

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Тетяна Молнар

**Теорія та практика
підготовки майбутніх учителів
початкової школи до роботи
з учнями в міжкультурному
просторі Закарпаття**

Монографія



Запоріжжя
2022

Рекомендовано до друку вченою радою Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 5 від 18 травня 2022 року).

Рецензенти:

Атрощенко Тетяна Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету (м. Мукачево).

Бучківська Галина Вікентіївна, доктор педагогічних наук, професор, декан гуманітарного факультету Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заслужений діяч мистецтв України (м. Хмельницький).

Калаур Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль).

Молнар Т. І.

M75 Теорія та практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття : монографія / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПРС” ЛТД, 2022. – 484 с. : діагр., табл. + вкл. – Бібліогр.: с. 414–483.

ISBN 978-966-191-252-5

Здійснено фундаментальне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи (спеціальність 013 Початкова освіта) до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття. Уперше розроблено концепцію підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка базується на поліпарадигмальному, системному, культурологічному, особистісно-діяльнісному, компетентнісному підходах і закордонному та вітчизняному досвіді професійної підготовки в умовах сучасної освітньої парадигми та з урахуванням світових тенденцій вищої педагогічної освіти. Система підготовки відбиває специфічну організацію процесу з використанням класичних, інноваційних, інтерактивних педагогічних технологій, центральною ланкою якої є принципи, методологічні підходи, авторська концепція і методика та очікуваний результат, що забезпечують формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

УДК 378.011.3-051:373.3.064.2(477.8)(02.064)

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень	5
Вступ	6
Розділ 1. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі у закладах вищої освіти	
1.1. Категорійно-дефінітивне поле дослідження міжкультурної освіти та формування міжкультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи	27
1.2. Ціннісні орієнтації як центральне поняття в аксіосфері майбутнього вчителя початкової школи	57
1.3. Міжкультурний простір початкової школи в Закарпатті як сфера взаємодії суб'єктів	81
Висновки до першого розділу	103
Розділ 2. Методологічні засади вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття	
2.1. Світовий досвід підготовки майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному просторі .	106
2.2. Взаємозв'язок між загальними і специфічними поняттями проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи	127
2.3. Теоретико-методологічне підґрунтя авторської концепції підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття	151
2.4. Авторська концепція підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття	171
Висновки до другого розділу	183

Розділ 3. Обґрунтування та реалізація педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття	
3.1. Педагогічна система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття та її структурна модель	185
3.2. Обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття	201
3.3. Реалізація педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття	238
Висновки до третього розділу	305
Розділ 4. Дослідницько-експериментальна робота з перевірки педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття	
4.1. Обґрунтування змісту професіографічного конструкту «Готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття»	308
4.2. Результати педагогічного експерименту з упровадження системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття	363
Висновки до четвертого розділу	405
Загальні висновки	408
Список використаних джерел	414

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- ЗВО – заклад(и) вищої освіти
- ЗЗСО – заклад(и) загальної середньої освіти
- СВОУ – Стандарт вищої освіти України
- ОПП – освітньо-професійна програма
- ПРН – програмні результати навчання
- ЗК – загальна компетентність
- СК – спеціальна компетентність
- ЕГ – експериментальна група
- КГ – контрольна група
- ІНДЗ – індивідуальне науково-дослідне завдання

ВСТУП

Обґрунтування теми дослідження. Проблема формування міжкультурного простору в умовах Закарпаття є актуальною, оскільки цей регіон є багатонаціональним, а тому потребує підготовки вчителів до роботи в такому просторі. Підґрунтям упровадження педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття є нормативно-правові акти, що відображено в міжнародних і державних документах: Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014 р.), Стандарти вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, Спеціальність – 013 Початкова освіта (2021 р.), концептуальні положення яких відбивають пріоритети в професійній освіті, наголошують на необхідності реформ і модернізації у вищій школі.

Соціально-політичними детермінантами розвитку міжкультурного простору Закарпаття є: інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливого складника сучасного світу; прагнення України інтегруватися у світовий і європейський соціально-культурний та освітній простір, зберігаючи при цьому власну національну своєрідність.

У багатьох школах Закарпаття проблемам розвитку культури різних народів приділяється мало уваги. В учнів початкової школи є прояви несхвального ставлення до представників інших національностей, напруженість у спілкуванні дітей та недостатній рівень взаємодопомоги. Це пояснюється відсутністю необхідних знань із проблеми міжкультурного спілкування у вчителів, а відповідно й учнів. Міжкультурний освітній

простір Закарпаття володіє значним виховним потенціалом (патріотизмом, інтересом до культур різних народів, культурою міжнаціонального спілкування тощо). Міжкультурна освіта зазнає подальшого розвитку за наявності педагогічних умов і педагогічної системи, що сприятимуть залученню здобувачів початкової освіти до різних форм діяльності з вивчення, збереження та творчого розвитку традицій різних культур, активізації креативного потенціалу особистості.

Сучасний міжкультурний простір конструюється на ґрунті інтеркультурних взаємодій, а це проявляється в трансформації уявлень про місце і роль особистості в культурі. Відбуваються процеси формування особистості нового типу, яка постає не лише носієм знань про інші культури, але і носієм мов цих культур, що є чинником її здатності до адаптації в різних міжкультурних умовах. У межах авторської концепції системи підготовки вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття розглядаємо його як адаптованого носія національної культури, представника своєї національної спільноти.

Науковим підґрунтям модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями є численні дослідження, у яких розкрито різні аспекти з проблем професійного становлення майбутніх педагогів. Зазначимо проблеми, які досліджували вітчизняні науковці: професійної підготовки вчителя (В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, Л. Коваль та ін.); професійно-особистісного зростання фахівців (Н. Ничкало, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.); інновації у процесі підготовки (І. Богданова, Н. Клокар, Н. Ковальова, А. Коломієць, М. Левківський, Н. Плахотнюк, О. Романишина та ін.); теоретичні проблеми компетентнісного підходу до навчання (Н. Бібік, С. Бондар, Є. Долинський, О. Дубасенюк, О. Пометун, Л. Романишина, О. Савченко); організації та проведення педагогічної

практики (В. Луговий, Л. Хомич); формування міжкультурної компетентності (О. Біда, Л. Воротняк, М. Галицька, І. Закір'янова, І. Залесова, Л. Залановська, Н. Зуєнко, І. Козубовська, О. Кондратьєва, Р. Кравець, В. Кузьменко, Л. Гончаренко, В. Махінов та ін.).

Проблемі міжкультурності та міжкультурної освіти присвячено ряд досліджень зарубіжних учених (Е. Appic (E. Arries), Л. Дерман-Спаркс (L. Derman-Sparks), Ф. Левро (F. Levrau), П. Лубайк (P. Loobuyck), Дж. Стір (J. Stier) та ін.).

Низку досліджень українських учених присвячено закордонному досвіду міжкультурної освіти майбутніх педагогів, зокрема: Н. Авшенюк (стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі); О. Байбакова (формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США); В. Бушкова (тенденції взаємодії української та американської культур (соціально-філософський вимір); О. Висоцька (досвід міжкультурного виховання толерантної особистості в Канаді); О. Волошина (соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії); Е. Грива та І. Пападопулос (підготовка майбутніх учителів Греції до розвитку вмінь та стратегій викладання в полікультурних класах); Я. Гулецька (полікультурна освіта студентської молоді в університетах США); І. Гушлевська (функції вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади); Т. Зорочкіна (змістові засади підготовки майбутніх учителів початкової школи Великої Британії); І. Іваничко та Г. Розлуцька (канадський досвід у підготовці дітей та молоді до життя в полікультурному світі); І. Козубовська, М. Постолук, Л. Сідун (ігрові методи в полікультурній підготовці фахівців у США); В. Максимець (механізми трансформації етнонаціональної політики Словацької республіки); В. Поліщук (професійна підго-

товка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції); О. Свиридюк (полікультурна підготовка майбутнього вчителя до роботи в загально-освітніх закладах Канади); О. Слоновська (полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади); С. Червонецька (виховання моральних якостей у молодших школярів засобами природи в сім'ї у Великій Британії) та ін.

Методологічною основою сучасної вищої педагогічної освіти науковці визначають інтегративний (С. Клепко, І. Козловська та ін.), діяльнісний (М. Каган, І. Пальшкова та ін.), акмеологічний (О. Антонова, Л. Рибалко та ін.), аксіологічний (С. Безбородих, С. Вітвицька, С. Демінська, Л. Єрмакова, А. Кавалеров, Л. Колбіна, І. Лебідь, А. Лейчук, В. Мельник, Ю. Пелех, Г. Радчук, Р. Романюк, Ю. Соловійова та ін.), проблемно-діяльнісний (О. Сипченко, Т. Титаренко та ін.), особистісно зорієнтований (О. Дорошенко, М. Марценюк та ін.), особистісно-діяльнісний (С. Безбородих та ін.), системний (О. Березюк, О. Білоус, В. Бондар, О. Власенко та ін.), культурологічний (Ю. Бойчук, В. Болгаріна, О. Олійник та ін.), рефлексивний (Г. Дегтяр, М. Келеси, М. Марусинець та ін.), компетентнісний (Т. Байбара, Н. Бібік, Н. Мордовцева, О. Москалюк, О. Овчарук та ін.) підходи.

У дослідженнях сучасних українських науковців висвітлено положення щодо важливих якостей педагогів, які необхідні для професійної роботи в міжкультурному просторі, а саме: формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки (Т. Атрощенко); формування толерантності майбутніх педагогів в умовах полікультурного вищого навчального закладу (Е. Бахіча); підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи (Н. Бирко); толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин

студентів (С. Капідінова); національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва (О. Гевко); формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища (О. Гуренко); технологія формування національної свідомості у студентів вищого навчального закладу (В. Кіндрат); формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в міжкультурному просторі Закарпаття (Т. Коваль); формування толерантності в контексті розвитку полікультурності освіти (О. Орловська) та ін.

На нашу думку, недостатньо уваги українськими науковцями приділено підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

В Україні чинні державні стандарти різних спеціальностей не містять дисципліни, які визначають підґрунтя взаємовідносин в освітньому просторі такого багатонаціонального й міжкультурного регіону, як Закарпаття. У зв'язку з цим є потреба передбачити зміни як в освітньо-професійних програмах, так і в навчальних планах закладів вищої освіти (далі – ЗВО), які готують фахівців до роботи з дітьми та молоддю, розпочати працювати над створенням в українських університетах системи міжкультурної комунікації.

Визначено низку *суперечностей*, подолання яких становить теоретичний і практичний інтерес. Зокрема, виникає потреба в розв'язанні суперечностей теоретичного та методичного характеру:

теоретичного характеру між:

– об'єктивними вимогами практики до рівня професіоналізму вчителя початкової школи та відсутністю цілісної педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття;

– вимогами до підготовки вчителів, які постійно підвищуються й оновлюються, та наявною підготовкою фахівців;

методичного характеру між:

– потребами педагогічної практики у фахівцях, здатних до взаємодії в умовах міжкультурності та відсутністю у змісті професійної освіти цілеспрямованої підготовки до зазначеної професійної діяльності з урахуванням педагогічних умов створення міжкультурного простору взаємодії суб'єктів;

– можливостями підготовки здобувачів до творчої діяльності в ЗВО та недостатньою професійно-педагогічною спрямованістю на формування готовності до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття;

– необхідністю формування індивідуальних стратегій особистісно-професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття та наявністю в системі вищої освіти різних сучасних моделей і технологій освітнього процесу.

Виявлені суперечності проявили проблему дослідження, суть якої полягає у впровадженні обґрунтованої педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття та пошуку педагогічних умов її реалізації.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми, її значущість і недостатня розробленість у теорії та практиці професійної освіти, а також можливість усунути визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження «Теорія та практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття».

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічної системи підготовки

майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Відповідно до мети сформульовано основні **завдання дослідження:**

1. Шляхом аналізу наукових джерел у галузі філософії, культурології, психології та педагогіки, вітчизняного й закордонного досвіду обґрунтувати теоретико-методологічні засади міжкультурної освіти як науково-педагогічної проблеми, уточнити зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

2. Здійснити понятійно-термінологічний аналіз міжкультурної компетентності, з'ясувати компоненти, критерії та показники рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

3. Обґрунтувати концепцію підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

4. Визначити й охарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття та окреслити практичні шляхи їх впровадження.

5. Розробити й обґрунтувати педагогічну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття та її структурну модель.

6. Розробити навчально-методичне забезпечення авторської педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

7. Здійснити експериментальну перевірку ефективності авторської педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження – педагогічна система підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що професійна підготовка майбутніх педагогів визначає теоретико-методичні положення, методологічні підходи та принципи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття з урахуванням усієї складності й різноманіття педагогічних практик, базується на методологічному, методичному й практичному концептах і передбачає оптимізацію цієї діяльності на основі врахування специфіки професійної діяльності.

Вихідні положення дослідження ґрунтуються на необхідності поетапного впровадження педагогічної системи підготовки майбутніх учителів у психолого-педагогічному, методичному, організаційному й інформаційному напрямках ЗВО.

Психолого-педагогічний напрям передбачає формування у здобувачів вищої освіти певних комунікативних умінь міжкультурної взаємодії, визначає зміст та специфіку розвитку особистісних характеристик суб'єктів освітнього процесу.

Методичний напрям стосується удосконалення змісту та пошуку оптимальних варіантів реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах міжкультурного простору Закарпаття із застосуванням інноваційних технологій і методів.

Організаційний напрям охоплює системне впровадження відповідних складників підготовки в освітній процес ЗВО.

Інформаційний напрям має на меті актуалізацію взаємодії майбутніх учителів, молодших школярів,

їхніх батьків, членів місцевих національних громад у міжкультурному просторі Закарпаття з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Концепція дослідження. Концепція дослідження ґрунтується на філософських положеннях теорії пізнання, законах діалектики й формальної логіки, теорії систем; теоріях психології особистості, дидактики, зокрема дидактики професійної освіти, діяльнісної теорії навчання, теорії формування змісту освіти, теорії педагогічного проєктування; наукових ідеях поліпарадигмального, системного, культурологічного, праксеологічного та компетентнісного підходів.

Теоретико-методологічні основи дослідження сприяли розробці концептуальних засад дослідження як єдності цільового, методологічного, теоретичного та практичного концептів.

Цільовий концепт ґрунтується на розумінні міжкультурної компетентності, яка є складовою фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи і підпорядкована освітнім стандартам.

Методологічний концепт передбачає впровадження сукупності методологічних підходів (поліпарадигмального, системного, культурологічного, праксеологічного, компетентнісного). Сукупність цих підходів проявляється шляхом орієнтації на інтеграційний підхід, який забезпечує їх об'єднання в єдиний комплекс. Реалізація методологічних підходів пов'язана з дидактичними принципами, що створює основу дієвості педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

Теоретичний концепт забезпечує визначення шляхів усунення основних суперечностей досліджуваної проблеми, визначення й подання авторських термінів і понять, основних положень проблеми формування міжкультурної компетентності, розробку педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової

школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, визначення педагогічних умов, що активізують такий процес.

Практичний концепт сприяє впровадженню педагогічної системи, передбачає дослідження ефективності розробленої педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

У процесі розробки концепції було проведено педагогічне проєктування діяльності, для якої притаманний взаємозв'язок структурних (мотив, мета, суб'єкт, об'єкт, предмет, процес, засоби, простір, способи, продукт, результат) та функціональних (прогностичний, моделювальний, програмувальний, планувальний) елементів. Як багатовимірна система вона складається з рівнів, які відрізняються за масштабом (проєктування системи, процесу, ситуації), за розвитком знання (методологічний, концептуальний, теоретичний, практичний), а також за спрямованістю (проєктувальна діяльність, діяльність з педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, діяльність з фахової підготовки за спеціальністю 013 Початкова освіта).

У процесі розробки концепції було враховано, що до складових професійної діяльності учителів початкової школи віднесено функції, з яких доміантними визначено комунікативну, креативну, організаційну та науково-дослідницьку.

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції втілено в **загальній гіпотезі**, яка полягає в припущенні, що підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття можливе на основі розроблених теоретико-методичних підходів педагогічної системи, концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, методичного забезпечення.

Загальну гіпотезу конкретизовано в низці **часткових**, котрі передбачають, що підготовка майбутніх учителів початкової школи набуває ефективності, якщо будуть забезпечені:

– педагогічні умови: запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі; реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції; забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі; активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв;

– обґрунтування загальних і специфічних принципів, урахування закордонного досвіду, а також вивчення сучасних наукових підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи, готових до роботи в міжкультурному просторі.

Нормативна база дослідження охоплює фахову підготовку педагогічних кадрів, яка базується на Конституції України, Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014 р.), освітньо-професійних програмах та інших законодавчих актах, що регламентують професійну діяльність учителів початкової школи у різних сферах педагогічної практики.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові доробки дослідників із таких проблем: компетентнісного підходу у вищій освіті (О. Беспалько, В. Луговий, О. Пометун, Л. Романишина, С. Скворцова та ін.); розробка та впровадження інноваційних технологій (Ю. Казаков, Л. Карамушка, Л. Коваль, О. Комар,

Г. Онкович, Н. Павленко, Л. Петухова, Л. Савенкова, Ю. Шапран та ін.); теоретичних і методичних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів за різними напрямками (Г. Авдіянц, С. Бакуліна, С. Волошин, М. Генік, Л. Гуцан, К. Десятник, І. Пальшкова, О. Романишина, Л. Хомич, Л. Хоружа, В. Чайка, Г. Шкільова, Т. Яблонська та ін.); безперервної професійної освіти (І. Бех, О. Вознюк, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, О. Пехота та ін.); моделювання систем професійної підготовки у вищій школі (В. Биков, О. Лодатко та ін.); організації освітнього процесу у закладах вищої освіти (Р. Гуревич, П. Гусак, Д. Демідов, О. Дубасенюк, В. Желанова, Б. Коротяєв та ін.); особистісний розвиток майбутнього педагога (Р. Вайнола, В. Гриньова, Т. Гура, О. Охременко, В. Радул та ін.); виявлення професійних компетентностей сучасного фахівця і рівнів їх сформованості (О. Біда, В. Бондар, Ж. Горіна, О. Гура, Н. Креденець, В. Орлов та ін.); розвиток професіоналізму і становлення педагогічної майстерності (Н. Гузій, Б. Дьяченко, А. Зязюн, І. Козубовська, Р. Кравець, Л. Крамушенко, І. Кратко, І. Кривонос, А. Линенко, В. Сокаль та ін.); теоретичні положення підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття (О. Біда, В. Бондар, С. Власенко, Н. Глузман, І. Глазкова, С. Литвиненко, М. Севастюк та ін.); організація роботи в освітньому середовищі та міжкультурному просторі (Т. Атрощенко, Н. Бахмат, Н. Богданова, Н. Гонтаровська, Н. Горук, О. Грива, О. Гуренко, Я. Довгополова, О. Заболотна, Т. Жаровська, Е. Заретдінова, Е. Каташов, А. Кірсанова, О. Ковальчук, І. Козубовська, Р. Кравець, О. Ліннік, О. Лісова, Л. Макар, Т. Медіна, В. Погребняк, О. Попадич, О. Ярошинська та ін.).

