

Научно-исследовательская статья
УДК 373.2.013.43(476)
DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.08

МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Татьяна Владиславовна Палиева

*Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина,
Мозырь, Республика Беларусь,*

0605tanya1980@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3903-1026>

Аннотация. Представленная модель развития системы поликультурного дошкольного образования разработана на основе проведенного автором ранее фундаментального историко-педагогического исследования генезиса теории и практики обучения детей дошкольного возраста в условиях этнического, религиозного и социального многообразия в Беларуси. Данная модель разрабатывалась с целью совершенствования системы поликультурного дошкольного образования с учетом исторической преемственности, специфических национальных особенностей и современных глобальных вызовов. Модель включает целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки. В модели выделены два основных направления — полилингвальное обучение и поликультурное воспитание, которое осуществляется в тесном единстве с задачей формирования национального самосознания. Эффективная, качественная образовательная система, поликультурная по форме и содержанию, основанная на национально ориентированной концепции с учетом специфики исторических, теоретико-мировоззренческих факторов и факторов социального сеттинга, позволит поликультурному образованию стать действенным средством обеспечения гуманитарной безопасности и консолидации общества, его устойчивого социально-экономического развития.

Ключевые слова: полилингвальное обучение, поликультурное воспитание, модель совершенствования поликультурного дошкольного образования

Academic research article

UDC 373.2.013.43(476)

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.08

MODEL OF IMPROVEMENT OF POLY CULTURAL PRESCHOOL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Tatiana V. Paliyeva

*Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Mozyr, Republic of Belarus,
0605tanya1980@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3903-1026>*

Abstract. The presented model of the development of the system of polycultural preschool education was developed on the basis of the author's earlier fundamental historical and pedagogical study of the genesis of the theory and practice of teaching preschool children in the conditions of ethnic, religious and social diversity in Belarus. This model was developed with the aim of improving the system of polycultural preschool education, taking into account historical continuity, specific national characteristics and modern global challenges. The model includes target, content, procedural and evaluative-effective blocks. The model identifies two main areas — polylingual education and multicultural education, which is carried out in close unity with the task of forming national identity. An effective, high-quality educational system, polycultural in form and content, based on a nationally oriented concept, taking into account the specifics of historical, theoretical and ideological factors and social setting factors, will allow polycultural education to become an effective means of ensuring human security and consolidation of society, its sustainable socio-economic development.

Keywords: polylingual education, polycultural education, model for improving polycultural preschool education

Для цитирования: Палиева, Т. В. (2022). Модель совершенствования поликультурного дошкольного образования в Республике Беларусь. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 131–150. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.08

For citation: Paliyeva, T. V. (2022). Model of improvement of polycultural preschool education in the Republic of Belarus. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 131–150. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.08

Введение

Поликультурное образование в настоящее время является одним из актуальнейших направлений мировой образовательной практики, что вызвано трансформационными процессами, происходящими в различных сферах жизни людей в разных странах мира. Изучение широкого круга источников, мнений ученых и педагогов позволило сделать

вывод, что в понимание сущности поликультурного образования в современных исследованиях вкладывается множество разнообразных значений, которые, на наш взгляд, следует объединить в единую целостную систему, позволяющую совершенствовать поликультурное образование релевантно современным социальным вызовам.

Содержательная сущность современного поликультурного образования должна учитывать:

- полиэтничный состав конкретного общества, обусловленный в том числе активизацией миграционных процессов (Jayadi, Abduh, & Basri, 2022; Thomassen, & Munthe, 2020);

- гетерогенность (языковую, этническую, конфессиональную, социальную) образовательной среды (Abacioglu, Fischer & Volman, 2022; Paul-Binyamin & Haj-Yehia, 2019; Maio, Guichard & Cadima, 2022);

- многокультурность мира, требующую формирования специальных умений и навыков межкультурного реального и виртуального взаимодействия (Bultseva, & Lebedeva, 2021; Meng, Li, & Zhang, 2022; Leiva, Alcalá del Olmo, García Aguilera, & Santos Villalba, 2022);

- потребность формирования глобальных компетенций, необходимых для понимания и способности решать общие цивилизационные проблемы, которые не имеют национальных границ и оказывают влияние на качество жизни всего человечества (Biberman-Shalev, 2021; Myers, & Rivero, 2020; Kerkhoff, & Cloud, 2020);

- необходимость эффективно противодействовать отрицательному влиянию глобализационных процессов с целью сохранения национального своеобразия, традиций и ценностей (Woods, & Kong, 2020; Wu, & Koh, 2022; Yemini, Lee, & Wright, 2022).

Реализация поликультурного воспитания и обучения в каждой конкретной стране имеет свои особенности. В настоящее время существует определенное количество исследований, раскрывающих вопросы развития поликультурного образования в разрезе различных стран мира (Бессарабова, 2009; Grant & Charman, 2008; Даутова, 2004; Джуринский, 2020; Полковникова, 2022). Анализ данных работ показывает, что при выработке концептуальных оснований дальнейшей модернизации поликультурного образования в каждой конкретной стране следует учитывать положительный и отрицательный историко-педагогический опыт, национальную специфику и влияние множества факторов. Поэтому в различных странах мира подходы к поликультурному образованию порой значительно отличаются.

В системе непрерывного образования подрастающего поколения особое место отводится дошкольному образованию. Важность дошкольного детства для развития личности в целом и формирования поликультурности в частности определило направленность нашего исследовательского внимания на систему дошкольного образования.

