

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Державний заклад  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

**ЧОРНИЙ ЄВГЕН ВОЛОДИМИРОВИЧ**

УДК 159.9:37.015.3+159.922.4

**ПСИХОЛОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Автореферат**  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора психологічних наук

Одеса – 2013

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано у Державному закладі «Таврійський національний університет імені В.І.Вернадського» Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

**Офіційні опоненти:**

член-кореспондент НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор  
**Смульсон Марина Лазарівна**,  
Інститут психології імені Г.С.Костюка  
АПН України, завідувачка лабораторії  
нових інформаційних технологій  
навчання;

доктор психологічних наук, професор  
**Швалб Юрій Михайлович**,  
Київський національний університет імені  
Тараса Шевченка, завідувач кафедри  
соціальної роботи;

доктор психологічних наук, професор  
**Велитченко Леонід Кирилович**,  
ПНПУ імені К.Д. Ушинського,  
професор кафедри теорії та методики  
практичної психології.

Захист відбудеться 14 березня 2013 року о 9.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 41.053.03 в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського за адресою: 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26, конференц-зал.

З дисертацією можна ознайомитись в бібліотеці Південноукраїнського національного педагогічного університеті імені К.Д.Ушинського за адресою: 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 36.

Автореферат розісланий 12 лютого 2013 р.

Вчений секретар  
спеціалізованої вченої ради

О.В.Кузнєцова

Підписано до друку 8.02.2013 р.  
Формат 60x90 1/16. Умовн. друк. арк. 1,9  
Тираж 120 примірників. Зам.№57

**Відруковано з готового оригінал-макету в**  
(свідоцтво про державну реєстрацію ?????? від ????????)  
95001, Україна, м. Сімферополь, вул.Севастопольська, ??

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність та доцільність дослідження.** Ефективна, успішна самореалізація людини в сучасному полікультурному та поліетнічному світі припускає наявність у неї цілої низки особистісних якостей і компетенцій. Україна – поліетнічна держава, тому є актуальною проблематика мультикультуралізму, міжетнічного спілкування, полікультурної освіти. У багатьох державних документах України, у тому числі тих, що безпосередньо стосуються системи освіти, декларується орієнтація на розвиток гуманістичної, тобто особистісно-орієнтованої, компетентної освіти. Проте наповнення цих програмних положень реальним змістом у полікультурному суспільстві неможливе без визначення точних цілей, принципів і способів їх досягнення. Сучасні вчені – філософи, педагоги та психологи – неодноразово зверталися до аналізу соціально-психологічних і педагогічних умов та чинників, що мають сприяти:

- формуванню психологічно здорової, гуманістично орієнтованої особистості (Г. О. Балл, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, О. К. Дусавицький, Л. П. Журавльова, З. С. Карпенко, О. В. Киричук, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, М. В. Савчин, О. П. Саннікова, О. В. Сухомлинська, Т. М. Титаренко, О. Я. Чебикін, Т. С. Яценко);

- соціалізації, адаптації, інтеграції та самореалізації дитини/підлітка у культурі і суспільстві, у тому числі в полікультурному соціумі (О. В. Бондаревська, В. П. [Борисенков](#), Ю. Ю. Бочарова, І. В. Брунова-Калісецька, Дж. Бенкс, О. А. Грива, О. В. Гукаленко, Ю. М. Лотман, М. Ротерем, С. Л. Рубінштейн, М. Л. Смульсон, В. С. Стьопін, М. Ротерем, Д. Фінней, М. А. Хайруддінов, Е. Р. Хакімов);

- розвитку культурної та міжкультурної компетентності, що полягає, перш за все, у формуванні розуміння образів своєї та інших культур, їх аксіологічних засад, в умінні бачити, порівнювати й аналізувати культурні феномени (М. А. Араджіоні, О. Г. Бермус, Д. Кьостер, Е. Лінч, М. Люстіг, Т. Б. Менська);

- пошуку та прийняттю дитиною/підлітком власної етнокультурної ідентичності в умовах полікультурного соціуму (В. М. Павленко, Т. Г. Стефаненко, О. М. Татарко, В. Ю. Хотинець);

- позитивному прийняттю цінностей полікультурного суспільства та значущості полікультурної компетентності: знання й розуміння культурних особливостей, схожості і відмінностей, апріорна рівність культур, пріоритет особистісних характеристик у сприйнятті й спілкуванні та ін. (О. Г. Асмолов, Г. Д. Дмитрієв, Н. М. Лебедева, Л. І. Редькіна, Г. У. Солдатова);

- розумінню та прийняттю дитиною/підлітком необхідності конструктивної міжкультурної взаємодії та прагненню до навчання ефективного, компетентного міжособистісного спілкуванню з врахуванням культурних/субкультурних особливостей партнерів (М. Беннет, М. Бирем, В. О. Єршов, Н. М. Лебедева, Л. Е. Орбан-Лембрик, Л. Г. Почебут).

Певну кількість наукових праць було присвячено процесам моделювання в психології та педагогіці (Л. К. Велитченко, А. Ф. Коган, С. Д. Максименко, В. В. Нікандров, Л. М. Фрідман, Ю. М. Швалб), проектування та планування системи освіти з метою приведення її у відповідність із реаліями та тенденціями суспільного розвитку (О. М. Дахін, В. І. Загвязінський, В. М. Монахов, В. В. Рубцов, В. А. Семиченко, В. І. Слободчиков, М. Л. Смутьсон, Ю. І. Тарський). Проте концептуальні підстави системного психологічного моделювання полікультурної освіти і, в більш широкому сенсі, освітнього простору, орієнтованого на формування полікультурної особистості, досі не були розроблені.

Таким чином, актуальність і доцільність дослідження визначається розбіжністю між потребами суспільства в єдиній і несуперечливій системі соціалізації, виховання та освіти, що сприяє формуванню *полікультурної особистості, та:*

- відсутністю комплексних психологічних досліджень щодо впливу соціокультурного простору полікультурного регіону і, зокрема, різних моделей освіти, на становлення особистості дітей і підлітків, у тому числі розвиток їхньої етнокультурної ідентичності, міжкультурної та полікультурної компетентності;

- несформованістю концептуальних підходів щодо процесу та методу психолого-педагогічного моделювання як найбільш значущого компонента в системі аналізу та трансформації освітнього простору.

Із урахуванням виявлених суперечностей було зроблено вибір теми дослідження «Психологічне моделювання полікультурної освіти», проблема якого полягає в розробці концепції психологічного моделювання та її практичного застосування для розв'язання дослідницьких і організаційних завдань у процесі апробації та впровадження програми полікультурної освіти.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження пов'язане з науковими розробками факультету психології Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського в рамках наукових тем кафедри педагогіки «Розвиток педагогічної освіти у полікультурному середовищі: традиції та перспективи євроінтеграції» (номер держреєстрації 0106U003193), кафедри глибинної психології і психотерапії «Дослідження самодетермінації життя особистості в нормі і патології» (номер держреєстрації 0106U008675), а також виконано в процесі психологічного моніторингу загальнокримської програми «Культура добросусідства» (наказ МОН АР Крим №409 від 22.08.2004 р.), грантів ПРІК ООН. Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського (протокол № 9 від 27 листопада 2009 р.) і узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 27 квітня 2010 р.). Автором досліджувався комплекс соціально-психологічних чинників, що характерні для полікультурного простору і впливають на формування полікультурної спрямованості особистості.

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування цілісної концепції психологічного моделювання освітнього простору в полікультурному регіоні та емпіричне дослідження умов і чинників формування полікультурної особистості.

Згідно з поставленою метою були сформульовані такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати наявні підходи до понять «моделювання в психології» і «психологічне моделювання», визначити головну методологічну проблему, рівень її розробки та окреслити напрями її оптимального вирішення.

2. Аргументувати категоріальний статус моделювання в психологічній науці, розробити основи системного психологічного моделювання, запропонувати змістовне і процесуально-динамічне підґрунтя типології психічного моделювання і описати основні характеристики цього процесу.

3. Сконструювати структурно-функціональну модель полікультурної особистості – стратегічно планований результат трансформації освітнього простору.

4. Проаналізувати і типологізувати наявні моделі освітніх систем в просторі полікультурного регіону, що досліджується і застосувати ідеологію мультикультуралізму в якості аксіологічної бази моделі полікультурної освіти, що впроваджується.

5. На основі системного моделювання розробити концепцію полікультурної освіти і апробувати її в практиці реалізації комплексної технології дослідження і трансформації освітнього простору полікультурного регіону, що передбачає, передусім, особистісне змінювання суб'єктів учбово-виховного процесу.

6. Визначити критеріальні підстави психологічного моніторингу трансформаційних процесів у системі полікультурної освіти, сконструювати відповідний діагностичний інструментарій і поетапно провести емпіричні дослідження.

7. Розробити системну модель професійної компетентності педагога в межах програми полікультурної освіти.

8. Емпірично дослідити особливості становлення етнічної ідентичності та її валентність, ієрархію об'єктів соціальної ідентифікації, характер і вираженість статусної депривації, рівень толерантності / інтолерантності підлітків, які навчаються в етногетерогенних і етногомогенних школах, а також беруть участь у спеціальній програмі з розвитку полікультурності.

**Об'єкт дослідження** – соціально-психологічні складові освітнього простору поліетнічного регіону як умови формування полікультурної особистості.

**Предмет дослідження** – особливості формування полікультурної особистості в процесі системного психологічного моделювання освітнього простору поліетнічного регіону.

**Концепція дослідження** визначає шляхи і можливості системного психологічного моделювання освітнього простору в полікультурному регіоні з метою формування полікультурної особистості, і може бути конкретизована у ряді положень.

1. Моделювання в психології постає як метапсихологічна категорія, кожен аспект якої відповідає певній цільовій функції в досягненні кінцевого результату. По-перше, це психологічне моделювання, в його традиційному розумінні: як метод дослідження, що передбачає побудову моделей (тобто подібностей досліджуваних об'єктів або системи об'єктів в предметній або знаковій формі), зміст яких залежить від низки умов і чинників і, у тому числі, від тимчасового модусу\_фрагмента реальності, що моделюється. В даній роботі психологічне моделювання є підставою для дослідження соціально-психологічних складових освітнього простору поліетнічного регіону, для чого застосовані, в основному, рефлексивне (ретроспективне) та трендове (прогностичне) моделювання, а для формування полікультурної особистості – трансформаційне. По-друге, це психічне моделювання – частково усвідомлюваний і контрольований, частково неусвідомлюваний і спонтанний інтропсихічний процес перманентного комбінування та інтеграції окремих образів, уявлень, продуктів уяви, мислення, переживань. Фактично, це безперервний процес формування та трансформації суб'єктивної психічної реальності – унікальної моделі (образу, картини, концепту) світу. У такому розумінні психічне моделювання – одна з засад суб'єктності, у тому числі у напрямку становлення полікультурної особистості. По-третє, щодо проблематики поданого дослідження, то окрім цієї цільової функції, психічному моделюванню надається і операціональна функція реалізації герменевтичного (децентристського) підходу в освіті, суть якої в тому, що у діадовмісних системах: «особистість - особистість», у полісистемах: «особистість – особистість - особистість...», у комбінованих системах: «особистість – особистість – освітня система – програма» перевагою є психологічний зміст, а не дидактична складова. І, таким чином, формування полікультурної особистості у процесі трансформаційного моделювання залежить не стільки від ступеня засвоєння культурно орієнтованих знань, скільки: а) від особливостей взаємодії, у тому числі й міжкультурної, усіх суб'єктів у спеціально структурованому освітньому просторі; б) від ступеня інтеріоризації дітьми та підлітками стилю та методів роботи педагогів; в) від обсягу та змісту конвенціональної реальності, що моделюється в руслі полікультурної освіти.

2. Одна зі специфічних характеристик поліетнічного регіону полягає в тому, що міжетнічна напруженість і спорадичні локальні конфлікти (побутового, політичного, територіального, культурно-мовного характеру) є лише експлікацією комплексу глибоких і нерозв'язаних соціальних, економічних і психологічних проблем. Виявлення найбільш значущих

проблем дає можливість визначити причинно-наслідковий зв'язок між виразністю та характером іманентно притаманної поліетнічному регіону міжетнічної напруженості і ставленням батьків до програми полікультурної освіти їхніх дітей.

3. В умовах поліетнічності можливі три основні моделі освіти і реалізація кожної з них гіпотетично може призвести до тих чи інших трансформацій полікультурного простору, міжетнічної й етнополітичної ситуації, певним тенденціям у розвитку особистості та соціуму: *асиміляційна* (етнонівелювальна) модель освіти ймовірно призводить до втрати етнокультурної унікальності груп і дифузності етнічної ідентичності особистості; *сегрегована* (етнодиферентна) модель освіти, певним чином сприяє визначеності етнокультурної ідентичності, посиленню позитивної валентності етнічної ідентичності в представників етносу, але також розвитку акцентованих форм етнічної самосвідомості до посилення етноізоляціоністських тенденцій представників етносу й до проблем адаптації особистості в полікультурному соціумі; *полікультурна* (етноінтегрувальна) модель сприяє розвитку унікальності етнічних культур при збереженні певного інтегруючого начала (загального соціокультурного простору, єдиної мови міжкультурного спілкування та ін.) і приводить до формування таких властивостей особистості, як толерантність, полікультурна компетентність.

4. Адекватність соціально-психологічного й організаційно-педагогічного аналізу освітньої системи залежить від точності виявлення вираженості та співвідношення наступних критеріїв: рівень визначеності (чіткість або розмитість) модельного еталону, рівень самоорганізації системи, рівень внутрішньої узгодженості компонентів системи. Приведені критерії дають можливість охарактеризувати такі типи освітніх систем:

- ентелогенетичну – її розвиток визначається незмінним (сконструйованим або обраним), гранично чітким модельним еталоном, свідомо планованим низьким рівнем самоорганізації та низьким рівнем внутрішньої узгодженості компонентів системи;

- телеогенетичну, розвиток якої визначається суворим здійсненням задалегідь визначених цілей і, при цьому, неясним, розмитим модельним еталоном, середнім рівнем самоорганізації та низьким рівнем внутрішньої узгодженості компонентів системи;

- флексіогенетичну, генезис та існування якої пов'язані з кон'юнктурністю різних соціальних інститутів, нестабільністю політичної системи, ідеологічним релятивізмом, середнім рівнем визначеності модельного еталона, середнім рівнем самоорганізації та низьким рівнем внутрішньої узгодженості компонентів системи;

- аксіогенетичну, для якої апріорна ціннісна визначеність детермінує постановку цілей; модельний еталон є концептуальним і відповідає розвиткові соціокультурної системи й потребам більшості соціальних груп та індивідів, високі рівні самоорганізації і внутрішньої узгодженості компонентів системи.



Підсумком аналізу є не тільки констатація переважання одного з типів системи в рамках рефлексивного моделювання і визначення тенденцій у межах трендового моделювання, але й трансформаційне моделювання системи в бажаному напрямку.

Логіка дослідження визначає необхідність формулювання і верифікації декількох локальних припущень:

- етнокультурні особливості в сукупності з приналежністю до етногетерогенної або етногомогенної моделі освіти роблять значущий вплив на динаміку ставлення суб'єктів освітнього простору до існуючих моделей освіти (асиміляційної, сегрегованої та полікультурної) та до гіпотетичної моделі особистості, яка самоактуалізується;

- найбільш вагомими чинниками в процесі трансформаційного моделювання полікультурної особистості є: динаміка й характер становлення етнічної ідентичності, зокрема, перехід на стадію досягнення; тенденція до формування мультиідентичності, пріоритетність особистісної ідентичності, сформованість міжкультурної сенситивності.

**Методологічні та теоретичні засади дослідження** відповідно до його комплексного характеру містять три блоки наукових підходів.

1. Теоретичні підходи до розуміння процесу та методу моделювання в психологічній науці: теорія генетичної психології і, зокрема, генетико-моделюючий метод (С. Д. Максименко), концепція суб'єктності (В. О. Татенко), структурно-семіотичний підхід до моделювання суб'єктивної психічної реальності (або концепту світу) (Н. Ф. Каліна), концепція цілепокладання (Ю. М. Швалб); методологічні підходи до моделювання (Б. Г. Ананьєв, В. В. Нікандров, С. М. Симоненко, А. В. Фурман); цілісна концепція педагогічної взаємодії у контексті особистісно-діяльнісного підходу (Л. К. Велитченко), уявлення та розробки в галузі моделювання та проектування в системі освіти (В. О. Гуружапов, О. М. Дахін, В. І. Загвязінський, А. А. Марголіс, В. М. Монахов, В. В. Рубцов, В. А. Семиченко, М. Л. Смульсон, Є. О. Ямбург).

2. Концепції мультикультуралізму, що визначають напрями та можливості державної політики оптимізації соціокультурного простору в поліетнічних регіонах (У. Кімличка, О. І. Куроп'ятник, Ч. Кукатас, В. С. Малахов, Б. Парех, Ф. О. Радке, Ч. Тейлор, В. О. Тишков).

3. Психолого-педагогічні ідеї та методологічні підстави гуманізації освітнього простору (Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, М. Й. Боришевський, В. В. Рибалка, О. П. Саннікова, О. Я. Чебикін), у тому числі, у напрямку розвитку полікультурної (мультикультурної) освіти і формування полікультурності

(Дж. Бенкс, О. А. Грива, О. В. Гукаленко, Г. Д. Дмитрієв, В. А. Єршов, М. Коул, Ч. Муральд, О. В. Сухомлинська, В. К. Шаповалов) і, зокрема, результати досліджень і моделі міжкультурної компетентності (Л. Барна, М. Беннетт, М. Бірем, В. Гудікунст, Ю. Кім, Л. Колс, К. В. Коростеліна, Н. М. Лебедева, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. М. Павленко, М. Й. Пірен, Л. Г. Почебут, Р. Пейдж, Г. У. Солдатова, Р. Ханвей).

**Методи дослідження.** У роботі використовувався комплекс методів дослідження, вибір і поєднання яких залежали від змісту проблеми, що вивчалася, та етапів роботи, що були спрямовані на перевірку гіпотез і розв'язання поставлених завдань:

- теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблематики моделювання і полікультурної освіти; розробка теоретичного конструкту системного психологічного моделювання як основного способу організації дослідження;

- емпіричні: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, констатуючий і формуючий експерименти;

- методи математико-статистичної обробки та інтерпретації даних: кореляційний аналіз, визначення достовірності відмінностей (t-критерій Стьюдента і критерій кутового перетворення Фишера).

Емпірична частина дослідження виконувалася на основі методик (тестів і анкет для підлітків, батьків, педагогів, експертів), що розроблені автором для психологічного моніторингу дослідницької і формувальної навчально-виховної експериментальної програми: «Етнічна картина світу» (ЕКС), «Особистісна, етнічна, релігійна толерантність» (ОЕРТ), «Дослідження рівня міжетнічної напруженості», «Дослідження динаміки ставлення батьків, як суб'єктів навчально-виховного процесу, до етногетерогенної або етногетерогенної моделей освіти», «Дослідження батьківських очікувань щодо програми «Культура добросусідства», «Динамічна (трансформаційна) модель полікультурної особистості» «Психологічний портрет випускника», «Анкета для моніторингу динаміки професійної компетентності педагога в системі полікультурної освіти».

**Етапи дослідження.** Комплексне теоретико-емпіричне дослідження проводилося протягом 14 років (1997 - 2011 рр.) і складалося з трьох основних етапів.

На першому етапі (1997 - 2004 рр.) досліджувалися соціокультурні, зокрема, етнополітичні реалії в Криму, що в сукупності значимо впливають на освітній простір поліетнічного регіону. У центрі уваги постала проблематика політичної свідомості субкультур незадоволеності й у більш широкому аспекті – особливості політичного менталітету кримчан як жителів поліетнічного регіону. У цей же період вивчалися соціокультурні детермінанти трансформації особистості підлітків, особливості їх ідеологічної ідентичності, а також професійна ідентичність студентів-психологів і учасників навчально-виховного процесу – педагогів і практичних психологів.

Була розроблена та реалізована на практиці стратегія і тактика вивчення міжетнічних відносин, сприйняття етнокультурними спільнотами найбільш значущих і наболілих проблем у цій сфері, у тому числі, проведено експериментальне дослідження генезису та представленості в полікультурному регіоні різних видів етнічної ідентичності; розроблено й апробовано модель соціально-психологічного моніторингу міжетнічних відносин і відповідні індикатори їх конфліктогенного потенціалу. Ця робота

проводилася за організаційної і фінансової підтримки Програми розвитку і інтеграції Криму Організації Об'єднаних Націй (ПРІК ООН).

На другому етапі (2005-2009 рр.) проведено теоретичний аналіз методологічних проблем психологічного та педагогічного моделювання, проаналізовано різноманітні підходи до організації освіти в полікультурних (мультикультурних) суспільствах і розроблено моделі освітнього простору й полікультурної особистості в полікультурному регіоні; створена імовірнісна модель умов трансформації особистості в результаті спеціального структурування соціокультурної ситуації і, зокрема, освітянського простору; визначені етнокультурні відмінності в сприйнятті і ставленні суб'єктів освітнього процесу (старшокласників, їх вчителів та батьків) до гіпотетичних перетворень у напрямку гуманізації особистості; виявлено ставлення батьків, які представляють різні етнічні групи, до моделей національної (етнічної) та полікультурної освіти; проведено експертизу навчальної літератури на її відповідність принципам толерантності та дослідження сприйняття дітьми матеріалу, представленого в підручниках історії; розроблено окремі блоки комплексної програми «Культура добросусідства»; розроблено й апробовано в ході лонгітюдного дослідження психологічні критерії ефективності формування полікультурної спрямованості особистості, а також критерії професійної компетентності педагога, який включений до системи полікультурної освіти.

На третьому етапі (2010-2011гг) була розроблена модель професійної компетентності педагогів, які включені в систему полікультурної освіти і проведено відповідне дослідження динаміки її розвитку.

Основна частина дослідницької програми проводилася в межах психологічного моніторингу експериментальної програми «Культура добросусідства», що була затверджена Міністерством освіти і науки АР Крим.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота виконувалася в різних районах Криму: а) на базі громад Красногвардійського та Білогірського районів АРК – 300 дорослих представників трьох основних етносів та 20 експертів; б) 100 батьків, 40 педагогів і 90 десятикласників із села Цветочне й селища Сари-Су Білогірського району, з с. Голубінка Бахчисарайського району та селища Каменка Сімферопольського району, 150 батьків, діти яких навчаються в етногетерогенних і етногомогенних школах селища Сари-Су, села Богате і села Цветочне Білогірського району; в) 1000 батьків із різних населених пунктів Криму: їх діти були протягом трьох років учасниками апробації програми «Культура добросусідства» (від дитячого садка до десятих класів школи) та 1500 дітей різного віку – учасників тієї ж програми, відносно яких отримано заповнені анкети з даними спостереження за ними з боку вихователів та педагогів; г) 297 дев'ятикласників і 383 десятикласників з 21 школи, які включені в названу програму, а також 100 педагогів – учасників моніторингу професійної компетентності. Таким чином, усього дослідженням було охоплено: 1550 дорослих осіб і 2270 дітей та підлітків.

### **Наукова новизна одержаних результатів:**

- вперше представлена концепція системного психологічного моделювання в освітньому просторі, орієнтованого на формування полікультурної особистості і розкрито зміст етапів психологічного моделювання; розроблено структурно-функціональну динамічну (трансформаційну) модель полікультурної особистості; теоретично аргументовано, що моделювання в найбільш широкому розумінні – це специфічний спосіб взаємодії з реальністю, в основі якого знаходиться довільний інтропсихічний процес відображення та інтерпретації реальності, а також її доцільна трансформація в ідеальному плані; моделювання розглядається як метапсихологічна категорія, що відображає інтегративний підхід до розуміння моделювання і як загальнонаукового та специфічного методу дослідження, і як процесу навчання, і як психічного процесу і т.д.; у термінологічне поле методології моделювання введено нові поняття: рефлексивне, трендове та трансформаційне моделювання, охарактеризовано зміст цих типів психологічного моделювання, що в сукупності представляють перспективний метод дослідження та трансформації складних відкритих систем (соціокультурного простору, освітнього простору); розроблено змістовну та процесуально-динамічну модель психічного моделювання, його типологію (адекватні, спотворені, умовні моделі в межах рефлексивного моделювання; раціонально-альтернативні, захисно-обмежувальні, ірраціонально-альтернативні моделі в межах трендового моделювання; раціонально-діяльні, абулічні й ірраціонально-споглядальні моделі в межах трансформаційного моделювання), а також описано основні характеристики цього процесу (інкорпоративність, інклюзивність, перманентність, флуктуацію); виявлено та охарактеризовано основні соціально-психологічні детермінанти полікультурної освіти, її існуючі та імовірнісні моделі (асиміляційна або етнорівельовальна, сегрегаційна або етнодиферентна, полікультурна або етноінтегровальна); охарактеризовано психологічний аспект полікультурної освіти, зокрема, визначено психологічні механізми та чинники формування полікультурної спрямованості особистості, обґрунтовано психологічну феноменологію трансформації особистості в цьому напрямку: позитивна валентність етнічної ідентичності, пріоритетність особистісної ідентичності, міжкультурна компетентність тощо; подано авторський варіант системної моделі професійної компетентності педагога, що містить одинадцять моделей-компонентів, і щодо кожної моделі розроблено індикатори сформованості, та визначено й охарактеризовано психологічні підстави професійної компетентності – професійна роль і професійна ідентичність;

- уточнено й конкретизовано методологічне підґрунтя системного психологічного моделювання, що дало можливість об'єднати прийнятий у вітчизняній науці системний аналіз із прогностичними й трансформаційними методами; концепції мультикультуралізму розглядаються в руслі завдань педагогічної психології як аксіологічний фундамент для розвитку полікультурної освіти в поліетнічному регіоні;

- отримали подальший розвиток: уявлення про типи освітніх систем, запропоновано соціально-психологічні критерії для типологізації освітніх систем (рівень визначеності модельного еталону, рівень самоорганізації системи, рівень внутрішньої узгодженості компонентів системи) і на основі аналізу співвідношення цих показників створено оригінальну типологію освітніх систем: ентелогенетичну, телеогенетичну, флексіогенетичну й аксіогенетичну системи.

**Практичне значення одержаних результатів.** У рамках апробації і впровадження Республіканської програми полікультурної освіти «Культура добросусідства», яка активно розвивається з 2005 року в школах Криму Інформаційно-дослідницьким центром «Інтеграція і розвиток» під егідою Міністерства освіти, науки, молоді і спорту АР Крим (довідка Информационно-исследовательского центра «Інтеграція і розвиток» №142 від 08.12.2011 р. і довідка МОН АРК № 01-15/3243 від 31.10.2011 р.):

- запропонований і апробований алгоритм співвідношення розробленої типологічної моделі освітніх систем з існуючим освітнім простором (і хоча це зроблено на прикладі Криму, цей підхід може бути застосований у будь-якому регіоні);

- запропоновані в дисертації критерії полікультурності та сконструйовані на основі моделі полікультурної особистості методики широко застосовуються для моніторингу особистісної трансформації дітей та підлітків (зокрема, сконструйовано, валідизовано й апробовано комплексну методику для дослідження етнічної картини світу - ЕКС, а також методика ОЕРТ – особистісна, етнічна та релігійна толерантність);

- розроблено й апробовано методику дослідження сприйняття усіма суб'єктами освітнього процесу моделі особистості, що самоактуалізується;

- створені, апробовані і опубліковані у збірці програм інтегрованого курсу «Культура добросусідства» методичні розробки по окремих блоках програми («аксіологія», «етнічні стереотипи»), що рекомендовані до використання в загальноосвітніх учбових закладах України;

- розроблено основоположні принципи реалізації системної моделі професійної компетентності та наведено приклади поетапного застосування рефлексивного, трендового й трансформаційного моделювання в практиці підготовки педагогів до роботи в програмі полікультурної освіти, або в роботі зі студентами-педагогами/психологами;

- розроблено й апробовано методику, що призначена для виявлення особливостей динаміки розвитку професійної компетентності педагогів, які залучені до системи полікультурної освіти;

- здійснюється підвищення кваліфікації близько півтора тисяч педагогів і психологів, які включені в систему полікультурної освіти, а також ведеться моніторинг динаміки їх професійної компетентності.

Отримані наукові результати є теоретичною, методологічною й методичною основою організаційної та психологічної складових щодо розробки та впровадження нової варіації гуманітарної освіти – полікультурної. Вони знайшли застосування у сфері підготовки науково-

педагогічних кадрів, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів, використовуються для оновлення змісту навчальних курсів із психолого-педагогічних дисциплін, соціальної психології та етнопсихології. Зокрема розроблено і впроваджено в практику вузівської підготовки психологів і педагогів деяких спеціальностей варіативний спецкурс «Культура добросусідства», який читається у Таврійському національному університеті (довідка № 82-06.13/4032 від 22.12.2011 р.). Матеріали дослідження впроваджено в курси «Етнічна психологія», «Політична психологія» в Кримському інженерно-педагогічному університеті (довідка № 01.3-08/869 від 21.11.2011 р.), на Кримському факультеті Запорізького національного університету (довідка № 225 від 03.10.2011 р.), на Кримському факультеті Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (довідка № 137/11 від 24.11.2011 р.), у Таврійському гуманітарно-екологічному інституті (довідка № 68 від 2.09.2011 р.), застосовувалися в ході регулярних семінарів із керівниками міністерств та управлінь Ради Міністрів АРК (довідка КЦПП № 481 від 20.09.011).

**Особистий внесок автора** полягає в розробці теоретичних засад проблеми системного психологічного моделювання в психології, в обґрунтуванні методології комплексного дослідження соціокультурного й освітнього простору полікультурного регіону, в розробці соціально-психологічних критеріїв для типологізації освітніх систем, у визначенні концептуальних підходів до конструювання програми полікультурної освіти, у створенні моделей полікультурної освіти, полікультурної особистості, а також системної моделі професійної компетентності педагога.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалися шляхом публікації наукових праць, виступів на кримському республіканському радіо й телебаченні в тематичних програмах, присвячених проблемам міжетнічних відносин і конфліктів, полікультурної освіти, а також у ході багаторічної роботи з педагогами на численних семінарах і тренінгах у межах програми «Культура добросусідства».

Основні наукові підсумки дослідницької роботи обговорювалися на 16 міжнародних семінарах та конференціях, зокрема: «Идентичность и толерантность в многоэтничном гражданском обществе» (Алушта, 2004), «Проблемы управления многоэтничными сообществами в условиях глобализационных и цивилизационных вызовов» (Алушта, 2005), «Образование в многокультурном обществе: традиции и инновации» (Севастополь, 2006), «Религия и гражданское общество: цивилизационные вызовы и возможные ответы» (Ялта, 2006), «Религия и гражданское общество: кризис идентичности и новые вызовы постсекулярного общества» (Ялта, 2007), «Міжкультурні комунікації та толерантність в освіті» (Київ, 2007), «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (Київ, 2007), «Вместе против агрессии» (Сімферополь, 2007), «Межкультурные коммуникации и толерантность в образовании», (Гурзуф, МДЦ «Артек», 2007), «Культура мира и формирование толерантности в мультикультурном обществе» (Сімферополь, 2007), «Этничность и власть:

региональные, национальные и глобальные проекты» (Ялта, 2008), «Проблемы и тенденции в современной отечественной психотерапии» (Гурзуф, МДЦ «Артек», 2008), «Интеллигенция, её роль в поиске гражданского согласия в условиях общества переходного периода» (Сімферополь, 2008), «Этничность и власть: национальное и региональное измерение новой архитектуры безопасности в Европе» (Ялта, 2010); «Політика визнання та взаємодія держави і громад у багатоетнічних суспільствах (Сімферополь, 2010), «Содружество взрослых во имя детей» (Ялта, Артек, 2011), «Предупреждение насильственных конфликтов и формирование культуры мира в мультикультурных сообществах» (Севастополь, 2011), «Религия и гражданское общество: межконфессиональные и этнические конфликты в условиях геополитической конкуренции» (Ялта, 2012) тощо; на 8 Всеукраїнських наукових конференціях, зокрема: «До 150-річчя від дня народження З. Фрейда: «Соціальна психологія versus психоаналіз» (Сімферополь, 2006), «Методологічні проблеми психології особистості» (Івано-Франківськ, 2007); ««Перспективы развития физической культуры, спорта и рекреации» (Сімферополь, 2007, 2009, 2011), «Міждисциплінарні аспекти діагностики і лікування в психіатрії, психотерапії та медичної психології» (Ялта, 2012) тощо; на 10 Кримських республіканських конференціях та семінарах: «Теоретичні та методичні засади практичної психології» (Ялта, 2006), «Современные приоритеты практической психологии в образовании» (Сімферополь, 2007), «Бизнес и здоровье в свете консультативной психологии» (Сімферополь, 2009), «Консалтинг в лицах: консультирование, коучинг, психотерапия» (Сімферополь, 2010), «Современные приоритеты практической психологии в образовании» (Сімферополь, 2010), «Межкультурные коммуникации и толерантность» (Гурзуф, МДЦ «Артек», 2010), «Детство: социальный, медицинский и психологический аспект» (Сімферополь, 2011) тощо; на розширених засіданнях кафедри глибинної психології і психотерапії Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, на щорічних наукових конференціях викладачів цього закладу, на засіданні наукового семінару Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові положення та результати, представлені у кандидатській дисертації «Психологічне дослідження етноцентризму і можливості його профілактики у молодших підлітків» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія), захищеній в 1997 році, на захист не виносяться.

**Публікації.** Основний зміст дисертації відображено в 37 публікаціях, із них дві монографії (одна одноосібна, одна – колективна), 35 статей, із яких 21 надруковані у фахових наукових виданнях.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 361 найменування, із них 90 іноземними мовами, 13 додатків, які представлені в окремому томі і включають 37 таблиць і 28 малюнків на 162 сторінках. Основний зміст дисертації, викладений на 380 сторінках

комп'ютерного набору, містить 21 таблицю, 41 рисунок. Загальний обсяг дисертації 440 сторінок.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

**Вступ** містить обґрунтування актуальності проблеми дослідження та обраного напряму дисертаційної роботи, розкриває об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження, основні положення та гіпотези, теоретико-методологічні засади. Викладено наукову новизну, теоретичне й практичне значення роботи. Наведено відомості про особистий внесок автора, апробацію і впровадження його результатів.

**У першому розділі** – «Проблематика психологічного моделювання» здійснено ретроспективний огляд та аналіз проблеми моделювання в загальнонауковій методології, в окремих наукових галузях, у психології та педагогіці.

У підсумку виявлено основні суперечності та тенденції в розумінні сутності понять: «модель», «моделювання», «моделювання в психології», «психологічне моделювання».

По-перше, незважаючи на поширеність названих термінів теорії психологічного моделювання поки що не існує, хоча філософи та методологи науки в 60-ті-70-ті роки, у розпал інтересу до кібернетики, робили спроби створити її. Звичайно, були й спроби методологічних узагальнень, у руслі яких розглядалися й зіставлялися основні способи конструювання моделі – від емпірики до теорії або навпаки; описано різні властивості моделі, насамперед, аналоговість стосовно об'єкта дослідження, у тому числі, характеристики подібностей і відмінностей між об'єктом і моделлю (І. Б. Новик, А. І. Уємов, В. О. Штофф).

Поступово були подолані розбіжності щодо важливості визначення критеріїв прагматичності моделі та взагалі про підстави для застосування методу моделювання; про дві основні форми реалізації моделі – предметну (макет, пристрій, зразок) і знакову (графік, схема, програма, теорія); про можливість існування змішаних моделей, тобто про відсутність між ними чітких меж. У той же час існують різні точки зору щодо інтерпретації характеристик моделей і моделювання: у розумінні сутності моделі – «об'єкт-заступник» або спрощений уявний або знаковий образ об'єкту або системи об'єктів; в уявленнях про істинність моделей і вимоги до цього; у підставах для класифікації моделей – за способом реалізації, за характером відтворюваних сторін оригіналу (прототипу), за повнотою представлення об'єкту, за галуззю знань, за функціями (Г. О. Балл, В. І. Войтко, С. Д. Максименко, В. В. Нікандров, А. В. Фурман, Ю. М. Швалб).

По-друге, існує безліч теоретичних моделей фактично в усіх галузях знання, у тому числі, звичайно, у психології, психолінгвістиці. Різні форми моделювання ситуацій або поведінки також широко використовуються у фінансовій сфері, в економіці, менеджменті, маркетингу і в організаційній психології як метод підвищення ефективності реальної діяльності. Усе це різноманіття відображає можливості моделювання окремих феноменів,



процесів, станів, навіть систем, але, у певному сенсі, це приватні моделі. Наприклад, у когнітивній психології подані моделі критичного мислення, трикомпонентна модель пам'яті, модель атенюатора (ослаблення уваги), модель із фільтрацією, модель центральної тенденції (Д. Андерсон, Р. Солсо, Д. Халперн); у віковій психології, крім різних моделей розвитку (Ш. Бюлер, А. Валон, Е. Еріксон, Ж. Піаже і багато інших), модель кризи середини життя (Е. Жак), моделі адаптації дитини до нематеринського виховання (Д. Боулбі, М. Вайнрауб, Є. Ягер), моделі етнокультурної ідентичності в етнопсихології та психологічної антропології (Л. Г. Почебут, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, А. Тешфел, Г. Г. Шпет); численні структурні та інші моделі особистості існують практично в кожній теорії особистості.

Такому вузьконаправленому, цільовому моделюванню сучасні автори протиставляють системне моделювання (В. В. Александров, В. О. Ганзен, Е. Н. Гусинський, Г. І. Савін, М. А. Хрустальов) і номотетичне моделювання (О. М. Орехов), які дають можливість пояснити й застосувати дані, отримані за допомогою приватних моделей, у більш широкому соціальному контексті й з більшою ефективністю.

По-третє, останнім часом з'являються роботи, в яких моделюванню приділяється значна увага, бо воно є ключовим процесом (механізмом), за допомогою якого розв'язуються основні завдання дослідження. Такі роботи можуть стати методолого-теоретичною підставою для створення концепції моделювання в психології. Зокрема, до введення в сучасну методологію психологічної науки категорії моделювання як психічного процесу й генетичного методу одночасно нас наближає теорія С. Д. Максименка. Автор доводить, що на ранніх стадіях онтогенезу моделювання – це природний психічний процес, що є, у той же час, механізмом формування перцептивної системи й наочно-дієвого мислення. У міру розвитку пізнавальних процесів і особистісно-сміслових компонентів психіки моделювання набуває властивостей вищої психічної функції – довільність і усвідомленість.

Оскільки психічне моделювання є не тільки комплексним і «наскрізним» психічним процесом, включеним в інші процеси і тим, що включає низку процесів і механізмів, а й однією з підстав суб'єктності, то для дослідження принциповими є сучасні розробки в цій галузі. Насамперед, це концепція суб'єктності В. О. Татенка, який по-своєму розвиває уявлення К. О. Абульханової-Славської, А. В. Брушлінського, Г. С. Костюка, С. Л. Рубінштейна про суб'єкта психічної діяльності, про психіку та психічне, про предмет психології. Настільки ж високим евристичним потенціалом відрізняється й концепція лінгвістичної психотерапії Н. Ф. Каліної, у рамках якої аналізуються дії психотерапевта, спрямовані на вивчення суб'єктної активності клієнта й ті, що пов'язані з психологічним моделюванням його суб'єктивної психічної реальності й одночасно з вибудовуванням «загального суб'єкт-суб'єктного критеріального поля рефлексії».

Відповідно до теорії Ю. М. Швалба в основі моделювання на ранніх стадіях онтогенезу – несвідома адаптивна доцільність, а цілепокладання як результат інтеріоризації командних дій дорослих виникає спочатку як

штучно-природний процес і тому не може бути включено в категорії вищих психічних функцій, але відноситься до вищих психологічних функцій, які характеризуються автором як «стійкі функційні об'єднання різнорідних психічних процесів і компонентів у цілісні структури (конструкти), що виконують роль вищих регуляторів відносно психічного життя особистості, її діяльності та поведінки». При цьому, на наш погляд, можливе зіставлення моделювання і з вищими психічними функціями, оскільки, чим би воно спочатку не було, але в результаті соціалізації, інтеграції досвіду та навчання, поступово стає значною мірою усвідомленим і довільним процесом, який виступає як опосередкована ланка відносно іншого або інших психічних процесів (сприйняття, мислення, уява і цілепокладання).

По-четверте, сьогодні моделювання активно розвивається в рамках методології системного підходу, зокрема як метод конструювання моделей соціальних систем із метою прогнозування розвитку цих систем і пошуку найбільш адекватних способів впливу на їх «поведінку»: еколого-соціально-економічні моделі суспільства, політичні моделі, моделі міжнародних відносин (М. В. Белотелов, Д. Гордон, К. Дейтч, Д. Зіннес, М. Рабін, М. А. Кришталь) і, звичайно, тісно пов'язані з завданнями цього дослідження, моделі освітніх систем. Зокрема, у педагогіці досить докладно розроблені типології та схеми моделювання як навчальної діяльності, так і структурно-сміслових аспектів освітніх систем (В. А. Афанасьєв, В. П. Бедерханова, П. Б. Бондарев, В. П. Беспалько, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, О. М. Новиков, Г. К. Селевко, Л. М. Фрідман). Однак неопрацьованість психологічних підстав системного моделювання в освіті ускладнює практичне застосування цих досягнень.

По-п'яте, активно розробляються концепції педагогічного проектування й моделювання, хоча іноді ці терміни використовуються просто як синоніми, або як поняття одного тематичного ряду. Наприклад, передбачається, що «випереджувальне прогностичне соціально-педагогічне моделювання» є складовою частиною педагогічного проектування або, навпаки, що проектування – це наступна за моделюванням діяльність, яка безпосередньо включає розробку технології для реалізації тієї або іншої моделі. Пропонуються й цікаві типології проектувальної діяльності в галузі освіти: психолого-педагогічне проектування саморозвитку дитини, визначення зони його найближчого розвитку; групове (колективне) проектування виховного процесу; проектування цілісних систем, об'єктів, організаційних форм і результатів діяльності. Об'єктами педагогічного проектування можуть бути: педагогічна система, система управління освітою; система методичного забезпечення; проект освітнього процесу (О. Н. Дахін, В. І. Загвязінський, В. О. Сластенін, З. І. Тюмасова, Н. О. Яковлева).

Аналіз підходів до проблематики моделювання свідчить про необхідність пошуку і формулювання нових концептуальних підстав для більш ефективного його застосування в освітньому просторі, у тому числі у полікультурному регіоні.█

**У другому розділі** – «Психологічні основи полікультурного освітнього простору: моделі і підходи» розглядаються й систематизуються різні моделі полікультурної (або, у західній традиції, мультикультурної) освіти, які вже одержали поширення у світі, характеристики полікультурної особистості, а також моделі освіти, що існують і розвиваються в Криму – регіоні, де проводилася емпірична частина дослідження й для якого характерна поліетнічність (у ширшому сенсі – полікультурність) – ймовірно, одна з основних умов, що визначають особливості взаємозв'язку різнорівневих систем: соціокультурного простору, системи освіти й особистості.

Полікультурність (або мультикультурність) багатьох сучасних країн, громад – доведений факт, і в будь-якому своєму значенні виявляється одним із визначальних чинників освітньої політики держав, а також предметом роздумів, обговорень і практичних дій суб'єктів навчально-виховного процесу. Ідеологічними, філософськими, політичними, культурологічними підставами розробки психолого-педагогічних концепцій полікультурної освіти став феномен мультикультуралізму, точніше, його осмислення на теоретичному рівні й аналіз практики реалізації відповідної політики (Н. Глезер, У. Кімличка, Ч. Кукатас, О. І. Куроп'ятнік, В. С. Малахов, Ф.-О. Радтке, Г. Терборн, Ч. Тейлор, В. О. Тішков, Д. Холінжер). Мультикультуралізм можна визначити як ідеологію, політику й соціальний дискурс, що визнають правомірність і цінність культурного плюралізму, доречність і значимість різноманіття культурних і субкультурних форм (наприклад, етнічних, релігійних і расових, а також соціальних, економічних, політичних і т.ін.).

Історія розвитку мультикультурної освіти починається в США із 20-х років ХХ століття і тоді ж у шкільну освіту почали впроваджуватися відповідні програми. Однак, у цілому й у США, і в європейських країнах досить довгий період проводилася асиміляційна політика «плавильного котла», у тому числі в освіті. Викликом цій політиці стали активізація етнічних рухів, поглиблення етнічної різноманітності в межах раніше моноетнічних держав, зокрема, в результаті посилення міграційних процесів, пошук різними групами культурного визнання та рівноправності. Розуміння ситуації стало однією з причин, за якою історія та культура різних етносів уже досить давно отримує відображення в навчальних планах шкіл, коледжів і університетів, а мультикультурна освіта ефективно розвивається. В той же час, принаймні дві серйозні методологічні проблеми у сфері полікультурної освіти досі не знаходять свого адекватного вирішення:

- розробка моделі особистості з розвиненою «міжкультурною компетентністю», тобто, фактично, моделі полікультурної особистості;
- моделювання полікультурного освітнього простору, що відповідає психолого-педагогічним умовам формування особистості з розвиненою «міжкультурною компетентністю».

У сукупності ця проблематика і є основою методології гуманізації полікультурного освітнього простору.

Ідеї полікультурності знайшли своє відображення в цілій низці урядових документів і в Україні. Серед учених також існує домовленість щодо кардинального шляху розвитку освіти в Україні – це, безсумнівно, гуманістична парадигма, звернення до загальнолюдських моральних цінностей. Ціннісний підхід і формування світогляду на основі загальнолюдських цінностей у центрі уваги Г. О. Балла, І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, О. В. Сухомлинської та інших авторів.

Розвитком полікультурної освіти і вивченням його можливостей в Україні займаються насамперед педагоги: О. А. Грива, А. О. Гулідова, М. В. Денисенко, Н. Г. Діденко, А. Ш. Кудусова, Г. В. Марченко, О. К. Мілютіна, Л. Г. Мухоморіна, І. М. Предборська, Л. І. Редькіна, Н. І. Ришак, О. В. Сухомлинська, В. В. Тушева, Н. Н. Ушнурцева, М. А. Хайруддінов, К. А. Юр'єва, Н. В. Якса та інші автори. Потенціал етнічної психології щодо проблем освіти і виховання аналізується в працях психологів І. В. Брунової-Калісецької, З. С. Карпенко, Л. Є. Орбан-Лембрік, В. М. Павленко, М. І. Пірен, але концептуальні психологічні засади полікультурної освіти поки що не розроблені. Особливо гостро потреба у вирішенні проблеми полікультурної освіти відчувається в Криму, що визначається, по-перше, його унікальністю навіть порівняно з іншими регіонами поліетнічної України: склад населення якого – це представники 130 етносів і більше 40 релігійних конфесій. По-друге, політичний, соціально-економічний і культурно-історичний розвиток цього, в основному російськомовного регіону, зазнало досить чутливих змін після повернення на Батьківщину більшості депортованого кримськотатарського народу. Існуючий рівень соціально-психологічної напруженості, обумовлений цілою низкою різнорідних об'єктивних і суб'єктивних чинників, змушує фахівців, які відчувають свою відповідальність за благополучне майбутнє кримського співтовариства не тільки обговорювати проблеми освіти, а й розробляти, реалізовувати відповідні реальностям полікультурного регіону освітні програми (М. А. Араджіоні, О. А. Грива, О. К. Смірнов).

Незважаючи на те, що ідеї полікультурності суперечливо сприймаються і різними політичними силами, й етнічними активістами, і представниками влади і, в цілому, населенням, а ціннісні основи полікультурної освіти близькі далеко не всім суб'єктам навчально-виховного процесу, прикладом реалізації полікультурної освіти в Україні можна вважати програму «Культура добросусідства», що успішно апробована та ефективно розвивається в регіоні. У той же час, на рівні наукового знання і, відповідно, психолого-педагогічної практики, психологічні підстави полікультурної освіти досі не були представлені у формі ймовірнісної моделі формування полікультурної особистості. Наприклад, загальновизнано, що одним із базових компонентів моделі полікультурної (мультикультурної) особистості є міжкультурна компетентність. Але щодо змістового наповнення цього поняття, а також способів розвитку, формування та досягнення міжкультурної компетентності ведуться дискусії (Л. Барна, М. Бирем, Р. Вайсман, В. Гудікунст, Ю. Кім, М. Люстіг, П. Педерсон, А. Фантіні,

Р. Ханвей). Нерідко використовуються схожі за змістом поняття: міжкультурна чутливість (сензитивність) (М. Беннетт, К. Сторті), міжкультурна адаптація, мультикультурна компетентність, транскультурна компетентність, глобальна компетентність (Є. Лінч, Х. Тонкін і Р. Ханвей, М. Хенсон, Д. Едвардс), крос-культурна ефективність (Р. Пейдж), міжкультурна грамотність (Дж. Бенкс), глобальна грамотність, глобальне громадянство, культурна компетентність, крос-культурне регулювання (Л. Дамен, Х. Стерн, Р. Стіл, Є. Суоззо). При цьому, незважаючи на наявність описів і обґрунтування деяких окремих характеристик полікультурності, неясно, які саме індивідуальні та особистісні якості повинні бути в ідеалі сформовані як цілісна система, які критерії ефективності роботи стосовно формування полікультурної особистості, які психологічні механізми цього процесу та які психолого-педагогічні методи можуть бути застосовані.

Процеси моделювання, проектування та планування освітніх систем у цілому також розглядаються в загальному вигляді, а методологічні принципи більше пов'язані з вибудовуванням організаційних моделей процесу викладання або виховання, тобто мають підстави в педагогіці. Психологічна складова в моделюванні соціокультурного простору та полікультурного освітнього простору практично не проаналізована в науковій літературі. Тому представлена проблематика є актуальною для психологічної науки.

**У третьому розділі** – «Концептуальні основи психологічного моделювання полікультурного освітнього простору» представлений авторський погляд на проблематику моделювання в психології, що дає можливість розглядати його як метапсихологічну категорію, що відображає інтегративний підхід до розуміння моделювання: як загальнонаукового та специфічного методу дослідження, як процесу навчання, як психічного процесу. Сукупність психічного та психологічного моделювання є ефективною формою впливу педагогів на процес формування конвенційної психічної реальності у дітей і підлітків. Змістова та процесуально-динамічна модель моделювання, а також типологія психічного моделювання є теоретичними орієнтирами процесів трансформації полікультурного освітнього простору. Запропоновано загальну типологію освітніх систем, яка зіставлена з існуючою в Криму системою та моделями освіти, розкриваються основні положення психологічного моделювання освітнього простору поліетнічного регіону, наводиться системна ієрархія соціокультурного й освітнього простору Криму, наведено авторську модель полікультурної особистості, формування якої є метою і, відповідно, має стати основним результатом трансформації системи освіти в цьому напрямку, визначено методологію системного моделювання професійної компетентності педагогів.

У запропонованому підході не піддається сумніву розуміння моделювання як загальнонаукового або науково-специфічного методу дослідження. Але в основі цих методів – навіть якщо застосовується математична модель або використовується предметна модель – той же інтропсихічний процес побудови моделі в ідеальному плані (образно-

концептуальної моделі), механізмами якого можна вважати (з урахуванням значень цих термінів у різних напрямках психологічної науки): візуалізацію, комбінування, схематизацію, аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, інсайт, вікарні перцептивні дії, декомпозицію регулюючого образу й композицію дії, антиципацію (рис.1).



Рис.1. Психічне моделювання: змістова і процесуально-динамічна модель

Основні уявлення про моделювання як про комплексний інтропсихічний процес можуть бути викладені в декількох положеннях.

Моделювання – це прижиттєво набута здатність із різним ступенем усвідомленості маніпулювати збереженими образами, в тому числі образом свого досвіду психічної активності (включаючи процеси та результати) – «апперцептивною масою», комбінувати образи минулого з образами сьогодення та майбутнього (як бажаного, так і небажаного). Оскільки ця здатність виявляється в діяльності, то очевидна її власна процесуальність.

Моделювання – це спочатку неусвідомлювано-доцільний психічний процес, оскільки він породжується природною (інстинктивною) адаптивною інтенціональністю суб'єкта. Послідовне становлення суб'єктності в онтогенезі актуалізує розвиток усвідомленої доцільності, яка опосередкована ціннісно-сміисловою сферою особистості і проявляється в цілепокладанні, а далі, у плануванні і, власне, діяльності.

Моделювання – перманентний інтропсихічний процес відображення та інтеграції (неусвідомлюваної, усвідомленої чи несвідомої) суб'єктивних образів предметного світу, системи самосуб'єктивних, суб'єкт-суб'єктивних і суб'єкт-об'єктивних стосунків у концепт світу.

Уточнюючи деякі аспекти моделювання, можна визначити цей процес як одну з найбільш широких психологічних категорій. Відзначимо, що психічне відображення, образ, мотив, діяльність, ставлення та інші категорії, які справедливо вважаються загальнопсихологічними, насправді своєрідно вплетені в процес психічного моделювання. Основними характеристиками моделювання є інкорпоративність, інклюзивність, перманентність, флуктуація.

**Інкорпоративність** – включеність у процес психічного моделювання інших психічних процесів (сприйняття, уяви, мислення), сукупності психічних процесів і станів (сприйняття й уяви, мислення і волі, страху та тривоги), комбінацій їх окремих функцій, властивостей (наприклад, різних властивостей сприйняття – предметності, цілісності, константності), механізмів, компонентів психічних процесів і станів (наприклад, образ мети або образ наслідків прийняття рішення у вольовому акті, змістотвірна функція провідного мотиву, психомоторне збудження в стані ейфорії).

**Інклюзивність** – залученість моделювання в інші психічні процеси й стани (у пізнавальні й емоційно-вольові, у стани тривоги, фрустрації, депресії, ейфорії, агресії та ін.).

**Перманентність** – нескінченність моделювання, оскільки це процес, який не завершується, але є мінливим за формою перебігу.

**Флуктуація** – змінюваність ступеню усвідомленості моделювання, оскільки перманентно змінюється його мета: комбінація минулого досвіду й співвіднесення з поточною ситуацією, перебір варіантів уявного майбутнього та прогнозування підсумків вибору в моделях результату, створення моделей успішних дій. І, нарешті, моделювання, як комбінація образів, може мати несвідомий характер, наприклад, під час сну, тому що сон є, як правило, неконтрольованою формою моделювання (хоча й тут спостерігається свого роду флуктуація, наприклад, так звані «прозорі сні» або «робота цензури сновидінь»).

Сукупність цих характеристик визначає складний процес психічного моделювання, забезпечуючи його сталість, поєднання з іншими психічними процесами, перманентне чергування або поєднання видів (форм), що пов'язані зі створенням теоретичного аналога певного фрагмента соціальної дійсності з урахуванням модусу часу. Відповідно видокремлюються рефлексивне, трендове, трансформаційне моделювання (рис.2).

Реальна динаміка розвитку процесу психологічного моделювання системи освіти також відображає прозорість кордонів і взаємопроникнення всіх трьох типів моделювання. Наявна їх послідовність та взаємопов'язаність дозволяє оперувати терміном «системне моделювання» та використовувати системний підхід, що є досить евристичним і методологічно обґрунтованим стосовно проблематики освіти.

Рефлексивне моделювання, на відміну від двох інших типів, передбачає ретроспективний аналіз системи – тобто в буквальному сенсі аналітичну рефлексію генези й розвитку системи, або, наприклад процесу, у ході якого формується і перманентно змінюється світогляд (образ або концепт світу) дитини, підлітка, педагога, батька;

Далі, необхідна побудова прогностичної моделі – трендове моделювання. Говорячи строго, прогностичне або трендове моделювання є не стільки етапом, скільки перманентною складовою в цілісному процесі моделювання. Метою прогнозу, з точки зору його цінності, є корекція, оптимізація або вдосконалення прогнозованих явищ, процесів. Тому, з іншого боку – це необхідна передумова застосування третього виду моделювання – трансформаційного, суть якого у втручанні, внесенні змін до наявної ситуації, точніше, у її модель.

<b>Типологія психічного моделювання</b>		
<b>Рефлексивне моделювання</b>		
<b><u>Адекватні моделі</u></b> (адекватне відтворення подій, ситуацій минулого) – образ - фотографія минулого	<b><u>Спотворені моделі</u></b> (спотворені захисними механізмами, неадекватне відтворення подій, ситуацій) (раціоналізація, заперечення та ін.) – невротичні моделі	<b><u>Умовні моделі</u></b> (перегляд подій, ситуацій минулого у бік імовірної бажаності) – жаль постфактум
«Це було так...»	«Я зробив це, тому...», «Цього не могло бути, оскільки...»	«Якби я тоді ..., то тепер би ...»
<b>Трендове моделювання</b>		
<b><u>Раціонально-альтернативні моделі</u></b> (співвіднесення адекватно відтворених моделей минулого з подіями, що адекватно сприймаються, із ситуаціями сьогодення)	<b><u>Захисно-обмежувальні моделі</u></b> (сукупність спотвореного сприйняття, інтерпретації минулого й обмеженого бачення можливого майбутнього) – невизначеність невпевненість	<b><u>Ірраціонально-альтернативні моделі</u></b> (необґрунтоване ситуацією і можливостями прагнення реалізувати бажані образи майбутнього) – мрійливість
«Найімовірніше, це може вплинути на мене так ... або так...»	«Не знаю, що буде, але що б не було, це не радує ...»	«Я, звичайно, буду таким... або таким...»
<b>Трансформаційне моделювання</b>		
<b><u>Раціонально-діяльні моделі</u></b> (цілепокладання бажаних змін у результаті перебору можливих образів майбутнього)	<b><u>Абулічні моделі</u></b> (небажання вибудовувати будь-які моделі майбутнього, що виправдано різними мотивуваннями або є неусвідомлюваним)	<b><u>Ірраціонально-споглядальні моделі</u></b> («зациклення», фіксація на спогляданні бажаних образів майбутнього) – «життя в мрії»
«Для того, щоб зробити це (стати таким) я буду прагнути до..., або до... »	«А що я можу зробити...» «Усе одно станеться найгірше...»	«Усе, що я хочу – станеться якось само по собі...»



Рис. 2. Типологія психічного моделювання

Полікультурна освіта розглядається у чотирьох основних аспектах. По-перше, це *культурологічний аспект*, в рамках якого констатується полікультурність сучасного суспільства і дається релевантне цілям і завданням даної роботи визначення культури як форми комунікації, канали і способи якої визначаються для тієї або іншої групи людей символіко-семіотичним віддзеркаленням локально-конвенційних норм, цінностей, установок. По-друге, як *аксіологічна психолого-педагогічна концепція*, філософська або світоглядна суть якої – у визнанні етнокультурного різноманіття як блага, не менш значущого і позитивного, чим, наприклад, різноманітність природи. По-третє, це *освітня політика*, що приймається на державному рівні і позитивно сприймається (у іншому випадку її ефективно впровадження неможливе) усіма суб'єктами учбово-виховного процесу: освітнім менеджментом усіх рівнів, педагогами, батьками і, врешті, дітьми. По-четверте, це *процес реалізації методології і технології системного моделювання*, що включає: а) рефлексивне або ретроспективне моделювання ситуації, яку передбачається змінити, б) трендове моделювання – тобто перманентне прогнозування тенденцій і динаміки наявної ситуації, в) трансформаційне моделювання – комплекс заходів, що сприяють формуванню полікультурної особистості – планованого підсумку і головного показника ефективності полікультурної освіти.

Пропонована класифікація видів освітніх систем, що ґрунтується на трьох критеріях (табл.1), дозволяє не лише позначити або прогнозувати проблеми в модернізації освітнього простору, але і побудувати найбільш адекватну планованим змінам модель.

Таблиця 1

### Варіанти освітніх систем

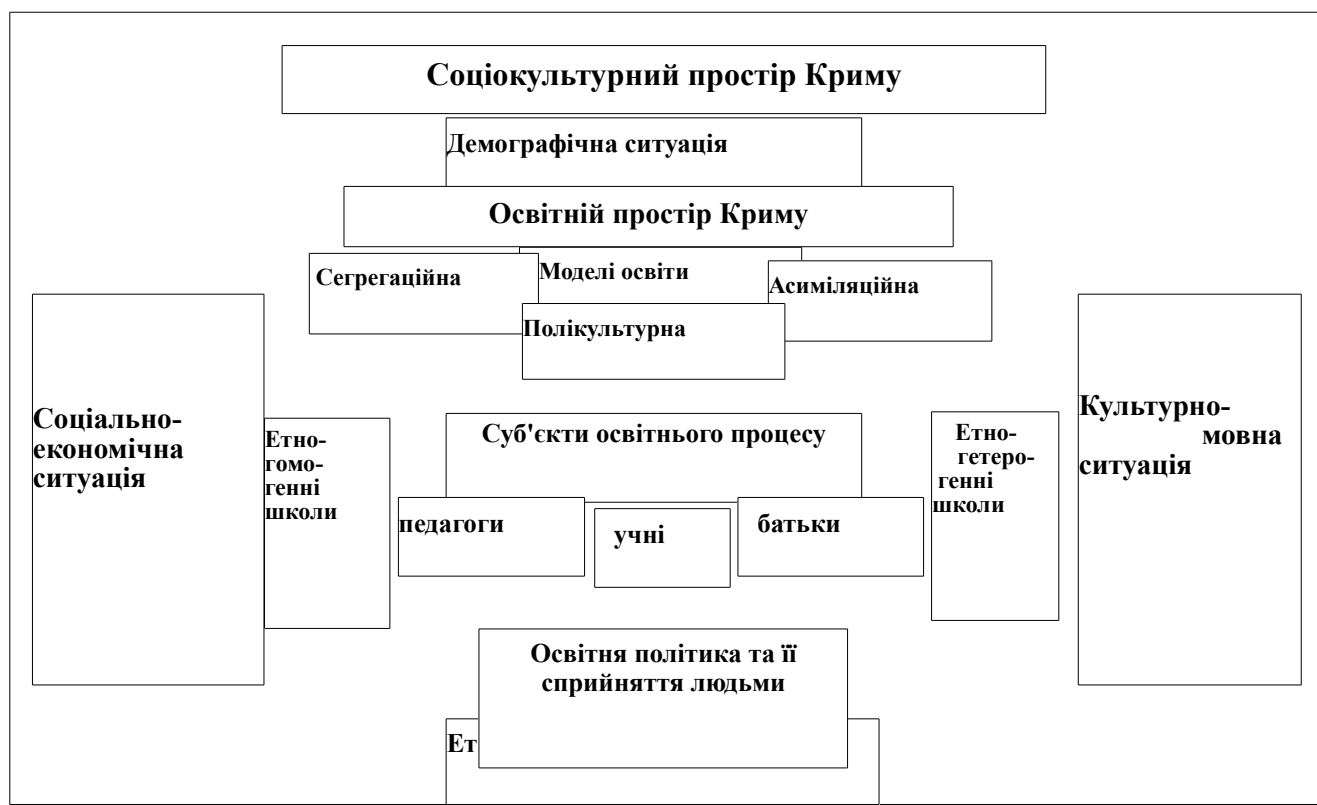
Види освітніх систем	Рівень визначеності модельного еталона	Рівень самоорганізації системи	Рівень внутрішньої узгодженості компонентів системи
Ентелогенетична	високий	низький	низький
Телеогенетична	низький	середній	низький
Флексіогенетична	середній	середній	середній
Аксіогенетична	високий	високий	високий

У результаті екстраполяції поданої методологічної схеми освітніх систем на освітній простір Криму, було зроблено висновок про те, що там проглядається еклектичне поєднання трьох варіантів освітніх систем –

ентелогенетичної, телеогенетичної і флексіогенетичної, причому жоден показник приналежності до аксіогенетичної системи не виражений. У той же час, гуманізація освіти в полікультурному регіоні припускає, по суті, побудову саме аксіогенетичної системи, у якій апріорна ціннісна визначеність детермінує постановку цілей. Початок цього процесу трансформації системи починається з побудови рефлексивної і трендової моделей соціокультурного простору, що визначає ціннісно-сміслові орієнтації більшості населення регіону. Потім розробляється унікальний для регіону модельний еталон, що не конфронтує із законодавчою базою країни, але орієнтований на своєрідність етнополітичної та лінгвокультурної ситуації в регіоні.

Ця частина роботи пов'язана з побудовою трендових моделей системи освіти та виявленням найбільш конструктивних наслідків для подальшого впровадження в ході побудови експериментальних трансформаційних моделей, що дають можливість, у свою чергу, підтвердити або спростувати корисність модельного еталона, який впроваджується в практику всього освітнього простору і, в перспективі, досягти високого рівня внутрішньої узгодженості компонентів системи.

Докладний аналіз підходів до розуміння суті процесу й методів моделювання дає можливість стверджувати, що численні й дуже якісні праці, присвячені моделюванню (і проектуванню) організаційних і структурних складових освітніх систем, належать педагогам. У той же час, психологічний зміст наявної ситуації в системі, а також прогнозованої або передбачуваної зміни, що планується, не розглядаються. Не досліджуються, наприклад, психологічні характеристики компонентів соціокультурного простору, у межах якого існує, розвивається і видозмінюється освітній простір, із притаманними йому психологічними особливостями кожного компонента, що є включеними до нього. Один із варіантів структури такого системного макро-, мезо- і мікро-психологічного моделювання поданий на рис. 3.



#### Рис.4. Системна ієрархія соціокультурного та освітнього простору Криму

#### Рис. 3. Системна ієрархія соціокультурного та освітнього простору Криму

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

Поняття «освітній простір» є більш широким поняттям, ніж «освітня система», тому що повніше й точніше відображає систему зв'язків із соціокультурним простором і вплив його компонентів. Також освітній простір включає і просвітництво, і пізнання поза межами школи програмних вимог навчального процесу. Освітня політика, включена нами в освітній простір, не є компонентом системи освіти, а інспірується ідеологічними та політичними інститутами, але при цьому, як мезофактор, суттєво впливає саме на систему освіти, у тому числі, на її компоненти: моделі освіти і суб'єкти освітнього процесу. В свою чергу моделі освіти та школи, у яких вони реалізуються, є мікрофакторами впливу щодо особистості учня.

Особливу увагу серед компонентів освітнього простору необхідно приділити властивим поліетнічному регіонові моделям освіти. Критерієм типології в межах досліджуваної проблематики є соціально-психологічні умови і чинники, якими визначається система міжетнічних стосунків у школі і які впливають на формування властивостей особистості дітей. У розділі позначено й охарактеризовано три можливі та дійові в Криму моделі освіти, реалізація кожної з яких може призвести до тих чи інших трансформацій полікультурного простору, міжетнічної та етнополітичної ситуації, певним тенденціям у розвитку особистості та соціуму: асиміляційна (етнонівелювальна), сегрегована (етнодиферентна) і полікультурна (етноінтегровальна) модель – відносно нова для України й Криму. Поступове впровадження цієї моделі з одночасним психологічним моніторингом результатів цього процесу в сукупності визначають сутність реалізованої в Криму під егідою МОН АРК програми «Культура добросусідства».

Одним з основних постулатів проведеної роботи є необхідність формування полікультурності і це, на наш погляд, – одне з важливих завдань сучасної системи освіти. Таким чином, основною метою і планованим

результатом полікультурної освіти є формування *полікультурної особистості*, тобто людини,

- яка укорінена у власній культурі, усвідомлює, переживає і приймає свою культурну приналежність;

- при цьому, не замкненої тільки на власній культурі, а цілком компетентної в спілкуванні та взаємодії з представниками інших культур, орієнтованої на конструктивну міжкультурну взаємодію і небайдужою до неї;

- яка визнає, усвідомлює, позитивно сприймає розмаїття світу, суспільства, людей і їх особливості – расові, етнічні, національні, гендерні, мовні, вікові, інтелектуальні, особистісні, що виявляються в різних потребах, ідеологіях, ціннісних орієнтаціях, мотивах, цілях, у поведінці та діяльності.

Методологічною підставою для систематизації компонентів структурно-функціональної моделі полікультурної особистості, що містить 5 блоків, 13 критеріїв і 75 показників, послужила концепція континуально-ієрархічної структури особистості О. П. Саннікової. Модель не має аналогів, оскільки є підсумком:

- аналізу методологічних підходів вітчизняних і зарубіжних вчених до структури особистості: рівням, підсистемам, компонентам;

- аналітичного огляду підходів до розуміння полікультурності (мультикультурності, багатокультурності, міжкультурної компетентності), що виявлені в науковій літературі;

- узагальнення авторських уявлень про психічне і психологічне моделювання;

- інтеграції емпіричних даних, що отримані в результаті багаторічної роботи автора у сфері педагогічної та етнічної психології.

Основні цільові функції моделі такі:

- в певному сенсі вона є деяким еталоном, образом ідеального результату (при цьому очевидно, що незважаючи на відповідну роботу з педагогами, у них сформовані власні уявлення про суть окремих компонентів моделі, про результат і методи роботи з дітьми);

- використовується як провокувальний стимул, основа для виявлення відношення до неї (відкидання, прийняття) і дискусії з боку суб'єктів учбово-виховного процесу;

- стає основою для рефлексії педагогами і батьками власних особливостей в ході роботи з дітьми;

- використовується як теоретичний конструкт, на основі якого створюються методики, призначені для дослідження наявності і міри прояву певних властивостей у дітей і дорослих, зокрема, на базі моделі були сконструйовані методики ЕКС (етнічна картина світу) і ОЕРТ (особистісна, етнічна, релігійна толерантність), які застосовуються як діагностичний інструментарій моніторингу, що проведений у процесі реалізації Програми «Культура добросусідства»;

- застосовується як методолого-теоретичне підґрунтя для конструювання психолого-педагогічних методів, способів і прийомів роботи по формуванню полікультурності.

**Четвертий розділ** – «Системне моделювання соціокультурного та освітнього простору полікультурного регіону (на прикладі Криму)» містить опис цілого комплексу емпіричних досліджень 2001-2011 років (всього дев'ять), шість з яких носить лонгітюдний характер. У розділі, зокрема, наведено опис рефлексивного і трендового моделювання соціокультурного простору поліетнічного регіону (Криму).

Спочатку передбачалося, що в поліетнічному регіоні нерозв'язані соціально-економічні проблеми лише експлікуються у формі міжетнічної напруженості та спорадичних локальних конфліктів (побутового, політичного, територіального, культурно-мовного характеру), але насправді саме інструменталізація етнічності призводить до викривлення сприйняття й розуміння справжніх причин і підґрунтя конфліктогенного потенціалу.

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

1. Демографічна ситуація (як фактична, так і її суб'єктивне сприйняття представниками етнічних спільнот).

2. Реальне соціально-економічне становище етнічних груп за даними статистики, зокрема:

- високий відсоток безробітних серед працездатного населення й особливо серед молоді;  
- відносно низький рівень життя та соціальної захищеності.

3. Сприйняття й переживання соціально-економічного, політико-правового та культурно-мовного статусу власної етнічної групи як більш низького порівняно зі сприйняттям статусу інших етнічних груп (статусна депривація):

- пережив  
- незадо  
різних рів

Підсумки рефлексивного та трендового моделювання соціокультурного довкілля та освітнього простору Криму

} влади

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

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

#### Рефлексивне і трендове моделювання

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

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

Трансформаційне → Трендове → Трансформаційне → Трендове

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

Дані про відмінності в динаміці етнокультурної поінформованості та межетнічного сприйняття стосовно дітей та підлітків, включених у різні моделі освіти, у тому

Підсумки системного моделювання освітнього простору

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

Уточнено, що іманентно притаманна поліетнічному регіону з нерозв'язаними соціальними проблемами міжетнічна напруженість різного ступеня вираженості та прояву, визначає ставлення батьків до програми полікультурної освіти, що апробується. Зокрема, вдалося визначити, що протягом трьох років психологічного моніторингу простежується стійка залежність між міжетнічною ситуацією та спорадичним зростанням міжетнічної напруженості в деяких регіонах Криму в той чи інший період і ставленням батьків до програми полікультурної освіти. Не можна сказати, що цей зв'язок лінійний, скоріше, локальна напруженість, або конфлікти викликають розчарування і, відповідно, негативне ставлення до програми в одних батьків і зміцнення впевненості в її необхідності – в інших. У цілому, підсумкова діагностика свідчить про те, що динаміка батьківських уявлень та очікувань щодо програми позитивна – набагато більше батьків знають про програму, позитивно сприймають її, висловлюють прагнення залучитися до неї і пропонують конкретні форми своєї участі. Більшість батьків злагоджено відзначають підвищення інтересу дітей до культур свого та інших етносів, а також позитивні особистісні зміни, пов'язуючи це саме з їхньою участю в програмі. Нерідко батьки відзначають зростання власного інтересу до культурної проблематики. І це, можливо, одне з найбільш значних досягнень програми, оскільки тільки залучення батьків і відповідні конструктивні установки в родині дають можливість прогнозувати позитивну динаміку в міжетнічних відносинах у Криму.

Щодо трьох типів моделювання, то були висунуті, а потім повністю або частково доведені відповідні локальні гіпотези.

По-перше, вдалося виявити відмінності щодо дворічної динаміки сприйняття та ставлення батьків з різних етносів до існуючих моделей освіти (асиміляційної, сегрегованої й до полікультурної). Основні відмінності були виявлені за шістьма параметрами.

*Задоволеність освітою:* чітко простежується тенденція до підвищення задоволеності батьків-кримських татар шкільною освітою своїх дітей, а для батьків-слов'ян стає характерним зниження задоволеності.

*Ставлення до моделі освіти (етногетерогенної або етногетерогенної):* за два роки практично до ста відсотків зросла кількість батьків-кримських татар задоволених навчанням їхніх дітей в етногетерогенній школі. У той же час, із 16% у 2005 році до більш ніж 80% у 2007 ( $\varphi^*_{\text{емп}} = 9.836$  при  $p=0,01$ ) році збільшилася кількість батьків-кримських татар, які хотіли б, щоб їхні діти навчалися в етногетерогенній школі. Тенденція до позитивного сприйняття етнокультурної освіти спостерігається не тільки в батьків-кримських татар, а й у батьків-слов'ян.

*Мовна ситуація в цілому:* очевидна тенденція в бік погіршення знання кримськотатарської мови, але, незважаючи на це, значимість її як етнічного індикатора не знижується: мова як етноінтегрований чинник, що сприяє усталеній етнічній ідентичності, дуже важливий для кримських татар, а спроби ввести мову в практику сімейного спілкування стають частішими, особливо в сім'ях, з яких діти навчаються в етногетерогенних школах. У

цілому, спостерігається конкурентний або паралельний розвиток двох основних тенденцій – прагнення зберегти мову, застосовуючи її в сімейному спілкуванні та практичне прагнення до зручності і звичності, пов'язане з російською мовою.

*Ставлення до навчання кримськотатарською мовою:* більше половини батьків-кримських татар, діти яких навчаються в етнологічній школі, й задоволених цим, хотіли б, щоб викладання велося повністю кримськотатарською мовою (у 2005 – тільки 26%,  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.233$  при  $p=0,01$ ). Однак більшість батьків (60%), чії діти навчаються в етнотетерогенних школах, висловлюють бажання, щоб навчання велося російською мовою, а кримськотатарська вивчалася як окремий предмет або факультативно.

*Сприйняття і переживання етнічної ідентичності:* за два роки посилилася тенденція батьків-кримських татар навчати дітей в етнологічній школах, що пояснюється побоюваннями щодо «розмивання» етнічної ідентичності, а також особливостями соціокультурної ситуації в цілому.

*Особливості міжкультурного спілкування:* труднощі в міжетнічному спілкуванні дітей, які навчаються в етнологічній школах, але з точки зору батьків-слов'ян, труднощі в міжетнічному спілкуванні їхніх дітей виникають набагато частіше, у середньому у двох селах – близько чверті дітей мають такі труднощі.

По-друге, вдалося довести, що існують вікові й етнокультурні відмінності в сприйнятті та ставленні суб'єктів освітнього процесу в полікультурному регіоні до гіпотетичної моделі особистості, яка самоактуалізується. А саме позитивне ставлення до цього образу, є аксіопсихологічною основою гуманізації освітнього простору і формування полікультурної особистості. Лише 38,2% респондентів-кримських татар позитивно сприймають образ особистості, яка самоактуалізується, тоді як негативно – 47,6%. Серед слов'ян співвідношення інше: 60% опитаних позитивно сприймають цей образ, а негативно лише 26,7% ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.31$  при  $p=0,01$ ). Кількість респондентів, схильних до нейтрального сприйняття приблизно рівне – по 13-14% у кожній етнічній групі. Очевидно, що саме культурні традиції, у першу чергу, визначають відмінності в сприйнятті образу особистості, яка самоактуалізується, і ставлення до нього.

По-третє, визначено особливості трансформації етнічної ідентичності та міжетнічних відносин старших підлітків, що навчаються в етнологічній та етнотетерогенній школах. Підлітки-слов'яни, які представляють етнічну більшість населення, частіше перебувають на стадії дифузної ідентичності, ніж кримські татари, у школі якої би моделі вони не навчалися. Однак у період із 2005 по 2007 роки виявилась тенденція до зниження кількості підлітків-слов'ян, для яких характерна дифузна стадія етнічної ідентичності. Підлітки-кримські татари, які навчаються в етнологічній школі, рідше знаходяться на дифузній стадії розвитку етнічної ідентичності, ніж підлітки, що навчаються в етнотетерогенних школах. Стадія досягнення ідентичності характерна для більшості підлітків-кримських татар, незалежно від моделі

школи, у якій вони навчаються; а в слов'ян вираженість цієї стадії нижча, але за минулий дворічний період простежується тенденція до збільшення кількості підлітків-слов'ян, серед яких вищезазначена стадія переважає в системі етнічної ідентичності. Серед усіх підлітків найбільше стадія мораторію виражена в підлітків-слов'ян. Ідентичність на стадії досягнення більш виражена в кримських татар, які навчаються в етногетерогенній школі.

Серед двадцяти об'єктів соціальної ідентифікації перший ранг у підлітків-кримських татар упевнено займає етнічна ідентичність, другий – релігійна, третій (із великим відривом) – гендерна; інші – представлені незначно – це особистісна, регіональна та громадянська (громадянин України) ідентичності. У підлітків-слов'ян регіональна ідентичність виражена першим рангом (кримська), на другому – етнічна, із чітко вираженою тенденцією посилення її пріоритетності за період із 2005 по 2007 роки; інші – практично порівну: людська (особистісна), релігійна, гендерна та громадянська ідентичності. Однак, у кримських татар, які навчаються в етногетерогенній школі, пріоритетність етнічної ідентичності виражена менш значуще й майже співвідноситься з цим же показником у слов'ян із етногетерогенних шкіл. Отже, етногетерогенна освітня модель сприяє посиленню пріоритетності етнічної ідентичності представників меншості (у цьому випадку, кримських татар), а також більш частих проявів у них негативної валентності щодо етнічної ідентичності. Негативна валентність етнічної ідентичності у кримських татар проявляється дещо частіше, ніж у слов'ян. У той же час етнічна ідентичність в учнів етногетерогенної школи позитивно валентна у всіх випадках і, мабуть, навчання в етногетерогенній школі сприяє меншій вираженості протестного характеру етнічної ідентичності в кримських татар, і, відповідно, більш позитивною її валентністю.

Передбачалося, що основним критерієм позитивної або негативної динаміки міжетнічних відносин може бути рівень толерантності/інтолерантності, виражений в індексі інтолерантності, як сукупності таких показників: соціальна дистанція, негативні етнічні гетеростереотипи, статусна депривація.

Порівняно з 2005 роком, у 2007 році в підлітків, що навчаються в усіх трьох типах шкіл, у яких проводилося дослідження і де не впроваджувалася програма полікультурної освіти, проявилася тенденція до «подовження» соціальної дистанції між етносами. Серед підлітків, «що перебувають» на «довгій» соціальній дистанції з іншими етносами найбільше кримських татар з етногетерогенної школи. Незважаючи на те, що кількість підлітків-слов'ян, які перебувають на «короткій» соціальній дистанції з іншими етносами, як і раніше вища, ніж кількість підлітків-кримських татар на цій же дистанції, темпи «подовження» соціальної дистанції в слов'ян набагато вищі, ніж у кримських татар. Кількість підлітків, які продемонстрували в ході опитування негативні етнічні гетеростереотипи вища в учнів етногетерогенної школи, однак спостерігається незначна динаміка у бік зниження цього показника. Так само як у 2005 році, найбільш сприятлива ситуація щодо



переживання статусної депривації як і раніше в підлітків-слов'ян, хоча набагато більша їх кількість відзначила у 2007 році часткове обмеження статусних характеристик свого етносу. Підлітки-кримські татари відчують статусну депривацію набагато частіше, ніж діти-слов'яни, незалежно від моделі освіти, але, якщо в учнів кримських татар з етногетерогенних шкіл цей показник зріс, то підлітки з етногомogeneousної школи, навпаки, продемонстрували меншу, у порівнянні з 2005 роком, заклопотаність статусом свого етносу.

По-четверте, перманентний аналіз проміжних підсумків психологічного моніторингу, у тому числі, зіставлення результатів з експериментальною та контрольною вибірками, дає можливість стверджувати, що робота з формування когнітивних характеристик, включених у модель полікультурної особистості в молодших школярів і п'яти-шестикласників, була ефективною. Наявність значних відмінностей за названими показниками в дітей-учасників експериментальної та контрольної вибірок дає можливість зазначити, що цьому сприяли нестандартні форми роботи педагогів і сам зміст програми. У всіх експериментальних вибірках зростає схильність дітей до експериментування, прояву ініціативи, дещо знижується тривожність, частіше виявляється емпатія, розвиток особистісних ресурсів для міжкультурного спілкування відбувається більш інтенсивно, а дорослішання дітей є природним фактором-каталізатором міжкультурної компетентності.

Таким чином, основні і локальні гіпотези дослідження конкретизовані і повністю або частково доведені. Також доведено, що певним чином структуровані заняття відповідно до полікультурно орієнтованих програм, розроблених фахівцями різного профілю, дали можливість підвищити міжкультурну компетентність і суттєво знизити етнокультурну інтолерантність й етноцентристські тенденції дітей та підлітків.

## **ВИСНОВКИ**

У дисертації подано новий підхід до проблематики психологічного моделювання в усій її формальній складності та змістовній інтегративності, а також представлено концепцію системного психологічного моделювання освітнього простору полікультурного регіону, у тому числі формування полікультурної особистості.

Головні підсумки роботи можна представити в низці висновків:

1. Теоретичний аналіз численних підходів до сутності, дефініцій і технологій застосування таких поширених понять як «модель», «моделювання», «моделювання в психології», «психологічне моделювання», дав можливість констатувати, що методологічні узагальнення стосувалися більшою мірою моделювання як загальнонаукового методу дослідження.

Основна методологічна проблема визначається тим, що моделювання в психології – це широка та ємна категорія, зміст якої сьогодні значно перевищує обсяг традиційного понятійного ряду, що обмежує розуміння моделювання, по-перше, як імітацію механізмів, процесів і результатів

психічної діяльності – моделювання психіки, по-друге, як методу організації, відтворення того чи іншого виду діяльності шляхом штучного конструювання середовища цієї діяльності, у тому числі, у лабораторних умовах із застосуванням моделюючих пристроїв – психологічне моделювання. І хоча в сучасній психології категорія «моделювання» імпліцитно використовується саме в значенні допоміжного психічного процесу, механізму та психологічного методу, робиться це в межах спеціальних досліджень із вузьконаправленими цілями й предметними областями, галузями, сферами. Тому розробка цілісної концепції моделювання в психології є актуальною і практично значимою загальною проблемою, а для полікультурних регіонів не менш важлива і своєчасна локальна проблема конструювання адекватних моделей освітніх систем і їх цілеспрямованої трансформації.

2. На основі критичного аналізу та розвитку існуючих підходів обґрунтовано розуміння системного моделювання як метапсихологічної категорії, що характеризується в трьох основних аспектах.

По-перше, психологічне моделювання – це системний метод дослідження, що передбачає побудову моделей, зміст яких залежить від орієнтації на той чи інший часовий модус: минуле, сьогодення або майбутнє – ретроспективні, статичні, прогностичні моделі або, у нашій термінології, рефлексивне, трендове й трансформаційне моделювання.

По-друге, це психічне моделювання – в самому широкому сенсі, специфічний метод взаємодії людини з природним та соціальним світом. В основі цієї взаємодії в тій чи іншій мірі довільний інтропсихічний процес відображення та інтерпретації реальності, а також її, в тій чи іншій мірі, доцільна трансформація в ідеальному плані. Результат цього процесу – унікальна суб'єктивна психічна реальність – модель (образ, картина, концепт) світу, що індивідуально змінюється.

По-третє, це сукупність психічного та психологічного моделювання у діадних системах: «особистість-особистість», у полісистемі: «особистість-особистість-особистість ...». А в руслі проблематики та цілей проведеної роботи – це комбінована система: «особистість-особистість-освітня система-програма», тобто комплексна модель соціокультурного й освітнього простору, яка включає передбачуваний результат, відображений у моделі полікультурної особистості.

3. Змістова та процесуально-динамічна модель психічного моделювання містить: *ключові характеристики процесу (несвідома й усвідомлювана доцільність), сукупність притаманних йому процесів і механізмів (сприйняття, уява, мислення, воля), процесуальні результати (образи предметного світу й соціальних ситуацій; позитивні, негативні, амбівалентні переживання; ціннісно-сміслові відношення до предметного світу, соціальних ситуацій і до себе), продукт моделювання (неусвідомлювані й усвідомлювані аспекти картини світу).* Типологія психічного моделювання дає можливість розмежувати *адекватні, спотворені, умовні моделі в межах рефлексивного моделювання;*

раціонально-альтернативні, захисно-обмежувальні, ірраціонально-альтернативні моделі в межах трендового моделювання; раціонально-діяльні, абулічні й ірраціонально-споглядальні моделі в межах трансформаційного моделювання), а також описати основні характеристики цього процесу (інкорпоративність, інклюзивність, перманентність, флуктуація).

4. У основі розробленої концепції психологічного моделювання полікультурної освіти знаходиться теоретичний конструкт структурно-функціональної (динамічної, трансформаційної) моделі полікультурної особистості, який містить п'ять основних блоків із тринадцятьма критеріями (когнітивний, із критеріями: рефлексивність, розуміння, когнітивна лабільність, гностична компетентність; емотивний, із критеріями: емоційна стабільність і зрілість, міжкультурна сенситивність; диспозиційний, із критерієм: спрямованість на міжкультурну взаємодію; поведінковий, із критеріями: контекстуальність, лігвістична компетентність, паралігвістична компетентність, ефективність; ідентичність, із критеріями: співвідношення і валентність ідентичностей, мультиідентичність). Наявність тих чи інших критеріїв визначається сімдесятьма п'ятьма показниками, які також подаються в моделі.

5. На підставі аналізу варіативного поєднання рівнів вираженості таких системних одиниць, як *визначеність модельного еталона, рівень самоорганізації системи, внутрішня узгодженість компонентів системи* розроблена типологія освітніх систем, що містить такі типи: ентологенетична, телеогенетична, флексіогенетична, аксіогенетична. У системі освіти Криму спостерігається еклектичне поєднання перших трьох варіантів, але жоден показник приналежності до аксіогенетичної системи не виражений. Гуманізація освіти в полікультурному регіоні припускає, по суті, побудову аксіогенетичної системи, у якій апріорна ціннісна визначеність детермінує постановку цілей.

Стосовно факту поліетнічності система освіти Криму включає три основні моделі. В етногетерогенних школах традиційно існує *асиміляційна (етнонівелювальна)* модель освіти, яка веде до мінімізації етнокультурних відмінностей, до розмитості етнічної ідентичності, але, з іншого боку, до деякого внутрішнього опору, що нерідко виявляється в ситуаціях соціальної напруженості. Більше десяти років в етногетерогенних кримськотатарських школах панує *сегрегована (етнодиферентна)* модель освіти, яка сприяє збереженню унікальності етносу, у тому числі мови, психічного складу й інших індикаторів етнічності. Передбачуваних негативних наслідків упровадження цієї моделі виявити не вдалося, що пояснюється широкою залученістю дітей до загального ментального та соціально-економічного простору полікультурного регіону. Зовсім новою для Криму є *полікультурна (етноінтегровальна)* модель, яка сприяє на макрорівні збереженню унікальності етнічних спільнот і розвитку кожної культури, а на мікрорівні – формуванню полікультурної особистості, тобто людини, компетентної та

укоріненої у власній культурі, але також такої, який знає і позитивно сприймає інші культури й унікальні особливості їх представників.

6. Ідеологія, принципи, способи і прийоми реалізації політики мультикультуралізму у системі освіти становлять аксіологічну і діяльнісну основи організації психолого-педагогічного впливу як на перебіг соціалізації дітей, так і на сам процес формування полікультурної особистості. Водночас мультикультуралізм – це ціннісно й ідеологічно обґрунтована і відносно стійка внутрішня позиція особи, психологічні характеристики якої вказують на полікультурність. Одним з прикладів гуманізації освіти, яка передбачає створення психолого-педагогічних умов для розвитку полікультурних характеристик особистості, є програма «Культура добросусідства», що успішно апробована й ефективно розвивається в Криму.

7. Системне моделювання, тобто цілісність трьох видів моделювання – рефлексивного, трендового й трансформаційного, – це адекватний метод гуманізації полікультурного освітнього простору – складного соціального організму, що є частиною більш великої соціальної системи і, в той же час, містить у собі досить складно організовані системи: ідеологічну (організатори освіти), методологічну (розробники та автори програм, підручників та ін.), управлінську (менеджери різного рівня), виконавську (педагоги), об'єктну (учні). Уся ця сукупність перманентно перебуває в процесі частково неконтрольованих і некерованих змін. Розроблена комплексна технологія цілеспрямованої трансформації освітнього простору дала змогу:

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

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

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

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

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

організаційно-технологічних схем), що забезпечувало трансформаційне моделювання;

- по-шосте, застосувати метод психологічного моделювання як засіб зовнішнього впливу на процес психічного моделювання окремих сегментів цілостного бачення світу кожною дитиною, підлітком, педагогом, батьком і всього освітнього простору в напрямку полікультурності (досягалося також у формі трансформаційного моделювання).

8. Адекватними критеріями й показниками психологічного моніторингу успішності програми «Культура добросусідства», основна мета якої – апробація моделі полікультурної освіти і формування полікультурної особистості є:

*Формування соціальної компетентності* – показники: а) високий рівень комунікативної культури й здатність до адаптації в різних типах суспільства (адекватність вибору типу адаптації). Когнітивна складова: критичне мислення; гносеологічна складова: знання про історію, культуру, звичаї і т.д.; поведінкова складова: навички спілкування.

*Формування високого рівня толерантності* – показники: а) скорочення соціальної дистанції; б) пом'якшення процесу стереотипізації: зведення до мінімуму негативних стереотипів; в) сприйняття статусу власної етнічної групи в порівнянні з іншими групами: зниження «статусної депривації»; г) комплементарність / некомплементарність стосовно представників інших етнічних і релігійних груп: превалювання позаетнічного, позаконфесійного компонента в процесі спілкування; д) рівень емоційного комфорту: етнічно чи конфесійно викликана тривожність та агресивність.

*Оптимізація співвідношення ідентичностей* – показники: а) визначеність его-ідентичності; б) сформованість етнічної, релігійної, регіональної та інших соціальних ідентичностей; в) пріоритетність особистісної ідентичності в порівнянні з іншими видами соціальної ідентичності.

9. *Системна модель професійної компетентності педагогів* об'єднує такі моделі-компоненти: *аксіологічна модель (АМ)* – уявлення про місію та цінності, що визначають зміст діяльності фахівця; *модель діяльності (МД)* – фактично, професіограма певного виду діяльності; *модель ключових компетенцій (МКК)* – сукупність професійно важливих й особистісних якостей, необхідних для успішного виконання діяльності; *гностична модель (ГМ)* – уявлення про необхідну сукупність знань, що дають можливість успішно виконувати певну діяльність; *цільова модель (ЦМ)* – уявлення про напрям, мету та завдання професійної діяльності; *модель результату (МР)* – уявлення про очікуваний і бажаний результаті діяльності; *операціональна модель (ОМ)* – уявлення про способи виконання певних етапів, алгоритмів, фрагментів діяльності; *технічна модель (ТМ)* – уявлення про необхідні вміння, навички, які дають можливість успішно виконувати дії, що відповідають бажаному результату; *рольова модель (РМ)* – образ конкретного фахівця, досить успішного в даній професії; *модель професійного розвитку (МПР)* – уявлення про критерії просування в

професії; *модель ефективного навчання (МЕН)* – уявлення про освітній простір. Стосовно кожного компонента запропоновано систему показників сформованості.

Конструктивні психологічні засади професійної компетентності педагога визначаються, по-перше, реалістично сприйнятою та правильно зрозумілою професійною роллю (як результат хорошого розвитку когнітивних здібностей), по-друге, позитивною професійною ідентичністю – процесом і станом усвідомлення й сприйняття себе як успішного професіонала в майбутній діяльності (як сукупності когнітивно-емотивних процесів із переважанням останніх). Отже, динаміка зростання професійної компетентності визначається сформованістю моделей-компонентів, адекватно сприйнятою професійною роллю і позитивною, чіткою професійною ідентичністю.

10. Психологічний моніторинг експериментальної програми полікультурної освіти, який проводився за допомогою спеціально сконструйованого діагностичного інструментарію щодо динаміки розроблених критеріїв (ЕКС, ОЕРТ та інших методик), показав, що протягом декількох років для суб'єктів навчально-виховного процесу були характерні кілька стійких трендів:

- у батьків, чиї діти були залучені до процесу апробації програми полікультурної освіти, перманентно зростає інтерес і позитивне сприйняття проблематики та мети програми (інтенсивніше в слов'ян), ставало все більш вираженим прагнення брати в ній участь (переважно в батьків дошкільнят і молодших школярів);

- більшість батьків дошкільнят та учнів шкіл одноставно відзначають підвищення інтересу своїх дітей до культур свого та інших етносів, а також позитивні особистісні зміни, пов'язуючи це саме з участю дітей у програмі;

- тенденція до посилення інтересу до власної етнічної культури, а також інтерес до культури (культур) інших етносів стійко виявляється й у педагогів, у яких також спостерігалось значне підвищення інтересу до своєї роботи в цілому;

- ефективними виявилися нестандартні форми роботи педагогів із формування в молодших школярів і п'яти-шестикласників когнітивних характеристик, що належать до моделі полікультурної особистості (зокрема: здатність і інтенція до дивергентного та критичного мислення, розвиток аналітичного мислення, прогнозування і рефлексії) і тим самим побічно підтверджено гіпотезу про те, що саме особливості взаємодії в спеціально структурованому освітньому просторі й ступінь інтеріоризації дітьми та підлітками стилю та методів роботи педагогів визначають успішність полікультурної освіти;

- у всіх експериментальних вибірках зросла схильність дітей до експериментування, прояву ініціативи, дещо знизилася тривожність і частіше стала виявлятися емпатія;

- в експериментальних групах розвиток особистісних ресурсів для міжкультурного спілкування відбувається більш інтенсивно, а дорослішання

дітей є природним фактором-каталізатором міжкультурної компетентності, причому за підсумками аналізу протоколів спостереження, які велися педагогами, позитивні зміни відбуваються саме на поведінковому рівні.

11. За результатами аналізу трирічного моніторингу програми полікультурної освіти серед старшокласників із застосуванням оригінальних методик ЕКС і ОЕРТ, можна стверджувати, що:

- визначилася стійка тенденція до зниження показників вираженості негативних етнічних гетеростереотипів, статусній депривації і до скорочення соціальної дистанції відносно інших етносів в усіх вибірках підлітків-учасників програми, тоді як в контрольній вибірці ці показники зросли;

- для підлітків, залучених до програми полікультурної освіти, характерне інтенсивне «просування» від стадій дифузійної і вирішеної ідентичності до стадій мораторію і досягнення. Тобто можна констатувати посилення питомої ваги когнітивного компонента в структурі ідентичності – більшої усвідомленості, свідомості етнічної ідентичності;

- пріоритетність етнічної та релігійної ідентичності серед інших видів соціальної ідентичності, як і раніше, вище у кримських татар, але існує тенденція до зниження її значущості;

- уже після року участі в програмі підлітки частіше демонструють позитивну етнічну ідентичність і, навпаки, рідше – негативну або суперечливу (протестну);

- у цілому, в експериментальній вибірці відзначається тенденція до зростання значущості регіональної та громадянської ідентичності, але ці види ідентичності все ж таки більш пріоритетні в підлітків-слов'ян.

12. Виразність пріоритетності особистісної ідентичності практично не змінилася в контрольній вибірці й незначно почастішала в експериментальній, але така тенденція очевидна. У результаті можна стверджувати, що пріоритетність особистісної ідентичності є необхідною, але недостатньою умовою, що визначає інші позитивні зміни, зокрема, скорочення соціальної дистанції та зниження рівня негативної гетеростереотипізації. Таким чином, одна з гіпотез поданого дослідження підтвердилася лише частково.

13. Підтверджено припущення щодо позитивних зв'язків між пріоритетністю особистісної ідентичності та етнічної / релігійної толерантності. Загальний індекс етнічної інтолерантності в контрольній вибірці значно збільшився, особливо у вибірках дівчат і, навпаки, значно знизився в експериментальній вибірці і також, більшою мірою, це стосується вибірок дівчат. Динаміка цього інтегративного, а тому найбільш інформативного показника є вагомим аргументом на користь продовження й розвитку програми полікультурної освіти.

**Основний зміст роботи відображено у таких публікаціях автора:**  
*Монографія*

1. Чёрный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования: монографія / Е. В. Чёрный. – Симферополь: Сонат, 2010. – 540 с.

### *Коллективна монографія*

2. Чёрный Е. В. Лики ментальности и поле политики : монографія / Н. Ф. Калина, Е. В. Чёрный, А. Д. Шоркин.– Київ.: Агропромвидав України, 1999.– 184 с.

### *Статті у наукових фахових виданнях*

3. Чёрный Е. В. Проблема изучения политической ментальности / Е. В. Чёрный // Проблемы політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави» – 1997. – С.96–101.

4. Чёрный Е. В. Изучение политического сознания субкультур неудовлетворенности / Е. В. Чёрный, Т. Ю. Левченко // Наукові студії з політичної психології. – 1998. – Вип.3. – С.70–81.

5. Чёрный Е. В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е. В. Чёрный // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №8 . – С.36–39.

6. Чёрный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Чёрный // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №3. – С.1–4.

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

8. Чёрный Е. В. Социокультурные детерминанты трансформации личности подростка / Е. В. Чёрный // Наука і освіта. – 2004. – № 1. – С. 60–66.

9. Чёрный Е. В. Методика «Этническая картина мира» как инструмент мониторинга программы «Культура добрососедства» / Е. В. Чёрный // Журнал практикующего психолога. – 2006. – № 12. – С. 138–153.

10. Чорний Є. В. Сприйняття моделі особистості, що самоактуалізується, суб'єктами освітнього процесу в полікультурному регіоні / Є. В. Чорний // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 130–140.

11. Чёрный Е. В. Тренинг в системе поликультурного образования / Е. В. Чёрный // Гуманітарні науки. – 2006. – №2 (12). – С. 143–148.

12. Чёрный Е. В. Возможности формирования поликультурной личности в системе образования АР Крым / Е. В. Чёрный // Наука і освіта. – 2007. – № 8–9. – С. 201–296.

13. Чорний Є. В. Психологічний тренінг у системі полікультурної освіти / Є. В. Чорний // Вісник післядипломної освіти : зб.наук. праць [ред. кол. : В. В. Олійник та ін.]. – 2007. – Вип.5. – С. 203–215.

14. Чёрный Е. В. Эмпирическое исследование восприятия и отношения родителей к этногетерогенной и этногетерогенной моделям образования в Белогорском районе АР Крым / Е. В. Чёрный // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць [ред. кол. : В. В. Олійник та ін.] – 2007. – Вип. 6. – С. 235–243.



15. Чёрный Е. В. Применение психоаналитически ориентированной методики в рефлексивном моделировании политической социализации молодёжи / Е. В. Чёрный // Проблемы політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави. – 2007. – Вип. 5–6. – С. 79–90.

16. Чёрный Е. В. Трансформационное моделирование в групповой коррекции межэтнических отношений / Е. В. Чёрный // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 Психологічні науки. – 2007. – Вип. 14 (38). – С. 95–100.

17. Чёрный Е. В. Диагностика этнокультурных различий в восприятии компонентов Образа Я в старшем подростковом и юношеском возрастах / Е. В. Чёрный // Проблемы сучасної педагогічної освіти. – 2008. – Ч.2. – Вип.17. – С. 168–175.

18. Чорний Є. В. Модель полікультурної особистості в освітньому просторі Криму / Є. В. Чорний // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – 2008. – Спеціальний випуск. – С. 69–75.

19. Чёрный Е.В. Методология системного моделирования профессиональной компетентности в обучении студентов-психологов / Е. В. Чёрный // Наука і освіта. – 2009. – № 9. – С. 125–130.

20. Чёрный Е. В. Психологическое моделирование системы непрерывного поликультурного образования / Е. В. Чёрный // Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2010. –Додаток 4. – Т. IV (22). – С.389–397.

21. Чёрный Е. В. Методологические проблемы психологического моделирования / Е. В. Чёрный // Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія. – 2010. – Вип.43, № 902. – С. 310–316.

22. Чёрный Е. В. Методология системного психологического моделирования поликультурного образовательного пространства / Е. В. Чёрный // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / [гол. ред. В. В. Олійник]. – 2011. – Вип. 3 (16). – С.549–555.

23. Чорний Є. В. Концептуальне та емпіричне підґрунтя психологічного моделювання полікультурної освіти / Є. В. Чорний // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – С.101–109.

#### ***Статті в інших наукових виданнях***

24. Чёрный Е. В. Формирование профессиональной идентичности у студентов-психологов /Е. В. Чёрный // Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования в МДЦ «Артек» : сборник науч. тр. – Вып. 2. – Ялта: Артек, ГИА, 2001. – С.269-275.

25. Чёрный Е. В. Исследование восприятия моделей образования населением поликультурного региона / Е. В. Чёрный // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований, документов и материалов [под ред. М. А. Араджиони]. – Симферополь: изд-во «Сонат», 2005. – С.13–32.

26. Чёрный Е. В. Социально-психологические причины и следствия трансформации религии в полиэтническом обществе / Е. В. Чёрный // Гражданское общество и религия : сб. науч. тр. [под ред. д.ф.н., проф. О. А. Габриеляна]. – Симферополь: Энергия Дельта, 2005. – С.76–86.

27. Чёрный Е. В. Методология моделирования: психологический аспект / Е. В. Чёрный // Учёные записки Таврического гуманитарно-экологического института. – Вып. 4. – Симферополь: РИО ТГЭИ, 2006. – С.190–198.

28. Чёрный Е. В. Психологический мониторинг системных проблем в образовании Крыма / Е. В. Чёрный : матеріали V междунар. семинара [«Образование в многокультурном обществе: традиции и инновации»], (22-24 травня 2006 р.) / МОН України, Таврійський нац. ун-т ім.В.І.Вернадського та ін. – Симферополь: Таврия, 2006. – С.245–254.

29. Чёрный Е. В. Формирование поликультурной личности в системе образования АРК / Е. В. Чёрный : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції [«Міжкультурні комунікації та толерантність в освіті»], (5-6 жовтня 2007 р.) / Міністерство освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С.93–104.

30. Чорний Є. В. Програма формування полікультурної компетентності в системі вищої школи / Е. В. Чёрный // Наукові вісті Інституту менеджменту та економіки «Галицька академія». – Івано-Франківськ, 2007.– №1(11). –с.293–297.

31. Чёрный Е. В. Методологические основания психологического моделирования / Е. В. Чёрный // Вопросы физической и духовной культуры, спорта и рекреации. – 2007. – Т.3. – С.320–325.

32. Чёрный Е. В. Возможности формирования поликультурной компетентности в вузе / Е. В. Чёрный : матеріали III Кримської науково-практичної конференції [«Современные приоритеты практической психологии в образовании»] / Мін-во освіти та науки АР Крим, РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний ун-т». – Симферополь: Крымучпедгиз, 2008. – С.126–132.

33. Чёрный Е. В. Теоретические основания моделирования этнокультурной толерантности в тренинге лидерских качеств / Е. В. Чёрный : материалы VII международного семинара [«Этничность и власть: региональные, национальные и глобальные аспекты»], (15-17 травня 2008 р.). / МОН України, Таврійський нац. ун-т ім.В.І.Вернадського та ін. – Севастополь: ЭКОСИ-Гидрофизика, 2008. – С.187–190.

34. Чёрный Е. В. Опыт исследования личностной, этнической и религиозной толерантности в системе психологического мониторинга апробации программы «Процветание в единстве» курса «Культура добрососедства» / Е. В. Чёрный // Межнациональные и межконфессиональные отношения в Крыму и проблемы формирования толерантности : Сборник научных статей и докладов / [Ред.-сост. М. А. Араджиони, Ю. В. Космынин]. – Киев: ПП «Золотые Ворота». – 2009.– С.244–259.

35. Чёрный Е. В. К практике моделирования гуманитарного образования / Е. В. Чёрный // Вопросы физической и духовной культуры, спорта и рекреации. – 2009. – Т.5. – С.204–208.

36. Чёрный Е. В. Предметные модели профессиональной компетентности студентов-психологов / Е. В. Чёрный : материалы V Крымской научно-практической конференции [«Современные приоритеты практической психологии в образовании»] / Мін-во освіти та науки АР Крим, РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний ун-т». – Симферополь: КРП Кримуучпедгиз, 2010. – С.157–163.

37. Чёрный Е. В. Игровое моделирование профессиональной идентичности педагога в системе поликультурного образования / Е. В. Чёрный // Вопросы физической и духовной культуры, спорта и рекреации. – 2011. – Т.VII. – С.246–250.

## АНОТАЦІЇ

**Чорний Є.В. Психологічне моделювання полікультурної освіти. –**  
Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.– Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Одеса, 2013.

У дисертації досліджуються методолого-теоретичні та організаційно-практичні проблеми психологічного моделювання системи освіти в полікультурному регіоні. На основі критичного аналізу та розвитку існуючих підходів, обґрунтований новий підхід до системного психологічного моделювання, яке розуміється, по-перше, як специфічний метод взаємодії людини з природним, предметним і соціальним світом; по-друге, як системний метод дослідження і побудови моделей у тому або іншому часовому модусі: рефлексивне, трендове та трансформаційне моделювання; по-третє, як сукупність психічного та психологічного моделювання в комбінованій системі: «особистість-особистість-освітня система-програма».

Представлено концепцію системного психологічного моделювання освітнього простору полікультурного регіону з метою формування полікультурної особистості та розроблено її структурно-функціональна модель і відповідні методики, що дозволяють відстежувати динаміку формування характеристик полікультурності.

Подано результати комплексного дослідження соціокультурного й освітнього простору полікультурного регіону (на прикладі Криму). Розроблено критеріальну систему й діагностичний інструментарій для психологічного моніторингу успішності програми полікультурної освіти «Культура добросусідства»: формування соціальної компетентності, високого рівня толерантності, оптимізація співвідношення ідентичностей. Створено системну модель професійної компетентності педагогів.

**Ключові слова:** психологічне моделювання, психічне моделювання, системна модель, рефлексивне, трендове та трансформаційне моделювання, полікультурна освіта, полікультурна особистість, професійна компетентність педагогів.

**Чёрный Е.В. Психологическое моделирование поликультурного образования.** – Рукопись.

Диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. – Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д.Ушинского, Одесса, 2013.

В диссертации исследуются методолого-теоретические и организационно-практические проблемы психологического моделирования системы образования в поликультурном регионе. На основе критического анализа и развития существующих подходов обоснован новый подход к системному психологическому моделированию, которое понимается, во-первых, как специфический метод взаимодействия человека с природным, предметным и социальным миром; во-вторых, как системный метод исследования и построения моделей в том или ином временном модусе: рефлексивное, трендовое и трансформационное моделирование; в-третьих, как совокупность психического и психологического моделирования в комбинированной системе: «личность-личность-образовательная система-программа».

Представлена концепция системного психологического моделирования образовательного пространства поликультурного региона с целью формирования поликультурной личности и разработана её структурно-функциональная модель и соответствующие методики, позволяющие отслеживать динамику формирования характеристик поликультурности.

Относительно факта полиэтничности в системе образования Крыма представлены три основные модели: ассимиляционная (этнонивелирующая), сегрегированная (этнодифференцирующая) и совершенно новая – поликультурная (этноинтегрирующая) модель, способствующая на макроуровне сохранению уникальности этнических общностей и развитию каждой культуры, а на микроуровне – формированию поликультурной личности, т.е. человека, компетентного и укоренённого в собственной культуре, но также знающего и позитивно принимающего другие культуры и уникальные особенности их представителей.

Представлены результаты комплексного исследования социокультурного и образовательного пространства поликультурного региона (на примере Крыма). Разработана критериальная система и диагностический инструментарий для психологического мониторинга успешности программы поликультурного образования «Культура добрососедства»: формирование социальной компетентности, высокого уровня толерантности, оптимизация соотношения идентичностей.

Создана системная модель профессиональной компетентности педагогов и доказано, что конструктивные психологические основания профессиональной компетентности определяются реалистически воспринятой, правильно понятой профессиональной ролью и позитивной профессиональной идентичностью.

**Ключевые слова:** психологическое моделирование, психическое моделирование, системная модель, рефлексивное, трендовое и трансформационное моделирование, поликультурное образование, поликультурная личность, профессиональная компетентность педагогов.

**Chornyy Y.V. Psychological modeling of polycultural education.** – The Manuscript.

The Dissertation for the degree of Doctor in Psychological Sciences, specialty 19.00.07 – Pedagogical and Age psychology.– State Establishment of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, Odessa, 2013.

The dissertation examines the methodological, theoretical, organizational and practical problems of a psychological modeling of an education system in polycultural region. The concept is based on critical analysis and development of existing approaches grounded on a psychological modeling, that is understood, primarily, as a mental model that represents a specific method of human interaction with natural, the social world. Secondly, as a systematic approach of investigating and building other models where the content depends on the orientation at a particular time frame: particular, reflexive, trending and transformational modeling. Thirdly, as a combined system: «personality - personality -education system -program».

The concept of a system of psychological design of educational space in a multicultural region is presented with the purpose of forming a multicultural personality. The structural-functional model and corresponding methodologies that allow monitoring of the dynamics of formation of characteristics of multicultural personality are developed herein.

The demonstrated results of comprehensive research are based on socio-cultural and educational space in polycultural region (in this case it's based on Crimea region). The developed polyfunctional system of cryterial space and diagnostic tools for psychological monitoring the success of polycultural education program «Culture of Neighborhood». The formation of social competence, high levels of tolerance, and the optimization of correlation identities. A system model of professional competence of teachers was developed.

**The keywords:** psychological modeling, mental modeling, the system model, reflexive, trending and transformational modeling, polycultural education, polycultural identity, professional competence of teachers.