Особливості міжкультурного простору Закарпаття представлено в таких дослідженнях і монографіях: Л. Белей (присутність національних меншин у соціальному просторі Закарпатської області від здобуття

незалежності України і до сьогодні); Г. Ємець (циганське населення Закарпаття); К. Маргітич (підготовка вчителя початкової школи до формування національної свідомості молодших школярів в угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття); В. Наулко, Н. Зіневич (цигане в Україні); В. Химинець, П. Стрічик, Б. Качур, М. Талапканич (освіта Закарпаття); Т. Рендюк (українці в Румунії та румуни в Україні); Є. Навроцька, Т. Сергієнко (ромологія: історія та сучасність); Т. Сергієнко (румунська національна меншина Закарпаття в контексті розвитку українсько-румунських взаємин); В. Чикут (мовно-національний портрет Закарпаття); О. Шульга (роми й міжетнічна толерантність в Україні); Я. Яців (національно-патріотичне виховання учнівської молоді у позаурочний час на західноукраїнських землях) та ін.

Методи дослідження. Досягненню мети і вирішенню поставлених завдань, перевірки сформульованих у дослідженні гіпотез сприяло використання комплексу методів: *теоретичних* – порівняльний аналіз українських та закордонних законодавчих актів, теоретичний аналіз, синтез, систематизація і контент-аналіз філософських, психологічних і педагогічних праць, конкретизація, типологія, екстраполяція – для розкриття теоретико-методологічних та методичних засад побудови системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, а також інтерпретації отриманого емпіричного матеріалу; порівняльно-педагогічний аналіз досліджень і класифікація – для уточнення сутності наукових дефініцій та категорійно-понятійного поля дослідження; систематизація та моделювання – для розробки педагогічної системи підготовки; вибір перспективних ідей та підходів, що становлять методологічне і методичне підґрунтя узагальнення, проєктування й корекції теоретико-методичних позицій та експериментальних даних – для

розробки навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; *емпіричних* – бесіди, анкетування, опитування, включене та непряме педагогічне спостереження за навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти, тестування – для визначення стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи та встановлення динаміки її формування; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) – для підтвердження ефективності та перевірки результативності розробленої педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; анкетування керівників закладів загальної середньої освіти із подальшим експертним оцінюванням отриманих даних з метою виявлення й упорядкування найбільш важливих ознак професійної готовності вчителя початкової школи як базису для професіографічного конструкту; методи математичної статистики з обчисленням критерію Фішера (F-критерію) – для обробки та презентування результатів дослідження, аналізу, перевірки гіпотез і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами.

Організація дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2018–2022 рр. у три етапи.

Організаційно-прогностичний етап (2018–2019 н.р.) – передбачав аналіз наукових підходів і досліджень підготовки майбутніх учителів початкової школи, відбиття здобутків у теорії і практиці вищої педагогічної освіти; з'ясування суперечностей між практикою підготовки майбутніх учителів початкової школи та ефективністю їхньої педагогічної діяльності в подальшій професійній діяльності; визначення понятійного апарату на основі системного аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури з проблем підготовки вчителів початкової школи; визначення

методологічних засад, завдань і функцій педагогічної освіти; аналіз перспективного досвіду (українського та закордонного) підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі; розроблення методики теоретичного й експериментального дослідження, дослідницького інструментарію (критеріїв, показників і рівнів) оцінювання готовності здобувачів вищої освіти; конкретизація мети і завдань роботи; визначення експериментальної бази дослідження.

Змістовно-процесуальний етап (2019–2021 н.р.) передбачав два підетапи роботи. Перший підетап (2019–2020 н.р.) передбачав накопичення емпіричного матеріалу щодо стану підготовки майбутніх учителів початкової школи (констатувальний експеримент); визначення методологічних засад і концептуальних до проблеми дослідження; визначення структури готовності; моделювання педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття та педагогічних умов її реалізації; розробку концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи; уточнення гіпотези та обраних методів дослідження; підготовка формульованого етапу експерименту. На другому підетапі (2020–2021 н.р.) проводився формульовальний етап експерименту, відповідно до якого здійснено перевірку ефективності педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Аналітико-корегувальний етап (2021–2022 н.р.) передбачав обробку, систематизацію та аналіз отриманих під час педагогічного експерименту результатів, здійснення факторного аналізу результатів, статистичну обробку та якісну інтерпретацію даних експерименту, їх оформлення, запровадження одержаних результатів у практику роботи ЗВО.

Експериментальна база. Дослідницько-експериментальна робота проводилася в Мукачівському дер-

жавному університеті, Львівському національному університеті імені Івана Франка, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II. До експерименту на різних етапах дослідження було залучено 590 здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта освітнього ступеня «Бакалавр».

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* теоретично обґрунтовано авторську концепцію підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття як сукупність парадигм, концепцій, поглядів, ідей, напрямів педагогічної освіти з урахуванням реальних умов розвитку практики, яка поєднує мету та завдання; *розроблено* і обґрунтовано педагогічну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, що об'єднує теоретичні і практичні основи освітнього процесу (принципи, методологічні підходи, авторську концепцію, етапи впровадження системи (мотиваційний, світоглядний, діяльнісний і рефлексивний); педагогічні умови (запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі; реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції; забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі; активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв); побудовано структурну модель цієї системи, яка представлена блоками (цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-організаційний, результативний);

– *удосконалено* теоретико-методологічні засади поліпарадигмального підходу до побудови змісту вищої педагогічної освіти, зорієнтованої на формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи як суб'єктів професійної діяльності, здатних реалізувати себе в міжкультурному просторі Закарпаття;

– *конкретизовано* педагогічну сутність понять «готовність майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття» та «міжкультурна компетентність майбутніх учителів початкової школи», діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за п'ятирівневою шкалою (високий, достатній, середній, нижчий від середнього і низький).

Доповнено банк технологій і методів навчання у вищій педагогічній освіті з використанням традиційних та інтерактивних технологій (рольові ігри, форсайт-ігри, тренінги, метод case-study з відеотехнологіями, симулятивні ігри тощо).

Подальшого розвитку дістали методологічні і теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи в ЗВО; проблема підвищення ефективності формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями початкової школи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, збільшення кількості шляхів підвищення якості підготовки майбутніх учителів та їх обґрунтування.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: обґрунтовано методологічні засади та закономірності підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; уточнено понятійно-категоріальний апарат професійної підготовки; розкрито особливості переходу здобувачів вищої освіти від навчальної до квазіпрофесійної, а потім до професійної діяльності; ґрунтовно розроблено методичне забезпечення підготовки майбут-

ніх учителів початкової школи у процесі вивчення дисциплін професійного спрямування.

Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні й апробації авторської концепції та педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття. Розроблено: робочі програми навчальних дисциплін «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)», «Педагогіка сімейного виховання» та пакет навчально-методичних документів, що охоплюють змістові розділи й дидактичні матеріали, методичні вказівки до семінарських занять, комплект тестів для проведення різних видів контролю, методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів; методичні рекомендації щодо проходження педагогічної практики; програму курсу підвищення кваліфікації «Формування готовності майбутніх учителів початкової школи, які будуть працювати в міжкультурному просторі Закарпаття»; критеріально-діагностичний інструментарій оцінки рівня готовності майбутніх учителів початкової школи.

Матеріали дослідження було використано в освітньому процесі ЗВО, у післядипломній та неформальній освіті з метою формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи та привертання уваги до проблеми педагогів, які вже працюють у міжкультурному просторі Закарпаття.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Мукачівського державного університету (довідка про впровадження № 557 від 18.05.2022 р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 1671-У від 13.07.2022 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 639-33/03 від 09.08.2022 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (акт про впровадження № 01-23/115 від

18.08.2022 р.), Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (довідка про впровадження № 104/UA/2022 від 22.08.2022 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки й результати дослідження доповідались і обговорювались на науково-практичних конференціях різних рівнів, із поміж яких: *міжнародні* – «Виховання у контексті цивілізаційних процесів: вітчизняний і зарубіжний досвід» (Дрогобич, 2016), «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави» (Чорноморськ, 2016), «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2016), «Obiecujace osiagniecia naukowe pedagogika» (Warszawa, 2017), «Science, research, development. Pedagogy» (Берлін, 2018), «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття» (Суми, 2018), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2018), «Přeměny školy a učitel'ské vzdělávání v historickom kontexte a nové perspektívy» (Prešov, 2019), «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави» (Чорноморськ, 2019), «Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної початкової школи» (Дрогобич, 2019), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2019), «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2019), «Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри» (Глухів, 2020), «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2020), «Vzdelavanie a spolocnost V» (Presov, 2020), «Problems of implementation of science into practice» (Oslo, 2020), «Освіта і формування конкурентоспроможності

фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2020), «Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2020), «Конструирование стратегических приоритетов развития образования как ответ на вызовы третьего тысячелетия» (Уфа, 2020), «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» (Барановичи, 2021), Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій» (Чернівці, 2021), «Vzdelávanie a spoločnosť VI» (Prešov, 2021), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2021), «Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2022), «Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти» (присвячена 205-річчю Університету Ушинського) (Одеса, 2022), «Vzdelávanie a spoločnosť VII» (Prešov, 2022), «Multidisciplinary academic research, innovation and results» (Prague, 2022); *всеукраїнські* – «Наука та освіта: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Мукачево, 2016), «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (Львів, 2016), «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація» (Мукачево, 2016), «Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей: виклики та можливості» (Хмельницький, 2018), «Науково-методичний супровід професійного розвитку вчителів в умовах реалізації Нової української школи» (Київ, 2018), «Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи» (Херсон, 2018), «Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2018), «Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний,

інклюзивний виміри» (Херсон, 2018), «Післядипломна педагогічна освіта: особливості професійно-особистісного розвитку педагогів в умовах освітньої реформи» (Ужгород, 2018), «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі» (Мукачево, 2018), «Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2019), «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах» (Мукачево, 2019), «Актуальні проблеми сучасної педагогічної науки» (Дрогобич, 2020), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи» (Запоріжжя, 2020), «Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні» (Старобільськ, 2020); *Міжнародний науково-практичний семінар «Дошкільне образование: опыт, проблемы, перспективы»* (Барановичи, 2021); *Всеукраїнський науковий круглий стіл з міжнародною участю «Педагогіка серця у вимірах XXI століття»* (Хмельницький, 2019); *Міжвузівський науково-практичний семінар «Гендерні студії»* (Луцьк, 2020); *VI Морозівські читання «Освіта впродовж життя: педагогіка, андрагогіка, герогогіка»* (Київ, 2020).

Матеріали та результати дослідження обговорювалися на наукових і методичних семінарах кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету і кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Розділ 1

Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі у закладах вищої освіти

1.1. Категорійно-дефінітивне поле дослідження міжкультурної освіти та формування міжкультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи

Міжкультурний простір є однією із характерних ознак глобалізації суспільства на початку ХХІ століття. Вирішення цієї проблеми тісно пов'язане із впровадженням ідей міжкультурності в освіту.

Питанню міжкультурної освіти підростаючого покоління в умовах багатонаціонального суспільства присвячено ряд документів міжнародного рівня. В 1997 році Міжнародною комісією з освіти ЮНЕСКО було проголошено доповідь, у якій зроблено акцент на тому, що, з одного боку, молоде покоління має чітко усвідомлювати свої корені та опановувати історію свого народу, а з іншого – учнівську молодь треба привчати з повагою ставитися до культурних цінностей інших національностей. Загальна декларація ЮНЕСКО про культурне різноманіття стверджує, що запорукою міжнародного миру і безпеки є повага до різноманітності культур, толерантність, діалог і співпраця в атмосфері довіри та взаєморозуміння.

Незважаючи на ряд праць із цієї проблематики [622; 671; 673] та чималої кількості міжнародних документів [505; 627; 628; 630; 631; 652], принципово

важливим є знаходження оптимальних шляхів формування «української» толерантності в системі міжкультурної освіти, спираючись на усталені догми міжнародного права та досвід закордонних країн.

Політику Ради Європи задля сприяння міжкультурній різноманітності сформульовано в документах, а саме: Декларації культурної різноманітності, прийнятій Комітетом міністрів Ради Європи (2000 р.); Декларації Європейських міністрів освіти щодо міжкультурної освіти в новому європейському контексті (Афіни, Греція, 2003 р.); Декларації щодо інтеркультурного діалогу та запобігання конфліктам (Хорватія, 2003 р.); Декларації стратегії Ради Європи щодо розвитку міжкультурного діалогу (Фаро, Португалія, 2005 р.) [617].

У Плані дій Ради Європи зазначається, що міжкультурний діалог разом із політичним та міжрелігійним діалогом є засобом забезпечення різноманітності європейських культур як джерела взаємного збагачення [617]. У 2006 році Комітет міністрів Ради Європи оголосив про розроблення Білої книги (White Paper) із міжкультурного діалогу, яку було адресовано розробникам освітньої політики та освітянам на національному, регіональному й місцевому рівнях, де сформульовано ключові принципи, теоретичні та методичні засоби для розвитку міжкультурного діалогу [671].

У Білій книзі (White Paper) поняття «культурна різноманітність» та «мультикультуральність» подаються як емпіричний факт, що різні культури існують і можуть взаємодіяти в межах певного простору та соціальної організації. Відповідно термін «міжкультурний діалог» визначається експертами Ради Європи як відкритий обмін поглядами між індивідами, представниками різних етноконфесійних, культурних спільнот на основі взаєморозуміння й толерантності, що реалізується на різних рівнях – національному, європейському та світовому [671].

У 2011 році у звіті Інституту майбутнього (The Institute for the Future, USA), що спеціалізується на прогнозуванні, було представлено «Мапу професійних навичок майбутнього» (Future Work Skills 2020 Summary Map), в якій позначено найбільш затребувані якості й уміння в технологічно просунутому десятилітті для вибудовування успішної професійної кар'єри [632].

Мапа охоплює міжкультурну компетентність (Cross Cultural Competency) як одну з ключових компетентностей для роботи в полікультурному просторі та продуктивної взаємодії з представниками різних національностей [632]. У документах Ради Європи підкреслюється: «Для того, щоб контролювати прояви расизму, ксенофобії та розвитку нетолерантності, освіта має оснастити молодих людей міжкультурними компетенціями, такими, як прийняття відмінностей, повага інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій» [490].

Пріоритетом є підготовка дітей до життя в міжкультурному просторі, навчити їх толерантної взаємодії із представниками інших культур, виробити вміння підтримувати і розвивати конструктивний діалог. Отже, проблема міжкультурної освіти є надзвичайно актуальною для багатонаціональної України й Закарпаття, зокрема.

Виникнення поняття «міжкультурна освіта» пов'язують із посиленням боротьби етнічних і расових меншин за свої права в співтовариствах з поліетнічним складом. Поняття «міжкультурна освіта» було вперше сформульоване в Міжнародному педагогічному словнику як «відображення ідеалів культурного плюралізму в освіті» [629, с. 273].

Значна увага питанню міжкультурної взаємодії приділена в нормативно-правових документах і психолого-педагогічних працях українських учених [509; 511; 518; 535].

У Законі України «Про національні меншини в Україні» [435] не закріплено ні кількість, ні назви національних меншин. Ця інформація міститься в Законі України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов національних меншин»: Україна визнала 13 національних меншин: білоруську, болгарську, гагаузьку, грецьку, єврейську, кримсько-татарську, молдавську, німецьку, польську, російську, румунську, словацьку та угорську [436].

Безпосередньо визначення національних меншин в українському законодавстві відсутнє, у ст. 3 Закону України «Про національні меншини в Україні» наводиться лише описове визначення: «до національних меншин належать групи громадян України, які не є українцями за національністю, виявляють почуття національного самоусвідомлення та спільності між собою» [435]. У Закарпатській області проживають представники понад 100 національностей та народностей, які цінують і розвивають самобутність культур, релігій, традицій, звичаїв та обрядів [449, с.19].

Так, В. Максимець зазначає, що «меншини, аналогічно як і етнічні/національні групи, – це групи, які відірвані від власного етносу (нації), проте зберігають свою самобутність на «чужій» території і не посідають домінуючого становища. Вони проживають на території держави, що є чужа їхній національній самобутності, культурі та історії, а іноді й релігії та мові» [297, с. 46].

В Енциклопедичному довіднику за редакцією В. Євтуха національна меншина визначена як частина народу, яка мешкає відірвано від його основного масиву в інонаціональному середовищі, але представники якої відчувають з ним зв'язок через культуру, мову та деякі інші риси національної специфіки [171, с. 211].

На думку Т. Ковальнової, основними чинниками, які необхідно враховувати під час законодавчого визначення статусу національної меншини, є:

1) чисельність етносу;
2) термін перебування на території України (укоріненість етносу, без урахування мігрантів і біженців);

3) територіальне розміщення (компактний тип розселення і, як наслідок, моноетнічні шлюби, мовно-культурна ідентичність) [232, с. 83].

Як зазначав Г. Ващенко, «від того, що кожний народ буде вільно творити свою національну культуру, загальнолюдська культура не програє, а навпаки, виграє... Вселюдська культура складається із надбань різних народів» [84, с. 294].

Актуальність застосування такого підходу зумовлена багатокультурною природою будь-якої громади і передбачає:

- ознайомлення зі способами подолання виявів ксенофобії, расизму, насильства, дискримінації;
- налагодження співпраці та відчуття соціальної відповідальності між різними культурними громадами;
- виховання поваги до прав людини, зокрема до права іншого;
- розвиток демократичного громадянства, громадянської відповідальності кожного члена соціуму;
- виховання почуття емпатії, що поглиблюється міжкультурним діалогом [586].

Етнічна, релігійна різноманітність розглядається європейськими дослідниками як запорука подальшого демократичного розвитку, важливий чинник суспільної консолідації.

Окрім приналежності до держави, що визначається громадянським статусом, особа ідентифікує себе із різними спільнотами, територіями, організаціями чи закладами. Особистість має складну, багатократну ідентичність, а в міжкультурному просторі може звертатися до різних культур, запозичуючи цінності, релігійні практики, спадщину тощо. Окрім того, носії

різних культур можуть присвоювати одні й ті самі культурні артефакти як елементи, притаманні їхній культурі.

Отже, *належність культурних елементів одночасно різним культурам стимулює практику міжкультурного обміну та діалогу*. Розгляд культурних ідентичностей як динамічної реальності сприяє збагаченню міжкультурних взаємин, допомагає взаєморозумінню представників різних етноконфесійних спільнот у суспільстві.

Термін «*міжкультурний*» використовується в контексті визначення відносин між іммігрантами та корінним населенням, різними мовними та етнічними громадами з метою підкреслення важливості застосування міжкультурного підходу загалом, оскільки будь-яка громада є міжкультурною [623].

Цікавою є думка дослідниці І. Сафонової, яка зауважує, що термін «*міжкультурний*» виник у межах міжкультурної педагогіки (педагогіки миру), що базується на традиційних гуманістичних принципах. Завданням педагогіки миру є «виховання миролюбної особистості, яка мислить глобально і є вільною від ідеологічних, расових та інших стереотипів, володіє «інтеркультурною лояльністю» й усвідомлює свою особисту відповідальність за збереження миру на землі [466].

На думку М. Рей (M. Rey), термін «*міжкультурний*» тлумачиться як культурні особливості соціальної багатоманітності. Вони є важливими аспектами ідентичності різних індивідуумів і спільнот; за своїм характером не є статичними, а багатогранними і мінливими, що взаємодіють у суспільному житті [450, с. 9].

Слід також зазначити, що існує кілька синонімічних варіантів розуміння терміну «*міжкультурний*». Так, частіше в європейській літературі можна зустріти терміни «*полікультурний*», «*кроскультурний*» [342].

У Тлумачному словнику української мови префікс полі- трактується як «численний», «багато» [529]. Так, О. Петренко *полікультурне виховання* розглядає як оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних та емпатійних умінь, що дають змогу здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію та виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно їхніх носіїв [408, с. 17].

Полікультурність, за В. Мичковською, визначається як інтегративна якість особистості, що базується на загальній культурі (емоційній, інтелектуальній, поведінковій), яка виявляється в міжкультурній взаємодії шляхом усвідомлення негативних культурних стереотипів і упереджень, відкриваючи суб'єкту можливість діалогу і самообґрунтованість в умовах множинності культур [315, с. 240]. Структура полікультурності охоплює гуманність, повагу до особистості, громадянськість, кроскультурну грамотність, культуру спілкування і культурну самоідентифікацію особистості. Ці якості складають її цілісність, а сферою їх впливу є культура соціуму – спільна діяльність учасників міжкультурного спілкування [540].

Поняття *«кроскультурний»* є прямим аналогом англійського виразу «cross-cultural». У дослідженнях часто використовується як ідентичне поняттю «міжкультурна взаємодія». Наукове вивчення кроскультурних комунікацій почалося на Заході, що пов'язують з появою в 1954 році книги Е. Холл (E. Hall) «Культура як комунікація» (Culture as Communication), у якій розглядається вивчення впливу на індивіда особливостей двох або кількох культур [634].

У більшості словників можна знайти декілька значень слова «cross», зокрема такі: іменник – «хрест», «розп'яття», «риска, що перекреслює букву»; прикметник – «поперечний», «такий, що перетинається»,

«перехресний», «протилежний»; дієслово – «схрещувати», «хреститися», «перетинати». О. Биндас подає переклад слова «cross» як «перехресний, взаємний, гібрид, гібридизація, синтез, симбіоз», а тлумачення терміну «кроскультурність» (cross-cultural intercourse) як «перетин культур, взаємопроникнення, взаємозв'язок, зіставлення культур, синтез культур, міжкультурні відмінності» [52, с. 123].

У межах кроскультурного напрямку С. Алієва вивчала соціально-психологічні чинники акультурації контактуючих етносів, механізми міжкультурного сприйняття, виразність етнічної ідентичності тощо [9]. Найбільш значущими для процесу акультурації є міжособистісна толерантність і толерантність як риса особистості, коли людина здатна зрозуміти, прийняти й активно взаємодіяти з представником чужої культури [345].

Отже, термін «кроскультурний» походить від англ. cross-culture, що буквально означає «культура, що перетинається». Відсутність тлумачення терміну «кроскультурний» у лінгвістичних словниках свідчить про несталу позицію спеціального поняття «кроскультурний» і незавершеність процесу його визначення.

Синонімами цих двох термінів зазвичай виступають «мульти-», «транс-», «інтер-» («між-» у вітчизняній літературі), «полі-». Префікс мультипояснюється як множинність предметів або багатозразовість якихось дій, функцій. Проте, така синонімічність передбачає їх розрізнення.

Зокрема, *мультикультурність* розуміється як «співіснування, взаємодія носіїв різних етнічних культур у межах однієї країни, однієї держави» тощо [635, с. 48; 650, с. 80].

Транскультурність розглядається як «взаємодія транснаціональних агентів або міжнародне співробітництво задля вирішення глобальних національних

проблем» [636, с. 4]; «міжпоколінний взаємозв'язок, важливий для оздоровлення стосунків між старшим та молодшим поколіннями родини» [605, с. 280].

Інтеркультурний підхід виник у Європі в другій половині ХХ століття і розвивався, передусім, під впливом європейських інститутів, насамперед Ради Європи. *Інтеркультурність* (або *міжкультурність*) – «індивідуальна комунікація між представниками різних національних культур, що ґрунтується на інтеракції та рівноправному статусі її учасників» [605, с. 3].

Міжкультурність (*інтеркультурність*) може бути реалізована, коли «представники різних культур, національні, етнічні та релігійні групи тощо живуть на одній території, відкрито і регулярно взаємодіють, толерантні, розуміють особливості стилів життя, цінності, норми один одного» [480, с. 44].

Дефініція «міжкультурний» означає «взаємодію, взаємопроникнення, взаємозалежність, взаємовплив, співробітництво» (М. Байрем (M. Byram), М. Рей (M. Rey)) [614, с. 78].

На нашу думку, термін «*міжкультурний*» найточніше визначає сутність зазначеного феномена, оскільки для нас є важливішим аспект взаємодії, під чим ми розуміємо діалог культур і цінностей, ніж кількісна наявність культур.

Для розуміння дефініції «міжкультурна освіта» є сенс визначити наявність таких ознак культури, як-от: розмаїття культур, що сприяє реалізації особистості в ідентифікації, формуванні стійкості й адекватності в сприйнятті світу; культурних патернів, за допомогою яких особистість розпізнає світ і себе у світі, виробляє толерантне ставлення до іншого; цінностей як національних, так і міжнародних, що сприяють формуванню особистості як громадянина своєї батьківщини і як громадянина світу [591].

Міжкультурну освіту низка науковців розглядає як знання, вміння і цінності, які надбані особистістю та сприяють розвитку міжособистісних відносин з представниками інших країн, а також взаємозбагаченню як власної культури, так і культури тієї спільноти, до якої належить особистість.

Питанням міжкультурної освіти в Україні стали надавати більшого значення тільки з початку 90-х років ХХ століття. Дослідження українських науковців (Л. Голік, Л. Гончаренко, Т. Клименко, М. Красовицький, В. Кузьменко, Г. Левченко та ін.) присвячено вивченню передумов запровадження міжкультурної освіти в Україні, розгляду наукових засад спеціальної підготовки майбутніх педагогів, які готові діяти в поліетнічному регіоні [267; 530; 549; 556; 594].

Так, українська науковиця С. Сисоєва, досліджуючи проблеми полікультурної освіти, зазначає, що в Республіці Польща міжкультурну освіту розглядають як принцип, що відбиває неминучість співіснування людей з різними культурами, толерантне ставлення до особливостей іншої культури та її представників [480].

Мета міжкультурної освіти полягає у формуванні поведінкових характеристик особистості, які забезпечують її здатність ефективно взаємодіяти із представниками іншої культури [480].

На думку Л. Вітковського (L. Witkowski), міжкультурну освіту необхідно розуміти як вплив і взаємодію особистостей та суспільних груп, вплив, що використовує культурну спадщину і сприяє такому розвитку, щоб вони ставали свідомими й творчими членами локального, регіонального, релігійного, культурного, національного, європейського, світового суспільства й могли втілювати власну неповторну ідентичність і відокремленість [672].

Метою міжкультурного виміру освіти, на думку П. Кендзьор [220, с. 104] та багатьох європейських

дослідників [605; 608; 610; 636; 638], є розвиток толерантності, а саме: розуміння та позитивне сприйняття різноманітності в суспільному, політичному, культурному аспектах; взаємоповаги та поваги до інших; готовності визнавати право та вибір інших людей; уміння відстоювати власну позицію тощо.

На нашу думку, є сенс тлумачити *міжкультурну освіту* і як залучення дітей, молоді та дорослих до етнічної загальнонаціональної і світової культур з метою духовного взаємозбагачення, а також як розвиток планетарної свідомості та формування готовності до життя в багатокультурному просторі [351].

Отже, *пріоритетною метою міжкультурної освіти в Закарпатті* є формування особистості, здатної до активної та ефективної діяльності в багатонаціональному та міжкультурному просторі, що володіє розвиненим «почуттям розуміння та поваги до інших культур, вміннями жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань» [350, с. 369].

Специфічними цілями міжкультурної освіти є:

1. Відтворення і розвиток національних культур та рідних мов національних меншин як необхідних інструментів соціалізації підростаючих поколінь і підґрунтя становлення та функціонування української нації на її базових рівнях – етнокультурному й національно-територіальному.

2. Створення умов для збереження та розвитку компліментарного співробітництва всіх етнокультурних груп в єдиному економічному, соціальному, політичному та культурному співтоваристві.

Завданнями міжкультурної освіти в Закарпатті є:

1) глибоке і всебічне опанування учнями культурою свого народу як неодмінною умовою інтеграції з іншими;

2) виховання дітей у дусі терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування, розвиток етнотолерантності;

3) використання міжкультурного простору як підґрунтя для взаємодії особистості з культурами інших етносів і народів.

Міжкультурна освіта в контексті міжкультурного виховання демократичного громадянства, за П. Кендзьор, протиставляється етноцентризму й охоплює такі компоненти: «заперечення етноцентричних переконань, монокультурних норм; зміна стереотипних уявлень, подолання упереджень, що породжують судження і дії; усунення бар'єрів і сприяння відносинам між культурами, суспільними групами, людьми різного віку, мови, культури, етносу, релігії; встановлення діалогу між особами, групами; виховання відповідальності перед місцевою і національною громадою» [220, с. 104; 221].

Європейські дослідники [607; 616; 649] розглядають такі *аспекти міжкультурної освіти*: знання прав людини; релігійний вимір; визнання меншин в контексті міграції тощо.

Термін «*релігійний вимір*» у міжкультурній освіті, за П. Кендзьор, використовується не для означення певного виду релігійної освіти, а спрямований, перш за все, на виховання взаєморозуміння, поваги та навчання співіснування з метою суспільної єдності й громадянської участі громадян [220, с. 103].

Так, П. Кендзьор наголошує, що міжкультурна освіта *в контексті міграції* передбачає «інтеграцію мігрантів і автохтонного населення, багатовимірні цінності, потребу в мережі для спілкування, участі, забезпечення соціальної справедливості тощо» [220, с. 102]. Міжкультурність стосується не лише іммігрантів, але й усієї громади, школи.

Далі автор наголошує на необхідності *визнання культурних, національних, мовних та етнічних меншин* як найважливішого чинника суспільного розвитку, що передбачає дотримання прав та цінностей культурної

спадщини, визнання інших культурних спільнот такими, що творять багатокультурну суспільну реальність [220].

Зазначимо, що підготовка майбутнього вчителя початкової школи охоплює два взаємопов'язані аспекти: формування готовності до діяльності в міжкультурному суспільстві та набуття компетентності для професійного здійснення освітнього процесу в міжкультурному просторі Закарпаття.

За Законом України «Про вищу освіту» (стаття 1.1.13) компетентність – це «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [187]. Саме в такому значенні ми будемо використовувати цей термін.

Компетентнісний підхід в освіті висвітлено в дослідженнях вітчизняних науковців: І. Беха [47], В. Євтуха [171–174], В. Лугового [290], О. Пометун [427] та ін. Так, І. Сафонова наголошує, що цей «феномен не є новим явищем у педагогіці вищої школи, оскільки орієнтація на освоєння вмінь і навичок була провідною з 60-х років минулого століття, але сьогодні ідеї компетентності набули нового «звучання» в контексті глобальних змін у суспільстві» [466, с. 131].

Сучасний український філософ С. Клепко обґрунтовує думку про те, що компетентність має глибоко темпоральний характер, але в той же час пов'язує її з формулою «використання часу»: «...коли ми говоримо, що хтось компетентний у чомусь, то цим визнається, що ця особа здатна впродовж оптимального для суспільства часу вирішити певне питання чи виробити певний продукт» [227, с. 154].

У 2001–2002 роках Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетентностей, а саме: «соціальні;

міжкультурні, що стосуються сприйняття індивідуальних відмінностей, взаємоповаги до мови, релігії, культури особистості; інформаційні; саморозвитку та самоосвіти; компетентності, що реалізуються у прагненні і здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності» [623, с. 32].

Важливо, що розвиток міжкультурної компетентності – це процес, який відбувається впродовж усього життя, і немає прикінцевої точки, в якій особистість стає повністю міжкультурно компетентною, тому що процес розвитку є вирішальним завдяки саморефлексії. Вивчення мови недостатньо для формування міжкультурної компетентності, знання мають поєднуватись з іншими елементами, такими як відносини відкритості, цікавості та поваги до іншої культури [623].

За документами Ради Європи 2004 року встановлено такі ключові компетентності: *міжкультурна, інформаційна, соціальна, міжетнічна, комунікативна, загальнокультурна, пізнавально-інтелектуальна, трудова (підприємницька), побутова [441].*

У 2018 році було визначено *Рамкову програму оновлених ключових компетентностей* (схвалено та затверджено Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу). Серед основних компетентностей, що ввійшли до цієї програми (окрім грамотності, володіння мовою; математичної компетентності та компетентності в науках, технологіях та інженерії; цифрової; особистої, соціальної та навчальної; громадянської, підприємницької), є і *компетентність культурної обізнаності та самовираження [446].* Володіння компетентністю культурної обізнаності та самовираження передбачає знання рідної та світової культур, розуміння різних способів передачі ідей (через тексти, вистави, фільми, танці, ігри тощо), вміння співпереживати в різних сферах мистецтва і формах культури, бути відкритим до культурного самовираження.

Зазначимо, що у зв'язку з постійними змінами базових компетентностей в Євросоюзі, а також намаганням України адаптувати європейські компетентності до наших реалій проблема потребує ретельних досліджень і в подальшому.

Зокрема, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначено, що «одними із пріоритетних напрямів державної освітньої політики мають стати: оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, *урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку*; побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, *полікультурних, громадянських цінностей*, забезпечення фізичного, морально-духовного, *культурного* розвитку дитини тощо» [361, с. 10].

Для нашого дослідження важливими є підходи до *міжкультурної компетентності*. Синонімами-аналогами цього поняття науковці пропонують такі: культура міжнаціонального спілкування; міжкультурна комунікативна компетентність; лінгвосоціокультурна компетентність; транскультурні комунікативні вміння, кроскультурна компетентність тощо [655].

Аналіз чисельних закордонних досліджень показує, що в питання міжкультурної компетентності переважно розглянуто як *науково-педагогічна проблема* (М. Байрем (M. Byram), К. Беннетт (C. Bennett) та ін.) [609; 614] і як *результат міжкультурної освіти* [634].

У статті Е. Холл (E. Hall), М. Холл (M. Hall) «Розуміння культурних відмінностей» («Understanding Cultural Differences») визначено поняття «міжкультурна комунікація», а виникнення самого терміну «міжкультурна компетентність» відбулося в ході вивчення особливостей міжкультурної комунікації [634].

На думку В. Скрипнікової, є підстави вважати, що саме повоєнні події поклали початок дослідженням

питань міжкультурної комунікації і міжкультурної компетентності [483].

Дослідження міжкультурної компетентності започатковано в США. Саме американці розрізняють міжкультурну компетентність у двох вимірах – змістово-зорієнтовану та орієнтовану на процес. Міжкультурна компетентність – поняття, що тісно пов'язане з цілями міжкультурного підходу. Враховуючи, що кожна країна і кожна культура та релігія мають свої особливості, що впливають на певний рівень й особливості міжкультурної компетентності, вона не може бути визначена як універсальний термін, а має бути адаптована до умов та потреб конкретної громади, місцевості, суспільства.

Змістово-зорієнтована міжкультурна компетентність є одновимірною, тобто статичною (знання про різні культури, а також про власну національну, загальні мовленнєві навички тощо). Саме у процесі формальної або неформальної освіти відбувається формування змістово-зорієнтованої міжкультурної компетентності.

Так, Ш. Каммхубер (S. Kamhuber) [637, с. 121] міжкультурну компетентність визначає як «здатність і волю активно та постійно сприймати можливості для міжкультурного навчання у повсякденному житті; активно генерувати міжкультурні знання та долати бар'єри дії з повагою до наслідків дії щодо особистого благополуччя, відносин із партнером по взаємодії та виконуваного завдання». На думку дослідника, міжкультурна компетентність сприймається як нескінченний процес навчання, а не стабільний стан. Стверджується, що теорія ситуативного навчання дуже корисна як для пояснення, так проєктування міжкультурного середовища навчання більш послідовним і нееклектичним способом, ніж інші парадигми міжкультурного навчання [637, с. 122].

За Дж. Стір (J. Stier), міжкультурна компетентність, що спрямована на процес, є динамічною та

виформується у процесі використання тренінгів комунікації, інтерактивних технологій, коуч-зустрічей тощо [663]. Автор розподіляє їх на такі підгрупи:

інтераційні – сензитивність до культурних відмінностей у комунікативних ситуаціях, здатність виявляти та інтерпретувати міжкультурні варіативності;

когнітивні – здатність оцінювати культурний багаж співрозмовника та вміння використовувати його для вирішення проблемних ситуацій;

емотивні – навички автотренінгу та самопізнання особистістю реакцій у міжкультурному спілкуванні;

дискурсивні – обізнаність у дискурсі міжкультурного різноманіття, міжкультуральності та міжкультурних відмінностей [663].

Така класифікація інтерактивних технологій і комунікативних тренінгів є слушною для нашого дослідження. На нашу думку, слід використати подібний підхід під час проєктування формувального етапу дослідження.

Перебування у просторі іншої культури, на думку багатьох дослідників проблем формування міжкультурної компетентності, сприяє розвитку фахової, соціальної та міжкультурної компетентностей завдяки здобуттю нових і поглибленню наявних знань з іноземних мов, сприянню розвитку гнучкості та здатності до співпраці, налаштуванню на ефективне спілкування, розумінню інших культур і менталітету, оволодінню фаховими знаннями.

Так, М. Байрем (M. Bayram) вважав, що формування міжкультурної компетентності – це опанування методів аналізу міжкультурної комунікації як допоміжного інструменту для орієнтування в ситуаціях, які неможливо передбачити [614]. У дослідженнях цього науковця наголошено, що така взаємодія пришвидшує розвиток міжкультурної компетентності.

Закордонні дослідники екстраполюють проблему сутності міжкультурної компетентності в площину спілкування представників різних культур. Так, американські науковці Б. Рубен (B. Ruben) та Д. Кілі (D. Kealy) використовують у своїх працях термін «міжкультурна комунікативна компетентність», акцентуючи значущість комунікативних здібностей суб'єктів, які вступають у міжкультурні професійні контакти [658].

Зауважимо, що науковці виокремлюють як складові: знання, вміння, навички, здібності, мотиви, цінності, переконання, досвід, особистісні якості [523; 531].

Одні трактують цю компетентність як інтегральну особистісну якість людини, інші – як сукупність якостей, які дозволяють успішно справлятися з вирішенням проблем. Розподіл міжкультурної компетентності на знання (когнітивний вимір), відносини (афективний вимір) та навички (поведінковий вимір) підтверджується дослідженням її визначень, що не спростовує тезу про складність досягнення універсального визначення, оскільки вчені різняться у своїх визначеннях міжкультурної компетентності залежно від контексту власного дослідження.

Нами проаналізовано понад п'ятдесят визначень міжкультурної компетентності [514; 515; 516]. Найбільш часто цитовані та відомі визначення міжкультурної компетентності, її компоненти і зміст представлено в табл. 1.1.

Отже, міжкультурна компетентність є складною *інтегративною особистісною якістю*, що охоплює зміст різних компетенцій: комунікативних, соціокультурних, професійних. Цю компетентність можна також визначити і як *готовність* до здійснення міжкультурної комунікації на основі толерантності до інших культур, стійкого інтересу до менталітету інших національних меншин, як *спрямованість* на цінності діалогової взаємодії, усвідомленості професійно-особистісного сенсу щодо роботи з учнями молодшого шкільного віку в міжкультурному просторі Закарпаття [325].

Контент-аналіз визначень терміну «міжкультурна компетентність»

№ п/п	Автор (и)	Концептуальна ідея / Визначення	Структура, компоненти, складові
1.	Л. Арасаратнам (L. Arasaratnam), М. Дерфель (M. Doerfel) [602]	Міжкультурна компетентність взаємопов'язана з поняттям міжкультурного діалогу, успішність якого залежить безпосередньо від рівня компетенції сторін, задіяних у ньому	Уміння співпереживати і уважно слухати, позитивно сприймати і виявляти бажання комунікації з представниками інших культур, бути поступливим у взаєминах, відчувати бажання до пізнання нових досвідів, характерних іншим культурам
2.	Дж. Беннетт (J. Bennett) [610]	Інтеркультурна компетентність – розвиток чутливості до міжкультурних проблем, міжкультурних практик, цікавості й когнітивної гнучкості	Складається з різноманітних пізнавальних, афективних і поведінкових навичок, які підтримують взаємодію в різних культурних контекстах

№ п/п	Автор (и)	Концептуальна ідея / Визначення	Структура, компоненти, складові
3.	Д. Бхавук (D. Bhawuk), Р. Бріслін (R. Brislin) [611]	Міжкультурна компетентність / міжкультурна сензитивність – реакція індивіда на культурні відмінності й специфіку сприйняття людей інших культур	Біопсихічні (психофізіологічні) властивості; спрямованість особистості; здібності, знання та вміння; самооцінка і самоповага; комунікативні якості
4.	О. Зелковська [197]	Міжкультурна компетентність – сукупність знань, умінь і навичок, за допомогою яких випускники закладів вищої освіти здатні успішно спілкуватися з діловими іноземними	До структури входять такі компоненти: професійний, соціокультурний, соціолінгвістичний і афектний. Професійний компонент – володіння системою національної специфіки знань і вмінь у професійній сфері, знання особливостей міжкультурного професійно-ділового спілкування тощо. Соціокультурний компонент поділяється

	<p>партнерами як на буденному, так і професійному рівнях</p>	<p>на три групи: культурно-специфічні знання (знання соціокультурного контексту, національного характеру, психології, менталітету, етикету, традицій, правил мовної і немовної поведінки тощо); стратегічні вміння (вміння пояснювати непорозуміння й запобігати їм, адекватно використовувати комунікативні стратегії тощо); компаративні вміння (вміння орієнтуватися у феноменах іншого способу життя, порівнювати їх з власною культурою).</p> <p>Соціолінгвістичний компонент – соціолінгвістичні знання (знання мовних одиниць з національно-культурною семантикою, лексичних і стилістичних засобів тощо); комунікативні вміння (володіння комунікативною стратегією).</p> <p>Афектний компонент – особистісні якості і характеристики (емпатія, толерантність, рефлексія, здібність до подолання стресу тощо)</p>
--	--------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

№ п/п	Автор (и)	Концептуальна ідея / Визначення	Структура, компоненти, складові
5.	А. Костюченко [254]	Міжкультурна компетентність майбутнього вчителя – це складне особистісне утворення	Складовими є система знань історико-етнографічного, соціально-політичного, культурологічного, лінгвістичного змісту, умінь, навичок, мотивів майбутніх педагогів, за допомогою яких вони оволодівають комплексом національних і загальнолюдських культурних цінностей, можуть успішно спілкуватися з представниками інших етнічних спільнот як на повсякденному, так і на професійному рівнях
6.	О. Кучмій [270]	Ототожнення поняття «міжкультурна компетентність» і «міжкультурна компетенція»	У структурі виокремлюються: мовна, комунікативна і культурна складові. Комунікативна компетентність передбачає наявність комплексу вмінь, що дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенції з передбачуваним вибором

			вербальних і невербальних засобів, втілити в життя комунікативний намір і верифікувати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку
7.	Т. Холл (Т. Hall), М. Холл (M. Hall) [634]	Міжкультурна комунікація. Тісний зв'язок між культурою і комунікацією, необхідність навчання культури	Структура охоплює міжкультурну сензитивність і терпимість до відмінностей у культурі, а також до історичної спадщини груп, залучених до взаємодії
8.	П. Педерсен В. Нейк (W. Nieke) [650]	Міжкультурна компетентність	Здатність учасників спілкування сприймати один одного у процесі міжкультурної комунікації
9.	Дж. Тодд (J. Todd), М. Ланіган (M. Lanigan) [665]	Міжкультурна комунікативна компетенція	Сума знань, здатностей і мотивацій партнерів по спілкуванню

Міжкультурна компетентність є підґрунтям формування почуття толерантності, емпатії і проявляється як інтегративна якість, яку можна схарактеризувати: *сукупністю мотивів* (прагнення бути фахівцем, культурною особистістю); *цінностей* (міжособистісна взаємодія суб'єктів різних культур, етносів, національностей, релігій тощо); *знань* (української культури і культури національних меншин, які мешкають у Закарпатті); *умінь* (встановлювати й підтримувати діалог, переживати й усвідомлювати ситуацію міжкультурної взаємодії з учнями, батьками (родинами), колегами, обізнаністю у змісті, засобах і способах взаємодії зі світом культури, що реалізуються в здатності вільно орієнтуватися в міжкультурному світі, розуміти його цінності й смисли, цивілізованою поведінкою в процесі позитивної взаємодії з представниками різних культур (національностей, вірувань, рас, соціальних груп).

Під міжкультурною компетентністю ми розуміємо межі комунікативної діяльності особистості, які в силу своєї обумовленості сприймаються нею як природні, самі собою зрозумілі.

В академічній групі здобувачів вищої освіти, яка є культурно чутливою, можуть швидко виникати неправильні інтерпретації та культурна нечутливість, якщо майбутні педагоги не знайомі з особливостями культури інших студентів. Це, швидше за все, призведе до комунікативних бар'єрів та неприємних переживань. Задіяні викладачем інструменти розвитку міжкультурної компетентності мають привести здобувачів до зони найближчого розвитку (за Л. Виготським), де вони стикаються з новим досвідом у культурному відношенні та складними ситуаціями під керівництвом викладача. Завдання викладача в тому, щоб підвести студентів до розвитку їхньої міжкультурної компетентності за допомогою переживання та самоаналізу при отриманні

відповідної підтримки. Випробовуючи нові ситуації взаємодії, студенти мають усвідомлювати різницю між культурами, усвідомлювати межі, що є їх власної культурою, а також бути відкритими для вивчення інших культур.

Л. Виготський розглядав розвиток навичок як розрив між розвиненими та нерозвиненими здібностями [87]. Розвинені можливості він відніс до функцій, які можуть бути виконані без сторонньої допомоги, тоді як нерозвинені здібності відносяться до функцій, які особистість ще не освоїла.

У соціокультурній теорії Л. Виготського це – «зона найближчого розвитку». Зона найближчого розвитку (ЗНР, англійський варіант – ZPD) визначається як всеосяжне поняття, що поєднує основні положення теорії розвитку Л. Виготського. Концептуалізація зони найближчого розвитку починається з її соціального, культурного та історичного контексту та простежує її розвиток як просторову та тимчасову метафору, що відображає соціогенетичні корені всього психічного функціонування людини.

Зона найближчого розвитку – це проміжок між тим, що той, хто навчається, може зробити сам (*експертна стадія*), і максимальним, чого можна досягти за підтримки однолітка або інструктора, учителя чи викладача (*педагогічна стадія*). Ідея Л. Виготського про зону найближчого розвитку передбачає, що той, хто навчається – це, насамперед, самостійний дослідник.

Завдання, з якими стикається людина під час навчання, Л. Виготський розділив на три типи:

- завдання, які ми можемо виконати самі (What I can do);
- завдання, які ми можемо виконати під чийсь керівництвом (What I can't do with help);
- завдання, з якими ми не здатні впоратися (What I can't do).

Л. Виготський вважав, що «гарне навчання» відбувається у зоні найближчого розвитку, а навчання відіграє важливу роль, допомагаючи людині інтегруватися у своє соціокультурне середовище та простір [87].

Зона найближчого розвитку – «це дистанція між рівнем її фактичного розвитку, що визначається за допомогою самостійно розв'язуваних завдань, та рівнем можливого розвитку, що визначається за допомогою завдань, що вирішуються дитиною під керівництвом дорослих або у співпраці з розумнішими однолітками» [87, с. 201].

Використавши концепцію Л. Виготського про зону найближчого розвитку, можна спрогнозувати чотири рівні формування міжкультурної компетентності, які ілюструють обсяг навичок, які мають здобувачі вищої освіти. На першому рівні вони зазвичай *неусвідомлено некомпетентні*, не розуміють і не знають, що означає міжкультурна взаємодія, і не усвідомлюють дефіцит своєї компетентності. Це означає, що вони здебільшого не усвідомлюють впливу культурних проблем та своєї власної поведінки під час навчальної діяльності. Так, студенти можуть не помічати ситуації, коли під час навчальної діяльності вони поводитися культурно нечутливо, неправильно зрозуміли те, що сказала інша людина, або не могли вільно співпрацювати через культурні відмінності.

Коли здобувачі вищої освіти розуміють, що таке міжкультурна взаємодія та свої недоліки у цьому відношенні, вони здебільшого *свідомо некомпетентні*. Студенти досягли рівня, коли вони активно розмірковують про свою поведінку та хочуть розвивати свою міжкультурну компетентність.

Під час міжкультурної взаємодії здобувачі починають помічати, що деякі неправильні тлумачення, з якими стикаються під час лекційних і практичних занять, можуть бути результатом недостатнього куль-

турного розуміння. Викладач допомагає майбутнім педагогам розвивати свою міжкультурну компетентність, бути більш уважним до культурних особливостей інших студентів, усвідомлювати, як їхнє власне культурне походження формує їхню точку зору, і розуміти, як поводитись в таких ситуаціях. Очікується, що майбутні педагоги зрештою стануть *свідомо компетентними* і розвиватимуть свою міжкультурну компетентність до рівня, на якому вони зможуть поводитись, цінуючи не тільки свою ідентичність, але й культурну ідентичність інших, проте така поведінка потребує активної концентрації.

У міру того, як здобувачі стають досвідченішими в міжкультурній комунікації, вони можуть зрештою досягти рівня *несвідомої міжкультурної компетентності*, коли для них природно поводитися саме у такий спосіб і така поведінка не обов'язково потребує постійної активної концентрації.

Отже, при виборі діагностичного інструментарію для констатувального експерименту, нам треба мати загальне уявлення про те, до якого рівня сформованості міжкультурної компетентності здобувачі вищої освіти належать, щоб вибудувати систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Критеріями виміру міжкультурної компетентності, на нашу думку, є культурна обізнаність, культурна ідентифікація та культурна нормативна зрілість. Під *культурною обізнаністю* розуміється сукупність знань культурних артефактів, моделей поведінки, розуміння необхідності й дотримання сценаріїв поведінки рідної культури, культури національних менших або субкультури; під *культурною ідентифікацією* – процес самоствердження і результат культурної ідентичності, що характеризується акультурацією, співвіднесенням і ототожненням з культурними зразками, групами,

типами, нормами, ролями, ознаками, якостями, властивостями, практичними рекомендаціями в повсякденному житті; під *культурною нормативною зрілістю* – сукупність знань соціальних і культурних норм, розуміння їх необхідності та дотримання [451, с. 98].

Відсутність міжкультурної компетентності у здобувачів вищої освіти може призвести до етнічного чи культурного угруповання між ними, а відсутність міжкультурної компетентності у викладача може призвести до нечіткої передачі інструкцій, нерозуміння академічних потреб майбутніх педагогів.

Розвиток міжкультурної компетентності у викладача та майбутніх учителів початкової школи має важливе значення. Це буде сприяти ефективній міжкультурній взаємодії під час викладання. Крім того, це дозволить студентам співпрацювати, а також навчатися у викладача та один в одного, викладачеві навчатися у студентів. Ці діади («студент-студент» і «студент-викладач») є перспективними для подальшої взаємодії в освітньому процесі.

Викладачі, які демонструють міжкультурну компетентність, володіють необхідними навичками, знаннями та позитивним ставленням до міжкультурної взаємодії студентів, що дозволяє їм ефективно та належним чином спілкуватися у міжкультурному просторі Закарпаття.

Отже, володіння міжкультурною компетентністю у викладачів призведе до зниження чи відсутності етноцентричних моделей поведінки, а також нерозуміння під час вербальної та невербальної взаємодії в аудиторії.

У Стандарті вищої освіти України (2021 р.) за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти визначено перелік компетентностей випускника, які є дотичними до проблематики нашого дослідження [504].

До загальних компетентностей віднесено: *«здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя» (ЗК-2) [504]* .

Спеціальні (фахові) компетентності презентовано такими: *«здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію зі всіма учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність (СК-4); здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій (СК-6); здатність доносити до фахівців і нефаківців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи (СК-12)» [504]*.

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти сформульовано у термінах результатів навчання, а саме: *«організовувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування» (ПР-8) [504]*.

Отже, аналіз означеного документу засвідчує, що дотичними до проблематики нашого дослідження є загальні та спеціальні (фахові) компетентності, які спрямовано на *«формування ціннісних орієнтацій (СК-6), результатом чого буде конструктивна та партнерська*

взаємодія з учасниками освітнього процесу початкової школи (ПР-8)» [504].

Слід також зацентувати увагу на інтегрованості міжкультурної компетентності. Ґрунтовний аналіз наукових підходів та законодавчо-нормативної бази (Стандарти освіти) дають підстави стверджувати, що є низка компетентностей, які її інтегрують, а саме: мотиваційно-аксіологічний компонент (комунікативна, професійно-комунікативна); світоглядно-когнітивний (загальнонавчальна, інформаційно-аналітична, предметна, психологічна); процесуально-діяльнісний (соціокультурна, методична); рефлексивно-творчий (дослідницько-праксеологічна, громадянська, етична, міжособистісної взаємодії, адаптивна, рефлексивна, педагогічна). Отже, зазначені компетентності сприяють підвищенню рівня сформованості міжкультурної компетентності та реалізації міждисциплінарної інтеграції.

На нашу думку, постає необхідність зміни предметного змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які будуть працювати в міжкультурному просторі з урахуванням специфіки багатонаціонального регіонального середовища Закарпаття й обґрунтування доцільності регулярної діагностики розвитку міжкультурної компетентності у здобувачів вищої освіти для відстеження динаміки запланованих особистісних новоутворень і своєчасної їх корекції.

1.2. Ціннісні орієнтації як центральне поняття в аксіосфері майбутнього вчителя початкової школи

Зі всього різноманіття компетентностей ми розглядаємо міжкультурну компетентність у ракурсі аксіологічного (ціннісного) підходу, оскільки саме його визначено детермінуючим підґрунтям процесу формування цієї компетентності.

Окреслені в роботі суперечності, на наш погляд, можна розв'язати в межах принципів соціокультурної синергетики, яка постачає орієнтири для створення особистісних смислів взаємодії суб'єктів міжкультурного процесу в сучасних реаліях. Підґрунтям цих принципів, насамперед, вбачаються концептуальні уявлення про цінності та ціннісні орієнтації окремих особистостей і всієї спільноти в глобальному міжкультурному просторі.

Отже, розглянемо більш детально *ціннісні орієнтації*, які належать до *категоріально-дефінітивного поля нашого дослідження*.

Ціннісні ієрархії є предметом постійного інтересу представників різних наукових дисциплін – філософії, психології, педагогіки (Б. Ананьєв, І. Бех, М. Каган, В. Кремень та ін.) [11; 47; 209; 260]. Дослідники А.Топіха, В. Федь, Т. Хоменко, В. Чайка, Н. Чернуха також визначають моделі ціннісних орієнтирів, які є наскрізними у світовій культурі [534; 543; 551; 565; 567]. Соціальні та професійно-педагогічні ціннісні орієнтації педагога є свого роду генетичною підставою стратегічних завдань розвитку сучасної освіти. Культура як спосіб ціннісного освоєння дійсності, на думку В. Мельника, «виражає смисложиттєві детермінанти буття людини, її потреби й інтереси. Саме тому найважливішими компонентами людської культури поряд із нормами та ідеалами є *цінності*, існування яких

вкорінене в екзистенціальній активності суб'єкта культурної творчості, його діалозі з іншими людьми, орієнтованому не тільки на сферу суцього, а й на значуще, нормативно належне» [310, с. 211].

Становлення аксіології пов'язують із ім'ям Р. Лотце (XIX ст.), який увів у науковий обіг поняття «значущість» як специфічну характеристику змісту мислення, а в контексті естетики й етики вперше використав категорію «цінність». Згідно з Р. Лотце, цінність існує лише в її значущості для суб'єкта і не є продуктом його волевиявлення: вона є об'єктивним як загально визнана форма бажання і поведження.

За Філософським енциклопедичним словником цінність є явищем і процесом духовного та матеріального характеру, які володіють ознаками позитивної або негативної значущості для окремого індивіда, соціальної групи або суспільства в цілому, здатні служити їхнім інтересам і цілям [546].

При визначенні освітніх завдань в умовах багатокультурного суспільства європейські освітяни акцентують особливу увагу на поняттях «цінності» – основоположних підвалинах виховання особистості. До них відносяться: права і свободи людини; демократія та демократичні принципи; толерантність; глобалізація; розвиток [623, с. 5].

На переконання С. Гейко, період від шістнадцяти до тридцяти п'яти років – це період, «коли особистість переживає етап найактивнішого становлення, осмислення життєвої перспективи, стабілізації професійних інтересів» [110, с. 90]. Для цього періоду характерним також є бажання самовизначення, самоутвердження, намагання знайти оптимальну відповідь на запитання «як далі жити?», «у чому щастя людини?» та на багато інших подібних запитань.

На думку дослідника, «чіткої орієнтації в життєвих цінностях переважна більшість молоді поки що

не має. Зокрема, відчувається дискомфорт перед перспективою обраної професії, суспільними «запитами» на неї, вірніше відсутністю таких запитів, з одного боку, і своїми нахилами, здібностями, уявленнями тощо – з іншого» [110, с. 90].

Український вчений Ю. Терещенко [519] у сучасній молодій особистості виокремлює такі риси:

1) «особа економічно вільна, ініціативна, активна. Їй притаманна самостійна творчість, пов'язана з організацією нової справи і постійною кількістю можливостей докласти власних зусиль;

2) людина глибоко зацікавлена в особистій приналежності до політичних свобод. Вона характеризується розвиненою правовою і моральною відповідальністю, здатністю захистити себе й тих, хто її оточує;

3) суб'єкт з рельєфно оформленою світоглядно-екологічною орієнтацією;

4) особа з національно зорієнтованою свідомістю, для неї рідна мова і культура свого народу є засобом національної самоідентифікації» [519].

В. Баранівський визначає, що «соціокультурні цінності формуються у процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду і проявляються в її переконаннях, інтересах, відповідно до орієнтації на певні цінності, молодих людей і поділяє їх на чотири типологічні групи» [29, с. 41].

Перша – це молоді люди, які зберегли або надають перевагу попереднім цінностям.

Друга група – це ті, хто має діаметрально протилежні погляди щодо прихильників першої групи.

Третя група – це молоді люди, які хоча і критикують цінності суспільства, але повністю їх не заперечують.

Четверта група – це молоді люди, для яких характерна нетерпимість до будь-яких цінностей, окрім власних.

Зважаючи на значне різноманіття цінностей молоді, В. Баранівський, І. Бех, Р. Вайнола, В. Євтух, Н. Ткачова та ін. [46; 79; 171; 526] запропонували поділити їх на певні категорії, зокрема: інтелектуально-освітні цінності, культурні цінності, політичні цінності. Далі подаємо розподіл цінностей за В. Баранівським [29, с. 42–43].

«Інтелектуально-освітні цінності. Їх необхідно розглядати в ракурсі розумового, творчого потенціалу, який, на жаль, значно знизився за останні роки. Цей феномен вчені пов'язують, насамперед, з погіршенням фізичного та психічного здоров'я молодого покоління.

Культурні цінності. Суспільство, яке на перший план поставило матеріальне благополуччя та збагачення, формує відповідну культуру і життєві потреби молоді. Електронні засоби масової інформації заповнюють значну частину їхнього вільного часу і виступають як важливий інструмент формування духовного світу, культурних цінностей та установок для сучасної молоді.

Політичні цінності. Аналіз стану політичних впадобань молоді дає можливість стверджувати, що вони достатньою мірою різнополюсні. Молодь у політичних справах є досить прагматичною: політика розглядається молодими людьми як засіб завоювання авторитету та лідерства» [29, с. 42–43].

Проте, зважаючи на політичні події останніх часів, необхідно зазначити, що політична активність молодого покоління значно зросла. Таку активну політичну позицію молоді можна пояснити, виходячи з того, що молоді властиве почуття власної гідності, а також прагнення змінити майбутнє країни. Так, Л. Котлова зазначає, що «ціннісні орієнтації, як психологічне новоутворення особистості, організують та скеровують діяльність суб'єкта, його відношення до себе та оточуючого. Здійснений аналіз проблеми доводить, що за роки незалежності України ціннісні орієнтації молоді значною

мірою трансформувались, і як свідчать результати, не в позитивному напрямку» [255, с. 94].

Ціннісні орієнтації є центральним поняттям в аксіосфері майбутнього вчителя початкової школи. Ціннісні орієнтації є основними векторами міжкультурних орієнтацій, вони визначають спрямованість особистості та ступінь її соціальності, що змінюються залежно від рівня відповідності індивідуальних запитів потребам та інтересам багатокультурного соціуму.

Отже, система ціннісних орієнтацій особистості ґрунтується на цінностях, що виступають як цілі життя та основні засоби досягнення цих цілей. Можливо розглядати *ціннісні орієнтації як вищий рівень диспозиційної структури особистості.* При цьому особливе значення має інтегрування суспільно значущих цінностей як результату діяльності минулих та сучасних поколінь, а також проектування індивідом своєї діяльності.

Так, за результатами дослідження В. Махінова, студенти закладів вищої освіти «потребують підвищення рівня своєї соціокультурної підготовки, що виявляється в їхньому бажанні та намаганні засвоїти достатній обсяг професійно значущих знань, соціокультурних професійно-педагогічних умінь, розвинути здібності та набути необхідних якостей, які забезпечать ефективне формування особистості учня, здатного брати участь у міжкультурному спілкуванні» [308, с. 45–46].

Мотиваційно-аксіологічне ставлення майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності є цілісним, багаторівневим і багатокomпонентним утворенням у структурі свідомості особистості.

Існує безліч невирішених проблем у сучасній аксіології, пов'язаних із природою та сутністю цінностей, як-от: спосіб буття цінностей, критерії типології цінностей, відсутність єдиної методологічної основи при обґрунтуванні теорії цінностей. Суперечливість наявних визначень означеного феномена вказує на необхід-

ність застосування нових підходів до дослідження природи і сутності цінностей [318].

Т. Вублес (Т. Wubbels) та М. Брекельманс (М. Brekelmans) [674] досліджували здатність педагогів враховувати моральні цінності та піклуватися про стосунки з тими, хто навчається. Ця здатність дуже важлива для тих, хто працює у закладах освіти, які функціонують у культурно різноманітних суспільствах. Поінформованість педагогів про власні цінності та цінності тих, кого вони навчають, визначається як частина здатності до навчання з урахуванням культурних особливостей. На думку дослідників це може вплинути на успішність учнів. Результати дослідження підтвердили взаємозв'язок між моральними цінностями і культурними особливостями викладання.

На думку вчених, педагог, який культивує цінності неупередженості й терпимості, буде більш схильний розмірковувати про справедливість і турботу про учнів різних культур. Ця турбота пов'язана з перевагою у ставленні до учнів, чиї цінності найближче до його власних. Такі вчителі визнають можливість множинних точок зору на реальність і вірять, що моральні цінності, пов'язані з культурою, з більшою ймовірністю враховуватимуть різноманітність походження учнів [674].

Природно, що до аксіологічної проблематики не залишилася байдужою філософія, хоча необхідно зазначити, що аксіологія тривалий час не була пріоритетною галуззю, вона презентована роботами філософа М. Когана, психолога С. Рубінштейна та ін. [209; 460].

Останнє десятиріччя ХХ століття і початок ХХІ століття характеризуються посиленням інтересу дослідників до аксіологічної проблематики [525; 552; 580]. Це пов'язано, перш за все, з досить складними соціально-культурними змінами в розвитку суспільства і глобалізацією суспільних процесів у цілому, зі змінами до підходів визначення культури загалом.

Здатність робити висновки про думки, наміри та почуття інших вважається виключно людською. За останні кілька десятиліть ця здатність привернула увагу антропологів, когнітивних нейробіологів, клінічних та вікових психологів, соціальних психологів та ін. Проте, залишається зовсім невідомим, чи зумовлена ця здатність культурою, як на поведінковому, так і на нервовому рівні. В останні роки предметом інтенсивних і дедалі більш численних досліджень Д. Бхавук (D. Bhawuk) [610, с. 145] є вивчення мозкової активності як функції *культурних цінностей (культурна нейробіологія)*. Це дослідження дало результати, які вказують на диференціальну активність мозку як функцію культурних синдромів (наприклад, індивідуалізм проти колективізму), ідентифікацію двомовного підпису, дослідження емпатії та демонстрацію того, що це функція культурної подібності.

Культура формує поведінку людей, але те, як це відбувається в людському мозку, залишалося значною мірою невідомим. Д. Бхавук (D. Bhawuk) доводить, що мезолімбічна система винагороди, ймовірно, відіграє важливу роль, проте невідомо, чи мезолімбічна діяльність може формуватися людською культурою. Отримані автором дослідження дані є новою демонстрацією того, що культура може гнучко формувати функціональну активність у мезолімбічній системі винагороди, яка, у свою чергу, може визначати соціальну поведінку.

Дослідження, проведені Д. Парком у 2011 році (D. Park) [654, с. 147] у галузі когнітивної нейробіології, надали нові докази того, що *стійкий культурний досвід змінює як функцію, так і структуру мозку*. Використовуючи методи нейровізуалізації, автором продемонстровано, що є багато доказів того, що культурний досвід впливає на нервову функцію, особливо у вентральній зоровій корі (галузі мозку, пов'язані з обробкою сприйняття).

Д. Парк також виявив відмінності у структурі мозку залежно від культурних груп та віковій відмінності цих процесів залежно від культури. Результати дослідження вченого показують, що вплив старіння набагато більший, ніж вплив культури на когнітивні функції, такі як пам'ять та швидкість обробки інформації, існують виражені відмінності в галузях структури мозку з віком та вплив культури. Досвід роботи з нейронними функціями зберігається до глибокого старіння. Таким чином, отримані результати забезпечують цінну відправну точку в розумінні міжкультурного простору з населенням планети, що швидко старіє.

Вироблена у суспільстві система цінностей, які передаються у вигляді взаємодії між представниками різних культур, дає можливість індивідуумам перебувати всередині системи. Це означає, що для ефективної та результативної роботи необхідно створювати систему, яка буде чітко функціонувати для досягнення спільних цілей та діяти у такий спосіб, щоб просувати основні цінності, невід'ємні від системи, а саме: повагу, гідність, співчуття та довіру. Це передбачає наявність певних основних цінностей, які визначають поведінку особистості міжкультурному просторі.

Процес засвоєння професійних цінностей починається з моменту вступу студента до ЗВО. У дослідженні Б. Пурчангізі (B. Poorchangizi) та інших науковців [656] порівнювалася важливість професійних цінностей з погляду студентів та практичних працівників. Згідно з отриманими даними, ставлення практиків ($3,68 \pm 0,16$) та студентів ($3,86 \pm 0,17$) до професійних цінностей було на високому рівні, але ставлення студентів до важливості професійних цінностей було значно сприятливішим, ніж у практичних працівників. Обидві групи вважали активність та професіоналізм найменш важливими сферами серед інших [656].

Отже, спираючись на ці результати, можна спрогнозувати, що необхідно приділяти більше уваги формуванню цінностей, особливо професіоналізму та активності під час навчання на бакалавраті для підготовки здобувачів вищої освіти до роботи в сучасному складному міжкультурному контексті. Необхідно провести більш комплексні дослідження для вивчення розриву між теорією та практикою в різних культурах та контекстах.

Предметом дослідження Е. Аппіс (E. Arries) [604] були професійні цінності та етична ідеологія практичних працівників. Доведено, що морально-філософські позиції та професійні цінності впливають на професійну поведінку. Отримані дані свідчать про те, що професорсько-викладацький склад має звернути увагу на вплив морально-філософських позицій на формування професійних цінностей у здобувачів вищої освіти.

Дискусії з проблеми цінностей тривають. Традиційні підходи у філософії, культурології, антропології зосереджені на культурних нормах та традиціях як джерелах культурних ціннісних відмінностей та виникненні ціннісних відмінностей між націями. Результати досліджень (П. Ван Ланге (P. Van Lange), Р. Беккерс (R. Bekkers), Т. Шуйт (T. Schuyt) [669]) показують, що цінності корелюють з економічними та екологічними чинниками як усередині суспільств, та і між ними. Цінності різкіше різняться всередині культур, ніж між культурами, а складні моделі вимагають переосмислення цінностей, і навіть поняття культури, як системи загальних смислів у міжкультурних дослідженнях, теж різняться.

Одні дослідники акцентують увагу на відродженні духовних, у тому числі релігійних, цінностей і їх ролі у формуванні та становленні особистості (В. Бех та ін.), інші звертаються до розробки фундаментальної аксіологічної категорії «цінність» (С. Вітвицька та ін.), тоді як

треті розмірковують про пріоритет моральних цінностей та їх місце в загальній архітектоніці цінностей (К. Островська та ін.) [42; 91; 392].

У філософському енциклопедичному словнику запропоновано *трактування цінностей* як «узагальнених уявлень людей про найбільш значимі цілі й норми поведінки, які визначають бачення ними дійсності, задають орієнтації їхнім діям і вчинкам у всіх сферах життя та значною мірою формують «життєвий стиль» суспільства. Система або сукупність домінуючих цінностей виражає в концентрованому виді особливості культури й історичного досвіду суспільства» [546, с. 707–708].

Узагальнений аналіз сучасних аксіологічних напрямів і концепцій як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі, в межах нашого дослідження дозволяє сформулювати деякі висновки.

В аксіологічній проблематиці центральним поняттям є «цінність». Різноманітність трактувань поняття «цінність», обумовлена відмінностями у вирішенні проблеми співвідношення онтології і гносеології, об'єктивного і суб'єктивного, матеріального й ідеального, належного і суцього, породжує різноманіття підходів до проблеми походження та специфіки існування цінностей у структурі буття. Перераховані розбіжності й відмінності в інтерпретації поняття «цінність» дозволяють умовно визначити декілька напрямів.

Перший напрям складають праці таких авторів, як С. Анісімова, С. Рубінштейна та ін. [460], у яких цінність ототожнюється з певними фактами реальності, покликаними задовольняти потреби людини. За такого розуміння поняття «цінність» позбавляється самостійного концептуального наповнення. Сутність цінностей полягає не в них самих, а в потребах та інтересах, що є джерелом предметних ціннісних орієнтацій.

Наступний напрям презентовано роботами, автори яких ставлять за цінності якісь феномени, які

стосуються ідеального буття, трансцендентного світу. Така позиція найбільш яскраво виражена в ціннісних теоріях І. Канта, М. Шелера та ін. [546]. Однак, твердження про існування об'єктивних цінностей, що належать до ідеального буття, вказує на наявність деяких постійних незмінних абсолютних принципів, що мають універсальний характер і виходять з імперативу повинності.

Третій напрям представлено дослідженнями, в яких цінності розглядаються як феномени, що відносяться до надсуб'єктивної реальності. Такий підхід до цінностей простежується в роботах М. Вебера та ін. [546]. Розуміння цінностей як соціальних норм або регуляторів поведінки акцентує надособистісний характер цінностей, тоді як цінності – це, передусім, духовна інтенція, це внутрішній, емоційно освоєний орієнтир діяльності людини.

Різноманіття аспектів міжкультурних цінностей можна відслідкувати у ґрунтовних роботах В. Беха, О. Сухомлинської, Т. Титаренко та ін. [42; 512; 522].

Так, В. Бех наголошує на тому, що розвиток уміння в підростаючого покоління жити у мирі та злагоді має комплексний характер і передбачає виховання певних громадянських, моральних, інтелектуальних, емоційно-вольових якостей особистості [42].

У цьому руслі інтерес становить ієрархія цінностей людини через призму конструктів:

«матеріального (власні потреби, розваги, задоволення, побут) як нижчий рівень;

культурного (мистецтво, наука, загальнолюдські досягнення, правопорядок, самовираження особистості) як середній рівень;

духовного (ідеали, ціннісно-змістові установки, зобов'язання перед суспільством, іншою людиною) як вищий рівень в ієрархії цінностей свідомої творчої особистості в сучасних умовах життя» [522, с. 333].

Так, на думку М. Кагана, «вельми активна розробка цієї філософської проблематики не привела до подолання панівного методологічного і теоретичного розброду – починаючи з визначення змісту поняття «цінність», кордонів ціннісного ставлення і закінчуючи розумінням місця аксіології в загальній структурі філософського дискурсу» [208, с. 29]. Зазначене свідчить, *по-перше*, про необхідність більш змістовного і конкретного формулювання визначення цього феномена і, відповідно, виявлення філософсько-методологічних принципів побудови теорії цінностей; *по-друге*, про доцільність вироблення єдиного критерію типологізації різних видів цінностей.

Наслідуючи традиції, які існують у філософській літературі, *визначають такі класи цінностей: життєві цінності; культурні цінності (пізнавальні, естетичні, соціальні та ін.); моральні цінності.*

Отже, підсумовуючи результати дефінітивного аналізу, можна визначити таке: *під цінностями розуміється* позитивна чи негативна значущість об'єктів довкілля для людини, для групи людей, суспільства загалом, які розглядаються як предмети, цілі та засоби для задоволення потреб діяльності особистості. Класифікація цінностей часто співвідноситься з предметною діяльністю фахівця, із особистістю педагога.

Так, значний внесок до систематизації духовних цінностей зробив український дослідник О. Вишневський. У своєму «Кодексі вартостей сучасного українського виховання» вчений розглядає цінності в контексті абсолютних, національних, громадянських, сімейних і особистісних цінностей [89, с. 38–42].

За М. Рокіч (M. Rokeach), у співвідношенні з прийнятими в психології поняттями природи ціннісної орієнтації особистості, «цінності, які становлять її структуру й зміст, поділяють на дві основні групи з точки зору цілей і завдань, яким слугує та чи інша цінність» [657].

Першу групу становлять цінності-цілі (термінальні цінності), другу – цінності-засоби (інструментальні). «Найголовнішими є термінальні цінності – це основні цілі людини, оскільки відображають довгострокову життєву перспективу. Термінальні цінності начебто визначають сенс життя людини, вказують, що для неї є особливо важливим, значущим, цінним» [657].

За Ю. Соловійовою, гарантією ціннісної переконаності вчителя початкової школи та сформованою аксіологічною культурою може служити рівень професіоналізму, який складається у процесі самоосвіти та саморозвитку [496].

Отже, за всієї різноманітності точок зору доводиться констатувати, що проблематика аналізу феномена «цінності» не знайшла свого повного і цілісного відображення й дотепер.

У працях Б. Ананьєва показано, що «цінності, заломлюючись крізь призму індивідуальної життєдіяльності суб'єкта, входять у психологічну структуру особистості у формі особистісних цінностей, є одним із джерел мотивації, поведінки і ставлення до світу. Особистісні цінності служать ланкою між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості» [11, с. 108].

Дослідники П. Ван Ланге (P. Van Lange), Р. Беккерс (R. Bekkers), Т. Шуйт (T. Schuyt) визначають ціннісні орієнтації «як складні, певним чином згруповані принципи, що узгоджують різноманітні мотиви людської діяльності у процесі вирішення загальнолюдських проблем (зокрема в таких сферах, як відносини між людиною і природою, ставлення до часу, стосунків, дії та розуміння людського ества)» [669].

І. Федух пропонує розмежовувати поняття цінностей і ціннісних орієнтацій. До поняття цінностей автор відносить «узагальнені уявлення, які виступають як загальні ідеали, стереотипи суспільної та індивідуальної свідомості, що функціонують як ідеальні кри-

терії оцінки й орієнтації особистості та суспільства. Тоді як ціннісні орієнтації – відображення у свідомості людини цінностей, які визнаються нею як стратегічні життєві цілі та загальні світоглядні орієнтири, що формуються на базі співвіднесення особистісного досвіду з поширеними в соціумі зразками культури» [542].

Так, А. Маркова [301] пропонує *провідні критеріальні характеристики ціннісного ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності як якості особистості*:

- спрямованість якості (шкала цінностей), представлена у вигляді блоку мети якості та його критеріїв: усвідомленість цінностей, ставлення до цінностей, дії з вибору цінностей і реалізація їх як особистих цілей діяльності);

- зміст якості (блок змісту якості), його критерії: усвідомлення ролі професійної діяльності в соціально-особистісному перетворенні, ставлення до професії, рівень (якість) професійної підготовки;

- спосіб прояву спрямованості і змісту якості (операційний блок), його критерії: усвідомлення системи принципів, способів організації та побудови як теоретичної, так і практичної діяльності, ставлення до способів діяльності в цілому, реалізація способів діяльності.

Виокремлюються такі рівні його сформованості: адаптивний, репродуктивний, евристичний і креативний [301].

Для становлення фахівця у процесі професійної підготовки повинні бути враховані специфічні для цієї професії цінності.

А. Кавалеров [207], Л. Романюк [458] та інші дослідники єдині в тому, що структура ціннісної сфери не є статичною, а розвивається, змінюється у процесі освіти.

Професійні ціннісні орієнтації майбутніх учителів початкової школи є смислоутворювальним компонентом

професійної діяльності, яка визначає її особистісне і соціальне ставлення до професії.

Класифікація цінностей вищої педагогічної освіти багато в чому однакова у різних дослідників, проте не відбиває специфіки підготовки вчителя початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору.

Перетворення особистості на основі професійних ціннісних орієнтацій відбувається в період адаптації до освітнього простору ЗВО.

У табл. 1.2 представлено здійснений нами контент-аналіз змістового наповнення поняття «ціннісні орієнтації».

Аналіз теоретичних джерел дає підстави визначити умови, що сприяють формуванню професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи, а саме:

- спрямованість освітньо-професійних програм (далі – ОПП) підготовки та викладачів ЗВО на особистісне та професійне становлення здобувачів вищої освіти як майбутніх фахівців;
- ефективність міжкультурної взаємодії та ґрунті аксіологічного потенціалу змісту вищої освіти;
- суб'єкт-суб'єктний підхід до всіх учасників освітнього процесу, які перебувають і взаємодіють у міжкультурному просторі.

У контексті досліджуваної проблеми ми виокремили мотиваційно-аксіологічний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Показниками ціннісних позицій особистості майбутнього вчителя початкової школи у професійній діяльності можна визначити:

- володіння педагогічними вміннями продукування та передачі загальнокультурних та регіональних цінностей, норм і традицій;

– прийняття цінностей і норм, заснованих на ідеалах справедливості, поваги до особистості учнів і до своєї майбутньої професії;

– прояв моральних якостей і принципів у ставленні до себе, суспільства і довкілля тощо.

Більшість досліджень у царині міжкультурних цінностей зосереджено навколо проблем етнічної толерантності і виявлення стратегій міжгрупової взаємодії в міжкультурних регіонах.

На основі аналізу робіт українського спеціаліста в галузі комунікативних стратегій Г. Почепцова [428; 429] можна сформулювати таке визначення терміну «*міжкультурні цінності*».

У глобальному розумінні – це сукупність ідеалів, цінностей, вірувань, відносин між людьми, норм поведінки, етикету, які сформувались на перетині двох або більше культур (етносів, народів) у результаті їхнього взаємодіявання, взаємодії і взаємозбагачення.

У локальному розумінні – це ті загальні цінності, що виникають у взаємодії, взаємовпливі й взаємопроникненні двох культур і більше одна в одну (української та угорської або української та ромської тощо).

Міжкультурні цінності – це особливе комплексне соціокультурне й соціально-психологічне утворення, результат складного процесу самовизначення людини в соціальному просторі щодо самої себе, іншої людини та взаємин особистості щодо своєї та іншої культури; це сприйняття, емоційна та етична оцінка дійсності, переживання своєї приналежності до певної культури, а також прийняття себе та іншого, прийняття своєї та іншої культури [428; 429].

На думку психологів П. Ван Ланге (P. Van Lange), Р. Беккерс (R. Bekkers), Т. Шуйт (T. Schuyt), формуванню міжкультурних цінностей протистоїть зорієнтованість багатьох культур на колективізм чи індивідуалізм, що впливає на вироблення групових або індивідуальних цілей та цінностей [669].

Таблиця 1.2

Контент-аналіз змістового наповнення поняття «ціннісні орієнтації»

Автор	Ціннісні орієнтації:	Параметр
Б. Ананьев [11]	життєві цілі, плани та ядра соціально-професійної перспективи, без яких особистість втрачає свою основну функцію – регуляторну	життєві цілі
Ф. Клакхон (F. Kluckhohn), Ф. Стродтбек F. Strodtbeck [640]	складні, певним чином згруповані принципи	<p>«кластери культурних ціннісних орієнтацій:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) орієнтації, пов'язані з уявленнями про людську природу (йдеться про уявлення про те, чи є людина за природою доброю або злою); 2) орієнтації, пов'язані з уявленнями про характер стосунків між людиною і природою (хто посідає верхню позицію); 3) орієнтації, пов'язані зі стосунками між людьми (індивідуальні, групові, родові);

Автор	Ціннісні орієнтації:	Параметр
<p>П. Ван Ланге (P. Van Lange), Р. Беккерс (R. Bekkers), Т. Шуйт (T. Schuyt) [669]</p>	<p>якість, яка об'єднує людей у системі визначає специфіку соціальної системи та її структурні одиниці: особистість, яка діє, та культурні одиниці (символічні елементи культурних традицій, ідей, вірувань, ціннісних зразків)</p>	<p>4) орієнтації, пов'язані з уявленнями про особистість (йдеться про розуміння існування в термінах «робити», «бути», «зростати»); 5) часові орієнтації (на минуле, теперішнє або майбутнє)»</p>
		<p>«кластери культурних ціннісних орієнтацій: 1) орієнтації, що визначають стосунки між людьми (індивідуалістична або колективістична орієнтація); 2) орієнтації, які пов'язані зі ставленням до життя, часу та бажаних осіб (орієнтація на короткотривалу і довготривалу перспективу); 3) фемінна чи маскулінна орієнтація; 4) орієнтації, зумовлені ставленням до ситуації невизначеності; 5) орієнтації, що пов'язані зі ставленням до влади»</p>

Нами проаналізовано також дослідження О. Данилової, у якому представлено міжкультурний аналіз ціннісних орієнтацій на матеріалі історичних текстів [7]. Необхідно зазначити, що цінності, сформульовані для індустріального суспільства (промислові, зорієнтованість на майбутнє, нуклеарна родина, реформи, прогрес, екологія, прагматизм, конкуренція, аналітичні навички, придбані в ході систематичної освіти, рівність) і застосовані в іншому історико-культурному контексті, здатні адекватно відображати відповідні психічні феномени.

У сучасній педагогічній науці проблема міжкультурних цінностей вивчається в контексті культури міжнаціональних та міжетнічних відносин. Виховання культури міжнаціонального спілкування ґрунтується на ознайомленні молоді із системою наукових знань про права та свободи людини і народів, про нації та їхні відносини, про раси й релігійні конфесії, шляхом формування цивільних і загальнолюдських почуттів та самосвідомості, забезпечення моральної мотивації вчинків і поведженні учнів у процесі їхнього спілкування. Цей підхід потребує врахування національної специфіки того чи іншого регіону України з тим, щоб оптимізувати освітній процес.

Однак, виховна стратегія в регіонах лише починає формуватися, і на сьогодні поки що немає комплексних, системних програм, прийнятих виховних концепцій. Рівень виховання школярів багато в чому залежить від методологічного, наукового, програмно-методичного забезпечення шкіл регіонів. Як наголошено в сучасних педагогічних дослідженнях, важливо уникнути науково-методологічної неузгодженості загальнодержавного і регіонального компонентів освіти.

Вагомий внесок у розвиток досліджуваної проблеми належить Г. Ващенкові, який був переконаний у тому, що, взаємодіючи з іншими народами, український народ матиме більше можливостей розвивати власну

національну культуру, урізноманітнити і збагатити загальнолюдську культуру [84]. Утім, виховання любові до свого народу, патріотизму, здорової національної гордості, свідомості власної національної гідності поєднується у Г. Ващенко із застереженням про можливі наслідки національного марнославства від презирства до самозвеличення за національно-культурною ознакою. У праці «Виховний ідеал» педагог закликає український етнос до справедливого ставлення, співробітництва й рівноправності з іншими народами [84, с. 176].

Особливу увагу до формування в дітей емоційно-ціннісного ставлення до представників інших культур приділяв у своїй практиці В. Сухомлинський. «Почуття дружби народів, – писав педагог, – це одне з найтонших, найшляхетніших, одне з найбільш піднесених рухів людської душі; у цьому русі органічно зливається суспільне й особистісне» [513, с. 162]. На основі рідної культури, «подорожуючи Батьківщиною», вихованці В. Сухомлинського збагачували свої почуття й розум духовними скарбами інших народів. Водночас виховувався патріотизм, що починався з любові до людини [513, с. 173].

Для нашого дослідження є цікавими роботи С. Алієвої, яка вивчала психологічні особливості міжкультурного сприйняття ровесників з національно змішаних родин і формуванню кроскультурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку [9; 10].

Авторка досліджень зазначає, що діти з різнонаціональних родин характеризуються позитивним ставленням до інших етнокультурних груп, добре поінформовані про традиції, особливості культури інших етносів, цікавляться своїм родоводом, частіше ідентифікують себе з національно-культурними якостями за лінією матері [9]. С. Алієвою з'ясовано, що діти з монокультурних родин рідше описують свій родовід, фіксуючи лише свою національну приналежність,

володіють, як правило, мовою однієї етногрупи; частіше негативно сприймають представників інших етногруп.

На думку вченої, дефіцит інформації, а також перекручування інформації про наміри, стан, поведінку представника іншої культури може надалі призвести до формування особистості з маргінальною спрямованістю або націоналістів, нетерпимих до інакомислення, які прагнуть до фальшивої справедливості [9; 10].

Досліджуючи розвиток особистості, С. Алієва дійшла висновку, що вона постійно змінюється і поповнюється різними видами ідентифікацій національного рівня – спочатку етнічної і національної, потім цивільної, і зрештою – наднаціонального рівня. Конструкти «свій – чужий» залежно від віку дитини розкриваються переважно через протиставлення «гарний – поганий» (у дітей до 6 років). У дітей 9 років спостерігається злиття двох контекстів «гарний – поганий» («схвалюваний – осуджуваний»; «придатний – непридатний») і «дружній – ворожий». Для дітей 12 років зміст «дружній – ворожий» стає визначальним. У цьому випадку критерієм виступає уявлення дітей про рівень життя, економічного й соціально-культурного розвитку країни, у якій проживає та або інша етнічна група [9].

За сучасних обставин, які склалися на Закарпатті, виховання молодших школярів на основі міжкультурних цінностей пов'язано з певними труднощами.

Упродовж 2020 року Фонд «Демократичні ініціативи» імені І. Кучеріва спільно з Центром політичної соціології опитав 1000 мешканців Закарпатської області. Респондентів було відібрано таким чином, аби вони репрезентували населення всієї області за соціально-демографічними показниками [503].

Дослідження було унікальним ще й тому, що ним «було охоплено найбільші нацменшини краю – угор-

ську, румунську, словацьку та ромську. Тобто в межах опитування було створено 2 соціологічні вибірки – 500 респондентів, які репрезентують загалом Закарпатську область, а інші 500 – репрезентують національні меншини. Обидві вибірки мають випадкову похибку опитування (без урахування додаткової вибірки національних меншин та без урахування дизайн-ефекту), яка не перевищує 4,4% з ймовірністю 0,95» [503].

Так, за твердженням соціологів, *«телебачення залишається основним джерелом інформації для більшості мешканців Закарпаття. Його, як звичне джерело отримання інформації, вказали 77% респондентів. Інформацію з українських сайтів бере 41% опитаних, з Facebook – 36%. Популярними також є іноземні телеканали – 23% (серед національних меншин – 57%). Варто відзначити, що представники національних меншин частіше беруть інформацію з російського телебачення та мережі Інтернет».*

Більшість респондентів воліє, щоб їхні діти, окрім рідної мови, передовсім вивчали основну мову міжнародного спілкування – англійську (47%). Також популярною є німецька мова – 14% та угорська – 11%.

Автори дослідження доводять, що *«серед населення Закарпаття загалом спостерігається високий рівень толерантності до представників різних національностей. Так, серед оцінок відносно велика кількість негативних є тільки стосовно росіян та ромів. Однак, і стосовно цих етнічних груп кількість неприязні не перевищує 13%»* [503].

Виходячи з цього, міжкультурні цінності в умовах Закарпаття можна розглядати у двох аспектах:

- а) міжкультурні цінності як вияв внутрішніх рис характеру народів (національних меншин);
- б) міжкультурні цінності як зовнішній вияв культури народів (національних меншин).

Отже, пропонуємо *класифікацію міжкультурних цінностей народів Закарпаття*, які відбивають об'єкти відносин:

– *національно-історичні цінності* (спільна історико-географічна спадщина, національні ідеали, національна ідея, повага до національних героїв);

– *соціально-економічні цінності* (любов до праці, почуття господаря своєї землі, який відповідає за неї);

– *міжетико-правові цінності* (повага до української державності, соборності, прав і свобод людини);

– *морально-етичні цінності* (спільна духовна спадщина, правила народної моралі та етикету, фольклор, традиції виховання тощо);

– *міжособистісні цінності* (доброзичливість, гостинність, відкритість, щирість, миролюбність, взаєморозуміння, взаємоповага, згуртованість, етнічна консолідація, добросусідство, культура спілкування, працелюбність, чуйність до долі інших людей, життєлюбність, наполегливість, мудрість);

– *міжконфесійні цінності* (вірування народів: віра в Бога, толерантне ставлення до інших віросповідань, що представлені Українською православною церквою Московського патріархату, Мукачівською єпархією греко-католицької церкви, Римо-католицькою церквою, релігійною організацією Свідків Єгови в Україні та Закарпатською реформатською церквою (дані на 01.01.2019 р.) [185];

– *міжпоколінні цінності* (любов та шанобливе ставлення до батьків, родини, повага до людей літнього віку, турбота про молодших);

– *патріотичні цінності* (любов до Батьківщини, прив'язаність до своєї культури, відданість їй, повага і знання історії та культури свого краю, народу, звичаїв, традицій, рідної мови, природи, національних пам'яток);

– *комунікативні цінності* (розвиток інтересу до іншої мовної культури, взаємовивчення культур,

формування спільної лексики (наприклад: батечко і маточка – хресні батько і мати; газда – господар; гарувати – тяжко працювати; колиба – халупа чабанів чи лісорубів; легінь – парубок; няньо – батько; повітруля – русалка, мавка; толока – вигін тощо);

– *естетичні цінності* (бачення прекрасного, любов до мистецтва, народних ремесл, особливості народних свят: Ханука у євреїв, Різдво в угорців та німців, Трійця в українців та ромів, Мерцішор у румунів, День Святого Іштвана в угорців тощо);

– *спільні народні традиції як вияв міжкультурних цінностей* (гостинність, працелюбність, побратимство, шанування батьків; добросусідство тощо);

– *спільність смаків та страв* (від закарпатських євреїв – човлент, печінка по-європейськи, фарширована риба; від закарпатських словаків – бухти, карбонатки, страпачки; від закарпатських угорців – бограч, гуляш, лечо, перкельт, попрікаш, рокот-крумплі; від німців – шніцелі й старовинні рецепти яловичини по-швабськи; від ромів – гурка, погачі, вим'я тушковане, смажені рубці; від румунів – усі види токанів; від чехів – кнедлики і сегединський гуляш тощо).

Взаємодія різних систем цінностей і культур (локальних і глобальних) у житті народів Закарпаття створила передумови для виникнення *універсальних міжкультурних цінностей народів Закарпаття*, до яких ми відносимо: відкритість, контактність, толерантність, почуття власної гідності, індивідуальність, автономність, свободу, рівність, справедливість, альтруїзм.

О. Сухомлинська, досліджуючи основні суперечності в стосунках індивіда і нації, доходить висновку, що «в центрі уваги необхідно ставити інтереси особистості, права окремого індивіда, його суверенітет. Головним механізмом впровадження цієї концепції покликана стати, в першу чергу, сучасна школа» [512, с. 6]. Однак, попри численність напрямів, наголошує

дослідниця, багатоплановість і розмаїття виховної роботи, спостерігаємо тенденцію зростання виявів етнічних непорозумінь у дитячому середовищі, історичної і соціальної дезорієнтації підростаючого покоління. Також подекуди зростає дитяча агресивність, виявляється занижена самооцінка відносно інших етнічних груп.

Таким чином, здійснений нами ґрунтовний аналіз вітчизняних та закордонних досліджень з проблем формування міжкультурної компетентності та ціннісних орієнтацій засвідчив, що в сучасній психологічній і педагогічній науці є значна кількість дефініцій понять «цінність» і «ціннісні орієнтації», кожна з них розглядає певні аспекти та рівні цього феномена.

Ці проблеми потребують більш ретельної методологічної та практичної розробки. Під час формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкової школи, які будуть працювати в міжкультурному просторі, необхідно враховувати регіональні особливості Закарпаття.

1.3. Міжкультурний простір початкової школи в Закарпатті як сфера взаємодії суб'єктів

Проблеми культури осмислюються з початку ХХ століття в різних аспектах і з різних точок зору. Важливо відзначити, що з 1871 р. по 1919 р. було запропоновано сім визначень культури, а вже з 1920 р. по 1950 р. з'явилося ще сто п'ятдесят. На теперішній час дослідники нараховують від п'ятисот до тисячі визначень зазначеного поняття.

Кожен народ є творцем самобутньої національної культури, має певні традиції, особливості й характер, які склалися і розвивалися в особливих історичних умовах, на різних за масштабом і ландшафтом

територіях [508]. Кожна культура різноманітна й унікальна. Відмінності в історії, релігії, культурі, звичаях і традиціях народів є сутнісною природою нації і складають найбільш глибоке соціопсихологічне коріння вимог до національної незалежності й суверенітету. Подібно прагненню до людської свободи і самовизначення, цю сутність змінити важко.

Культура – це поняття, яке охоплює все, що створено людиною заново або оброблено вже в існуючих предметах і речах. У розумінні людей світ за всієї його різноманітності єдиний, і культура розуміється як «обробка», «виращування», «поліпшення» цього світу.

Так, С. Возняк розглядає культуру «як складне динамічне людське утворення, що має суспільну природу й виражається в соціальних відносинах, спрямованих на створення, відтворення, засвоєння й поширення матеріальної та духовної предметності, яка забезпечує реалізацію потреб і соціальних інтересів людей, їхнє взаєморозуміння й організовану взаємодію. Тобто культура, на думку науковця, це феномени, процеси, відносини, які якісно відрізняють суспільство, людину від природи, є продуктивним результатом соціальних зв'язків і взаємодій» [95, с. 17].

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику С. Гончаренка подано таке визначення: «Культура – це рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [121, с. 82].

Узагальнюючи досягнення філософської думки, М. Каган запропонував концепцію, в якій «культура розглядається в трьох масштабах: культура як спосіб існування людства; культура тієї чи іншої частини людства, макро- або мікрогрупи; культура окремої особистості» [209, с. 115].

Відомий психолог Д. Мацумото (D. Matsumoto) [309] ототожнює культуру із психологічним констук-

том і відзначає визначальний вплив культури на поведінку індивіда в суспільстві. Автор фокусує увагу на тому, що «культурне різноманіття суспільства обумовлено не расою, етнічністю або національністю, а основоположною психологічною культурою індивіда» [309, с. 31]. Поняття «культура» Д. Мацумото (D. Matsumoto) визначає «як динамічну систему правил, експліцитно й імпліцитно встановлених групами з метою забезпечити своє виживання, включаючи установки, цінності, уявлення, норми і моделі поведінки, загальні для групи, але реалізовані по-різному кожним специфічним об'єднанням усередині групи, що передаються з покоління в покоління, відносно стійкі, але здатні змінюватися в часі» [309, с. 31]. Таке визначення культури стосується змісту психіки кожної людини, яка живе в певній культурі. Саме культура як система суб'єктивних смислів і ціннісних орієнтацій, одночасно як духовний потенціал зумовлює вектор і межі поведінки індивіда в середовищі та просторі.

Так, Я. Калакура окреслив сутність *концепту «українська культура»*, розуміючи «створену людьми й історично сформовану на всій території України і за кордоном сукупність матеріальних та духовних цінностей українського народу як невід'ємну частину світової культурної скарбниці. Її основу складають «національна мова, народна творчість і релігія, на ґрунті яких поступово сформувалися професійна освіта, наука, література, мистецтво, архітектура, духовність. Українська культура охоплює й культурно-духовні надбання корінних народів і етнічних груп, які проживають на теренах України» [211, с. 8].

У 2021 році Верховна Рада ухвалила Закон «Про корінні народи України», за яким визнає корінними народами в Україні кримських татар, караїмів та кримчаків [188]. Корінний народ – це спільнота, яка, зокрема, не має власного державного утворення за межами України, йдеться в документі.

Відповідно до теорії, висунутої К. Юнгом, сфера «несвідомого» людської психіки містить певний універсальний набір архетипів. К. Юнгом розкрито ідею про те, що будь-який соціум складається з ряду соціальних страт (прошарків) і є культурно неоднорідним. Кожна страта представлена як *середовище, що породжує свою субкультуру*, і лише частково збігається з іншими субкультурами цього соціуму; головна ознака будь-якої субкультури, якою керуються у своєму житті члени цієї субкультурної спільноти. Основою картини світу, її несучим каркасом є система ціннісних уявлень [557]. Отже, за К. Юнгом, *субкультура існує в середовищі, а середовище є частиною простору*, за логікою – *культура має існувати в просторі*.

Простір – це філософська категорія, форма співіснування матеріальних об'єктів і процесів (характеризує структуру і протяжність матеріальних систем).

В. Бех запропонував власний філософсько-педагогічний підхід [42]. Автор виходить із філософської природи категорії «простір» і доводить, що його можна співвіднести із феноменом виховання завдяки його онтологічності, убудованості в буття.

Простором закладу освіти є місце, де транслюються різні культурні смисли. Специфіка цього простору в тому, що в його межах інтенсивно відбуваються процеси міжкультурної комунікації [323].

Перш, ніж визначити поняття «міжкультурний простір», на наш погляд, доцільно визначити дефініцію «соціокультурний простір», провести аналіз культурологічного насичення простору та проаналізувати думку вчених щодо вживання понять «соціокультурний» і «міжкультурний».

Соціокультурний простір є категорією, що вказує на відмінність певної частини історичної реальності, яка виражається в інституційній формі взаємодії суб'єктів освіти і забезпечує проходження процесу культуро-

засвоєння знань, а також культурних практик, їх перетворення за рахунок соціальних чинників і умов реалізації, що сприяють формуванню людини як активної, діяльної, соціально відповідальної особистості [366, с. 107]. Соціальний простір певною мірою є картиною світу, ментальною реальністю, що відноситься до сфери світогляду та світосприймання.

Соціальний простір має багато визначень. У цьому дослідженні ми використаємо широке трактування А. Лефевр (H. Lefebvre): «У суспільстві весь простір – соціальний, він містить використання більш або менш пристосованих місць для соціальних відносин... це завжди суспільний продукт» [642, с. 186]. За Дж. О'Ніл (J. O'Neill), «соціальний простір – це метафора для будь-якого досвіду громадського життя» [653, с. 174]. Ключовими концептами соціокультурного підходу є поняття «культура» і «соціокультурний простір».

Як зазначає видатний український філософ сучасності С. Клепко, культура є простір, в якому проходить людське життя від народження до смерті [227], виступаючи головною сферою діяльності людини. Людина, культура, соціум та цивілізація, а також знання про них перебувають у постійному розвитку, зазнають змін під впливом глобалізаційних, інтеграційних, інформаційних та демографічних процесів сучасного світу. Що ж стосується соціокультурного простору, то його теж репрезентують конкретні люди, які формують цей простір, виступають носіями та виконавцями стратегій у цій сфері.

Отже, соціальним простором можна вважати найважливіші прояви суспільної діяльності, як-от: політика, громадські об'єднання, освіта, засоби масової інформації, сфера послуг, торгівля, релігія тощо.

Триває пошук освітніх моделей, які були б адекватними вимогам формування міжкультурної компетентності, яка передбачає розвиток інтеграційних

якостей і властивостей особистості, що дають можливість реалізовувати себе в сучасному міжкультурному просторі. Тому актуальним є осмислення проблеми трансформації освітнього простору закладу, що дає учням поглиблені знання в умовах інтенсивних змін культури.

Термін «*освітній простір*» почав використовуватися науковцями різних галузей на початку 80-х років ХХ століття. На початку 90-х років дефініція увійшла до широкого наукового обігу, поступово виформовуючись у наукову категорію. Категорія «освітній простір», безумовно, належить до фундаментальних понять сучасної педагогіки [260; 263].

Зауважимо, що термін «освітній простір» сприймається не всіма науковцями в освітньому полі однозначно. Ідея створення, розвитку та збагачення освітнього простору обговорюється на різних рівнях, тому фігурують поняття «європейський», «міжнародний», «український освітній простір» тощо.

Відомий психолог В. Слободчиков свого часу здійснив спробу розгляду освітнього простору «як особливої сфери взаємозв'язків певних компонентів» освітньої практики [486]. Науковець вважає, що освітній простір є абстрактним поняттям, яке описує матеріальні й інформаційні об'єкти, які виконують освітню функцію, а також суб'єкти освіти, взаємодія між якими породжує освіту і розвиток особистості [486, с. 183]. У запропонованій ним моделі «...освітня практика – тепер уже як особлива сфера, як органічне ціле, здатне до розвитку, – виступає в трьох своїх взаємозв'язаних наочних проекціях (освітні середовища, інститути, процеси) і двох механізмах його забезпечення: освітня політика, що реалізовує функцію самовизначення освіти в соціумі, і управління освітою, яке зміцнює його як цілісну сферу...» [486, с. 182]. На думку відомого вченого, виникає своєрідне

середовище, в якому кристалізуються спеціальні структури, покликані організувати освітній процес, а саме: необхідно вибудовувати іншу низку уявлень, де середовище є *середина = серцевина*, зв'язок = *середостіння*, *засіб = посередництво*.

Ідея середовища – ключова. Під освітнім середовищем розуміємо соціокультурне оточення дитини, створене природним або штучним шляхом, що охоплює різні види засобів і змісту освіти та здатне забезпечити її продуктивну діяльність [347].

Освітній простір, з одного боку, це – збалансована мережа освітніх закладів та установ, а з іншого – сукупність змістовних просторів (ніш), які опосередковують розвиток особистості [524]. Розгляд моделі створення міжкультурного простору початкової школи не може не ґрунтуватися на сучасних досягненнях науки і практичних напрацюваннях.

На думку Г. Шевченко, тільки духовна культура на тлі міжкультурності може врятувати людство від деградації і руйнування [579].

Міжкультурний простір розуміється як взаємопроникнення та взаємовплив мовних світів і культур, перетин спільного і відмінного. Тому в новому тисячолітті на зміну людині розумній (Homo Sapiens) повинна прийти людина культурна (Homo Culthuralis).

В. Слободчиков наголошує, що це буде можливо лише за умов здійснення органічного та діалектичного взаємозв'язку позначеної тріади «культура – освіта – людина» й взаємозв'язок може виявлятися в різних аспектах і вимірюваннях [486]. Зауважимо, що освіта як проміжний член тріади відіграє провідну роль у взаємозв'язку людини і культури. Ще Г. Гегель під терміном «освіта» мав на увазі зміст, близький традиційному застосуванню слова «культура»: у значенні культивування, окультурення людини, а також понять «формування», «формація», «генезис» [546].

Відомий методолог у галузі освіти С.Гессен розглядає поняття «освіта» як один із синонімів слова «культура», вважаючи, що це поняття правильно було б закріпити за «духовним змістом культурного життя» [113]. Разом з тим, С.Гессен указував на неправомірність «поглинання» людини культурою. Він говорив про те, що «людина не тільки відтворює минуле, але, розвиваючись сама, розвиває культуру. І в цьому значенні людина і культура – два рівноцінних суб'єкти» [113, с. 54].

Завдяки освіті людина засвоює загальнолюдську культуру та досвід і, навпаки, через освіту вона може їх творити і збагатити. «Наше середовище – це не просто декорації для наших самовільних дій – воно формує нашу особистість» [30, с. 242]. З огляду на потужну роль середовища у формуванні особистості, пише Ф. Скіннер (F. Skinner), набагато ефективніше використовувати культурні ресурси для «створення кращих середовищ, а не кращих людей» [30, с. 244].

На нашу думку, цілком доречним у межах дослідження є вживання поняття «міжкультурність освіти», маючи на увазі два аспекти: висока якість процесу освіти і висока якість його результату або продукту. Ідеальною метою сучасної освіти має виступати «людина культури».

У контексті нашого дослідження виходимо з розуміння *міжкультурного простору як особливого соціокультурного феномена – системи багатопланових і багатовимірних відносин, що об'єктивно відтворюються та самостійно розвиваються в процесі організації і трансляції певної необхідної сукупності знань, яка функціонує в реальному просторово-часовому континуумі та охоплює як суб'єктів міжкультурної взаємодії, так і високу комунікативну здатність, стійкість, мобільність, толерантність.*

Аналіз підходів різних авторів дозволяє визначити основний зміст міжкультурного простору, що виформує особистість майбутнього вчителя початкової школи на засадах культурологічного підходу. Отже, йдеться про такі *культурологічні елементи міжкультурного простору*, як: духовно-моральні традиції; ідеали; мова.

Міжкультурний простір є елементом соціокультурного простору. Міжкультурний простір створює умови для розвитку особистісних якостей людини в сукупності з усвідомленням нею національної приналежності, що сприяє діалогу між різними національними спільнотами й прагненню до ефективної міжнаціональної взаємодії.

Соціально-політичними детермінантами розвитку міжкультурного простору Закарпаття є: інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливого складника розвитку сучасного світу; прагнення України інтегруватися у світовий і європейський соціокультурний та освітній простір, зберігши власну національну своєрідність.

У багатьох школах проблемам культури різних народів приділяється поки мало уваги. Несхвальне ставлення учнів початкової школи до представників інших національностей, напруженість у спілкуванні дітей та інші негативні явища з'являються загалом через відсутність необхідних знань. Толерантний, зокрема міжкультурний простір, насичений значним виховним потенціалом (патріотизмом, інтересом до культур різних народів, культурою міжнаціонального спілкування тощо) [536]. Така освіта здатна створити педагогічні умови, щоб залучити школярів до різних форм діяльності з вивчення, збереження та творчого розвитку традицій різних культур, активізувати творчий потенціал особистості [581]. Спрямованість на цілісний розвиток молодшого школяра дозволяє нам розглядати

модель ціннісної сфери в толерантному освітньому середовищі, що стимулює постійну організацію освітнього процесу з метою пошуку розв'язання проблеми з погляду гуманітарного, естетичного, етичного, екологічного, фізичного, психічного й інших критеріїв доцільності шуканого. Проектування стає умовою розвитку освітнього середовища, формування суб'єктної позиції учасників освітнього процесу.

Під час проектування міжкультурного простору може статися розвиток декількох видів педагогічних явищ.

По-перше, об'єктом проектування стає саме освітнє середовище.

По-друге, предметом проектування є розвиток самого об'єкта і суб'єкта в освіті.

По-третє, об'єктом розвитку стає сам об'єкт проектування й адаптація його суб'єктів до постійно змінюваних умов зовнішнього світу.

По-четверте, об'єктом проектування може бути освітній процес: цілі, зміст, способи, методи, форми, принципи, технології, а також відносини учасників освітнього процесу.

Залежно від вікової періодизації виділяють етапи виховання і, відповідно, рівні культурного виховання:

Перший етап. Етнокультурний рівень є частиною найважливішого процесу пізнання й пошуку себе, безперервного і нескінченного, що має точку відліку зі шкільних років, надає особистості можливості національної самоідентифікації.

За В. Євтухом, «*ідентичність* (від лат. *identicus* – тотожність) – це багатозначний життєвий і загальнонауковий термін, що виражає ідею постійності, тотожності, спадкоємності індивіда та його самосвідомості» [172, с. 25]. Ототожнення себе з культурою, її цінностями, ідеалами і самостійний вибір тієї чи іншої ідентичності – це культурна самоідентифікація особи-

стості. «Соціокультурний аспект ідентичності – єдина мова, спільне історичне минуле, спільні риси матеріальної та духовної культури, політично оформлені уявлення про батьківщину, господарська спеціалізація, релігія, мова і навіть такі зовнішні риси, як одяг або їжа тощо. Кожна людина народжується і розвивається в межах певної етнічної групи» [172, с. 24].

Предметом вивчення значної кількості наукових досліджень (С. Йосипенко [206], В. Кремень, В. Ткаченко [260] та ін.) є питання національної ідентичності.

За В. Кременем та В. Ткаченко [260] як психологічний термін національну ідентичність можна описати як когнітивну та емоційну прихильність до своєї держави з почуттям приналежності до групи, з якою людина поділяє загальні переконання, погляди та цінності. Це почуття приналежності через мову, культуру та традиції може бути досягнуто у процесі соціалізації. Особистість починає ідентифікувати себе з групою завдяки почуттю приналежності.

З огляду на це, автори вважають, що національна ідентичність є частиною колективної ідентичності, а у процесі дорослішання людини ефект цього процесу має тенденцію до наростання, можна припустити, що зростатиме й національна ідентичність. Поступово особистість засвоює потреби, інтереси та взаємовідносини нації, і завдяки цим спільним інтересам, соціальним і культурним нормам та правилам розвивається її ідентичність як частини нації.

Самоідентифікація визначається місцем проживання й етнічним довкіллям, мовою спілкування, сімейними і культурними традиціями. Отже, відбувається процес самопізнання, психологічне становлення особистості [320]. Особистість може мати багато ідентичностей: статеві, соціальні, етнічні, професійні. Отже, чим більше людина має ідентичностей, чим більше вони усвідомлені, тим більше вона є соціально зрілою та соціально адаптованою.

На думку М. Бродницькі сучасна людина функціонує на пограниччі. Вона не має «...жодного внутрішнього простору незалежності, вона завжди знаходиться на межі, а заглиблюючись в себе, вона дивиться в очі іншого або дивиться на себе очима іншого» [71, с. 5]. Це помежів'я, складає простір між центрами, між тим, що перебуває на межі й може належати до двох центрів, накладатися одне на одне. Простір «між» може стосуватися територіального пограниччя (стикового, перехідного), змістово-культурного, інтерактивного та міжособистісного – станів і актів свідомості особистості, що виходять на межі психіки.

Такої ж думки дотримуються й Л. Вітковський (L. Witkowski) [672, с. 107] та Е. Никиторович (J. Nikitorowicz) [651].

Отже, простір є для людини постійним зіткненням з іншим та необхідністю посісти позицію щодо цієї чужості в її змістовому й ціннісному аспекті, розташувати своє суб'єктне «Я» в особистісно-культурному просторі пограниччя [71].

Другий етап – національна самоідентифікація – нерозривно пов'язаний із формуванням національної самосвідомості як частини суспільної свідомості, яка визначається межами життєвого досвіду, закладеного у звичаях, традиціях і яка охоплена природним відбитком практичної діяльності, норм моралі, етичних правил, усвідомлення своєї етнічної приналежності. Пріоритет на етнокультурному рівні у вивченні мов належить рідній мові. Ідентифікація та самоідентифікація особистості за принципом приналежності до певної країни-нації допомагає, за висловом В. Кременя і В. Ткаченка, «гомогенізувати» населення країни, зробити його однорідним та консолідованим, згуртувати загальними інтересами і уявленнями про «спільність долі». Визначальними характеристиками стають: мова, моральні норми і цінності, історична пам'ять і релігія, міф про спільних предків і уявлення про рідну землю [260, с. 184].

Національна самоідентифікація є невід'ємним компонентом національної самосвідомості особистості й становить одну з провідних її характеристик. Маючи сформовану національну самоідентифікацію і самосвідомість молода людина входить у міжкультурний простір комунікації з представниками інших національностей [335].

С. Кримський зазначає, що проблеми, пов'язані із формуванням національної ідентичності, потребують урахування політичного контексту. «Відомо, – зазначає С. Кримський, – що нація, на відміну від етносу, характеризується розвиненою системою самосвідомості, наявністю власної держави чи боротьбою за неї... І поки певна нація не проходить фазу вільного розвитку, чи боротьби за свободу, вона не готова до інтеграції, якими б загальнолюдськими цінностями ця інтеграція не вимірювалась. Тому нація може опинитись у ситуації, коли здавалось би, вона діє в напрямі, протилежному загальноісторичним тенденціям до єднання людства, але поза таким ствердженням самостійного, автономного розвитку вона не може увійти у простір загальнолюдських цінностей та інтересів» [261, с. 664].

Отже, формування національної ідентичності, що, зрештою, охоплює і боротьбу за незалежність України, ніяк не може бути проігнороване в міжкультурному просторі [578].

Третій етап – міжкультурний рівень, характерною рисою якого є діалогічність, яка є підґрунтям формування культури міжнаціональних відносин. Культурологічна основа освіти, уміння вести діалог з іншими культурами сьогодні набуває особливої актуальності. Міжкультурний діалогізм передбачає вихід людини національної культури на вищий рівень – рівень діалогу культур, не відриваючись від свого національного середовища [582].

Основною метою міжкультурного рівня є формування людини культури в міжетнічному культурно-освітньому просторі. На міжкультурному рівні передбачається як діалог з національними культурами, так і висувається завдання глобалізації культури, яка формує загальнопланетарні характеристики особистості, відчуття її причетності до всього людства, залучає особистість до загальнолюдських цінностей [587].

Закцентуємо увагу, що міжкультурний простір будь-якого закладу освіти, *по-перше*, це явища сучасного світу; *по-друге*, має певні особливості й можливості як соціокультурний феномен.

По-друге, формування міжкультурного простору стимулюється потребою поглиблення відносин взаємодії всіх членів сучасного співтовариства.

Міжкультурний простір багатомірний.

Провідним чинником суспільного буття у цьому просторі є культура, зазначає П. Юркевич, яка «забезпечує збереження і відтворювання людських ресурсів, культури здоров'я і культури здорового способу життя, культури усвідомлення і вирішень протиріч буття» [595]. Міжкультурний простір виформовує єдину націю із загальною назвою, державною(ними) мовою(ами), із спільністю культури, із загальною метою і загальними діями щодо її досягнення. На думку дослідника, саме в цьому просторі закладаються навички самоорганізації і самоврядування народу, устрою його життя, здійснюється зв'язок поколінь і генеруються нові результати діяльності.

Так, політико-соціально-національно-економічно-релігійно-церковне життя на Закарпатті визначається певними особливостями, що пов'язано з культурно-історичними традиціями.

Специфіка історії Закарпаття, порівняно з рештою України, полягає в його відірваності від інших земель. Геополітичне та географічне розташування Закарпаття є

своєрідним, порівняно з іншими регіонами України, оскільки воно межує з такими країнами, як-от: Польща, Угорщина, Словаччина, Румунія. На Закарпатті перехрещуються не лише політичні, економічні, національні, але й релігійні інтереси сусідніх держав.

Упродовж багатьох століть сучасну Закарпатську область було відмежовано від України. Зазначені регіони краю належали до різних держав, зокрема Угорщини, Чехословаччини, Австро-Угорської імперії. Отже, на формування світогляду, менталітету та міжкультурного простору закарпатців значно вплинуло перебування краю в складі інших держав.

Термін «Закарпаття» – винахід галицьких українців – адміністративно утвердився ще за радянських часів. До того часу в історичних працях місцевих дослідників ніде не згадується «Закарпаття». В історичних джерелах та інших працях згадується Верхній край Угорщини, Підкарпаття, Підкарпатська Русь, Руська Марка, Руська Крайна, Карпатський край тощо. Звичайно, для зручності історики й зараз користуються терміном «Закарпаття» для означення відповідної території, хоча це не є науковим терміном.

У статистичних документах є таке визначення: Закарпаття = Закарпатська Україна = Підкарпатська Русь – історична українська територія, що охоплює теперішню Закарпатську область України; у X–XI ст. заселена східнослов'янським племенем білих хорватів, входила до складу Київської Русі, пізніше потрапила під владу угорських феодалів, потім Австрії та Австро-Угорщини; в середині XX ст. Закарпаття возз'єдналося з Україною. Із 22 січня 1946 р. відповідно до Указу Президії Верховної ради СРСР було створено Закарпатську область у складі Української РСР [363].

Закарпаття є поліетнічним регіоном. За даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року, понад 100 національностей проживає на території регіону.

Більшість населення – українці (понад 80%) [449]. За переписом 2001 року (на жаль, актуальних даних бракує) майже п'ята частина населення області – це представники національних меншин [434]. Скориставшись цими статистичними даними, проаналізуємо національний склад та мову спілкування мешканців Закарпаття (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Національний склад населення
Закарпатської області, %**

Національність	Згідно з даними перепису 1989 р. Чисельність населення 1 245 618	Згідно з даними перепису 2001 р. Чисельність населення 1 254 614
українці	78,5	80,5
угорці	12,5	12,1
румуні	2,4	2,6
росіяни	4,0	2,5
цигани (роми)	1,0	1,1
словаки	0,6	0,5
німці	0,3	0,3
білоруси	0,2	0,1
інші	0,6	0,4

У контексті нашого дослідження будемо використовувати термін «цигани» на позначення етнічної спільноти (самоназва – ромá є більш поширеною назвою в документах Європейського Союзу), яка належить до індійської групи індоєвропейської мовної сім'ї. В Україні, за переписом 2001, – 47 587 осіб, дисперсно розселені, найбільше – у Закарпатській області (14.004) [358].

Суцільне соціально-демографічне обстеження умов життєдіяльності циган Закарпаття провели також науковці Г. Ємець і Б. Дяченко [176]. Дослідники проаналізували чисельність, вікову і статеву структуру ромської сім'ї, визначили чинники осілості та міграційної рухливості ромів міських і сільських поселень, рівень задоволеності різними елементами соціальної інфраструктури, ступінь впливу мікросоціального середовища на перебіг процесів соціалізації ромської молоді. Вони виявили дещо «іншу» фактичну чисельність ромського населення Закарпаття – 20 004 особи, або 1,6% у загальній етнодемографічній структурі населення області [176].

Щорічні результати моніторингових досліджень Інституту соціології НАН (2005–2016 рр.) щодо вимірювання соціальної дистанції за шкалою Богардуса засвідчують, що українці найбільш нетолерантно ставляться до ромської національної меншини. У 2005 р. кількість тих, хто не хоче пускати ромів до країни, сягає 42% [399, с. 31]. Для порівняння: у 2016 р. цей показник майже такий самий і становить 41%. Єдиною національною групою, яку не хотіли б пускати до країни ще більше громадян, є чеченці [589].

В Україні проживає ряд етнографічних груп циган, серед яких – влахи, кишинівці, келдерари, крими, ловари, расейці (гімпени), русска рома, серви, сервітіка рома, сінті, угріко рома, урсари та ін. Хоча ромська меншина й у багатьох країнах Європи є найменш інтегрованою, проте це не знімає з української держави відповідальності за створення відповідних умов для покращення її становища.

Так, у процесі аналізу глибинних інтерв'ю, проведених соціологами Б. Гурій та О. Грабовською [138], вдалося типологізувати 6 «образів» ромів, які домінують у свідомості українців, та з'ясувати причини формування таких образів (табл. 1.4).

«Образи» ромів у свідомості українців [138]

«Образ» ромів	Зміст та ознаки «образу» ромів
Жебраки, жебракують та злочинці	ходять по вулицях і просять гроші; перебувають у великій групі, переважно жінки з дітьми; групами чпляються до людей; жінки ворожать та виманюють гроші, коштовності
Відсторонені та закриті	живуть в закритих громадах; не мають своїх представництв; немає концертів, вечорів, програм, які б показували їхню культуру; в школах діти-романи не доносять інформацію про їхню культуру
Неіснуючі	відсутня інформація про їхній повсякденний спосіб життя; всі знають, що романи є, а де вони живуть і що роблять ніхто не знає
Артисти та кочівники	співають, танцюють, одягаються в яскравий одяг; щоденно одягнені в національні костюми; ведуть кочівний спосіб життя та постійно змінюють місця проживання
В Україні погані, в інших країнах цікаві та хороші	бідні та неосвічені; завжди готові обманути і чекають такої нагоди; в інших країнах романи розвиваються
Ледарі та нероби	чоловіки не працюють; працюють жінки та діти, мають неписані правила, що їм не можна працювати; краще випросять чи вкрадуть, ніж будуть тяжко працювати

Отже, аналіз результатів досліджень, проведених Б. Гурій і О. Грабовською засвідчує, що всі опитані респонденти зазначають, що існування явища дискримінації щодо ромів в українському суспільстві формує негативне та нейтральне ставлення, і ніяким чином не сприяє тому, щоб українці змінювали свою позицію першими, тому що протягом усіх років незалежності нашої держави українці не сприймають ромів як постійних мешканців нашої держави [138, с. 63].

Унікальність Закарпаття полягає у двох важливих характеристиках, які, ймовірно, впливають на процеси акультурації місцевого населення: періодична етнічна напруженість та політика асиміляції етнічних меншин постійно підсилюють міжетнічну ворожість та дискримінаційні настрої. Офіційні заходи на рівні держави та місцевих громад щодо інтеграції для груп етнічних меншин все ще з'являються, але їх замало; значні популяції осілих корінних етнічних меншин (насамперед роми), які іммігрували багато поколінь тому, створюють унікальний і незвичайний контекст акультурації.

Україна має відповідну до міжнародних стандартів нормативно-правову базу в сфері етнонаціональної політики, однак роми залишаються найбільш незахищеною верствою населення. Саме тому Указом Президента України від 8 квітня 2013 року схвалено Стратегію захисту та інтеграції в українське суспільство ромської національної меншини на період до 2020 року [537, с. 37].

Одним із важливих способів просування міжкультурного взаєморозуміння є вивчення (і зміна) стереотипів про конкретну культурну групу. Культурні стереотипи – це узагальнення про культури, які можуть бути позитивними чи негативними. Хоча культурні стереотипи можуть підтримуватись реальним досвідом взаємодії людей з представниками іншої культурної групи, культурні стереотипи можуть також ґрунтуватися на нереалістичних та хибних узагальненнях.

У всіх регіонах Закарпатської області переважну більшість становлять українці, крім міста Берегово та Берегівського району, де відповідно 48,1% та 76,1% становлять угорці [38, с. 73].

Зауважимо, що не можна осторонь залишати ще й питання русинства. Представники русинської громади Закарпаття неодноразово зверталися до органів державної влади України з проханням визнати русинський етнос окремою слов'янською нацією, яка має, на думку окремих русинських діячів, свою територію, самобутню культуру, звичаї, спільне історичне минуле, а також літературну мову. У цьому контексті необхідно уточнити, що русини, як зазначають фахівці, це українці, яких у різні часи називали русичами, рутенами, руськими, закарпатцями тощо, а їхня мова є одним з діалектів української мови.

До речі, з 1 мільйона 260 тисяч представників української етнічної групи окремою нацією русинів визнає себе лише 10 тисяч осіб, 83 особи ідентифікували себе як гуцули, 25 осіб – бойки [363].

Зазначимо, що у 90 закладах дошкільної освіти Закарпатської області навчання і виховання відбувається мовами національних меншин, в тому числі у 70 – угорською, у 1 – російською, у 2 – румунською, у 17 – кількома мовами. Кількість закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) Закарпатської області становить 670 одиниць, функціонує 118 ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, з яких 66 – з угорською, 12 – з румунською, 2 – з російською, 1 – з українською та словацькою, 31 – з українською та угорською, 4 – з російською та українською, 2 – з українською, румунською, російською мовами навчання та 5 ліцеїв з угорською мовою навчання приватної форми власності [449].

Для ілюстрації різноманітності мовленнєвого оточення дітей скористасмося даними, наведеними в дослідженні В. Чикут [568, с. 83].

Так, дослідниця пише, що етнічний склад Ужгорода характеризують такі показники: 77,8% українців, 9,6% росіян, 6,9% угорців, 2,2% словаків, 1,5% циган. Етнічний склад учнів ліцею, де відбувалося анкетування, має такі результати: 78% учнів є українцями, 8% – цигани, 3% – росіяни і 1% – азербайджанці. Українську мову рідною вважає 77% учнів, російську – 8%, циганську – 6%, деякі учні відзначили, що рідними мовами є дві: українська і циганська – 3%, українська і російська – 4%, українська й угорська – 1%, українська і чеська – 1%.

Закарпаття населене різними соціальними групами, які поділяють одні й ті ж самі норми, мову, переконання тощо. У ЗВО Закарпаття навчаються здобувачі, які належать до різних груп (за релігією, мовою, культурою, ідентичністю тощо). Коли вони взаємодіють зі студентами інших соціальних груп, пристосовують свій мовний та культурний вибір до зменшення (конвергенції) чи збільшення (дивергенції) соціальної дистанції.

Не існує загального, чітко науково оформленого визначення міжкультурного простору, так само, як не визначено і рівні його складових.

Міжкультурний простір може розглядатися як сфера взаємодії трьох його суб'єктів: педагога, дитини і середовища.

Висновок Л. Виготського про трибічний активний процес (активний педагог, активна дитина, активне середовище між ними) дозволяє розглядати *трикомпонентну взаємодію суб'єктів простору як єдиний процес цілеспрямованого формування особистості дитини* [87]. У цьому процесі взаємодія суб'єктів освітнього простору, педагога і дитини, представлена як активна взаємодія із середовищем, яке можна розглядати як інформаційний компонент освітнього простору. Ця структура також може бути визначена як «ідеальна форма середовища» (Л. Виготський).

Міжкультурний простір висуває певні вимоги до регіональної (районної, міської) системи освіти.

До таких вимог можна віднести врахування: культурно-історичних традицій; сучасного складу, потреб регіональної виробничої сфери; регіонального запиту громадськості.

До числа основних характеристик регіональної системи освіти, разом із відкритістю, відносять територіальність як умову ефективності її функціонування і розвитку, а також інформатизацію простору.

У процесі вивчення, моделювання, вибудовування міжкультурного простору початкової школи необхідно враховувати специфіку мікрорайону, в якому вона розташована [327].

Отже, під міжкультурним простором початкової школи розуміємо всю сукупність закладів освіти різного типу і виду, суспільних і державних організацій, що взаємодіють між собою.

Разом вони створюють простір соціалізації дитини молодшого шкільного віку, перетворення її в особистість, забезпечують певний рівень освіти, інтелекту і культури суспільства, міжособистісних, етичних, етнічних та всіх інших відносин. У цьому просторі в дітей виформовуються і розвиваються: *цілісне розуміння світу; світогляд; міцні духовно-етичні засади; уявлення про цінності і значення життя; культура здоров'я і здорового способу життя; чітка мотивація життєдіяльності; культура безпеки тощо.*

Отже, в педагогічній теорії феномен міжкультурного простору розглядається широко – від державного рівня до особистісного, індивідуального простору пізнання і розвитку.

Міжкультурний простір формує культурну особистість, а також зовсім іншу, більш гармонійну форму існування сучасної людини, допомагає їй знайти своє

місце в системі взаємозв'язків на соціальному, культурному, економічному та інших рівнях.

Міжкультурний простір є елементом соціокультурного простору, який охоплює сукупність підпросторів, орієнтованих на розширення комунікації і появу культури взаємодії (синергії), результатом чого є можливості більш глибокого розуміння своєї та інших культур, виникають умови для культурного зближення.

Висновки до першого розділу

Міжкультурний підхід в освіті ґрунтується на порівняльному аналізі різних культур із метою знаходження об'єднувальних чинників двох і більше культур, а також на усвідомленні власної національно-культурної самобутності, унікальності; забезпечує формування навичок і вмінь адекватно реагувати на ситуацію взаємодії цінностей двох і більше культур, за якої носіям даних культур необхідно вирішити завдання морального характеру міжкультурних взаємин.

На нашу думку, термін «міжкультурний» найточніше визначає сутність зазначеного феномена, оскільки для нас важливішим є аспект взаємодії, під чим розуміємо діалог культур і цінностей, ніж кількісна наявність культур. Є сенс тлумачити міжкультурну освіту і як залучення дітей, молоді та дорослих до етнічної загальнонаціональної і світової культур з метою духовного взаємозбагачення, а також як розвиток планетарної свідомості й формування готовності до життя в багатокультурному просторі.

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи охоплює два взаємопов'язані аспекти: формування готовності до діяльності в міжкультурному суспільстві та набуття компетентності для професійного здійснення

освітнього процесу в міжкультурному просторі Закарпаття. *Міжкультурна компетентність* є підґрунтям формування почуття толерантності, емпатії і проявляється як інтегративна якість, яку можна схарактеризувати: сукупністю мотивів (прагнення бути фахівцем, культурною особистістю); цінностей (міжособистісна взаємодія суб'єктів різних культур, етносів, національностей, релігій тощо); знань (української культури і культури національних меншин); умінь (встановлювати й підтримувати діалог, переживати й усвідомлювати ситуацію міжкультурної взаємодії з учнями, батьками, колегами); обізнаністю у змісті, засобах і способах взаємодії зі світом культури, що реалізується у здатності вільно орієнтуватися в міжкультурному світі, розуміти його цінності, смисли. Цю компетентність можна також визначити і як готовність до здійснення міжкультурної комунікації на основі толерантності до інших культур, стійкого інтересу до менталітету національних меншин; спрямованість на цінності діалогової взаємодії.

Ціннісні орієнтації є центральним поняттям в аксіосфері майбутнього вчителя початкової школи. Під *цінностями* розуміємо відносно стабільне, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі та засоби для задоволення потреб життєдіяльності людини, в такому розумінні ціннісні орієнтації акумулюють весь життєвий досвід, накопичений в індивідуальному розвитку людини.

Міжкультурні цінності – це особливе комплексне соціокультурне й соціально-психологічне утворення, результат складного процесу самовизначення людини в соціальному просторі щодо самої себе, іншої людини та взаємин особистості щодо своєї та іншої культури; це сприйняття, емоційна та етична оцінка дійсності, переживання своєї приналежності до певної культури, прийняття себе та іншого, прийняття своєї та іншої культури.

Освітній простір є не лише теоретичним поняттям, але й мовною конструкцією, моделлю, у якій присутні дві субмоделі: освіта та простір. *Міжкультурний простір* розуміється як взаємопроникнення і взаємовплив мовних світів і культур, перетин спільного й відмінного.

Під міжкультурним простором початкової школи в Закарпатті розуміємо всю сукупність закладів освіти різних типів, суспільних і державних організацій, що взаємодіють між собою. Разом вони створюють простір соціалізації дитини, перетворення її в особистість, забезпечують певний рівень освіти, інтелекту і культури, міжособистісних, етичних, етнічних і всіх інших відносин.

Результати першого розділу представлено в таких публікаціях автора: [318; 320; 322; 323; 325; 327; 342; 345; 347; 348; 350; 351; 645].

Розділ 2

Методологічні засади вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття

2.1. Світовий досвід підготовки майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному просторі

За результатами теоретичного аналізу встановлено, що проблема міжкультурної освіти сьогодні є надзвичайно актуальною, її широко представлено в науковому дискурсі провідних країн світу, зокрема Великої Британії, Канади, Нідерландів, Німеччини, США, Франції.

Аналіз історії накопичення досвіду закордонних країн показує, що після Другої світової війни *США* першими розпочали впроваджувати низку програм, спрямованих на допомогу у відновленні країн, які зазнали значних втрат внаслідок війни [131; 541].

Програми, які було розроблено в США, мусили відповідати *Standards for Cultural Competence in Social Work Practice (2001) and Indicators for the Achievement of the NASW Standards for Cultural Competence in Social Work Practice (2007)* [662] і бути спрямовані на розвиток міжкультурної компетентності та містити такі складові: етно- і соціокультурні знання (психологічний рівень); соціальні знання та саморефлексія (особистісний рівень); розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь, навичок; культурна компетентність у сфері прав людини. У Стандарті міжкультурної компетентності передбачено використання тренінгів невербальної поведінки (декодування чужих вербальних

кодів, невербальних символів та використання їх у власній комунікативній діяльності), тренування креативності, відмови від стереотипних варіантів реагування на ситуації, тренування сензитивності, емпатії [662].

Однією з провідних світових організацій, що проводять дослідження в галузі міжкультурного освітнього простору, є Національна асоціація мультикультурної освіти США (National Association for Multicultural Education – NAME). Вона визначає міжкультурну освіту як філософське поняття, підґрунтям якого є ідеали свободи, справедливості, братерства, людської гідності.

Так, А. Ярошенко наголошує, що для української університетської освіти буде корисним досвід NAME у визначенні завдань міжкультурної освіти, а саме:

- підготовка до життя у світі, для якого характерна взаємозалежність;
- формування системи цінностей, необхідної в демократичному громадянському суспільстві;
- розвиток позитивної самооцінки шляхом осягнення історії, культури та внеску в ці процеси різних етнічних груп;
- підготовка всіх вихованців до активної діяльності в напрямі встановлення структурного рівноправ'я в освітніх інституціях шляхом забезпечення знань, умінь, навичок, досвіду для перерозподілу влади та прибутків між різними групами [597].

Можливості запровадження американського досвіду міжкультурної освіти передбачають зміни не тільки в методах викладання (саморефлексія, методи неієрархічної інтеракції, метод діалогового перформансу, колаборативне навчання, метод розповіді, метод освітньої (міжкультурної) подорожі, метод неформальної інтерактивної дискусії тощо), але й у формуванні змісту дисциплін, способах оцінювання знань тощо.

Так, у межах американських навчальних курсів практикується така методика, як коротка reflection

рарет. Під час використання цієї методики студенти описують основні аргументи автора(ів), потім пропонують власні рефлексії, ідеї, обґрунтовують покликаннями на аналізовані тексти, наводять приклади з особистих спостережень і власного досвіду.

Дослідження Я. Гулецької дало змогу сформулювати рекомендації щодо запровадження американського досвіду полікультурної освіти студентської молоді в ