

- 3.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно–воспитательного процесса: Метод.основы – М.:Просвещение,1982.-192с.
- 4.Баранов О.А. Интернет та інформаційне суспільство // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №4.– С.3-7.
- 5.Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: [Книга для учителя]. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
- 6.Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч.посібник] / К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
- 7.Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Дис. в форме научн. докл. насоиск. уч. ст. д-ра пед. наук. – М.: РНМК, 1989. – 48 с.
- 8.Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: Дис. канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2000. – 212 с.
- 9.Освітні технології: [навч.-метод. посіб.] / [О.М.Пехота, А.З.Кіктенко О.М., Любарська, К.Ф.Нор,О.Є. Олексюк,А.Л. Ситченко,Л.В. Тарасова, Т.В. Тихонова]: За заг. ред.О.М.Пехоти. – К: А.С.К.,2001. – 256 с.
10. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод.посібник] / О.Пометун, Л.Пироженко; [за ред. О.І.Пометун]. - К.:Видавництво: А.С.К., 2004. – 192 с.
- 11.Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуника-ционных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. – 2001. – №5. – С.12-16.
- 12.Сиротенко Г. О. Сучасний урок:інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Х.: Видав.гр. «Основа», 2003. – 144 с.

**Клапа Ю.**

### **Дидактическая обусловленность успеха студентов с дислексией в обучении русскому языку**

#### **Индивидуальные различия в учёбе**

В процессе учёбы существенным фактором, обуславливающим его ход и эффективность, являются, индивидуальные различия, формирующиеся под влиянием наследственных свойств и воздействия окружающей среды, в том числе общественных [13, с. 190, 191]. Мысли, касающейся экспозиции индивидуальных различий в процессе учёбы, начало дал Ф. Гальтон (F. Galton), вводя термин двигательно-перцепционного профиля, а продолжали её другие исследователи. Такие исследования стали основой для практических анализов категорий, которыми являются стили познания и учёбы. Стиль познания учитывает характерные для отдельных личностей, постоянные для них способы функционирования в области познавательных и интеллектуальных действий [3]. В процессе учёбы выделены и описаны следующие познавательные стили: мышления, генерализации, подхода к вопросам, стиль включения новой информации в пределах уже имеющейся,

стиль информирующий о месте ученика на шкале „независимый от поля – зависимый от поля” [7]. Исследовательская проблематика, связанная с познавательной обусловленностью учёбы, лежит в сфере научных интересов многих авторов, однако большинство из них свои работы опубликовало в 1970–90 годы. В позднейших разработках обращается внимание на связь познавательного потенциала с конкретными способами учёбы, что часто определяется в категориях стиля учёбы: зрительного, слухового или двигательного [7; 1]. В образовательной практике мы часто ссылаемся также на теорию многообразного интеллекта, которая объясняет предпочтения ученика, указывая на его сильные и слабые стороны [5;14]. Подчёркиваемые в литературе модели обучения – это: сенсорная модель ВАК, многометодная модель, относящаяся к левому и правому полушарию, общественная или индивидуальная модель, многоэтапная модель Колба, модель Хани и Мамфорда, модели по классификации Блума [4]. А в профиле многообразного интеллекта учитывается интеллект: лингвистический – языковой, логико – математический, визуально – пространственный, телесно – кинестетический, межперсональный, внутривнутриперсональный, музыкальный, естественноведческий [14].

Учёные утверждают, что каждый человек имеет свой основной стиль учёбы, который существует совместно с другими, создавая индивидуальное сочетание, напр., зрительно – двигательно – слуховой. Познание этого стиля возможно путём психолого-педагогического диагноза и наблюдения за поведением ученика, проявляющимся в различных образовательных ситуациях. В его определении помогают также наблюдения учителей [1; 3]. Это распознавание особенно важно в случае учеников с дислексией. Так как работа с этими учениками „(...) не заключается в уподоблении мозга дислексика к мозгу здорового лица, а в применении специального тренинга” [2, с. 57], понимаемого как приспособление методов работы к возможности и познавательным предпочтениям ученика, а также его модели учёбы. Этот принцип соответствует новейшей тенденции описания дислексии как другого познавательного стиля, а не нарушения [16].

#### **Дидактическая методика работы преподавателя русского языка**

Знание методов обучения, определяемых часто термином методов обучения – чтобы подчеркнуть связь действий учителей с действиями учеников – это основной элемент, обуславливающий правильную реализацию процесса языкового обучения. Базой для приобретения и совершенствования владения глоттодидактикой является знание методов общей дидактики и принципов их применения. Польская дидактика показывает и рекомендует следующие дидактические методы: ассимиляции знаний, самостоятельного достижения знаний, называемые проблемными, валоризации и практические [7, 12].

С середины 60-х годов XX века большой популярностью в образовании пользуются методы дидактических игр. Их общим свойством является широко понимаемая игра. К ним относятся методы моделирования,

ситуационные, постановочные методы, „мозговой штурм” и биографический метод, а также психологические игры и дидактическая дискуссия в её многочисленных разновидностях [12, 15]. Целью обучения иностранным языкам является развитие основных языковых навыков и компетенций. Развитие и подбор методов зависит, конечно, от этапа владения языком, а само формирование основных языковых навыков чаще всего и наиболее характерно для начальных этапов обучения (на вузовском уровне это уровень А1, включающий обучение с нуля, часто от обучения алфавиту, как это имеет место в случае русского языка).

*Слуховое восприятие* чаще всего совершенствуется аудиолингвальным методом, в котором овладение языком осуществляется по принципу развития языковых навыков, являющихся соответственной реакцией на конкретный стимул [8]. Такие навыки формируются путём многократного повторения и закрепления данного лексико-грамматического круга (т. н. языковые структуры). Применение элементов разговорного – непосредственного метода также может быть интересным разнообразием [8]. Существо данного метода заключается во включении учащегося в участие в коммуникативных ситуациях, разговорах, диалогах, ведущихся на данном языке. Учитель должен использовать естественные предложения, с широко используемым, адекватной данной ситуации лексикой.

*Речевая коммуникация* – это одна из основных целей овладения иностранным языком. Она является также трудным для достижения умением из-за фонетических и психологических барьеров. В настоящее время, чаще всего применяется когнитивный метод обучения [11]. Хотя этот метод имеет большое число не только сторонников, но и противников, он широко применяется при работе со взрослыми, где элементы разнообразия в процессе обучения – развлечения и игры – имеют малое значение. Формирование у студентов навыков разговорной речи целесообразно также дополнить „спонтанным” разговорным методом, уделяющим основное внимание общению, а не достижению любой ценой грамматической правильности речи.

*Чтение* в свою очередь является одним из самых полезных языковых навыков. Оно также неразрывно связано с навыками правильной речи. Только теперь, по истечении многих лет, в современной глоттодидактике, сосредоточенной в значительной мере на общении, чтение перестало иметь второстепенное значение. Техника чтения стала одной из ключевых техник при накоплении словарного запаса и обучении переводу. Наибольшие возможности по тренировке этих навыков предоставляет грамматико-переводной метод, в котором основной целью обучения является овладение грамматической и лексической системами, позволяющими на самостоятельное чтение и понимание [6].

*Умение писать* при изучении иностранного языка – это важный, хотя и трудный навык, относительно мало используемый в межличностном общении [8]. Бытует мнение, что умение писать является навыком, наименее

необходимым среднему пользователю языка. Умение писать на родном языке приобретается также в последнюю очередь (после навыков слушания – разговора – чтения), и реже всего используется в повседневной жизни. Однако, это не изменяет факта, что это умение значительно упрощает изучение иностранного языка и способствует развитию остальных навыков. Ни один из современных, традиционных методов обучения иностранным языкам не уделяет слишком много места формированию навыков письма. Особенно на академическом уровне, при работе с взрослыми людьми, это умение трактуется, как навык, уже присущий студентам. Иначе выглядит формирование навыков письма при обучении русскому языку или другим языкам, не использующим латинский алфавит. В этих случаях умению писать должно быть уделено особое внимание. Поскольку от этого может зависеть дальнейший успех процесса обучения. Целью занятий с элементами совершенствования языковой подготовки в области навыков письма на начальном уровне, является, как правило, составление правильного письменного выражения с использованием соответствующих, правильных лексико-грамматических, орфографических и синтаксических структур и ознакомление с разными видами письменных текстов. На последующих этапах обучения коммуникативно-смысловые упражнения выполняются с использованием длинных, разнообразны текстов, с соблюдением принципа – от глобального понимания к детальному пониманию. Упражнения сочетаются с закреплением и расширением словарного запаса, с его практическим и применением. Обширный диапазон необходимых студентам языковых навыков и специфика высшего образования требуют продуманного выбора методов обучения. Их выбор зависит от: специфики содержания обучения, этапа изучения языка, уровня владения языком студентами, методики работы преподавателя, места проведения занятий, наличия дидактических средств, организации процесса языкового обучения [8]. Для упоминаемых чаще всего обстоятельств не учитываются специфические трудности в овладении иностранным языком, как существенный фактор выбора методов работы преподавателя.

#### **Методологические предпосылки собственных исследований**

Исследования проводились с целью оценить, позволяют ли предлагаемые дидактические методы (основанные на выявлении индивидуальных трудностей в случае студентов с дислексией и их предпочтений при изучении языка), повысить эффективность и результативность обучения [русскому] языку, а также насколько они это позволяют.

*Предметом* исследований является уровень достижений студентов с дислексией в изучении русского языка, зависящий от используемых методов дидактической работы.

*Проблема исследований* определяется вопросом: «В какой мере используемые дидактические методы обуславливают успешное изучение русского языка студентами с дислексией?»

С целью накопления необходимых данных были использованы: анализ произведений (продуктов воображения), устные и письменные способы дидактического измерения, наблюдения, интервью.

*Объектом* исследований были студенты III курса стационара двух высших учебных заведений в Кракове (11 человек), в которых на более раннем этапе обучения была диагностирована дислексия. Был выполнен целевой отбор. В исследованиях участвовали студенты, представляющие сравнимый уровень трудностей, а их предыдущее обучение имело много общих черт. Все они завершили семестр, предшествующий курсу русского языка с положительными оценками. Исследования проводились в 2012/2013 учебном году. Результаты исследований являются частью более широкого исследовательского проекта и выполняют также функцию проверки для намечаемых в будущем действий.

### **Применение дифференцированных методов обучения и успешное изучении русского языка студентами с дислексией**

Образовательный процесс для всех исследуемых осуществлялся по определённой схеме. Начальную (неполную среднюю) школу, затем гимназию и общеобразовательный лицей исследуемые окончили без продления срока учёбы, никогда не имели проблем, связанных с учёбой. За всё время обучения получали в основном удовлетворительные и хорошие оценки и на таком же уровне сдали выпускные экзамены в гимназии и экзамены на аттестат зрелости. Учитывая явные симптомы трудностей, связанных с дислексией и действующее в школах правовое регулирование в сфере психолого-педагогической помощи, исследуемые студенты прошли диагностические процедуры ещё во время учёбы в начальной школе. Ранняя диагностика позволила учителям применить в отношении к ним правила работы и оценки в соответствии с правилами для учащихся с дислексией. Период обучения в вузе является для них первым периодом за весь период получения образования, когда они не пользуются льготами и предпочтениями, установленными для учащихся с дислексией, сами организуют себе образовательный процесс и, опираясь на отработанную раньше технику умственной работы, готовятся к занятиям и экзаменам. Хотя исследуемые студенты и были достаточно рано диагностированы, как учащиеся с дислексией, но поставленный диагноз не содержал подробных данных, определяющих тип дислексии или предпочтительную для них систему обучения. Скорее всего учителя, на зная этих данных, применяли в отношении к ним стандартные методы работы, не отличающиеся от тех, которые применялись к другим.

Характерные трудности касающиеся студентов с дислексией проявляющиеся на отдельных этапах обучения, похожи на описанные литературой. Во время обучения в вузе увеличились трудности с изучением иностранных языков, проблемы с планированием и организацией собственной работы (учёбы), выбором надлежащих методов учёбы. Продолжают иметь место орфографические ошибки (проявляющиеся при

письме рукой), проблемы с пониманием текста при чтении и восприятии на слух на занятиях по изучению иностранных языков.

Русский язык для большинства исследуемых является вторым или третьим иностранным языком (после английского и немецкого), который они изучают во время обучения в вузе. Его изучение они начали с уровня А1. В отношении основных навыков [владения языком] заметны следующие симптомы трудностей дислектического характера:

✓ *при чтении*: ошибки (смешение) похожих букв, элементы аналитического чтения – разделение слов на слоги, побуквенное чтение, сокращение слов, изменение порядка букв при чтении, „недочитывание” поручений (команд) – может проявляться в частичном (неполном) выполнении заданий, замедленная скорость чтения, чтение с частичным пониманием содержания, ошибки при опознавании редко встречающихся букв или букв сложной формы, использование неправильной интонации;

✓ *при письме*: бесформенные буквы, несоответствующие каллиграфическому образцу, опечатки и орфографические ошибки, проблемы с запоминанием графического образа слова – пропускание букв, изменение очередности букв в слове (в результате студенты делают неправильные или ошибочные записи и не могут правильно учиться, пользуясь ними), постоянное пропускание букв, добавление или перестановка слогов, смешение визуально сходных по форме букв "П и Г", "В и Б", письмо букв в зеркальном отражении – справа налево, пропускание диакритических знаков, проблемы с укладкой в линиях тетради, медленное записывание, неправильный способ держания ручки, слишком большой нажим на лист бумаги, соединение двух букв в одну, включение дополнительных элементов в букву, замена звонких звуков глухими, перестановка букв, замена йотированной буквы польскими фонетическими аналогами, замена букв польскими аналогами, проблемы с заполнением формуляров и документов, неохота высказываться на форумах в сети Интернет.

✓ *в речи*: высказывания неграмотны, с синтаксическими ошибками, зачастую хаотичны, имеются искажения слов, связанные с изменением порядка слогов, пропускание звуков или добавление ненужных звуков, ошибки при определении рода существительных – заметной является тенденция определять род существительного в соответствии с принятым в родном языке, проблемы с запоминанием и применением правил, выученных грамматических и лексических схем, трудности с навязыванием спонтанного разговора;

✓ *при слуховом восприятии*: трудности в понимании текста при его непродолжительном звучании.

После анализа ошибок и наблюдения за работой студентов обнаруживаются определённые особенности, которые отличают трудности дислектического характера свойственные родному и иностранному языку следует обратить внимание на:

✓ *иной порядок проявления трудностей*; для родного языка они проявляются сначала в речи, а затем в чтении и письме, в случае же иностранного языка – чтение и письмо (которые формируются первыми) влияют в последствии на трудности в речи,

✓ *совместное проявление трудностей*, как в речи, так и в чтении и письме; это явление, которое отличает дислексию, существующую в родном языке, когда часто имеется один вид дислексии (напр. дизортография),

✓ *сохраняющиеся сравнительно длительное время зрительные ошибки* дислектического характера (ошибки формы букв, статическая инверсия), которые в случае польского языка ослабевают или даже исчезают в первую очередь, часто уже на этапе младших классов начальной школы,

✓ *явно заметные трудности в разговоре*, в основном в характере ошибок динамической инверсии, тенденция использовать интонацию и ударения, свойственные родному или другому иностранному языку.

При работе со студентами была принята трёхэлементная модель помощи при обучении студентов с дислексией, которая предполагает, что условием успешного изучения иностранных языков является:

- *активность студента*: самодиагноз, модификация техник учёбы, изменения в организации умственного труда,

- *предметная помощь преподавателей*: распознавание стиля учёбы студента, анализ его проблем в учёбе, применение полимодальных дидактических методов, применение полимодальных средств обучения, указание нестандартных источников знаний,

- *формальные действия высшего учебного заведения*: дифференцированная форма оценки и экзаменования, возможность индивидуальной организации занятий/экзаменационной сессии, открытие консультационного пункта для студентов с дислексией в традиционной форме или в виде help desk, назначение координатора по вопросу студентов с дислексией (напр., в BON – Бюро по делам инвалидов) или BKS – Бюро студенческих карьер) [9].

Специфика обучения языку (необходимость овладения на память лексическим объёмом материала, многократного закрепления лексико-грамматических структур, параллельное совершенствование основных навыков), генерировала необходимость применения различных глоттодидактических методов, считающихся традиционными - сосредоточенных на ученике или учителе. Среди них: работа с учебником, сборником упражнений, рабочими карточками, работа с источниками, со словарями и программными переводчиками, мнемотехники, лекция, сочинения и изложения, в том числе собственная работа студента (также домашняя). В работе с дислексиками применялись также активизирующие методы. Среди них особенно ценными оказались: карта понятий, семантическая карта, проект – тематическая презентация, дискуссионные формы, разыгрывание сцен. Преимущества активных методов, замеченные студентами с дислексией, касаются особенно атмосферы на занятиях и

сотрудничества в группе. Однако в начальных этапах обучения преобладают традиционные методы, сосредоточенные на учителе (напр., учёба путём подражания) и на ученике (напр., учёба на опыте, чтение, перевод, сочинения). По мере прогресса в языковом обучении может увеличиваться количество, разнообразие и круг применяемых активизирующих методов.

*Методы, использованные в работе с лицами с:*

*зрительным предпочтением:* работа с текстом соответственной графической конструкции, визуальные семантические карты, дидактические игры, показ, иллюстрация, презентация, портфолио, работа с компьютером, чтение про себя, создание визуальных презентаций, визуализации, подготовка выставки, видеозаписи;

*слуховым предпочтением:* метод лекции-беседы, дискуссионные формы, лекция, рассказ, описание, письмо со слуха, громкое чтение, мнемотехники, направленное открытие (вопросы), повторение, обучение других;

*двигательным предпочтением:* ситуационный метод, дидактические игры, инсценизации, драма, показ, тематические проекты, презентации, методы самостоятельного самообразования, практические занятия, работа в группах, управление информацией, обучение коллег, работа с компьютером.

Студенты, которые работали с преподавателем, модифицирующим методику работы в зависимости от вида трудности и предпочитаемого стиля учёбы, достигли положительных результатов:

- оценки более высокие по сравнению с предыдущим периодом (II курс) получило 8 человек,
- оценку на том же уровне получили 2 человека,
- оценку более низкую получил 1 человек (можно предполагать, что частично к этому привели проблемы со здоровьем студента в конце летнего семестра).

Следует объяснить, что в вузах, являющихся территорией исследований, функционирует стандартизированная система оценки экзаменационных тестов, то есть работающий со студентами преподаватель не оценивал их итоговый экзамен.

### **Подведение итогов и окончательные размышления**

Требованием нашего времени становится образование в течение всей жизни, а функционирование в глобальной действительности показывает необходимость владения как минимум двумя иностранными языками. Дислексии с трудом могут справиться с этими задачами, а результат их работы часто неадекватен усилию. Следует также подчеркнуть, что дислексические трудности имеют длительный характер и не следует ожидать их самостоятельного прекращения. Отсюда и необходимость модификации и дифференциации мастерства дидактической работы (в том числе также – а может и прежде всего – учителей иностранных языков).

Выполненные исследования не позволяют делать далеко идущие выводы. Они сигнализируют проблему и иллюстрируют её специфику. Несмотря на небольшой их масштаб, можно утверждать, что:

1. Студенты с дислексией прошли типичную для общедоступного образования обязательную схему получения образования. Трудности дислектического характера проявились сравнительно рано и были диагностированы на этапе младших классов начальной школы. О своём стиле обучения и доминированию полушарий они узнали в процессе совместной работы с преподавателем.

2. Среди многих методов работы с дислектиками стоит выделить не столько конкретную группу, а скорее комбинацию, заключающуюся в мультисенсорном правиле ВАК (visual, auditory, kinesthetic). Специфика языкового обучения с одной стороны и связанные с дислексией ограничения с другой стороны, убеждают в необходимости применения методов, признаваемых традиционными и современными – активирующих. К ним относится: работа с учебником, тетрадью для практических занятий, рабочими картами, исходными текстами, словарём и программами перевода, громкое и тихое чтение, сочинения, исследования, диктанты, мнемотехники, имитирование сцен и ситуаций, дискуссионные формы, семантические карты, дидактические игры, работа с компьютером.

3. Методы, использованные для работы с дислектиками, позволили получить такой уровень языковых навыков, подлежащим частичным, семестровым и годовым оценкам, который может удовлетворить студента и преподавателя. Также по субъективному мнению студентов они утверждают, что уменьшился стресс и неуверенность в реальных ситуациях общения, что дает им больше свободы в контактах, требующих знания иностранного языка, и удовлетворения в связи с участием в них.

Невозможно, однако, принять предпосылку, что достижение студентов связаны исключительно с использованием различных методов работы. Их эффективность не может измеряться только оценками, полученными студентами на зачётах и экзаменах, и их самооценкой (хотя это важные показатели) Эта проблема должна стать предметом последующего анализа. Необходимо рассмотреть в них возможность выполнения экспериментальных исследований.

Описанные в этой статье трудности студентов с дислексией в освоении русского языка, как и размышления преподавателя, связанные с проведением процессом обучения языку, убеждают, что стоит в гораздо большей степени проанализировать эти проблемы и проверять разные методические решения.

Исследования представляют только единичные, избранные проблемы и их оценку, выполненную самими заинтересованными сторонами. Поэтому, они не позволяют на широкий анализ и обобщения. В то же время они сигнализируют о наличии проблемы, вызывают интерес и вдохновляют на дальнейшие исследования.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bogdanowicz M. (2005), Dysleksja - problemem całego życia, /w:/ W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania, M. Sinica, A. Rudzińska-Rogoży (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
2. Bragdon A., Gamon D. (2003), Co potrafi twój mózg?, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
3. Dyrda J. (2004), Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
4. Dryden G., Vos J. (2000), Rewolucja w uczeniu, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.
5. Gardner H. (2002), Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.
6. Grzesik, J. (1990), Textverstehen lernen und lehren. Klett – Verlag, Stuttgart.
7. Jankowski A. (2002), Pedagogika praktyczna, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
8. Komorowska H.(2005), Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa.
9. Klapa J., Rybska-Klapa J., Formy wsparcia edukacyjnego dyslektycznych studentów, w druku.
10. Matczak A.(2004), Style poznawcze, /w:/ Psychologia. Podręcznik akademicki, J. Strelau (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
11. Marton W.(1978), Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne, PWN, Warszawa.
12. Okoń W. (2003), Wprowadzenie do dydaktyki, Gdańsk.
13. Strelau J.(2004), Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny /w:/ Psychologia. Podręcznik akademicki, J. Strelau (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
14. Suświłło M.(2004), Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu w Olsztynie, Olsztyn.
15. Szlosek F. (2003), Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom.
16. Zawadzka- Bartnik E. (2010), Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami), Impuls, Kraków.

**Котенко Г.М.**

### **Психолого-педагогічні умови формування толерантності на уроках української мови та літератури**

Явище толерантності та чинники, що лежать в основі розвитку толерантності, – одна з найактуальніших тем сучасності, яка привертає увагу вчених з різних областей знання (етнічної, крос-культурної та політичної психології, соціології, філософії, культурної антропології). **Актуальність**