26меньше проявляются психологические защиты, в частности, отрицание.

27 6. Учителям, глубоко укоренённым в отечественную систему образования,  
28априори присуще доверие той системе обучения, в которую они «попадают».  
29Это вполне объяснимо. Изначально, студент, поступивший в высшее учебное  
30заведение, не критично относится к системе – редко задаётся вопросом: а зачем,

2

3собственно, этот предмет или эта часть учебного плана? Он, как правило, даже  
4не знает, как именно выглядит учебный план на четыре-пять лет обучения, из  
5чего он состоит... Его неприятие системы проявляется на ментальном уровне в  
6неосознанном сопротивлении неопределённости связи между учебной  
7программой и вероятной практической деятельностью (модель которой,  
8выглядит, зачастую, весьма туманно и на старших курсах), а на поведенческом  
9уровне в низкой учебной мотивации.

8

Поэтому последний блок анкеты сам по себе не проясняет ситуацию  
относительно позитивного восприятия учителями системы обучения в  
программе «Культура добрососедство». Происходит ли это из-за привычной  
инерции принятия любой системы образования (поскольку она разработана и  
«спущена сверху» именно для её воплощения «на местах»), либо из-за  
понимания как раз альтернативного, инновационного характера системы  
обучения педагогов, а затем и работы с детьми в рамках программы?

15

Но, если рассматривать результаты данного исследования в целом, то  
можно с большой долей вероятности предполагать, что учителя чувствуют  
необычность программы, её преимущества в плане реализации собственного  
профессионального и личностного потенциала, не говоря уже об ином уровне  
вовлечённости детей и новых возможностях для их развития в гуманистическом  
направлении.



2

## 1 **Выводы к Разделу 4**

2 Анализ итогов комплексного исследования социокультурного и  
3 образовательного пространства поликультурного региона, включая изучение  
4 особенностей групповых процессов и личностных трансформаций, позволяет  
5 сделать следующие выводы.

6 1. В итоге рефлексивного и трендового моделирования социокультурного  
7 пространства полиэтнического Крыма была подтверждена гипотеза о наиболее  
8 значимых индикаторах межэтнической напряжённости:

9 а) социально-экономическое положение этнических групп;

10 б) восприятие и переживание социально-экономического, политико-правового и  
11 культурно-языкового статуса собственной этнической группы в сравнении с  
12 восприятием статуса других этнических групп;

13 в) неудовлетворённость степенью представленности собственной этнической  
14 группы в органах власти разного уровня.

15 2. Подтверждена и вторая гипотеза относительно степени значимости фактора  
16 этничности на общем фоне социальной напряжённости в изучаемом сегменте  
17 социокультурного пространства: при паритетной представленности в анкете  
18 индикаторов, отражающих этническую и социально-экономическую  
19 проблематику, респонденты отдают приоритет последней, что свидетельствует о  
20 скрытом, неявном характере этнической детерминанты в наличном уровне  
21 напряжённости.

22 3. Считаем доказанной и гипотезу относительно того, что интегральным  
23 показателем межэтнической напряжённости является высокая  
24 распространённость в этнической общности следующих типов этнического  
25 самосознания: «униженного», «этноцентристского» и «фанатичного». Для  
26 крымских татар характерна более высокая распространённость первых двух  
27 типов этнического самосознания и низкая представленность  
28 «индифферентного» и «интегративного» типов.

29 4. Компромиссное, примирительное отношение к вопросу о преимущественных  
30 правах какого-либо этноса и доброжелательное отношение к этнически другим

2

3характерно для людей с интегративным типом этнического самосознания. По  
4данным опроса такой тип самосознания свойственен в большей степени  
5представителям русского и украинского этносов, но любое обобщение в связи с  
6этим было бы чрезмерным, поскольку особенности интерпретации понятия  
7«интеграция» связываются крымскими татарами с объективной угрозой или  
8субъективным ощущением опасности ассимиляции, утраты этнической  
9идентичности, свойственным количественно немногочисленным народам.  
10Известно, что именно эти переживания являются катализатором протестного  
11поведения наиболее активной части этноса.

125. Стремление получить какие-либо преимущества для своего этноса (или для  
13себя как представителя определённого этноса), прямо коррелирует с  
14переживанием ущемлённости своих прав, интересов, потребностей и на этом  
15фоне формируется представление об имеющихся преимуществах у других  
16этносов, т.е. об «этническом неравенстве», этнической детерминанте  
17социальной несправедливости.

186. В целом, этническая дистанция между тремя этносами невелика, но одна из  
19основных причин того, что она всё же более выражена в установках крымских  
20татар по сравнению с установками славян, в упомянутой ранее особенности,  
21свойственной немногочисленным этносам – опасении утратить свою  
22идентичность, этноинтегрирующие и этнодифференцирующие признаки,  
23«раствориться» в преобладающей на данной территории культуре.

247. Этническая идентичность редко представлена как приоритетная в  
25самосознании русских и украинцев и резко преобладает у крымских татар,  
26наряду с религиозной и региональной.

278. Основываясь на результатах исследования, можно полагать, что наиболее  
28перспективная ориентация развития приоритетных социальных идентичностей  
29обозначена достаточно ясно – это крымская региональная идентификация.  
30Перспектива сглаживания серьёзных разломов, образуемых этническими  
31моделями «украинского», «русского» и «крымско-татарского» Крыма состоит в  
32сложном движении к идеалу внеэтнического характера власти в гражданском

2

1обществе. Путь к ограничению распространения и противостояния моделей –  
2трудный и долгий, предполагающий, в числе прочего, трансформацию  
3образовательного пространства поликультурного Крыма.

49. Представленная респондентам – субъектам учебно-воспитательного процесса  
5(десятиклассникам, их родителям и педагогам) гипотетическая модель  
6самоактуализирующейся личности, как идеального результата гуманистически  
7ориентированного образования, вызвала неоднозначные реакции: для  
8большинства родителей крымских татар этот образ не выглядит идеальным или  
9желательным, а понятие «гуманистическое образование» является размытым, не  
10имеет чёткого содержательного наполнения практически для всех субъектов  
11учебно-воспитательного процесса. Внутри выборки родителей наблюдается  
12тенденция к позитивному восприятию модели самоактуализирующейся  
13личности в зависимости от уровня образования и возраста.

1410. Значимым фактором в восприятии образа самоактуализирующейся личности  
15крымскими татарами является модель образования: все респонденты-родители,  
16так или иначе связанные с этногетерогенными школами, в целом более  
17позитивно восприняли образ самоактуализирующейся личности, чем крымские  
18татары, относящиеся к этногомогенным школам. Особенно явно это различие  
19проявляется в выборке детей.

2011. Внутри выборки славян также обнаружены расхождения в восприятии  
21образа самоактуализирующейся личности: наиболее позитивным восприятием  
22образа отличаются учителя, затем дети и родители.

2312. Независимо от этнической принадлежности и модели образования  
24подростки воспринимают и принимают образ самоактуализирующейся  
25личности более позитивно, чем их родители.

2613. Относительно динамики отношения к системе образования можно сказать,  
27что родители-крымские татары, независимо от того, в какой школе обучаются их  
28дети (этногомогенной или этногетерогенной), более удовлетворены школьным  
29образованием, чем родители-славяне, причём, удовлетворённость последних за  
30два года снизилась.

2

114. Противоречивые данные получены относительно отношения родителей к этногетерогенной или этногетерогенной моделям образования. С одной стороны, за два года исследования практически до ста процентов возросло количество родителей-крымских татар, довольных тем, что их дети учатся в этногетерогенной школе, а тех, кто хотел бы обучать детей в этногетерогенной школе, стало больше в четыре с лишним раза. С другой стороны, бесперспективность этногетерогенного образования в Крыму отметил каждый пятый родитель и более трети родителей из группы родителей детей из этногетерогенных школ.

115. Тенденция к позитивному восприятию этнокультурного (не поликультурного) образования наблюдается не только у родителей-крымских татар, но и у родителей-славян. Однако славяне выражают также и более явное неприятие сегрегированных форм образования: каждый пятый полагает, что «не следует развивать национальное образование, поскольку оно способствует разделению людей по национальному признаку».

116. Очевидна тенденция в сторону ухудшения знания крымскотатарского языка, даже несмотря на учащающиеся попытки включить язык в практику семейного общения, в особенности в семьях, дети из которых учатся в этногетерогенных школах. Тем не менее, значимость языка как этноинтегрирующего фактора, способствующего прочной этнической идентичности очень важен для крымских татар: никто из взрослых респондентов-крымских татар ни в 2005, ни в 2007 году не назвал родным русский язык.

117. В результате наблюдается конкурентное или параллельное развитие двух основных тенденций – стремление сохранить язык, применяя его в семейном общении и прагматическое стремление к удобству и привычности, связанное с русским языком. Родители, независимо от модели образования детей, воспринимают роль крымскотатарского языка в дальнейшем обучении и трудовой деятельности как крайне незначительную, отмечая бессмысленность и бесперспективность школьного обучения полностью на крымскотатарском языке и считая, что крымскотатарский должен изучаться как отдельный предмет, либо факультативно. В то же время, их отношение к такому положению дел явно

2

1негативно, и все они демонстрируют стремление изменить ситуацию,  
2поддерживая идею государственного статуса крымско-татарского языка в  
3Крыму.

418. Среди родителей-славян признают необходимость государственного статуса  
5для крымскотатарского языка 15% респондентов. Практически все респонденты,  
6независимо от этнической принадлежности, поддерживают идею придания  
7русскому языку статуса государственного.

819. Динамика родительских представлений и ожиданий относительно  
9программы поликультурного образования позитивна: родители отмечают  
10возрастание собственного интереса к культурной проблематике, чаще  
11предлагают конкретные формы своего участия, согласно отмечают повышение  
12интереса своих детей к культурам своего и других этносов, а также позитивные  
13личностные изменения, связывая это именно с участием детей в программе.

14 Более всего эта тенденция выражена в детских садах и там же более высок  
15уровень информированности родителей. Степень информированности зависит  
16также от места жительства: больше знают о программе сельские жители.

1720. На протяжении трёх лет психологического мониторинга прослеживается  
18устойчивая зависимость между межэтнической ситуацией и, в частности,  
19спорадическим возрастанием межэтнической напряжённости в некоторых  
20регионах Крыма, в тот или иной период, и отношением родителей к программе  
21поликультурного образования. Но нельзя сказать, что эта связь линейна, скорее,  
22локальная напряжённость, либо конфликты вызывают разочарование и,  
23соответственно, негативное отношение к программе у одних родителей, и  
24укрепление уверенности в её необходимости – у других.

2521. Перманентный анализ промежуточных итогов психологического  
26мониторинга, позволяет утверждать, что работа по формированию когнитивных  
27характеристик, включённых в модель поликультурной личности у младших  
28школьников и пяти-шести-классников, была эффективной. В частности,  
29повышаются способность и интенция к дивергентному и критическому  
30мышлению, способности к прогнозированию и рефлексии, интенсивнее

2

1развивается аналитическое мышление. Наличие значимых различий по  
2названным показателям у детей-участников экспериментальной и контрольной  
3выборки позволяет отметить, что этому способствовали нестандартные формы  
4работы педагогов и само содержание апробируемой программы.

522. Во всех экспериментальных выборках возрастает склонность детей к  
6экспериментированию, проявлению инициативы, несколько снижается  
7тревожность и чаще проявляется эмпатия по отношению и к животным, и к  
8людям. В целом, относительно эмоциональной сферы подростков апробируемая  
9программа смягчает, но не снимает полностью проблемы возраста и негативные  
10аспекты влияния социума: высокую социальную напряжённость,  
11конфликтогенный потенциал, издержки в работе СМИ и проч.

1223. В экспериментальных группах развитие личностных ресурсов для  
13межкультурного общения происходит более интенсивно, а взросление детей  
14является естественным фактором-катализатором межкультурной  
15компетентности. В результате реализации программы около 80 % всех детей  
16различают контекст общения, в том числе адекватны в ситуациях  
17межкультурного общения.

1824. Педагоги, включённые в апробируемую программу, отмечают, что  
19позитивные изменения в межкультурном общении происходят на поведенческом  
20уровне, поскольку даже удачные и валидные опросники позволяют выявить  
21установки, но это не означает, что эти установки будут реализованы в  
22деятельности.

2325. Тенденция к усилению интереса к собственной этнической культуре, а также  
24интерес к культуре (культурам) других этносов устойчиво проявляется у всех  
25участников программы, включая педагогов. Относительно последних  
26наблюдалось значительное повышение интереса к своей работе в целом, а не  
27только к участию в программе. Этот эффект позитивного ореола, быть может,  
28один из самых весомых и перспективных результатов программы.

2926. Относительно изменений, характерных для учащихся десятых классов,  
30включённых в программу поликультурного образования, можно отметить, что

2

1наблюдается интенсивное «продвижение» от стадий диффузной и  
2предрешённой идентичности к стадиям моратория и достижения. Этот факт  
3позволяет констатировать усиление удельного веса когнитивного компонента в  
4структуре идентичности, т.е. большей осознанности этнической идентичности.

527. По результатам двухгодичного мониторинга среди десятиклассников, можно  
6утверждать, что приоритетность этнической и религиозной идентичности в  
7числе других видов социальной идентичности, по-прежнему выше у крымских  
8татар. Но в выборке подростков, включённых в программу, приоритетность  
9этнической идентичности либо не изменяется (у славян), либо незначительно  
10снижается (у крымских татар), а приоритетность религиозной идентичности  
11практически выравнивается по этническим выборкам. Подростки, включённые в  
12программу, после года участия в ней чаще демонстрируют позитивную  
13этническую идентичность и, напротив, реже – негативную или протестную.

1428. В целом, в экспериментальной выборке отмечается тенденция к возрастанию  
15значимости региональной и гражданской идентичности, эти виды идентичности  
16пока более приоритетны у подростков-славян (особенно велики различия  
17относительно региональной идентичности).

1829. Показатели выраженности негативных этнических гетеростереотипов и  
19статусной депривации снизились во всех экспериментальных выборках, кроме  
20одной (у девушек-крымских татарок этот показатель не изменился), а в  
21контрольной выборке наблюдается даже некоторый рост этого показателя (эта  
22тенденция более выражена у славян, хотя, в целом, статусная депривация по-  
23прежнему намного выше у крымских татар).

2430. Подтверждено предположение относительно положительной корреляции  
25между приоритетностью личностной идентичности и возрастанием  
26этнической/религиозной толерантности.

## ВЫВОДЫ

2 В диссертации представлен новый подход к проблеме психологического  
3 моделирования во всей её формальной сложности и содержательной  
4 интегративности, а также разработка концепции системного психологического  
5 моделирования применительно к социокультурному и образовательному  
6 пространству поликультурного региона, в том числе, к формированию  
7 поликультурной личности.

8 Главные итоги проведённой работы можно представить в ряде выводов:

9 1. Теоретический анализ многочисленных подходов к сущности и  
10 дефинициям таких распространённых понятий как «модель», «моделирование»,  
11 «моделирование в психологии», «психологическое моделирование», а также к  
12 технологиям применения соответствующих методов, позволил констатировать,  
13 что методологические обобщения касались в большей степени моделирования  
14 как общенаучного метода исследования.

15 Основная методологическая проблема определяется тем, что  
16 моделирование в психологии – это широкая и ёмкая категория, содержание  
17 которой в настоящее время значительно превышает объём традиционного  
18 понятийного ряда, ограничивающего понимание моделирования, во-первых, как  
19 имитации механизмов, процессов и результатов психической деятельности –  
20 моделирование психики, во-вторых, как метода организации, воспроизведения  
21 того или иного вида деятельности путём искусственного конструирования среды  
22 этой деятельности, в том числе, в лабораторных условиях с применением  
23 моделирующих устройств – психологическое моделирование. Несмотря на то,  
24 что в современной психологии категория «моделирование» имплицитно  
25 используется именно в значении вспомогательного психического процесса,  
26 механизма и психологического метода, делается это в рамках специальных  
27 исследований с узконаправленными целями и предметными областями. Поэтому  
28 разработка целостной концепции моделирования в психологии является  
29 актуальной и практически значимой общей проблемой, а для поликультурных  
30 регионов не менее важна и своевременна частная проблема конструирования



2

1 адекватных моделей образовательных систем и их целенаправленной  
2 трансформации.

3

2. На основе критического анализа и развития существующих подходов,  
4 обосновано понимание системного моделирования как метапсихологической  
5 категории, характеризуемой в трёх основных аспектах.

6

Во-первых, психологическое моделирование – это системный метод  
7 исследования, предполагающий построение моделей, содержание которых  
8 зависит от ориентации на тот или иной временной модус: прошлое, настоящее  
9 или будущее – ретроспективные, статические, прогностические модели или, в  
10 нашей терминологии, *рефлексивное, трендовое и трансформационное*  
11 *моделирование*.

12 Во-вторых, это психическое моделирование – в самом широком смысле,  
13 специфический метод взаимодействия человека с природным и социальным  
14 миром. В основе этого взаимодействия в той или иной степени произвольный  
15 интропсихический процесс отражения и интерпретации реальности, а также её,  
16 в той или иной степени, целесообразная трансформация в идеальном плане.  
17 Результат этого процесса – уникальная и индивидуально изменяющаяся  
18 субъективная психическая реальность – модель (образ, картина, концепт) мира.

19 В-третьих, это *совокупность психического и психологического*  
20 *моделирования в диадосодержащих системах: «личность-личность», в*  
21 *полисистемах: «личность-личность-личность...».* А в русле проблематики и  
22 целей проведённой работы – это комбинированная система: «личность-  
23 личность-образовательная система-программа», т.е. комплексная модель  
24 социокультурного и образовательного пространства, включая предполагаемый  
25 результат, отражённый в модели поликультурной личности.

26 3. Содержательная и процессуально-динамическая модель психического  
27 моделирования включает: *ключевые характеристики процесса (неосознаваемая*  
28 *и осознаваемая целесообразность), совокупность включённых процессов и*  
29 *механизмов (восприятие, воображение, мышление, воля), процессуальные*  
30 *результаты (образы предметного мира и социальных ситуаций; позитивные,*

2

1 негативные, амбивалентные переживания; ценностно-смысловое отношение к  
2 предметному миру, к социальным ситуациям, к себе), продукт моделирования  
3 (неосознаваемые и осознаваемые аспекты картины мира). Типология  
4 психического моделирования позволяет разграничить адекватные,  
5 искажённые, сослагательные модели в рамках рефлексивного моделирования;  
6 рационально-альтернативные, защитно-ограничительные, иррационально-  
7 альтернативные модели в рамках трендового моделирования; рационально-  
8 деятельностные, абулические и иррационально-созерцательные модели в  
9 рамках трансформационного моделирования), а также описать основные  
10 характеристики этого процесса (инкорпоративность, инклюзивность,  
11 перманентность, флюктуация).

12 4. В основе разработанной концепции психологического моделирования  
13 поликультурного образования находится теоретический конструкт: структурно-  
14 функциональная (динамическая, трансформационная) модель поликультурной  
15 личности, включающая пять основных блоков с тринадцатью критериями  
16 (когнитивный, с критериями: рефлексивность, понимание, когнитивная  
17 лабильность, гностическая компетентность; эмотивный, с критериями:  
18 эмоциональная стабильность и зрелость, межкультурная сенситивность;  
19 диспозиционный, с критерием: направленность на межкультурное  
20 взаимодействие; поведенческий, с критериями: контекстуальность,  
21 лингвистическая компетентность, паралингвистическая компетентность,  
22 эффективность; идентичность, с критериями: соотношение и валентность  
23 идентичностей, мультиидентичность). Наличие тех или иных критериев  
24 определяется по выраженности семидесяти пяти показателей, также  
25 представленных в модели.

26 5. На основании анализа вариативного сочетания уровней выраженности  
27 таких системных единиц, как определённость модельного эталона, уровень  
28 самоорганизация системы, внутренняя согласованность компонентов системы  
29 разработана типология образовательных систем, включающая следующие типы:  
30 энтелогенетическая, телеогенетическая, флексиогенетическая,

2

1 *аксиогенетическая*. В системе образования Крыма просматривается  
2 эклектическое сочетание первых трёх вариантов, но ни один показатель  
3 принадлежности к аксиогенетической системе не выражен. Гуманизация  
4 образования в поликультурном регионе предполагает, по существу, построение  
5 аксиогенетической системы, в которой априорная ценностная определённость  
6 детерминирует постановку целей.

7

Относительно факта полиэтничности система образования Крыма  
8 включает три основные модели. В этногетерогенных школах традиционно  
9 существует *ассимиляционная (этнонивелирующая)* модель образования,  
10 приводящая к минимизации этнокультурных различий, к размытости этнической  
11 идентичности, но, с другой стороны, к некоторому внутреннему сопротивлению,  
12 нередко проявляющемуся в ситуациях социальной напряжённости. Более десяти  
13 лет в этногетерогенных крымскотатарских школах развивается *сегрегированная*  
14 *(этнодифференцирующая)* модель образования, способствующая сохранению  
15 уникальности этноса, в том числе языка, психического склада и других  
16 индикаторов этничности. Предполагаемых негативных последствий внедрения  
17 этой модели обнаружить не удалось, что объясняется широкой включённостью  
18 детей в общее ментальное и социально-экономическое пространство  
19 поликультурного региона. Совершенно новой для Крыма является  
20 *поликультурная (этноинтегрирующая)* модель, способствующая на  
21 макроуровне сохранению уникальности этнических общностей и развитию  
22 каждой культуры, а на микроуровне – формированию поликультурной личности,  
23 т.е. человека, компетентного и укоренённого в собственной культуре, но также  
24 знающего и позитивно принимающего другие культуры и уникальные  
25 особенности их представителей.

26 6. Идеология, принципы, способы и приемы реализации политики  
27 мультикультурализма в системе образования понимаются как аксиологическая и  
28 деятельностная основы организации психолого-педагогического влияния как на  
29 ход социализации детей, так и на сам процесс формирования поликультурной  
30 личности. В то же время мультикультурализм – это ценностно и идеологически

2

1 обоснованная и относительно стойкая внутренняя позиция личности,  
2 психологические характеристики которой указывают на поликультурность.  
3 Одним из примеров гуманизации образования путём создания психолого-  
4 педагогических условий для развития поликультурных характеристик личности,  
5 является программа «Культура добрососедства», успешно апробированная и  
6 эффективно развивающаяся в Крыму.

77. Целостность трёх видов моделирования – рефлексивного, трендового и  
8 трансформационного, т.е. системное моделирование – это адекватный метод  
9 гуманизации поликультурного образовательного пространства – сложного  
10 социального организма, являющегося частью более обширной социальной  
11 системы и, в то же время, включающего в себя достаточно сложно  
12 организованные системы: идеологическую (организаторы образования),  
13 методологическую (разработчики и авторы программ, учебников и проч.),  
14 управленческую (менеджеры разного уровня), исполнительскую (педагоги),  
15 объектную (учащиеся). Вся эта совокупность перманентно находится в процессе  
16 отчасти неконтролируемых и неуправляемых изменений. Разработанная  
17 комплексная технология целенаправленной трансформации образовательного  
18 пространства позволила:

19- во-первых, исследовать компоненты социокультурного пространства, наиболее  
20 значимо влияющие на образовательную систему, её составляющие в  
21 исторической ретроспективе и в их наличном состоянии, что достигается в  
22 процессе рефлексивного моделирования;

23- во-вторых, исследовать моделирование как целостный и многоаспектный  
24 интропсихический процесс, в ходе которого формируется и перманентно  
25 изменяется образ мира ребёнка, подростка, педагога, родителя, т.е. всех  
26 участников учебно-воспитательного процесса (также в форме рефлексивного  
27 моделирования);

28- в-третьих, обозначить наиболее значимые условия успешной реализации  
29 модели поликультурного образования (преимущественно на этапе практического  
30 внедрения трансформационной модели);

2

1- в-четвёртых, проводить мониторинг тенденций в развитии исследуемых  
2систем различного уровня и их компонентов, иными словами, использовать  
3прогностические возможности психологического моделирования как метода  
4выявления направленности и особенностей развития систем (личности,  
5образовательной системы), их взаимодействия между собой и авторской  
6программой (в форме трендового моделирования);

7- в-пятых, определять и формировать идеолого-аксиологические основания,  
8теоретико-методологические условия и технологические схемы реализации  
9изменений в системе образовательного пространства (в рамках локальных  
10экспериментов и апробации моделей целевых психолого-педагогических  
11условий и тех или иных организационно-технологических схем) –  
12трансформационное моделирование;

13- в-шестых, применить метод психологического моделирования как средство  
14внешнего влияния на процесс психического моделирования отдельных  
15сегментов концепта мира каждого ребёнка, подростка, педагога, родителя и  
16всего образовательного пространства в направлении поликультурности (также в  
17форме трансформационного моделирования).

188. Адекватными критериями и показателями психологического мониторинга  
19успешности программы «Культура добрососедства», основная цель которой –  
20апробация модели поликультурного образования и формирование  
21поликультурной личности являются:

22*Формирование социальной компетентности:* (показатели: а) высокий уровень  
23коммуникативной культуры и способность к адаптации в разных типах  
24общества (адекватность выбора типа адаптации) - когнитивная составляющая –  
25критическое мышление; - гносеологическая составляющая – знания об истории,  
26культуре, обычаях и т.д. - поведенческая составляющая – навыки общения).

27*Формирование высокого уровня толерантности* (показатели: а) сокращение  
28социальной дистанции; б) смягчение процесса стереотипизации – сведение к  
29минимуму негативных стереотипов; в) восприятие статуса собственной  
30этнической группы в сравнении с другими группами – снижение «статусной

2

1депривации»; г) комплиментарность/некомплиментарность по отношению к  
2представителям других этнических и религиозных групп – превалирование  
3внеэтнического, внеконфессионального компонента в процессе общения; д)  
4уровень эмоционального комфорта – этнически или конфессионально  
5спровоцированная тревожность и агрессивность).

6*Оптимизация соотношения идентичностей* (показатели: а) определённости эго-  
7идентичности; б) сформированность этнической, религиозной, региональной и  
8других социальных идентичностей; в) приоритетность личностной  
9идентичности в сравнении с иными видами социальной идентичности).

109. Системная модель профессиональной компетентности педагогов включает  
11следующие модели-компоненты: *аксиологическая модель (АМ)* – представления  
12о миссии и ценностях, определяющих смысл деятельности специалиста; *модель*  
13*деятельности (МД)* – фактически, профессиограмма определённого вида  
14деятельности; *модель ключевых компетенций (МКК)* – совокупность  
15профессионально важных и личностных качеств, необходимых для успешного  
16выполнения деятельности; *гностическая модель (ГМ)* – представления о  
17необходимой совокупности знаний, позволяющих успешно выполнять  
18определённую деятельность; *целевая модель (ЦМ)* – представление о  
19направлении, целях и задачах профессиональной деятельности; *модель*  
20*результата (МР)* – представление об ожидаемом и желаемом итоге  
21деятельности; *операционная модель (ОМ)* – представления о способах  
22выполнения определённых этапов, алгоритмов, фрагментов деятельности;  
23*техническая модель (ТМ)* – представления о необходимых умениях, навыках,  
24позволяющих успешно выполнять действия, соответствующие желаемому  
25результату; *ролевая модель (РМ)* – образ конкретного специалиста, весьма  
26успешного в данной профессии; *модель профессионального развития (МПР)* –  
27представления о критериях продвижения в профессии; *модель эффективного*  
28*обучения (МЭО)* – представления о пространстве и времени обучения, о формах  
29эффективного обучения, о содержании обучения, о субъектах обучения, об  
30окружении, о результате обучения. Относительно каждого компонента

2

1 предложена система показателей сформированности. Конструктивные  
2 психологические основания профессиональной компетентности педагога  
3 определяются, во-первых, реалистически воспринятой и правильно понятой  
4 *профессиональной ролью* (как некоторого итога хорошего развития когнитивных  
5 способностей), во-вторых, *позитивной профессиональной идентичностью* –  
6 процессом и состоянием осознания и переживания себя как успешного  
7 профессионала в будущей деятельности (как совокупности когнитивно-  
8 мотивных процессов с преобладанием последних). Следовательно, динамика  
9 возрастания профессиональной компетентности определяется  
10 сформированностью моделей-компонентов, адекватно воспринимаемой  
11 профессиональной ролью и позитивной, чёткой профессиональной  
12 идентичностью.

13 10. Психологический мониторинг экспериментальной программы  
14 поликультурного образования, проводимый с помощью специально  
15 сконструированного диагностического инструментария относительно динамики  
16 разработанных критериев (ЭКМ, ЛЭРТ и других методик), показал, что на  
17 протяжении нескольких лет для субъектов учебно-воспитательного процесса  
18 были характерны несколько устойчивых трендов:

19- у родителей, чьи дети были включены в процесс апробации программы  
20 поликультурного образования, перманентно возрастал интерес и позитивное  
21 восприятие проблематики и целей программы (интенсивней у славян),  
22 становилось всё более выраженным стремление принимать в ней участие (в  
23 большей мере у родителей дошкольников и младших школьников);

24- большинство родителей дошкольников и учащихся школ согласно отмечают  
25 повышение интереса своих детей к культурам своего и других этносов, а также  
26 позитивные личностные изменения, связывая это именно с участием детей в  
27 программе;

28- тенденция к усилению интереса к собственной этнической культуре, а также  
29 интерес к культуре (культурам) других этносов устойчиво проявляется и у

2

1 педагогов, относительно которых наблюдалось также значительное повышение  
2 интереса к своей работе в целом;

3- эффективными оказались нестандартные формы работы педагогов по  
4 формированию у младших школьников и пяти-шестиклассников когнитивных  
5 характеристик, включённых в модель поликультурной личности (в частности:  
6 способность и интенция к дивергентному и критическому мышлению, развитие  
7 аналитического мышления, способности к прогнозированию и рефлексии) и,  
8 тем самым, косвенно подтверждена гипотеза о том, что именно особенности  
9 взаимодействия в специально структурированном образовательном  
10 пространстве и степень интериоризации детьми и подростками стиля и методов  
11 работы педагогов определяют успешность поликультурного образования;

12- во всех экспериментальных выборках возросла склонность детей к  
13 экспериментированию, проявлению инициативы, несколько снизилась  
14 тревожность и чаще стала проявляться эмпатия;

15- в экспериментальных группах развитие личностных ресурсов для  
16 межкультурного общения происходит более интенсивно, а взросление детей  
17 является естественным фактором-катализатором межкультурной  
18 компетентности, причём по итогам анализа протоколов наблюдения, которые  
19 велись педагогами, позитивные изменения происходят именно на поведенческом  
20 уровне.

21 1. По результатам анализа трёхгодичного мониторинга программы  
22 поликультурного образования среди старшеклассников с применением  
23 оригинальных методик ЭКМ и ЛЭРТ, можно утверждать, что:

24- определилась устойчивая тенденция к снижению показателей выраженности  
25 негативных этнических гетеростереотипов, статусной депривации и к  
26 сокращению социальной дистанции относительно других этносов во всех  
27 выборках подростков-участников программы, тогда как в контрольной выборке  
28 эти показатели возросли;

29- для подростков, включённых в программу поликультурного образования,  
30 характерно интенсивное «продвижение» от стадий диффузной и предрешённой



2

идентичности к стадиям моратория и достижения и, следовательно, можно  
2 констатировать усиление удельного веса когнитивного компонента в структуре  
3 идентичности, т.е. большей осознанности, осмысленности этнической  
4 идентичности;

5- приоритетность этнической и религиозной идентичности в числе других видов  
6 социальной идентичности, по-прежнему выше у крымских татар, но существует  
7 тенденция к снижению её значимости;

8- уже после года участия в программе подростки чаще демонстрируют  
9 позитивную этническую идентичность и, напротив, реже – негативную или  
10 противоречивую (протестную);

11- в целом, в экспериментальной выборке отмечается тенденция к возрастанию  
12 значимости региональной и гражданской идентичности, но эти виды  
13 идентичности всё же более приоритетны у подростков-славян.

14 12. Частота приоритетности личностной идентичности практически не  
15 изменилась в контрольной выборке и незначительно увеличилась в  
16 экспериментальной, но такая тенденция очевидна. В итоге, можно утверждать,  
17 что приоритетность личностной идентичности является необходимым, но  
18 недостаточным условием, определяющим другие позитивные изменения, в  
19 частности, сокращение социальной дистанции и снижение уровня негативной  
20 гетеростереотипизации. Таким образом, одна из гипотез данного исследования  
21 подтвердилась лишь частично.

22 13. Подтверждено предположение относительно положительной корреляции  
23 между приоритетностью личностной идентичности и возрастанием  
24 этнической/религиозной толерантности. Общий индекс этнической  
25 толерантности в экспериментальных выборках снизился, а в контрольных –  
26 повысился. Динамика этого интегративного, а потому наиболее информативного  
27 показателя является весомым аргументом в пользу продолжения и развития  
28 программы поликультурного образования.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

31. Аверкиева Ю. П. История теоретической мысли в американской этнографии / Ю. П. Аверкиева. – М. : Наука, 1980. – 287 с.
52. Александров В. В. Развивающиеся системы в науке, технике, обществе и культуре. Ч.1 / В. В. Александров // Теория систем и системное моделирование. 7–СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2000. – 243 с.
83. Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики / Н. М. Амосов. – Киев. – 1965. – 200 с.
104. 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.
135. 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.
176. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М., 1996. – 384 с.
197. **Ананьян Е.** Генезис становлення і розвитку ідей полікультурної освіти / **Е. Ананьян** // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 12–14.
218. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон ; пер. с англ. – [52изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с. – (Серия «Мастера психологии»)
239. 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.
2910. Араджиони М. А. Исследование современного уровня толерантности населения полуострова и исторического опыта межэтнических и

2

1межконфессиональных отношений в Крыму (по материалам исследований  
22001–2004 гг.) / М. А. Араджиони // Проблеми інтеграції кримських  
3репатріантів в українське суспільство. – Київ. – 2004. – С.44–55.

411. Араджиони М. А. Проблема формирования этнической и  
5конфессиональной толерантности: проект разработки спецкурса «Культура  
6добрососедства» для образовательных учреждений Крыма / М. А. Араджиони  
7// Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в  
8Крыму : мониторинг существующей системы обучения и воспитания,  
9рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического  
10просвещения населения. Материалы «круглых столов». – Симферополь,  
112003. – С.37–48.

1212. Араджиони М. А. Изучение мнения работников образовательной сферы о  
13толерантности и перспективах развития межкультурного образования в  
14Крыму (результаты пилотного исследования 2004-2005 гг.) /  
15М. А. Араджиони, А. А. Морозли // Межэтнические отношения в Крыму:  
16поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник  
17исследований, документов и материалов / под общей редакцией  
18М. А. Араджиони. – Симферополь, Изд-во «Сонат», 2005. – С. 62–71.

1913. Аткинсон Р. Л. Введение в психологию / Р. Л. Аткинсон, Р. С. Аткинсон,  
20Э. Е. Сит и др. – М. : ЭКСМО, 2000. – 672 с.

2114. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад  
22полікультурності в системі середньої освіти в Україні. – К. : УЦКД, 2001. –  
23С. 1–29.

2415. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання /  
25Г. О. Балл // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти :  
26збірник статей. – Рівне, 1995. – С. 10–16.

2716. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избранные  
28работы / Г. А. Балл. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.

2

117. 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.

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

619. 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.

920. 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/pageloader.php>.

1621. Бех И. Д. Ядро особистості в фокусі виховання / И. Д. Бех // Психологія на перетині тисячоліть : зб. наук. праць учасників п'ятих Костюківських читань : в 3 т. – К. : Гнозис, 1998– .

19Т. 1. – 1998. – 189 с.

2022. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2223. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма / І. Д. Бех // Науковий вісник Миколаївського педагогічного університету. Вип. 244. – Миколаїв : МДПІ, 2001. – С. 22–28.

2524. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посібник : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

2725. 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.

2

126. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. 2Теоретические основы программы / В. С. Библер // Психологическая наука и 3образование. – 1996. – № 4. – С. 66–73.
427. Богатуров А. Д. Очерки теории и политического анализа международных 5отношений / А. Д. Богатуров, Н. А. Косолапов, М. А. Хрусталеv // Научно- 6образовательный форум по международным отношениям. – М., 2002. – 384 с.
728. Богоявленская Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / 8Д. Н. Богоявленская, Н. А. Менчинская. – М., 1969. – 268 с.
929. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, 10В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 672 11с.
1230. Большой толковый психологический словарь : в 2-х т. / Артур Ребер ; пер. с 13англ. – М. : Вече, АСТ, 2000– .
- 14Т. 1. – 2000. – 592 с.
- 15Т. 2. – 2000. – 560 с.
1631. Бондаревская Е. В. Педагогические основы межкультурного общения / 17Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко. – Тирасполь. – 2000. – 80 с.
1832. **Борисенков В. П.** Поликультурное образовательное пространство 19России: история, теория, основы проектирования : монография / 20В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – 2-е изд. – М. : Изд-во 21ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
2233. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / 23М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
2434. **Боуэн М. А.** Мультикультурное образование и этнические различия в 25районной школе / **М. А. Боуэн** // Кросс-культурный диалог: Компаратив. 26исслед. в педагогике и психологии : сб. статей / Владимир. гос. пед. ун-т. – 27Владимир : Нерль, 1999. – С. 3–6.
2835. Бочарова Ю. Ю. Проблема становления межкультурного образования в 29современной России [Электронный ресурс] / Ю. Ю. Бочарова // 30Национальная доктрина образования в Российской Федерации //

2

1INFORMIKA / ГосНИИ информационных технологий и телекоммуникаций. –  
2М. : ГосНИИ ИТТ. – 1997–2002. – Режим доступа:

3<http://www.informika>.

436. Братко А. А. Моделирование психики / А. А. Братко. – М. : Наука, 1969. –  
5173 с.

637. Брунова-Калисецкая И. В. Кросс-культурные особенности  
7социальной дистанции в рамках межэтнической адаптации старших  
8школьников / И. В. Брунова-Калисецкая // Практична психологія та  
9соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 67–70.

1038. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика /  
11А. В. Брушлинский. – М., 1970. – 168 с.

1239. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В.Брушлинский //  
13Психологический журнал.– 2003.– Т. 24, №2.– С. 7–17.

1440. Брыль А. К. Педагогические технологии организации учебного процесса на  
15принципах «культуры мира» / А. К. Брыль, Л. Г. Савлущинская,  
16С. В. Шаматажи // Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / РВНЗ  
17«Крим. гуманіт. ун-т» ; [редкол. : О. В. Глузман та ін. ; відп. за вип.  
18М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2006. – С. 77–81. – (Серія «Педагогіка і психологія» ;  
19вип. 10, Ч.1).

2041. Бурдяк В. Розвиток державної етнонаціональної політики в сучасній  
21Україні / В. Бурдяк // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних  
22досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. – К., 2008. – Вип. 40. – С. 132–142.

2342. Бэнкс Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения /  
24Дж. Бэнкс // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная  
25среда школ / под ред. Н. Б. Крыловой. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 4. –  
26С. 15–19.

2743. Введенська Т. Ю. Розвиток толерантності студентів під час проведення  
28дистанційних міжкультурних семінарів з країнознавчої проблематики / Т. Ю.  
29Введенська // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в  
30системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН

2

1України 16 груд. 2004 р. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ;  
2[редкол. : С. Д. Максименко, Н. В. Чепелева, В. П. Пішак та ін. ; за ред. С. Д.  
3Максименка]. – К., 2005. – С. 466–471.

444. Веккер Л. М. Психические процессы : [в 3-х т.] / Л. М. Веккер. – Л. : Изд-во  
5Ленинградского университета, 1974–1981.

6Т. 1. Ощущение и восприятие. – 1974. – 334 с.,

7Т. 2. Мышление и интеллект. – 1976. – 342 с.,

8Т. 3. Субъект. Переживание. Действие. Сознание. – 1981. – 326 с.

945. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного  
10аналізу : Монографія / Л. К. Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355  
11с.

1246. Войтко В. И. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях  
13/ В. И. Войтко, Г. А. Балл // Программированное обучение. – К. : Вища школа,  
141978. – Вып. 15. – С. 3–10.

1547. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский  
16Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

1748. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту та  
18пояснювальна записка / Фондація міжнаціональних відносин. – К.– 1996.–  
1917 с.

2049. Габриелян О. А. Кросс-культурная адаптация / О. А. Габриелян. –  
21Симферополь : Издательство «Доля», 2001. – 54 с.

2250. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых  
23приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – М., 2002. –  
24№ 7. – С. 3–12.

2551. Гетманова А. Д. Логика : учебник [для студентов пед. вузов] /  
26А. Д. Гетманова. – М. : Высшая школа, 1986. – 288 с.

27

28

2952. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования /  
30Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. Н. Никитин. – М., 1965. – 168 с.

2

153. Голик Л. А. Поликультурное образование в современной Украине  
2[Электронный ресурс] / Л. А. Голик. – Режим доступа :

3<http://www.ibe.unesco.org>.

454. Головаха Е. И. Тенденции развития межэтнических отношений на  
5Украине: результаты социологического мониторинга / Е. И. Головаха,  
6Н. В. Панина // Мониторинг общественного мнения: экономические и  
7социальные перемены. – 1999. – № 6 (44). – С. 27–31.

855. Грива О. М. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у  
9дітей і молоді в умовах полікультурного середовища : монографія / О.  
10М. Грива. – К. : Вид-во «ПАРАПАН», 2005. – 228 с.

1156. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – [7-е изд.]. – СПб. :  
12Питер, 2004. – 496 с.

1357. Грищенко О., Солодовник В. Проблематика багатокультурності й  
14меншин у програмних та директивних документах Уряду й Міністерства  
15О. Грищенко, В. Солодовник // Багатокультурність і освіта. – К., 2001. –  
16С. 23–28.

1758. Гукаленко О. В. Поликультурное образование. Теория и практика :  
18монография / О. В. Гукаленко. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.

1959. Гукаленко О. В. Национальная школа в поликультурном  
20образовательном пространстве / О. В. Гукаленко // Поликультурное  
21образование и национальная школа : материалы «Круглого стола научно-  
22методического журнала «Педагогика» (г. Белогорск, 18–19 ноября 2004 г.). –  
23Симферополь, 2004. – С. 12–16.

2460. Гулецька Я. Полікультурна освіта вчителів в університетах США /  
25Я. Гулецька // Шлях освіти : науково-методичний журнал. – 2007. – № 4. –  
26С. 25–28.

2761. Гулідова А. О. Актуальні проблеми полікультурного виховання учнів у  
28педагогічній концепції С. Ф. Русової / А. О. Гулідова\_// Просвітницька  
29діяльність Софії Русової : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту /



2

1Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА,  
22006. – С. 180–184. – (Серія соціально-педагогічна ; вип. 5.).

362. Гуманізм та освіта : зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф., м.  
4Вінниця, 19-21 вересня 2006 р. / Вінниц. нац. техн. ун-т, Мін-во освіти і  
5науки України, АПН України, Вінниц. нац. техн. ун-т, Ун-т ЄВЛЄ (Швеція) ;  
6[редкол. : Б. І. Мокін, Т. Б. Буяльська, Л. Є. Азарова та ін.]. – Вінниця : Вид-  
7во ВНТУ «УНІВЕРСУМ-Вінниця», 2006. – 463 с.

863. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студента :  
9автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. педаг. наук : спец. 13.00.01  
10«Общая педагогика, история педагогики и образования» /  
11Лариса Юрьевна Данилова. – Оренбург, 2007. – 20 с.

1264. Данильев А. А. Повышение квалификации педагогических кадров в  
13условиях полиэтнического региона: граждановедческий аспект / А.  
14А. Данильев, В. К. Терещенко // Проблемы сучасної педагогічної освіти: [зб.  
15статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т» ; [редкол. : О. В. Глузман та ін. ; відп. за  
16вип. М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2006. – С. 152–156. – (Серія «Педагогіка і  
17психологія» ; вип. 10, Ч.1).

1865. Дахин А. Н. Метод динамического программирования для оптимального  
19управления открытой динамической системой / А. Н. Дахин // Школьные  
20технологии. – 2001. – № 1. – С. 38–40.

2166. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность  
22и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Вопросы интернет-образования. –  
23[Электронный ресурс]. – Режим доступа :

24[http://vio.uchim.info/Vio\\_21/cd](http://vio.uchim.info/Vio_21/cd)

2567. Дейч С. Моделирование нервной системы / С. Дейч. – М., 1970. – 246 с.

2668. **Денисенко М. В.** Формування в учнів старшої школи полікультурної  
27комунікативної компетенції в читанні на матеріалі англomовних культурно-  
28країнознавчих текстів / М. В. Денисенко // Іноземні мови : науково-  
29методичний журнал. – 2007. – № 2. – С. 16–22.

2

169. Диалог культур: проблемы интеграции в крымском сообществе / [под  
2ред. О. А. Габриеляна]. – Симферополь : Таврида, 2002. – 190 с.
370. Діденко Н. Г. Громадянська освіта та виховання майбутніх управлінців в  
4умовах полікультурності та поліетнічності сучасного соціуму / Н. Г. Діденко //  
5Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-  
6т» ; [редкол. : О. В. Глузман та ін. ; відп. за вип. М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2006.  
7– С. 157–164. – (Серія «Педагогіка і психологія» ; вип. 10, Ч.1).
871. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. :  
9Народное образование, 1999. – 208 с.
1072. **Дороз В.** Філософія гуманізму, крос-культуралізму та синергетики як  
11теоретико-методологічна основа полікультурної освіти / В. Дороз // Рідна  
12школа : науково-педагогічний журнал. – 2009. – № 2/3. – С. 21–25.
1373. Драгоманов М. Вибране / М. Драгоманов. – К. – 1996. – 432 с.
1474. Євтух В. Б. Про національну ідею, етнічні меншини, міграції... / В. Б.  
15Євтух. – К. : Стилос, 2001. – 235 с.
1675. Євтух В. Б. Міжнаціональні відносини і національні меншини України:  
17стан, перспективи / Євтух В. Б. ; за ред. Р. Чілачави. – К., 2004. – 257 с.
1876. Ершов В. А. Поликультурное образование в системе  
19общеобразовательной подготовки учащихся средней школы : автореф. дисс.  
20на соискание научн. степени канд. педаг. наук : спец. 13.00.01 «Общая  
21педагогика» / Вячеслав Алексеевич Ершов ; Ин-т теории образования и  
22педагогики РАО. – М., 2000. – 23 с.
2377. Етнопсихологія : навчально-методичний посібник / за ред. Л. Е. Орбан  
24та ін. – Івано-Франківськ, 1994. – 83 с.
2578. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування : навчально-  
26методичний посібник / за ред. Л. Е. Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – 80 с.
2779. Жорник Е. В. Внешние предметные действия в моделировании  
28мотивационного процесса / Е. В. Жорник // Вісник Харківського університету.  
29– Харків, 2002. – С. 82–84. – (Серія «Психологія» ; вип. № 550).

2

180. 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.

581. Закон України про національні меншини в Україні. – К. : Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України, 1996. – 6 с.

882. 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.

1283. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

1484. Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск, 1987. – 156 с.

1685. Інформаційно-дослідницький центр «Інтеграція і розвиток» Інформаційна довідка про діяльність в 2003–2007 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

19 [www.integration.org.ua](http://www.integration.org.ua).

2086. Каджаметова С. Проблемы образования крымскотатарского народа [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

22 <http://turkolog.narod.ru>.

2387. Калина Н. Ф. Лингвистическая психотерапия / Н. Ф. Калина. – К. : Ваклер ; Альтерпрес, 1999. – 282 с.

2588. Калина Н. Ф. Лики ментальности и поле политики : монография / Н. Ф. Калина, Е. В. Чёрный, А. Д. Шоркин. – К. : Агропромвидав України, 1999. – 184 с.

2889. Калисецкая И. В. Кросс-культурные аспекты гуманизации в образовании / И. В. Калисецкая // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнародної

2

1наукової конференції, 12–17 вересня 2001 р. / за ред. С. О. Сисоєвої,  
2О. Г. Романовського. – Харків : НТУ «ХПІ», 2001. – С. 168–172.

390. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. –  
4Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 511 с.

591. Келли Г. Основы современной сексологии / Г. Келли. – СПб. : Питер, 2000.  
6– 896 с.

792. Коган А. Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принцип  
8псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности / А. Ф. Коган //  
9Психология : сб. научн. трудов. – К., 1999. – Вып. 3 (6). – С. 212–222.

1093. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки  
11України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – №  
1222. – С. 7–20.

1394. Концепція державної регіональної політики. Затверджена Указом  
14Президента України № 341/2001 від 25 травня 2001 р [Электронный ресурс]

15Режим доступа :

16<http://old.niss.gov.ua/book>

1795. Концепція 12-річної загальної середньої освіти. Міністерство освіти і  
18науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. –  
192002. – № 2. – С. 3–21.

2096. Концепція розвитку культур національних меншин України: Постанова  
21Кабінету Міністрів України // Інформаційний бюлетень Міністерства  
22України у справах національностей, міграції та культів. – 1995. – № 2. – С.  
2335–37.

2497. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан. –  
25Алматы, 1996. – 18 с.

26**98. Коростелина К. В. Психодиагностика межэтнических отношений:**  
27**опыт эмпирического исследования (на примере крымскотатарского и**  
28**славянского этносов) : методическая разработка. Ч. 1 /**  
29**К. В. Коростелина. – Симферополь, 1998. – 138 с.**

2

199. Коростелина К. В. Социальная идентичность и конфликт. Исследование  
2социальной идентичности: на пути примирения в Крыму /  
3К. В. Коростелина. – Симферополь : Доля, 2003. – Выпуск 2. – 359 с.

4100. Котарбинский Т. Проблемы исследования научного творчества /  
5Т.Котарбинский // Вопросы философии. – 1968.– № 6.– С.– 43–52. 185. 101.  
6Кочергина В. Ю. Поликультурное образование и воспитание [Электронный  
7ресурс] / В. Ю. Кочергина // Электронный вариант **сборника** трудов Первой  
8Международной научно-практической конференции «Теория, практика и  
9перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и  
10интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире», (9–11  
11апреля 2001 г.). – Режим доступа :

12<http://rspu.edu.ru/pageloader.php>.

13102. Кравцов Г. Г. Формирующий эксперимент и экспериментально-  
14генетический метод в школе Л. С. Выготского / Г. Г. Кравцов // Психология  
15обучения и воспитания (вопросы организации формирующего  
16эксперимента). – М., 1978 – Вып. 5. – С. 9–137.

17103. Краевский В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский //  
18Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.

19104. Кривицька О. В. Регіональні особливості ціннісно-ідеологічної  
20ідентифікації українського суспільства / О. В. Кривицька // Наукові записки  
21Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН  
22України. – К., 2008. – Вип. 40. – С. 58–71.

23105. Кривицька О. В. Конфліктна специфіка етнічної ідентифікації в Україні  
24/ О. В. Кривицька // Наукові записки Інституту політичних і  
25етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. – К., 2008.  
26– С. 125–136. – (Підсерія «Курасівські читання» ; вип. 41).

27106. Криворучко П. П. Психологія сім'ї : навчальний посібник /  
28П. П. Криворучко ; під заг. ред. В. М. Марченко. – К. : КиМУ, 2007. – 140 с.

29107. Крылов В. Ю. Актуальные проблемы математической психологии /  
30В. Ю. Крылов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 6. – С. 13–24.

2

1108. Крылов В. Ю. Нормативные модели принятия решения при  
2вероятностном выборе / В. Ю. Крылов // Нормативные и дескриптивные  
3модели принятия решений. – М., 1981. – С. 39–46.

4109. **Кудусова А. Ш.** Формирование гуманистической направленности  
5студентов педвузов как необходимое условие работы в поликультурном  
6пространстве / **А. Ш. Кудусова** // Витоки педагогічної майстерності : зб.  
7наук. пр. Полтав. держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка / Полтав. держ. пед.  
8ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – С. 203–209. – (Серія  
9«Педагогічні науки» ; вип. 4).

10110. Культура добрососедства : программы интегрированного курса и  
11методические рекомендации для учебных заведений Автономной  
12Республики Крым / под ред. М. А. Араджиони. – Симферополь : АнтикВА,  
132007.

14111. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ.  
15И. З. Налетова ; общ. ред. и послесл. С. Р. Микулинского, Л. А. Марковой. –  
16М. : Прогресс, 1975. – 288 с.

17112. Куропятник А. И. Мультикультурализм: проблемы социальной  
18стабильности полиэтнических обществ / А. И. Куропятник. – СПб.,  
192000. – 205 с.

20113. Лаптев Ю. Н. Крымский этнографический музей и современные  
21образовательные процессы / Ю. Н. Лаптев // Межэтнические отношения в  
22Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций :  
23сборник исследований, документов и материалов / под общей редакцией  
24М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во «Сонат», 2005. – С. 175–179.

25114. Лебедева И. П. Математическое моделирование в педагогическом  
26исследовании / И. П. Лебедева. – СПб., 2003. – 122 с.

27115. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную  
28психологию / Н. М. Лебедева. – М. : Ключ-С, 1999. – 224 с.

2

1116. 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.

4117. 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.

8118. Левикова С. И. Молодежная субкультура / С. И. Левикова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 608 с.

10119. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. Семиосфера. – Искусство-СПБ. – 2010. – 704 с.

12120. Майборода О. Етнополітична ситуація в Україні: регіональний вимір / О. Майборода // Сприяння поширенню толерантності в поліетнічному суспільстві. – К., 2002. – С. 9–40.

15121. 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.

18122. Максименко С. Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии / С. Д. Максименко // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 31–2039.

21123. Максименко С. Д. Історія психологічного аналізу / С. Д. Максименко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 3–4. – С. 39–46.

23124. Максименко С. Д. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус) : навч. посібн. / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : МАУП, 2002. – 128 с.

25125. Максименко С. Д. Генетическая психология / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 319 с.

27126. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.

29127. Максимова А. А. Мультикультурализм как средство предотвращения межэтнического противостояния / А. А. Максимова // Материалы

2

1международной научно-технической конференции «Наука и образование-  
22005», (7–14 апреля 2005 г.). – Мурманск : Изд-во МГТУ, С. 54–60.

3128. Малахов В. С. Культурный плюрализм versus мультикультурализм /  
4В. С. Малахов // «Скромное обаяние расизма» и другие статьи. – М. : Дом  
5интеллектуальной книги : Модест Колеров, 2001. – 176 с.

6129. Маркова А. К. Актуальные проблемы длительного формирующего  
7эксперимента / А. К. Маркова // Психология обучения и воспитания (вопросы  
8организации формирующего эксперимента). – М., 1978. – Вып. 5. – С. 5–9.

9130. **Марченко Г. В.** Педагогіка Німеччини і полікультурна освіта  
10(історико-педагогічний аспект) / **Г. В. Марченко** // Проблеми сучасної  
11педагогічної освіти : [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т» (м. Ялта). –  
12Ялта, 2006. – С.272–277. – (Серія «Педагогіка і психологія» ; вип. 10, Ч. 1).

13131. **Марченко Г. В.** Історичне підґрунтя полікультурності освіти  
14Донеччини / **Г. В. Марченко** // Проблеми сучасної педагогічної освіти:  
15[зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т» (м. Ялта). – Ялта, 2007. – С. 144–  
16152. – (Серія «Педагогіка і психологія» ; вип. 13, Ч. 1).

17132. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. –  
18СПб. : Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.

19133. Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего  
20предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований,  
21документов и материалов / под общей редакцией М. А. Араджиони.–  
22Симферополь : Изд-во Сонат, 2005. – 612 с.

23134. Межэтническое согласие и устойчивое развитие Крыма : материалы  
24круглых столов, организованных ТНУ им. В. И. Вернадского и ПРИК  
25ПРООН в 2000г. – Симферополь, 2001. – 260 с.

26135. Мендра А. Основы социологии / А. Мендра. – М., 1998. – 121 с.

27136. Менская Т. Б. Поликультурное образование : программы и методы / Т. Б.  
28Менская // Общество и образование в современном мире : сб. материалов из  
29зарубежного опыта. – М., 1993. – Вып. 2. – С. 55– 66.



2

1136. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избранные психологические труды» / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. – М. : Изд-во Моск. Психолого-Социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 544 с.

4137. **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.

7138. Моделирование социально-педагогических систем : материалы 8региональной научно-практической конференции (Пермь, сентябрь 2004 г.). – 9Пермь, 2004. – 156 с.

10139. Моделирование и познание. – М., 1974. – 264 с.

11140. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный 12инструментарий дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные 13технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.

14141. Морозли А. А. Результаты, полученные в ходе исследования 15«Национализм в молодежной среде» / А. А. Морозли // Формирование 16межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму : 17материалы «круглых столов». – Симферополь, 2003. – С. 23–36.

18142. Морозли А. А. Межэтнические отношения в среде старшеклассников 19Крыма (по материалам этносоциологического исследования 2005 г.) / А. А. 20Морозли, М. А. Араджиони // Межэтнические отношения в Крыму: поиск 21путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник 22исследований, документов и материалов / под общей редакцией 23М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во «Сонат», 2005. – С. 44–52.

24143. Муратова Э. С. Возрождение ислама в Крыму / Э. С. Муратова // 25Гражданское общество и религия / под ред. д.ф.н., проф. О. А. Габриеляна. – 26Симферополь : Энергия Дельта, 2005. – С. 164–232.

27144. Мухоморина Л. Г. Проблемы развития межкультурного образования в 28дошкольных учреждениях Автономной Республики Крым / Мухоморина Л. 29Г. // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего 30предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований,

2

1документов и материалов / под общей редакцией М. А. Араджиони. –  
2Симферополь : Изд-во «Сонат», 2005. – С.77–80.

3145. Мучински П. Психология, профессия, карьера / П. Мучински. – 7-е изд. –  
4СПб. : Питер, 2004. – 539 с.

5146. Мышкин И. Ю. Модель динамической кратковременной памяти /  
6И. Ю. Мышкин, В. В. Майоров // Психологический журнал. – 1995. – Т.16,  
7№6. – С. 83–89.

8147. Національна доктрина розвитку освіти // Середня освіта в Україні.  
9Нормативно-правове регулювання. – К. : Форум, 2004. – С. 120–138.

10148. Национальный состав и языковые признаки населения АРК (по данным  
11Всеукраинской переписи населения 2001 г.). – Симферополь : Главное  
12управление статистики в АРК, 2003. – С. 3–8.

13149. Никандров В. В. К вопросу о психофизической проблеме /  
14В. В. Никандров // Биология и психология: новый синтез : материалы межвуз.  
15конф. – СПб., 1999. – С. 45–54.

16150. Никандров В. В. Метод моделирования в психологии : учебн. пособие /  
17В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – 55 с.

18151. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд-во  
19В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

20152. Новик И. Б. Моделирование и аналогия / И. Б. Новик, А. И. Уемов //  
21Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М., 1968. –  
22С. 257–258.

23153. Новик И. Б. Философские вопросы моделирования психики / И. Б. Новик.  
24– М., 1969. – 268 с.

25154. Ньюстром Д., Скэннел Э. Деловые игры и современный бизнес /  
26Д. Ньюстром, Э. Скэннел. – М. : БИНОМ, 1997. – 144 с.

27155. Омельченко Е. Л. Молодежные культуры и субкультуры /  
28Е. Л. Омельченко. – М., 2000. – 200 с.

2

1156. 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.

4157. 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.

7158. 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. 3–1019.

11159. Освіта. Україна ХХІ століття. Державна національна програма. – К., 1994. 12– 10 с.

13160. Павленко В. Н. Запад и Восток Украины в зеркале этнических стереотипов 14/ В. Н. Павленко // Современное общество. – 1994. – № 4. – С. 23–31.

15161. Павленко В. Н. Етнопсихологічні відмінності і діалог культур в освіті / 16В. Н. Павленко, С. А. Таглин // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 23–1730.

18162. Павленко В. Н. Психологические аспекты этнополитической ситуации в 19Крыму / В. Н. Павленко // Вестник Харьковского университета.– 1997. – № 20391. – С. 56–63.

21163. Павленко В. Н., Кряж И. В., Барретт М. Этнические и национальные 22идентификации и представления у украинских детей и подростков / 23В. Н. Павленко, И. В. Кряж, М. Барретт // Психологический журнал. – 2002. – 24Том 23, №5. – С. 60–72.

25164. Павленко В. Н. Экспериментальное изучение источников формирования 26негативных этнических установок (на примере отношения населения Украины 27к крымским татарам) / В. Н. Павленко // Межкультурный диалог : 28исследования и практика / под ред. Г. У. Солдатовой и др. – М. : Центр СМИ 29МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – С. 222–241.

2

1165. Паніна Н. Національна толерантність, національний ізоляціонізм та  
2ксенофобия в Україні / Наталія Паніна // Україна – 2002. Моніторинг  
3соціальних змін. – К. : Інститут соціології НАН України, 2002. – С. 444–452.

4166. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта:  
5На примере Германии / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин ; Новг. гос. ун-т. –  
6Новгород, 1999. – 94 с.

7167. Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і  
8психології проф. освіти АПН України, Благодій. фонд ім. Антона Макаренка ;  
9[редкол. : Нелі Абашкіна (заст. голов. ред.) та ін. ; голов. ред. Світлана  
10Сисоєва]. – К. : ЕКМО, 2007. – Вип. 2. – 229 с.

11168. Пірен М. І. Основи етнопсихології / М. І. Пірен. – К., 1996. – 456 с.

12169. Платонов Ю. П. Психология национального характера : уч. пособие /  
13Ю. П. Платонов. – М. : Академия, 2007. – 240 с.

14170. Письмо ИИТСО МОН Украины 1.4/18–1306 от 12.06.2007 г.

15171. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982.  
16– 168 с.

17172. Полиэтнические общества: проблемы культурных различий : сборник  
18статей. Ч. 1–2. – М., 2004. – 242 с.

19173. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы  
20этнической и кросс-культурной психологии. Психология межетнической  
21толерантности / Л. Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2005. – 235 с.

22174. Приказ Министерства образования и науки АРК № 409 от 22.08.2005 г. об  
23апробации программ «Крымский венок» и спецкурса «Добрососедство»  
24[Электронный ресурс]. – Режим доступа :

25<http://minobr.crimea-portal.gov.ua>.

26175. Приказ Министерства образования и науки АРК № 195 от 23.04.2009 г. «О  
27завершении апробации программ курса «Культура добрососедства» в учебных  
28заведениях Автономной Республики Крым» [Электронный ресурс]. – Режим  
29доступа :

30<http://minobr.crimea-portal.gov.ua>.

2

1176. 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. – (Серія «Педагогіка і психологія» ; вип. 10, Ч.1).

4177. 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 :

7<http://www.rada.crimea.ua>

8178. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. Повідомлення Державного комітету статистики України // Статистика України. – 2002. – № 4. – С. 77–85.

1179. Редькина Л. И. Концептуально-теоретические основы полиэтнического воспитания молодежи / Л. И. Редькина // Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта, 2007. – С. 177–184. – (Серія «Педагогіка і психологія» ; вип. 13, Ч.1).

15180. Результаты национальных щорічних моніторингових опитувань 1992–2006 років // Українське суспільство 1992–2006. Соціологічний моніторинг. – К. : Інститут соціології НАН України. – 2006. – С. 480–481.

18181. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. К.: Ніка – Центр, 2003. – 204 с.

2182. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : науково-методичний посібник.– К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2011.– 428 с.

24183. Русалов В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В. М. Русалов // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С. 19–32.

27184. Савин Г. И. Системное моделирование сложных процессов / Г. И. Савин. – М. : Фазис, 2000. – 275 с.

29185. Саннікова О. П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці / О. П. Саннікова. – Одеса: СМІЛ, 2003. – 256 с.

2

1186. Сафронова В. М. Прогнозирование и моделирование в социальной  
2работе / В. М. Сафронова. – М. : АКАДЕМИЯ, 2002. – 192 с.
3187. Симоненко С. М. «Образ світу» та «картина світу» як детермінанти  
4індивідуальних стратегій візуально-мисленнєвої діяльності суб'єкта /С. М.  
5Симоненко // Наука і освіта. – 2011. – № 9CV. – С. 235
6188. Сахарный Л. В. Введение в психолінгвістику : курс лекцій /  
7Л. В. Сахарный. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 248 с.
8189. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності /  
9В. А. Семиченко. – Ялта : КДПІ, НМЦ «Надія», 2000. – 76 с.
10190. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник /  
11В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004.– 336 с.
12191. Сенюшкіна Т. О. Попередження та врегулювання етнічних конфліктів:  
13державно-управлінський вимір (проблеми теорії, методології, практики) :  
14монографія / Т. О. Сенюшкіна. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2005. – 368 с.
15192. Сергеев В. К. Молодые москвичи. Новое поколение обновленной страны /  
16В. К. Сергеев. – М. : Комитет по телекоммуникациям и средствам массовой  
17информации Правительства Москвы, 2001. – 160 с.
18193. Сикевич З. В. Молодежная культура: «за» и «против» / З. В. Сикевич. – Л.  
19: Лениздат, 1990. – 204 с.
20194. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в  
21психологии развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1998. –  
22№6. – С.3–17.
23195. Словарь иностранных слов. – [13-е изд. – стереотип]. – М. : Русский язык,  
241986. – 608 с.
25196. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск :  
26Харвест, 1998. – 800 с.
27197. Смірнов О. К. Внесок неурядових організацій Криму в процес  
28інтеграції в українське суспільство кримськотатарського народу, болгар,  
29вірмен, греків, німців, які зазнали депортації (на прикладі досвіду  
30діяльності Міжнародного фонду «Відродження») / О. К. Смірнов //

2

1Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения  
2конфликтных ситуаций : сборник исследований, документов и материалов /  
3под общей редакцией М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во «Сонат»,  
42005. – С. 88–102.

5198. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія / М. Л.  
6Смульсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.

7199. Солдатова Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и  
8нравственный императив / Г. У. Солдатова // Практикум по психодиагностике и  
9исследованию толерантности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. –  
10М. : МГУ, 2003. – 112 с.

11200. Статистический сборник МОН АРК за 1997 год. – Симферополь, 1997.

12201. Статистический сборник МОН АРК за 2005 год. – Симферополь, 2005.

13202. Стефаненко Т. Г. Методы исследования этнических стереотипов /  
14Т. Г. Стефаненко // Методы этнопсихологического исследования /  
15Т. Г. Стефаненко, Е. И. Шлягина, С. Н. Ениколопов. – М. : Изд-во МГУ, 1993. –  
16С. 3–27.

17203. Стёпин В. С. Философская мысль на рубеже двух столетий / В. С.  
18Стёпин // Философия в современном мире. Философия и жизнь. – Научно-  
19популярная серия. – М.: Знание, 1990. – № 11. – С.3–10.

20204. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование в современной России:  
21поиск стратегии / Л. Л. Супрунова // Magister. – 2000. – № 3. – С. 77–81.

22205. Сухомлинська О. В. Етнопедагогіка – засіб полікультурного виховання /  
23О. В. Сухомлинська // Український оглядач. – 1994. – № 8. – С. 1–3.

24206. Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования  
25образовательных систем / Ю. И. Тарский // Материалы региональной научно-  
26практической конференции «Моделирование социально-педагогических  
27систем», (Пермь, сентябрь 2004 г.). – Пермь, 2004. – С. 134–144.

28207. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография /  
29В. А. Татенко. – К. : ВЦ «Просвита», 1996. – 404 с.

2

1208. Тейлор Ч. Демократическое исключение (и «лекарство» от него?) / 2Ч. Тейлор // Мультикультурализм и трансформация постсоветского общества. – 3М., 2002. – С. 112–122.

4209. Терборн Г. Мультикультурные общества / Г. Терборн // Социологическое 5обозрение. – 2001. – Том 1, №1. – С. 51–60.

6210. Терно С. Полікультурна освіта: чи потрібна вона Україні? / С. Терно // 7Історія в школах України : науково-методичний журнал. – 2008. – № 9. – С. 15– 820.

9211. Тишков В. А. Сущность и управление культурным многообразием / 10В. А. Тишков // Право и этничность в субъектах Российской Федерации. – М., 112004. – С. 110–120.

12212. Тищенко Ю. А. Українська поліетнічність та принципи толерантності / Ю. 13А. Тищенко // Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модерні- 14зації, врахування міжнародного досвіду / під загальн. ред. Ю. Тищенко. – К. : 15Укр. незалежний центр політичних досліджень, 2004. – С. 109–121.

16213. Тушева В.В. Полікультурна освіта в процесі професійної підготовки 17студентів педагогічних ВНЗ / В. В. Тушева // Проблеми сучасної педагогічної 18освіти : [зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта, 2007. – С. 215–222. – 19(Серія «Педагогіка і психологія» ; вип. 13, Ч. 2)

20214. Учебный сборник : Идеи, средства, методы и работа в области 21межкультурного воспитания взрослых и молодежи. – Strasbourg : Европейский 22Молодежный Центр : Департамент по делам молодежи, 2002. – 242 с.

23215. Ушнурцева Н. Н. Гуманистические ценности полиэтнического воспитания 24в системе образования / Н. Н. Ушнурцева\_// Гуманізм та освіта : зб. матеріалів 25VIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 19-21 верес. 2006 р. / Вінниц. нац. 26техн. ун-т, Мін-во освіти і науки України, АПН України, Вінниц. нац. техн. ун- 27т, Ун-т ЄВЛЄ (Швеція). – Вінниця : Вид-во ВНТУ «УНІВЕРСУМ-Вінниця», 282006. – С. 110–112.



2

1216. Чубаров Рефат. Надо, прежде всего, решить проблему правового статуса  
2крымскотатарского народа [Электронный ресурс] / Рефат Чубаров //  
3Независимая газета / Фатуллаев М. – 16.03.2006 г. – Режим доступа :  
4[www.kirimtatar.com](http://www.kirimtatar.com).

5217. Филатов А. С. Этническая активность в Крыму : сравнительный анализ  
6основных этнических групп / А. С. Филатов // Проблеми розвитку  
7соціологічної теорії. Соціальні процеси в Україні. Четверта Всеукраїнська  
8соціологічна конференція. – К., 2004. – С. 362–365.

9218. Филатов А. С. Полиэтническая среда: крымская специфика / А. С.  
10Филатов // Ученые записки Таврического национального университета им.  
11В.И. Вернадского. Серия «Политические науки». Том 20 (59). – N 2 (2007). – С.  
128–14.

13219. Философский энциклопедический словарь / ред. Составитель Е. Губский  
14и др. – М. : ИНФРА, 2003. – 576 с.

15220. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в  
16Крыму : мониторинг существующей системы обучения и воспитания,  
17рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического  
18просвещения населения : материалы «круглых столов» / под ред.  
19М. А. Араджиони. – Симферополь, 2003. – 272 с.

20221. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного  
21методологування / А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. –  
22С. 78–92.

23222. Хайрулдинов М. А. Поликультурное образование: история, проблемы,  
24перспективы / М. А. Хайрулдинов // Проблеми сучасної педагогічної освіти :  
25[зб. статей] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т» ; [редкол. : О. В. Глузман та ін. ; відп.  
26за вип. М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2007. – С. 67–75. – (Серія «Педагогіка і  
27психологія» ; вип. 14, Ч. 2).

28223. Хакимов Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на  
29основе полипарадигмального подхода / Э. Р. Хакимов // Автореферат

2

1диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. –  
2Ижевск, 2012. – 50 с.

3224. Хомич Л. Полікультурна освіта в школах Польщі / Л. Хомич // Освіта  
4України. – К. : Педагогічна преса. – 2009. – № 37. – С. 4–13.

5225. Хрусталеv М. А. Системное моделирование международных отношений :  
6[учебное пособие] / М. А. Хрусталеv. – М.  
7: МГИМО МИД России, 1987. – 268 с.

8226. Центр межкультурного просвещения и толерантности [Электронный  
9ресурс]. – Режим доступа :  
10<http://www.ciet.org.ua/rus>.

11227. Чёрный Е. В. Субкультуры неудовлетворённости в Крыму: этнический  
12аспект / Е. В. Чёрный // Гражданское общество и социальные права :  
13материалы международной научной конференции, 5–11 октября 1997 года,  
14Ялта, Крым, Украина. Кн.2. – Симферополь, 1997. – С. 67–76.

15228. Чёрный Е. В. Изучение политического сознания субкультур  
16неудовлетворенности / Е. В. Чёрный, Т. Ю. Левченко // Наукові студії з  
17політичної психології : збірн. статей. – К., 1998. – Вип. 3. – С. 70 – 81.

18229. Чёрный Е. В. Методика определения уровней развитости этноцентризма /  
19Е. В. Чёрный // Конфликтология: проблемы, методы, перспективы. –  
20Симферополь : Из-во Полиграф. центра Открытого Таврического колледжа,  
211997. – С. 51 – 61.

22230. Чорний Є. В. Психологічне дослідження етноцентризму і можливості його  
23профілактики у молодших підлітків : автореф. на здобуття наук. ступ. канд.  
24психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Євген  
25Володимирович Чорний ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім.  
26К. Д. Ушинського. – Одеса, 1997. – 25 с.

27231. Чорний Є.В. Конфліктогенний потенціал міжетнічних відносин / Чорний  
28Є. В. // Соціальна психологія. – 2003. – № 2. – С. 74–86.

29232. Чёрный Е. В. Социокультурные детерминанты трансформации личности  
30подростка / Е. В. Чёрный // Наука і освіта. – 2004. – № 1. – С. 60–66.

2

1233. Чёрный Е. В. Исследование восприятия моделей образования населением  
2поликультурного региона / Е. В. Чёрный // Межэтнические отношения в  
3Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций :  
4сборник исследований, документов и материалов / под общей редакцией  
5М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во «Сонат», 2005. – С. 13–32.

6234. Чёрный Е. В. Результаты исследования отношения выпускников восьмых  
7классов к учебнику истории для восьмого класса «История Украины» (автор  
8В.С.Власов) / Е. В. Чёрный // Межэтнические отношения в Крыму: поиск  
9путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник  
10исследований, документов и материалов / под общей редакцией  
11М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во «Сонат», 2005. – С. 122–126.

1235. Чёрный Е. В. Психологические критерии мониторинга программы  
13«Культура добрососедства» / Е. В. Чёрный // Межэтнические отношения в  
14Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций :  
15сборник исследований, документов и материалов / под общей редакцией  
16М. А. Араджиони. – Симферополь : Изд-во «Сонат», 2005. – С. 150–164.

17236. Чёрный Е. В. Социально-психологические причины и следствия  
18трансформации религии в полиэтническом обществе / Е. В. Чёрный //  
19Гражданское общество и религия / под ред. д.ф.н., проф. О. А. Габриеляна. –  
20Симферополь : Энергия Дельта, 2005. – С. 76–86.

21237. Чёрный Е. В. Методика «Этническая картина мира» как инструмент  
22мониторинга программы «Культура добрососедства» / Е. В. Чёрный // Журнал  
23практикующего психолога. – 2006. – № 12. – С. 138–153.

24238. Чорний Є. В. Сприйняття моделі особистості, що самоактуалізується,  
25суб'єктами освітнього процесу в полікультурному регіоні / Є. В. Чорний //  
26Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 130–140.

27239. Чёрный Е. В. Психологический мониторинг системных проблем в  
28образовании Крыма / Е. В. Чёрный // Образование в многокультурном  
29обществе: традиции и инновации : материалы V международного семинара,

2

122-24 мая 2006 г., г. Севастополь / под ред. Т. А. Сенюшкиной. – Симферополь :  
2Таврия, 2006. – С. 245–254.

3240. Чёрный Е. В. Тренинг в системе поликультурного образования /  
4Е. В. Чёрный // Гуманітарні науки. – 2006. – №2 (12). – С. 143–148.

5241. Чёрный Е. В. Методология моделирования: психологический аспект /  
6Е. В. Чёрный // Учёные записки Таврического гуманитарно-экологического  
7института. – Симферополь : РИО ТГЭИ, 2006. – Вып. 4. – С. 190–198.

8242. Чёрный Е. В. Методологические основания психологического моделиро-  
9вания / Е. В. Чёрный // Вопросы физической и духовной культуры, спорта и  
10рекреации : материалы V Всеукраинской научно-практической конференции  
11научных, научно-педагогических работников, студентов, аспирантов и  
12специалистов «Перспективы развития физической культуры, спорта и  
13рекреации», (4-5 мая 2007 г.). – Симферополь, 2007. –Т. 3.– С. 320–325.

14243. Чёрный Е. В. Трансформационное моделирование в групповой коррекции  
15межэтнических отношений / Е. В. Чёрный // Науковий часопис Національного  
16педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова : [зб. наук. пр.] / Нац. пед.  
17ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – С. 95–100. – (Серія 12 «Психологічні  
18науки» ; вип. 14 (38).

19244. Чорний Є. В. Застосування психоаналітично орієнтованої методики в  
20рефлексивному моделюванні політичної соціалізації молоді / Є. В. Чорний //  
21Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина  
22Української держави : зб. наук. праць / за заг. ред. М. М. Слюсаревського ;  
23упоряд. В. О. Васютинський. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 5–6. – С. 79–90.

24245. Чорний Є. В. Психологічний тренінг у системі полікультурної освіти /  
25Є. В. Чорний // Вісник післядипломної освіти : зб.наук. праць / ред. кол. :  
26В. В. Олійник (гол. ред.) та ін. – К. : ЛОГОС, 2007. – Вип.5 – С. 203–215.

27246. Чорний Є. В. Програма формування полікультурної компетентності в  
28системі вищої школи / Є. В. Чорний // Наукові вісті Інституту менеджменту та  
29економіки «Галицька академія». – Івано-Франківськ, 2007. – №1(11). – С. 293–  
30297.

2

1247. Чёрный Е. В. Возможности формирования поликультурной личности в  
2системе образования АР Крым / Е. В. Чёрный // Наука і освіта. – 2007. – № 8–9.  
3– С. 201–296.

4248. Чёрный Е. В. Эмпирическое исследование восприятия и отношения  
5родителей к этногетерогенной и этногетерогенной моделям образования в  
6Белогорском районе АР Крым / Е. В. Чёрный // Вісник післядипломної освіти :  
7зб. наук. праць / ред. кол. : В. В. Олійник (гол. ред.) та ін. – К. : Геопринт, 2007.  
8– Вип. 6 – С. 235–243.

9249. Чёрный Е. В. Формирование поликультурной личности в системе  
10образования АРК / Е. В. Чёрный // Міжкультурні комунікації та толерантність в  
11освіті : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 5–6  
12жовтня 2007 р. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – С. 93–104.

13250. Чёрный Е. В. Интеллигенция сегодня: возможность системного  
14психологического моделирования миссии / Е. В. Чёрный // Культура народов  
15Причерноморья : научный журнал : [тезисы докладов международной  
16конференции «Интеллигенция, её роль в поиске гражданского согласия в  
17условиях общества переходного периода», (Симферополь, 23–26 мая 2008 г.)].  
18– 2008. – №134. – С.41.

19251. Чёрный Е. В. Модель поликультурной личности в образовательном  
20пространстве Крыма / Е. В. Чёрный // Этничность и власть : материалы VI  
21международного семинара, г. Ялта, Алушка, 14–16 мая 2007 г. / под  
22ред. Т. А. Сенюшкиной. – Симферополь : Таврия, 2008. – С. 157–162.

23252. Чёрный Е. В. Возможности формирования поликультурной компетентно-  
24сти в вузе / Е. В. Чёрный // Современные приоритеты практической психологии  
25в образовании : материалы III крымской научно-практической конференции. –  
26Симферополь : Крымучпедгиз, 2008. – С. 126–132.

27253. Чёрный Е. В. Диагностика этнокультурных различий в восприятии  
28компонентов Образа Я в старшем подростковом и юношеском возрастах / Е. В.  
29Чёрный // Проблеми сучасної освіти : зб.статей. Ч.2. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. –  
30Вип.17. – С. 168–175.

2

1254. Чорний Є. В. Модель полікультурної особистості в освітньому просторі  
2Криму / Є. В. Чорний // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і  
3психологічні науки. Спеціальний випуск. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2008.  
4– С. 69–75.

5255. Чёрный Е. В. Теоретические основания моделирования этнокультурной  
6толерантности в тренинге лидерских качеств / Е. В. Чёрный // Этничность и  
7власть: региональные, национальные и глобальные аспекты : материалы VII  
8международного семинара, 15-17 мая 2008 г., Ялта, Ливадия / под  
9ред. Т. А. Сенюшкиной. – Севастополь : ЭКОСИ-Гидрофизика, 2008. – С. 187–  
10190.

11256. Чёрный Е. В. К практике моделирования гуманитарного образования /  
12Е. В. Чёрный // Вопросы физической и духовной культуры, спорта и рекреации  
13: сборник научных трудов. – Т.V : «Перспективы развития физической  
14культуры, спорта и рекреации» // Материалы VI Всеукраинской научно-  
15практической конференции научных, научно-педагогических работников,  
16студентов, аспирантов и специалистов, 15–16 мая 2009 г. – Симферополь, 2009.  
17– С. 204–208.

18257. Чёрный Е. В. Методология системного моделирования профессиональной  
19компетентности в обучении студентов-психологов / Е. В. Чёрный // Наука і  
20освіта : науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН  
21України. – 2009. – № 9. – С. 125–130.

22258. Чёрный Е. В. Методологические проблемы психологического  
23моделирования / Е. В. Чёрный // Вестник Харьковского национального  
24университета. – Харьков, 2010. – С. 310–316. – (Серия «Психология» ; вып.43,  
25№ 902).

26259. Чёрный Е. В. Методология системного психологического моделирования  
27поликультурного образовательного пространства / Е. В. Чёрный // Вісник  
28післядипломної освіти : зб. наук. праць / голов. ред. В. В. Олійник. – Вип. 3  
29(16) – К., 2011. – С.549–555.

2

1260. Чёрный Е.В. Психология моделирования поликультурного образования: монография / Е.В.Чёрный. – Симферополь: Сонат, 2010.– 540 с.

3261.Чорний Є. Концептуальне та емпіричне підґрунтя психологічного моделювання полікультурної освіти / Є. Чорний // Психологія і суспільство. – 2011.– №4.– С.101–109.

6262. Шафрикова А. В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. педаг. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / А. В. Шафрикова. – Казань, 1999. – 22 с.

9263. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – М. : Стило, 1997. – 240 с.

11264. Швырев В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В. С. Швырев. – М., 1978.– 136 с.

13265. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 204 с.

15266. Шуман С. Проблема розвитку полікультурної компетентності / С. Шуман // Директор школи (Шкільний світ). – 2009. – № 8. – С. 4–7.

17267. Щеглова С. Н. «Своя» комната как артефакт молодежной субкультуры / С. Н. Щеглова //Социс. – 2003. – № 3. – С. –122.

19268. Эвристическая и методологическая функция философии в научном познании / под ред. В. А. Асеева, Г. А. Подкорытного. – Л., 1980. – С. 42–43.

21269. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Издат. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

23270. Юр'єва К. Зміст і шляхи формування полікультурної компетентності педагогів / К. Юр'єва // Управління школою. – 2004. – № 33. – С. 10–11.

25271. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.

27272. Alba R. Immigration and the American realities of assimilation and multiculturalism / R. Alba // Sociological Forum. – 1999. – № 14 (1). – P. 3–25.

2

1273. Aronson E., Gonzalez A. Desegregation, Jigsaw, and the Mexican-American  
2Experience. In Katz P. A., Taylor D. A. (Eds.) *Eliminating Racism: Profiles in*  
3*Controversy*. – New York : Plenum Press. – 1988. – P. 6–19.

4274. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. – New York : W.H. Freeman.  
5– 1997.

6275. Banks J. A., Clegg A. A. Jr. *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry,*  
7*Valuing and Decision-Making*. – New York : Longman, 1990. – 186 p.

8276. Banks J. A. Multicultural education development, dimensions, and challenges //  
9Phi Delta Kappan. – 1993. – №75 (1). – P. 22–28.

10277. Banks J. A. *Multiethnic education: Theory and practice*. – Boston : Allyn and  
11Bacon, 1994. – 344 p.

12278. Banks J. A., Banks C.A.M. (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural*  
13*Education*. – New York : Macmillan Publishing, 1995. – 644 p.

14279. Banks J. A. Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender  
15Role Attitudes. In Banks J. A., Banks C.A.M. (Eds.). *Handbook of Research on*  
16*Multicultural Education*. – New York : Macmillan Publishing, 1995. – P. 617–627.

17280. Banks J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and  
18Practice. In Banks J. A., Banks C.A.M. (Eds.). *Handbook of Research on*  
19*Multicultural Education*. – New York : Macmillan Publishing, 1995. – P. 3–24.

20281. Banks J. A. Multicultural Education: Characteristics and Goals. In Banks J. A.,  
21Banks C.A.M. (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. – Boston :  
22Allyn and Bacon, 1997. – P. 3–31.

23282. Banks J. A. *An introduction to multicultural education*. Needham Heights. –  
24Boston : Allyn and Bacon, 1999. – 196 p.

25283. Banks J. A. (Ed.) *Diversity and citizenship education: global perspectives*. –  
26San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2004. – 456 p.

27284. Baruth L. G., Manning L. M. *Multicultural education of children and*  
28*adolescents*. – Boston : Allyn and Bacon, 1992. – 318 p.



2

1285. Belay G. Conceptual strategies for operationalizing multicultural curricula // Journal of Education for Library and Information Science. – 1992. – №4 (33). – P. 3295–306.

4286. Bennett M. J. From ethnocentrism to ethnorelativism. In Wum J. (Ed.) **5Toward multiculturalism: A reader in multicultural education** (2nd ed.). – 6Newton, MA : Intercultural Resource Corporation, 2004. – 468 p.

7287. Barry B. Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism. – 8Cambridge : Polity Press, 2001. – 286 p.

9288. Berry J. W. Immigration, acculturation and adaptation //Applied psychology: 10An international review. – 1997. – Vol. 46 (1). – 568 p.

11289. Bradlow E., Hu. Y., Ho T. Modeling Behavioral Regularities of Consumer 12Learning in Conjoint Analysis // Journal of Marketing Research. – 2004. – № 41. – 13P. 392–396.

14290. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. – Cambridge, MA : 15Harvard University Press, 1979. – 415 p.

16291. Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbunde (BAGIV) in der 17Bundesrepublik und Berlin (W), Muttersprachlicher Unterricht in der 18Bundesrepublik Deutschland. – Hamburg, 1985.– 297 s.

19292. Callender C. A question of 'style': Black teachers and pupils in multi-ethnic 20schools // Language and Education. – 1995. – № 3 (9). – P. 145–159.

21293. Cambridge J. Book Review: International Education for the Millennium: 22Toward Access, Equity and Quality: edited by Benjamin Piper, Sarah Dryden- 23Peterson and Young-Suk Kim. – Cambridge, MA: Harvard Educational Review. – 242006. – Reprint Series No.42. – P. 125–136.

25294. Cherney Yevg. Monitoring the conflict-generating potentials of inter-ethnic 26relationships in the transformation of civil society. – Identity and tolerance In 27interethnic civil society // Selected papers of the III international seminar, May, 11- 2814, 2004, Alushta / Editors: Kjartan Selnes, Tatiana Senyushkina. – Oslo, 2004. – P. 2922–30.

2

1295. Cole M. Teaching and Learning about Racism: A Critique of Multicultural  
2Education in Britain. – 1986. – 423 p.

3296. Damen L. Culture learning: The fifth dimension in the language classroom.  
4– Reading, MA : Addison-Wesley, 1987. – 337 p.

5297. Delpit L. Others people's children: Cultural conflict in the classroom. – New  
6York : The New Press, 1995. – 318 p.

7298. Dinniman A., Holzner B. (Eds.). Education for international competence in  
8Pennsylvania. – Pittsburgh: University Center for International Studies. – University  
9of Pittsburgh. – London : Kogan Page, 1988. – 346 p.

10299. Dunn F. The educational philosophies of Washington, DuBois, and Houston:  
11Laying the foundations for Afrocentrism and multiculturalism // Journal of Negro  
12Education. – 1993. – №1. – P. 24–34.

13300. Fennes H. & Hapgood K. Intercultural learning in the classroom: Crossing  
14borders. –1997. – London : Cassell. – 288 p.

15301. Finkelstein B., Pickert S., Mahoney T. & Douglas B. Discovering culture in  
16education: An approach to cultural education program evaluation. – Washington  
17D.C. : ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. – 1998. – 456 p.

18302. Fthenakis W.E. Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? //  
19Anregungen zur Eberwindung einer kenntlichen Alternative. – Vortrag beim 10.–  
20Kongress Dt. Gesellschaft.– Erziehungswissenschaft. – Unveraff.Ms. – 1986. – S.  
2111–22.

22303. Garcia J. (1993). Reconceptualizing multicultural education: Understanding  
23diversity through technology in the information age // The Teacher Educator. – № 29  
24(1). – P. 32–42.

25304. Geissler H. Buerger, Nation, Republik – Europa und die multikulturelle  
26Gesellschaft // Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen-  
27Grenzen über Menschen / Hrsg. von K.Bade. – München. – 1996. – S. 125–146.

28305. Gigch J. P. van. System Design Modeling and Metamodeling. – New York :  
29Plenum Press, 1991. – 248 p.

2

1306. Gillette M., Boyle-Baise M. Multicultural education at the graduate level:  
2assisting teachers in gaining multicultural understandings // Theory and Research in  
3Social Education. – 1996. – 24 (3). – P. 273–293.

4307. Glazer N. We Are All Multiculturalists Now. – Cambridge, Mass. ; London,  
5England : Harvard Univ. Press, 1997. – 179 p.

6308. Goodwin L. A. Making the transition from self to other: What do preserves  
7teachers really think about multicultural education? // Journal of Teacher Education.  
8– № 45 (2). – P. –131.

9309. Gordon A., Newfield Ch. Introduction // Mapping Multiculturalism /Ed. Avery  
10Gordon A.F. & Neufield Ch. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1996. –  
11P. 1–18.

12310. Gupfert H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und  
13Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion. – Düsseldorf, 1985. – 314 s.

14311. Hanvey R.G. An attainable global perspective. – New York : Global  
15Perspectives in Education. – 1976. – 348 p.

16312. Hayden M., Thompson J. J. (Eds). International schools and international  
17education: Improving, teaching, management & quality. – London, UK : Kogan  
18Page. – 2000. – 348 p.

19313. Heiss J. Interkulturelle Erziehung. Miteinander und voneinander lernen //  
20Pädagogische Welt. – 1994. – Jg. 48.– № 10. – S. 442 – 444.

21314. Hoffmann-Nowotny H.-J. Soziologische Aspekte der Multikulturalität. –  
22Migration.Ethizitaet.Konflikt (Hrsg. von K.J.Bade). – Osnabrueck. – 1996. –  
23S. 103–126.

24315. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine  
25Bildung? In: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. – VE-Info. – 1987. –  
26Nr. 17. – S. 88–98.

27316. Huitt W. Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive. –  
28Valdosta, GA: Valdosta State University // Model of Critical Thinking&Its  
29Modification. – 1998. – P. 123–137.

2

1317. Hunter S., Sundel M. Midlife myths: Issues, findings, and practice implications.  
2– Newbury Park, CA : Sage. – 1989. – 348 p.

3318. Isajiw W. (ed.) Multiculturalism in Europe and North America: Comparative  
4 Perspectives on Interethnic Relations and Social Incorporation. Toronto: Canadian  
5 Scholars Press. – 1997. – 394 p.

6319. Jaeger E., Weinraub M. Early nonmaternal care and infant attachment: In  
7 search of progress // New Directions for Child Development. – 1990. – № 49. – P.  
8 71–90.

9320. Kelly P. Introduction: Between Culture and Equality (Paul Kelly, ed.)  
10 Multiculturalism Reconsidered. «Culture and Equality» and its Critics. – Polity Press.  
11– 2002. – P. 1–17.

12321. Kim Y. Y. Intercultural communication competence: A systems-thinking view.  
13 In W.B. Gudykunst & Y.Y. Kim (Eds.). Readings on communicating with strangers:  
14 An approach to intercultural communication New York : McGraw-Hill. – 1992. – P.  
15 371–381.

16322. Kivetz R., Netzer O., Srinivasan V. Alternative Models for Capturing the  
17 «Compromise Effect» // Journal of Marketing Research. – 2004. – № 41. – P. 237–  
18 257.

19323. Kukathas C. Are There any Cultural Rights? Will Kymlicka (ed.) The Rights of  
20 Minority Cultures. – Oxford: Oxford University Press. – 1995. – P. 228–256.

21324. Kukathas C. Multiculturalism as Fairness // Journal of Political Philosophy. –  
22 1997. – № 5 (4). – P. 406–427.

23325. Kukathas C. The Liberal Archipelago. A Theory of Diversity and Freedom. –  
24 Oxford : Oxford University Press. – 2003. – 344 p.

25326. Kymlicka W. Liberalism, Community and Culture. – Oxford : Clarendon Press.  
26– 1989. – 246 p.

27327. Kymlicka W. Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights. –  
28 Oxford: Oxford Univ. Press. – 1995. – 280 p.

29328. Kymlicka W. Two Models of Pluralism and Tolerance. D. Heyd, ed., Toleration.  
30 An Elusive Virtue. – Princeton: Princeton University Press. – 1996. – P. 81–105.

2

1329. Kymlicka W. Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and  
2Citizenship. – Oxford: Oxford University Press. – 2001. – 286 p.

3330. LeVine R.F. Culture, Behavior and personality. – New York : Aldineublishing  
4Company. – 1972. – 432 p.

5331. Lustig M. W., Koester J. Methodological issues in the study of intercultural  
6communication competence. In R.W. Wiseman & J. Koester (Eds.). Intercultural  
7communication competence. – Newbury Park, CA : Sage. (1993). – P. 153–167.

8332. Lynch E. W., Hanson M. J. Developing cross-cultural competence: A guide for  
9working with children and families. – Pacific Grove, CA : Brookes/Cole. – 1998. –  
10366 p.

11333. Macedo S. Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural  
12Democracy. – Harvard UP. – 1999. – 384 p.

13334. Mackey W. F. A description of bilingualism. In: J.A. Fishman (ed.). Reading in  
14the sociology of Language. – Den Haag: Mouton. – 1977. – P. 554–584.

15335. Maslow A. H. Motivation and personality (2nd. ed.). – New York : Harper &  
16Row. – 1970. – 464 p.

17336. Mitchell B.M. Multicultural education: A second glance at the present  
18American effort // Educational Research Quarterly. – 1983. – №11 (4). – P. 8–12.

19337. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. – Wertorientierungen in  
20Alltag, Opladen. – 1995. – S. 31–38.

21338. Paige R.M. On the nature of intercultural experiences and intercultural  
22education. – In R.M. Paige (Ed.). Education for the intercultural experience. –  
23Yarmouth, ME: Intercultural Press.–1993.–P.1–20.

24339. Parekh B. The Logic of Intercultural Evaluation. – In J.Horton and S.Mendus  
25(eds) Toleration, Identity and Difference. – 1999. – P.163–176.

26340. Pedersen P. Experiences for Multicultural Learning. – Washington, DC:  
27American Psychological Association. – 2004. – 360 p.

28341. Pommerin G. Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle  
29Erziehung. In: Zielsprache Deutsch.– H. 3.– S. 41- 106.

2

1342. Rabin M. A Perspective on Psychology and Economics // European Economic  
2Review. – 2002. – № 46. – P.657– 685.

3343. Radtke F.-O. Multikulturalismus – Regression in die Moderne? – Fluchtpunkt  
4Europa // Migration und Multikultur (Hrsg. von Martina Fischer).– Fr.a.M.–1998.–  
5S.138–157.

6344. Radtke F.-O. «Multiculturalism: sociological aspects». In: Neil J. Smelser and  
7Paul B. Baltes, eds., International Encyclopedia of the Social & Behavioral  
8Sciences. – Oxford: Elsevier Science Ltd. – 2001. – P.232– 245.

9345. Radtke F.-O. Multiculturalism in Germany: Local Management of Immigrants'  
10Social Inclusion // International Journal on Multicultural Societies.– 2003.– Vol. 5.–  
11№1.– P. 55–76.

12346. Ravitch D. Multiculturalism yes, particularism no // Chronicle of Higher  
13Education.–1990. – October 24. – P.44.

14347. Rex J. Multiculturalism in Europe and North America // Nations and  
15Nationalism. – 1995.–№1 (1).–P.243–59.

16348. Rex J. Review of Barry, Culture and Equality: An Egalitarian Critique of  
17Multiculturalism // Innovation in Social Science.–2001.–№14 (3). – P.34–49.

18349. Riis O. Modes of Religious Pluralism under Conditions of Globalisation //  
19International Journal on Multicultural Societies. – 1999. – № 1. – P.35–44.

20350. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In:  
21Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt». Kulturelle Identität und Universalität.–  
22Frankfurt.– 1987.– S.117–134.

23351. Schmitt R. Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel.  
24Eine empirische Untersuchung.– Braunschweig.–1979.– 324 s.

25352. Scollon R., Scollon S.W. Intercultural communication: A discourse approach  
26(2nd ed.).– Blackwell Publishers. – 2001. – 246 p.

27353. Smith P.G. Toward defining culturally responsible and responsive teacher  
28education: The knowledge bases for educating the teachers of minority and  
29culturally diverse students // Paper presented at the Fifth Annual Conference of the

2

1National Association for Multicultural Education.—Washington, DC.— February 15,  
21995.— P.76–84.

3354. Sparks W.G., Verner E.M. Intervention strategies in multicultural education: A  
4comparison of preservice models // Physical Education.—1995.—№ 52 (4). — P.170–  
5186.

6355. Taylor C. Multiculturalism and the politics of recognition. In: A.Tiryakian.  
7Assessing Multiculturalism Theoretically: E Pluribus Unum, Sic et Non //  
8International Journal on Multicultural Societies. — 2003.—№3. — P.25–73.

9356. U.S. Department of Education: New directions in late '80s: The ninth annual  
10report. — Washington. — 1985.

11357. Vavrus M. A critical analysis of multicultural education infusion during student  
12teaching // Action in Teacher Education.—1994. — №16. — P.46–57.

13358. Walzer M.A. Multiculturalism and the Politics of Interest // Insider/Outside,  
14University of California Press. — 1998. — 56 p.

15359. Weiner G. Multiculturalism: The Canadian Experience // The Journal of Ethno-  
16Development (Organizing Editor O.Feinstein) // Michigan Ethnic Heritage Studies  
17Center. — 1992. — Vol.1.—№.2. — P.3–9.

18360. Zimmermann A. Stochastic Discrete Event Systems: Modeling, Evaluation,  
19Applications. — Springer. — 2007. — P.52–68.

20361. Zsebik P. The politics of international education. In Hayden M.C. and  
21Thompson J.J. (Eds). — International Schools and International Education. — London:  
22Kogan Page.—2000— P.75 – 86.