Осуществление поликультурного образования дошкольников в Республике Беларусь изучают многие ученые и педагоги (Дубинина, 2013; Комарова, и Ершова, 2017; Косенюк, Пашко, 2017; Лантух, 2016; Тимашкова, 2017), однако проведенный нами анализ показывает, что до настоящего времени в Республике Беларусь отсутствует целостное видение проблемы поликультурного дошкольного образования, включающее четкое определение его целевых, содержательных и процессуальных характеристик, а также условий и принципов его реализации.

В процессе предпринятого нами историко-педагогического анализа генезиса поликультурного дошкольного образования в Беларуси (Палиева, 2020) были выделены следующие группы факторов, обуславливающих его специфику в отечественной педагогической теории и практике:

- 1) исторические факторы (процессы развития белорусской государственности);
- 2) теоретико-мировоззренческие факторы (утверждение христианской картины мира и византийской учительской доктрины; распространение католичества, протестантизма и униатства; возникновение культурного дискурса, аксиологически связанного с идеологией Ренессанса и Просвещения);
- 3) факторы социального сеттинга (демографические, социолингвистические, социально-экономические, технологические и собственно педагогические).

Анализ представленных выше факторов позволил выделить специфические особенности осуществления поликультурного образования в Республике Беларусь, которые связаны с:

- наличием значительного практического опыта работы дошкольных учреждений в ситуации этнического многообразия, накопленного в процессе исторического развития белорусского общества;
- толерантностью как особенностью национального менталитета (Кривошеев, 1999; Лапич, 2000);
- относительной полиэтнической однородностью населения и незначительным миграционным сальдо, характерным для настоящего времени;
- реализацией полилингвального обучения (обучение русскому и белорусскому языку с включением иностранного языка в содержание образования);
- осуществлением образования преимущественно на русском языке при ярко выраженной национальной ориентации содержания воспитания и обучения на освоение ценностей и традиций белорусской культуры (Палиева, 2020).

Результаты проведенного историко-педагогического исследования становления и развития поликультурного образования детей дошкольного возраста в Беларуси, выполненного нами ранее (Палиева, 2020) и охватывающего период с XIX до начала XXI века, обладают достаточным потенциалом для воплощения перспективного видения и проектирования его дальнейшего

развития с учетом исторической преемственности. Выявленные нами концептуальные основы реализации полилингвального обучения детей дошкольного возраста в условиях белорусско-русского двуязычия (Палиева, 2012) также были использованы в представленной в данной статье модели поликультурного дошкольного образования.

Методы исследования

Цель исследования: на основе теоретической реконструкции, интерпретации и критического осмысления истории развития поликультурного дошкольного образования в Беларуси, выявления социокультурной обусловленности и внутренних связей его элементов и структур создать целостную модель, позволяющую совершенствовать поликультурное дошкольное образование в Республике Беларусь на современном этапе с учетом исторической преемственности.

Сегодня все больше ученых убеждены, что каждое конкретное исследование требует выстраивания собственной уникальной методологии, которая исходит из специфики его объекта и предмета, задач и стратегии. Мы также считаем, что определенная методологическая специфика есть и у отдельных этапов исследования. Так, в данной статье мы остановимся только на характеристике тех методологических подходов, которые нашли применение при разработке предлагаемой нами модели.

В качестве ведущих были определены такие подходы, как *системно-структурный*, *функциональный*, *полипарадигмальный* и *культурологический*.

Системно-структурный подход ориентирует на определение поликультурного образования как целостной системы с иерархичными и взаимосвязанными элементами и компонентами. Теоретический анализ широкого круга исследований в области поликультурного образования позволяет сделать заключение, что в настоящее время в определении компонентов поликультурного образования прослеживается структурная архаичность и несогласованность концептуальных конструктов с реалиями времени, что, на наш взгляд, сдерживает развитие научного знания. Система всегда рассматривается как определенная организация связей и отношений, воплощенная в конкретную структуру. Данный подход также обязывает исследовать поликультурное дошкольное образование во взаимосвязи с внешней средой, то есть с учетом влияния представленных выше факторов социального сеттинга. Системно-структурный подход имеет общие корни и теоретико-методологические основания с функциональным подходом.

Функциональный подход — один из наиболее разработанных методологических подходов, применяемый при изучении социокультурных процессов и явлений, когда изучаемые объекты исследуются с позиции системно-

структурной целостности, где каждый элемент наделен определенным функциональным значением.

Для обеспечения понимания поликультурного образования как многозначного феномена, разноаспектно встроенного в социальную систему, нами были использованы *полипарадигмальный и культурологический подходы*.

Полипарадигмальный подход определяет методологическую триангуляцию (т. е. использование данных, собранных из различных источников разнообразными методами разными исследователями) и интерпретацию одного и того же исследуемого объекта несколькими дополняющими друг друга исследовательскими парадигмами.

Применение полипарадигмального подхода вызвано тем, что поликультурное образование — это постоянно меняющийся, т. е. находящийся в движении, процесс. Поэтому использование данного подхода позволит комбинировать различные взаимодополняющие исследовательские парадигмы и рассмотреть изучаемое социально-педагогическое явление всесторонне.

В педагогической науке общепринятыми являются три ведущие парадигмы:

- технократическая (основана на системе научных знаний и организации поэтапного процесса их формирования);
- гуманитарная (предполагает создание культурно-образовательного пространства для саморазвития, самостроительства личности);
- трансцендентная (основана на традиции, т. е. образовательный процесс направлен на приобщение к этнической, религиозной и другой традиции).

Российскими исследователями О. В. Хухлаевой, Э. Р. Хакимовым, О. Е. Хухлаевым проведен анализ различия элементов педагогической системы поликультурного образования (цель, субъекты и объект деятельности, средства, содержание, результаты) с позиции перечисленных выше парадигм. Авторы утверждают, что «базовый процесс поликультурного образования должен быть построен параллельно в трех мировоззренческих парадигмах» (Хакимов, Хухлаева и Хухлаев, 2020, с. 71), чем и объясняется необходимость использования парадигмального анализа педагогической реальности. Опираясь на идеи Дж. Бэнкса, который предложил этапы поликультурного образовательного процесса (контрибутивный, аддитивный, трансформационный, социально-деятельностный), исследователи также выстраивают и динамику поликультурного образования в каждой из выделенных мировоззренческих парадигм, принятых параллельно (Хакимов, Хухлаева и Хухлаев, 2020, с. 71–73).

Российский исследователь В. И. Матис рассматривает поликультурное образование через призму лично ориентированной, когнитивно-информационной (или знаниевой), компетентностной и культурологической образовательных парадигм. Для гармонизации соотношения уровней образования и педагогических парадигм В. И. Матис предлагает использовать поликультурный полипарадигмальный подход на разных возрастных этапах образования, поскольку на различных уровнях образования необходимо менять соотношение

парадигм — основной и сопутствующей. Их сочетание должно основываться на вертикальной дифференциации без перегибов как в сторону социоцентричной (приводит к дезадаптации личности), так и эгоцентричной (порождает чрезмерный индивидуализм) направленности образования (Матис, 2020).

В. И. Матис в качестве ведущей парадигмы для дошкольного образования определяет личностно ориентированную, которая направлена на учет индивидуальных особенностей развития личности ребенка. В рамках культурологической парадигмы образования дети дошкольного возраста должны получать необходимые умения и навыки и формировать необходимые для социализации компетенции. При этом исследователь подчеркивает, что необходимо преобладание культуроцентричности образования, которая реализуется через гуманизацию, основанную на полипарадигмальном подходе (Матис, 2020).

В нашем исследовании полипарадигмальный подход основан на рассмотрении теории и практики поликультурного образования через призму гармоничной композиции различных педагогических и образовательных концептуализирующих парадигм, которые легли в основу предлагаемой нами модели совершенствования поликультурного образования детей дошкольного возраста в Республике Беларусь с учетом исторической преемственности. Данная модель носит аксиолого-прогностический характер.

Культурологический подход направляет к исследованию поликультурного дошкольного образования как феномена, зарождающегося и функционирующего в конкретной национальной культуре. Это определяет его специфику, цели, задачи, традиции, ценности и др.

Для определения методологических оснований нашего исследования важным также является установление не только применяемых подходов, но и исследовательских инструментов, т. е. методов и приемов.

В процессе исследования нами использовались различные виды анализа, в частности теоретический, историко-логический, ретроспективный, сравнительно-сопоставительный. Также был применен метод абстрагирования, который позволяет обеспечить познание предмета исследования на метауровне. Отдельные научные дефиниции нашего исследования (например, структурные компоненты поликультурного дошкольного образования и др.) анализировались как самостоятельные объекты и абстрактные понятия, т. е. отвлеченные экстрактированные из целостного предмета и его несущественных в определенном отношении признаков и свойств, в пользу более значимых для нашего исследования свойств, признаков, аспектов. Выделение сходных элементов при применении теоретического абстрагирования позволяет генерализировать полученные результаты.

Для построения указанной выше модели мы также применили один из самых распространенных аналитических методов — метод научного моделирования, который основан на теоретическом конструировании некоего процесса (в нашем случае — процесса совершенствования поликультурного образования

детей дошкольного возраста в Республике Беларусь с учетом исторической преемственности). Разработанная и представленная в данной статье модель является предиктивной (предвосхищающей, прогностической), концептуальной и идеализированной («as to be» description) репрезентацией системы поликультурного дошкольного образования в Республике Беларусь, направленной на оптимизацию данной системы.

Результаты исследования

Предлагаемая нами модель включает 4 блока: *целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный*.

В *целевом блоке* определены цель и задачи поликультурного дошкольного образования.

Обобщая основные концепции поликультурного образования, разработанные в мировой теории и практике с учетом специфики трех групп факторов, представленных выше, с опорой на выявленный историко-педагогический опыт, определим *цель поликультурного дошкольного образования*: создание целостной системы, обеспечивающей приобщение дошкольников к «этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе общепланетарного мировоззрения, усвоение культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов, формирование готовности и умения жить в глобализационном мире с сохранением и укреплением национальной идентичности» (Палиева, 2020, с. 77).

Предложенная цель поликультурного дошкольного образования, ориентирующая на культурное многообразие мира, усиливает значимость национальной идентификации, формирования национального самосознания и патриотизма в аспекте общегосударственного подхода и защиты от разрушительного влияния глобализации.

Данная цель будет реализовываться через следующие *задачи*:

- 1) обеспечение условий для формирования расширенной идентичности (этнической (представитель своего этноса), общенациональной (представитель белорусского народа), мировой (гражданин мира));
- 2) усвоение базовых основ этнической и национальной культуры;
- 3) становление национального самосознания;
- 4) формирование представлений о многокультурной картине мира;
- 5) развитие навыков реального и виртуального межкультурного взаимодействия;
- 6) воспитание уважительного отношения к представителям других культур;
- 7) формирование основ глобальных компетенций.

В основе предлагаемой модели находится выделенная нами ранее *структура поликультурного дошкольного образования*, которая включает:

«— полилингвальное обучение (обучение этническому, национальному и иностранному языкам, культуре межнационального общения и др.);

— поликультурное воспитание (воспитание уважения к различным национальностям и культурам, формирование умений жить в поликультурном мире, в условиях этнического, лингвистического, культурного, религиозного и социального многообразия), включающее развитие национального самосознания (усвоение ценностей этноса и общенациональных (государственных) ценностей для обеспечения консолидации и гуманитарной безопасности общества)» (Палиева, 2020, с. 77).

Предлагаемые структурные компоненты приобретают функцию основных направлений деятельности дошкольных учреждений по реализации поликультурного образования, которые раскрываются в содержательном и процессуальном блоке модели.

В *содержательном блоке модели* в части полилингвального обучения в учреждении дошкольного образования предполагается освоение детьми белорусского и русского языков и (возможно) иностранного языка, а в случае, если ребенок принадлежит к этническому меньшинству, — обеспечение организации обучения языку его национальности.

Русский язык выступает первоосвоенным языком (характерно для социолингвистической ситуации в Беларуси), а также языком, через который ребенок постигает богатство мировой культуры. *Белорусский язык* как национальный язык обеспечивает усвоение национальных ценностей, постижение истории и культуры народа. *Иностранный язык* дает доступ к мировым знаниям и позволяет в дальнейшем успешно осуществлять межкультурное взаимодействие. *Этнический язык* осуществляет тесную взаимосвязь с представителями своей национальности, помогает усвоить и сохранить этническое своеобразие и традиционную культуру.

Отметим, что полилингвизм в дошкольном возрасте требует осознанного педагогического управления и возможен только при условии соответствующего психофизического и интеллектуального развития дошкольника.

Исходя из указанной выше роли включенных в образовательный процесс языков, полилингвальное обучение реализуется в единстве выделенных нами ранее «*когнитивного, лексико-грамматического, прагматического, лингвокультурного и мотивационно-эмотивного сегментов языкового ядра личности*» (Палиева, 2012, с. 70–73), которые определяют наполнение содержательного блока предлагаемой нами модели.

Поликультурное воспитание должно осуществляться только в тесной взаимосвязи с формированием национального самосознания детей дошкольного возраста, которое направлено на усвоение национальных ценностей белорусов и ценностей того этноса, к которому принадлежит ребенок. Содержание данного направления работы может быть представлено в единстве следующих компонентов:

1) *познавательного* — совокупности знаний на мезо- (родной край, этнос), макро- (национальный) и мега- (глобальный) уровнях об истории, культуре, религии, традициях и обычаях своего этноса и народа, разнообразии национальных культур в мире;

2) *аксиологического* — обеспечивающего формирование понимания значимости и неповторимости человеческой личности, усвоение детьми системы таких фундаментальных ценностей этнической, национальной и мировой культуры, как:

– семейные ценности: мать, отец, братья, сестры, взаимоотношения членов семьи, семейные традиции, обычаи и др.;

– гражданские ценности: гражданская ответственность, достоинство, честь, индивидуальность, язык, культура, государственная символика, государственные праздники и др.;

– национальные ценности: родной город, памятники культуры, народ, менталитет народа, особенности его мировоззрения, природа родного края, этнический язык, национальный язык, этнические и национальные традиции, история, народное творчество, искусство;

– общечеловеческие ценности: человек, здоровье, семья, труд, творчество, безопасность, образование, свобода, красота, мир, земля, отечество, любовь, дружба и др. (Нуров, 2004; Даутова, 2004);

3) *лично ориентированного* — основывается на признании уникальности и неповторимости каждого ребенка, который является субъектом образовательного процесса. Реализация данного компонента осуществляется на основе обеспечения индивидуального сопровождения социализации и культурной идентификации личности ребенка средствами педагогической поддержки и сотрудничества через развитие индивидуальных способностей и создание условий для самореализации в творческой деятельности.

Процессуальный блок полилингвального обучения представлен основными методами обучения.

Выбор методов полилингвального обучения влияет на эффективность реализации поликультурного дошкольного образования. При обучении как второму, так и иностранному языку могут применяться «сопоставительный и комбинированный методы, при применении дублирующей (одни и те же единицы содержания предъявляются средствами одного и второго языков), аддитивной (на втором языке дается дополнительная информация, которая частично или существенно дополняет содержание, полученное на основном для ребенка функциональном языке) и вытесняющей (второй язык доминирует в предъявлении информации) моделей» полилингвального обучения (Палиева, 2012, с. 73). Отметим, что данные методы и модели находили применение в учреждениях дошкольного образования Беларуси для решения различных задач в разные исторические периоды.

Процессуальный блок *поликультурного воспитания и формирования национального самосознания* основан на системе включения представленного выше содержания в игровую, познавательную, трудовую, исследовательскую, проектную, художественно-творческую (музыкальную, изобразительную, театральную, декоративно-прикладную, а также их возможных сочетаний) виды деятельности. При их организации с учетом возрастных особенностей детей используются разнообразные формы, такие как занятия, беседы, фольклорные праздники, тематические проекты, экскурсии, творческие вечера с национальной спецификой, выставки, конкурсы и другое.

Для эффективности поликультурного воспитания и формирования национального самосознания дошкольников необходимо активное взаимодействие с семьями воспитанников. Семья формирует у ребенка фундаментальные культурные ориентиры, является каналом связи между поколениями, определяющим нравственно-ценностные доминанты личности. В дошкольном возрасте семья имеет огромное значение и влияние на процесс становления всех сфер личности (Иванова, 2014). Поэтому именно семья оказывает детерминирующее воздействие на развитие поликультурности личности.

Основными *формами работы с родителями* в процессе поликультурного воспитания детей будут: консультации, родительские собрания, информационные странички на сайте дошкольного учреждения, тематические недели, создание этнических мини-музеев, педагогические чтения, конференции для родителей, педагогические гостиные и др.

Для реализации поликультурного воспитания и формирования национального самосознания детей дошкольного возраста мы предлагаем дополнить традиционные методы следующими методами и технологиями:

- игровыми (ролевые игры, имитационные игры, игры-симуляции, игры-драматизации, интерактивный театр, тренинги и др.);
- неигровыми (метод ситуационных упражнений, метод инверсии, творческие мастерские, «Фишбоун», «Шесть шляп мышления», «Ситуативный лабиринт» и др.).

В процессуальный блок модели мы также включили *принципы*, которые являются общими для двух направлений: полилингвального обучения и поликультурного воспитания.

К разработанным и обоснованным нами ранее принципам, таким как: «принцип полилингвизма, диалога культур, аксиологизации, культуросообразности» (Палиева, 2012, с. 71–72), мы предлагаем добавить принцип *глобализма*, который предполагает акцентуацию внимания на глобальных проблемах развития цивилизации, необходимости продуктивного взаимодействия всех стран и народов для сохранения жизни всего человечества.

Общими для двух направлений являются также разработанные нами *условия эффективности* реализации предлагаемой модели поликультурного дошкольного образования, которые также представлены в процессуальном блоке:

- наличие квалифицированных педагогических кадров с высоким уровнем лингвистической, коммуникативной, лингводидактической, этнокультурной и межкультурной компетенций;
- программное и научно-методическое обеспечение поликультурного дошкольного образования;
- создание в учреждении дошкольного образования поликультурной развивающей среды;
- тесное взаимодействие учреждения дошкольного образования с семьей и социумом.

Оценочно-результативный блок модели включает критерии (когнитивный, эмоционально-ценностный, операционно-деятельностный) и уровни (недостаточный, оптимальный, высокий), а также диагностический инструментарий (наблюдение, опрос, изучение объектов продуктивной и творческой деятельности детей, диагностическая беседа, создание проблемных (диагностических) ситуаций, диагностические задания, специальные адаптированные под детей старшего дошкольного возраста методики (например: Дж. Финни, «Этнические аттитуды», «Этническая дифференциация» (Фомина, 2011), «Исследование этнической идентичности» (Романова, 1994), определение уровня сформированности национального самосознания (Евмененко, 2003), межэтнической толерантности (Замалетдинова, 2015) и др.).

Схематическое оформление модели совершенствования поликультурного дошкольного образования в Республике Беларусь представлено на рисунке 1.

Дискуссионные вопросы

Научная новизна полученных результатов выражается в том, что в Республике Беларусь впервые разработана модель совершенствования поликультурного дошкольного образования, которая учитывает исторический педагогический опыт реализации дошкольного образования на территории Беларуси и специфическую социолингвистическую ситуацию. В республике констатируется наличие развитого, государственного, асимметричного белорусско-русского двуязычия, где русский язык является мажоритарным и первоосвоенным для большинства детей, а белорусский — имеет статус национального и является родным по критерию идентификации для значительной части белорусов. В настоящее время низкие показатели миграционного сальдо определяют относительную моноэтничность белорусского общества и необходимость переключения внимания с полиэтнического образования на поликультурное. Поэтому разработанная модель, являясь пока теоретической конструкцией и нуждающейся в экспериментальном апробировании, объединяет основные существующие в мировой педагогической теории и практике подходы к реализации поликультурного образования (учитывает гетерогенность

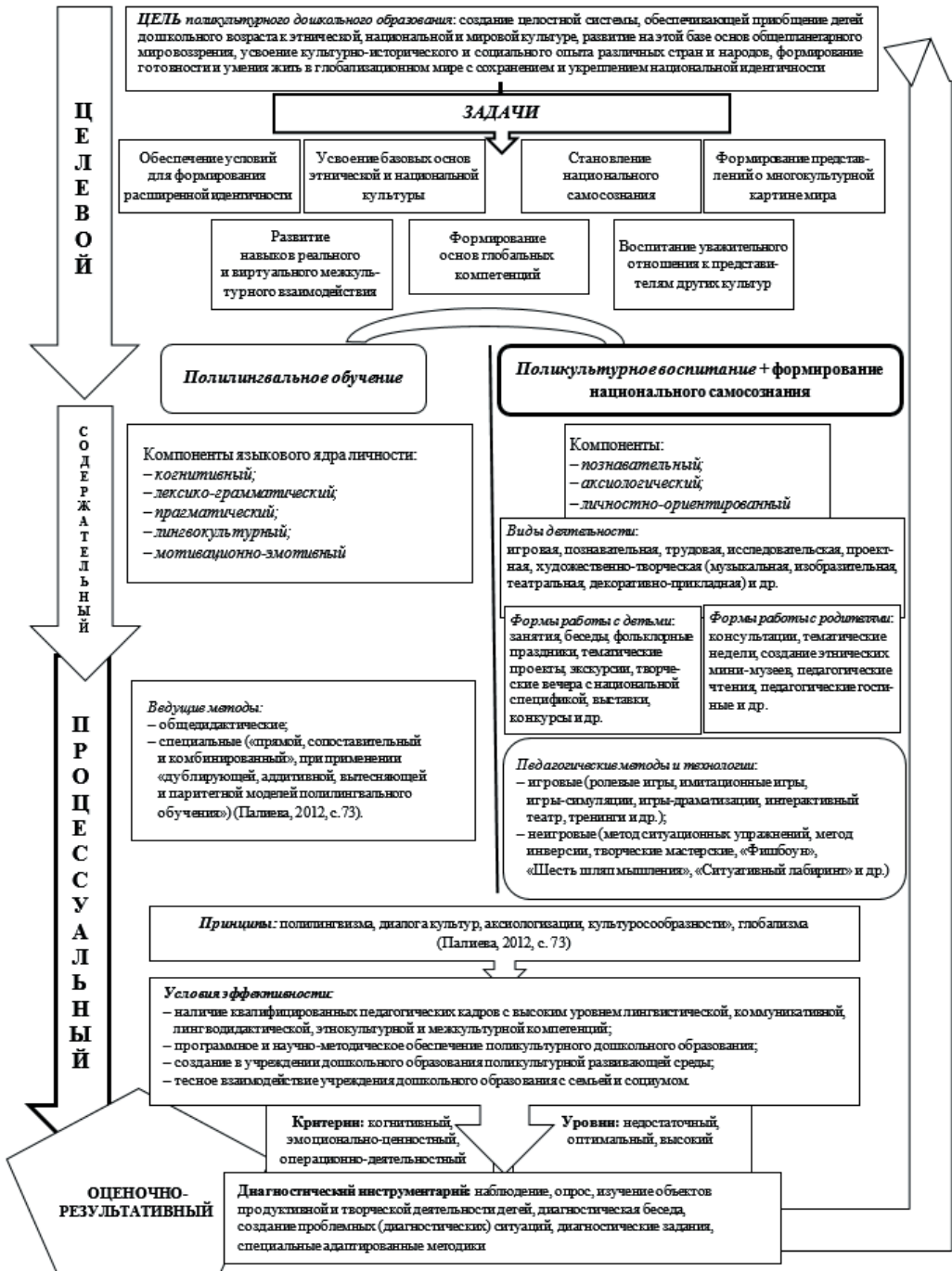


Рис. 1. Модель совершенствования поликультурного дошкольного образования в Республике Беларусь

Fig. 1. Model of improvement of polycultural preschool education in the Republic of Belarus

образовательной среды (этническую, языковую, социальную), необходимость формирования глобальных компетенций и культуры межнационального взаимодействия с обязательным сохранением и укреплением национальной идентификации и формированием патриотизма у подрастающего поколения).

Такой подход продиктован амбивалентностью современных глобализационных процессов, которые, с одной стороны, стремятся к гомогенизации, унификации и стандартизации, что является угрозой для сохранения и развития национального своеобразия различных культур и традиционных ценностей, а с другой — способствуют взаимосвязи и взаиморазвитию социальных систем, а также дают возможность разрешить множество цивилизационных проблем.

Как и О. В. Гуколенко, мы считаем, что в условиях глобализации именно поликультурное образование способно обеспечить баланс и подготовить подрастающее поколение к продуктивному межкультурному взаимодействию и обеспечить сохранение и преемственность национальной культуры (Гуколенко, 2016). Мы также полагаем, что такой подход, закрепляясь и развиваясь на других ступенях образования, в долгосрочной перспективе поможет не только повысить конкурентоспособность белорусского образования, но и обеспечит поступательное социально-экономическое развитие страны в контексте стратегии устойчивого развития.

Заключение

Таким образом, разработанная нами модель относится к культуурообогащающему типу и имеет аксиолого-прогностический характер, где культурное многообразие признается социальной нормой и личностной ценностью. Отметим еще раз, что данная модель является теоретической и нуждается в практической апробации. Предполагается, что реализация данной модели позволит осуществить переход к развитию у воспитанников не фрагментарного, а целостного восприятия мира в широком культурном аспекте с учетом социо-, этно- и эгокультурных особенностей с акцентуацией на формировании национального самосознания, патриотизма и чувства ответственности за настоящее и будущее своей страны и всего мира.

Представленные в статье научные результаты могут быть использованы при разработке новых технологий, методов и приемов полилингвального обучения и поликультурного воспитания дошкольников, развитии поликультурной компетенции педагогических кадров дошкольного профиля, для дальнейшего реформирования образовательной системы на основе принципа поликультурализма, а также для последующего изучения специфики осуществления образования в условиях гетерогенности и различных типов полилингвизма.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Jayadi, K., Abduh, A., Basri, M. (2022). A meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia. *Heliyon*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08828>
2. Thomassen, W. E., Munthe, E. (2020). A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103151>
3. Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context? *Teaching and Teacher Education*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>
4. Paul-Binyamin, I., Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 249–259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021>
5. Maio, R., Guichard, S., Cadima, J. (2022). In what conditions are intercultural practices implemented in disadvantaged and diverse settings in Portugal? Associations with professional and organization-related variables. *Social Psychology of Education*, 25, 509–534. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09687-6>
6. Bultseva, M. A., Lebedeva, N. M. (2021). The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 256–264. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.010>
7. Meng, Q., Li, A., Zhang, H. (2022). How can offline and online contact predict intercultural communication effectiveness? Findings from domestic and international students in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 89, 63–78. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.05.007>
8. Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J., & Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47–64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
9. Biberman-Shalev, L. (2021). Motivational factors for learning and teaching global education. *Teaching and Teacher Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103460>
10. Myers, J. P., Rivero, K. (2020). Challenging preservice teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 383–396. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.004>
11. Kerkhoff, S. N., Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
12. Woods, O., Kong, L. (2020). The spatial subversions of global citizenship education: Negotiating imagined inclusions and everyday exclusions in international schools in China. *Geoforum*, 112, 139–147. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.04.005>
13. Wu, W., Koh, A. (2022). Being “international” differently: a comparative study of transnational approaches to international schooling in China. *Educational Review*, 74(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1887819>
14. Yemini, M., Lee, M., Wright, E. (2022). Straddling the global and national: the emerging roles of international schooling. *Educational Review*, 74(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2030959>

15. Бессарабова, И. С. (2009). *Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США*. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград.
16. Grant, C. A., Chapman, T. K. (2008). *History of multicultural education*. Vol. 1: Conceptual frameworks and curricular issues. New York; London: Routledge.
17. Даутова, Г. Ж. (2004). Развитие поликультурного образования в Поволжье. Дис. ... д-ра пед. наук. Казанский государственный педагогический университет. Казань.
18. Джуринский, А. Н. (2020). *Поликультурное образование в многонациональном социуме*. Учебник и практикум для вузов (2-е изд., перераб. и доп.). Москва: Юрайт. <https://urait.ru/bcode/468812>
19. Полковникова, Н. Б. (2022). Изучение готовности дошкольных педагогов к организации и ведению межкультурного диалога. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 78–93. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.04>
20. Дубинина, Д. Н. (2013). Народные игрушки как средство поликультурного воспитания детей дошкольного возраста. *Проблемы и перспективы подготовки современных педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей разных возрастов*. Сборник научных трудов участников I Всероссийской заочной научно-практической конференции (с международным участием), 23 января 2013 г. (с. 124–128). <http://elib.bspu.by/handle/doc/3920>
21. Комарова, И. А., Ершова, Н. В. (2017). Педагогические возможности проектно-игровой деятельности в поликультурном образовании детей старшего дошкольного возраста. *Пралеска*, 9, 3–9.
22. Косенюк, Р. Р., Пашко, В. Л. (2017). Поликультурное образование детей дошкольного возраста в Республике Беларусь. *Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве*. Сборник научных трудов. Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. Минск: БГПУ. <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/28443/1/V.%20Л.%20Пашко.pdf>
23. Лантух, Т. В. (2016). Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста. *Народная асвета*, 10, 6–9.
24. Тимашкова, Л. Н. (2017). Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста: аксиологический аспект. *Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве*. Сборник научных трудов. Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. Минск: БГПУ. <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/35609/1/поликультурное%20воспитание.pdf>
25. Палиева, Т. В. (2020). Периодизация генезиса поликультурного дошкольного образования в Беларуси. *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна*, 1(55), 76–82.
26. Крывашэў, У. А. (1999). *Уводзіны ў этнічную псіхалогію*. Тэксты лекцый. Гродна: ГрДУ.
27. Лапіч, К. Г. (2000) Нацыянальная самасвядомасць і менталітэт беларусаў. *Адукацыя і выхаванне*, 3, 8–10.
28. Палиева, Т. В. (2012). Билингвальное образование дошкольников как средство поликультурного воспитания. *Теория и методика обучения русскому языку дошкольников в условиях полилингвизма*. Монография (с. 64–75). Запорожье: «ЛИПС» ЛТД.

29. Хухлаева, О. В., Хакимов, Э. Р., Хухлаев, О. Е. (2020). *Поликультурное образование*. Учебник для вузов. Москва: Юрайт. <https://urait.ru/bcode/468745>
30. Матис, В. И. (2020). *Современные модели школьного образования: школа глобальной ориентации*. Учебное пособие для вузов (2-е изд., доп.). Москва: Юрайт. <https://urait.ru/bcode/448189/p.2>
31. Нуров, А. (2004). *Национальные и общечеловеческие ценности и их роль в нравственном воспитании подрастающего поколения*. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Таджикский государственный педагогический университет. Душанбе.
32. Иванова, Н. В. (2004). *Теория и практика построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении*. Дис. ... д-ра пед. наук. Вятский государственный гуманитарный университет. Киров.
33. Фомина, Ю. И. (2011). *Особенности развития этнических представлений в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах*. Дис. ... канд. психол. наук. Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. Тамбов.
34. Романова, О. Л. (1994). *Развитие этнической идентичности у детей и подростков*. Дис. ... канд. психол. наук. МГУ им. М. В. Ломоносова. Москва.
35. Евмененко, Е. В. (2003). *Психологические особенности формирования национального самосознания у детей младшего школьного возраста*. Дис. ... канд. психол. наук. Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. Ставрополь.
36. Замалетдинова, З. И. (2015). *Формирование межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде*. Дис. ... канд. пед. наук. Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО. Казань.
37. Гуколенко, О. В. (2016). *Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития. Дошкольное воспитание, 9, 4–10.*

References

1. Jayadi, K., Abduh, A., & Basri, M. (2022). A meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia. *Heliyon*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08828>
2. Thomassen, W. E., & Munthe, E. (2020). A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103151>
3. Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context? *Teaching and Teacher Education*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>
4. Paul-Binyamin, I., & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 249–259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021>
5. Maio, R., Guichard, S., & Cadima, J. (2022). In what conditions are intercultural practices implemented in disadvantaged and diverse settings in Portugal? Associations with professional and organization-related variables. *Social Psychology of Education*, 25, 509–534. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09687-6>
6. Bultseva, M. A., & Lebedeva, N. M. (2021). The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 256–264. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.010>

7. Meng, Q., Li, A., & Zhang, H. (2022). How can offline and online contact predict intercultural communication effectiveness? Findings from domestic and international students in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 89, 63–78. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.05.007>
8. Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J., & Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47–64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
9. Biberman-Shalev, L. (2021). Motivational factors for learning and teaching global education. *Teaching and Teacher Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103460>
10. Myers, J. P., & Rivero, K. (2020). Challenging preservice teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 383–396. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.004>
11. Kerkhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
12. Woods, O., & Kong, L. (2020). The spatial subversions of global citizenship education: Negotiating imagined inclusions and everyday exclusions in international schools in China. *Geoforum*, 112, 139–147. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.04.005>
13. Wu, W., & Koh, A. (2022). Being “international” differently: a comparative study of transnational approaches to international schooling in China. *Educational Review*, 74(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1887819>
14. Yemini, M., Lee, M., & Wright, E. (2022). Straddling the global and national: the emerging roles of international schooling. *Educational Review*, 74(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2030959>
15. Bessarabova, I. S. (2009). *The Current State and Trends in Polycultural Education in the United States*. PhD (Pedagogy) Thesis of the Dissertation. Volgograd State Pedagogical University. Volgograd. (In Russ.).
16. Grant, C. A., & Chapman, T. K. (2008). *History of multicultural education*. Vol. 1: Conceptual frameworks and curricular issues. New York; London: Routledge.
17. Dautova, G. Zh. (2004). *Development of Polycultural Education in Volga Region*. Doctoral (Pedagogy) Dissertation. Kazan State Pedagogical University. Kazan. (In Russ.).
18. Dzhurinsky, A. N. (2020). *Polycultural Education in Multinational Society*. Textbook and Practice for Higher Education Institutions (2nd ed., revised and enlarged). Moscow: Uright. <https://urait.ru/bcode/468812> (In Russ.).
19. Polkovnikova, N. B. (2022). Exploring preschool teachers' readiness to organize and conduct intercultural dialogue. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16 (1), 78–93. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.04> (In Russ.).
20. Dubinina, D. N. (2013). Folk toys as a tool for polycultural education of preschool children. *Problems and Prospects of Training Modern Teachers for the Continuous Socio-Personal Development of Children of Various Ages*. Collection of scientific works of the participants of the 1st All-Russian extramural scientific-practical conference (with international participation), January 23, 2013 (pp. 124–128). <http://elib.bspu.by/handle/doc/3920> (In Russ.).

21. Komarova, I. A., & Ershova N. V. (2017). Pedagogical possibilities of project-playing activity in the polycultural education of children of senior preschool age. *Praleska*, 9, 3–9. (In Russ.).
22. Kosenyuk, R. R., & Pashko, V. L. (2017). Polycultural Education for Preschool Children in the Republic of Belarus. *Preschool Childhood in the Modern Multicultural Space*. Collection of scientific works. Belarussian State Pedagogical University named after M. Tank. Minsk: BSPU. <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/28443/1/B.%20Л.%20Пашко.pdf> (In Russ.).
23. Lantuh, T. V. (2016). Polycultural Education of Preschool Children. *National Education*, 10, 6–9. (In Russ.).
24. Timashkova, L. N. (2017). Polycultural education of preschool children: axiological aspect. *Preschool childhood in the modern polycultural space*. Collection of scientific works. Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank. Minsk: BSPU. <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/35609/1/поликультурное%20воспитание.pdf> (In Russ.).
25. Paliyeva, T. V. (2020). Periodization of the Genesis of Polycultural Preschool Education in Belarus. *Bulletin of MSPU named after I. P. Shamyakin*, 1(55), 76–82. (In Russ.).
26. Kryvasheev, U. A. (1999). *Introduction to ethnic psychology*. Lecture texts. Grodno. (In Belarusian).
27. Lapich, K. G. (2000) National self-confidence and the mentality of Belarus. *Adukat-siya i vykhavanne*, 3, 8–10. (In Belarusian).
28. Paliyeva, T. V. (2012) Bilingual education of preschool children as the means of polycultural education. *Theory and methods of teaching the Russian language to preschooler children in the context of polylingualism*. Monograph (pp. 64–75). Zaporizhzhia: LLC “LIPS”. (In Russ.).
29. Khukhlaeva, O. V., Khakimov, E. R., & Khukhlaev, O. E. (2020). *Multicultural education*. Textbook for high schools. Moscow: Yurayt. <https://urait.ru/bcode/468745> (In Russ.).
30. Mathis, V. I. (2020). *Modern models of school education: a school of global orientation*. Textbook for universities (2nd ed., add.). Moscow: Yurayt. <https://urait.ru/bcode/448189/p.2>. (In Russ.).
31. Nurov, A. (2004). *National and universal values and their role in the moral education of the younger generation*. PhD (Pedagogy) Thesis of the Dissertation. Tajik State Pedagogical University. Dushanbe. (In Russ.).
32. Ivanova, N. V. (2004). *Theory and practice of building a social space of relations in a preschool educational institution*. Doctoral (Pedagogy) Dissertation. Vyatka State University for the Humanities. Kirov. (In Russ.).
33. Fomina, Yu. I. (2011) *Features of the development of ethnic representations in preschool, primary school and adolescence*. Doctoral (Psychology) Dissertation. Tambov State University named after G. R. Derzhavin. Tambov. (In Russ.).
34. Romanova, O. L. (1994). *The development of ethnic identity in children and adolescents*. Doctoral (Psychology) Dissertation. Sciences. Lomonosov Moscow State University. Moscow. (In Russ.).
35. Evmenenko, E. V. (2003). *Psychological features of the formation of national identity in children of primary school age*. Doctoral (Psychology) Dissertation. North-Caucasus State Technical University. Stavropol. (In Russ.).
36. Zamaletdinova, Z. I. (2015). *Formation of interethnic tolerance of younger students in a multicultural educational environment*. Doctoral (Pedagogy) Dissertation.

Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Russian Academy of Education. Kazan. (In Russ.).

37. Gukolenko, O. V. (2016) Multicultural education: problems and development prospects. *Preschool education*, 9, 4–10. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 19.07.2022;
одобрена после рецензирования: 25.08.2022;
принята к публикации: 14.09.2022.

The article was submitted: 19.07.2022;
approved after reviewing: 25.08.2022;
accepted for publication: 14.09.2022.

Информация об авторе:

Татьяна Владиславовна Палиева — кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь,
0605tanya1980@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3903-1026>

Information about the author:

Tatiana V. Paliyeva — PhD in Pedagogy, Associate Professor, First Vice-Rector of the Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Mozyr, Republic of Belarus,
0605tanya1980@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3903-1026>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

The author declares no conflicts of interests.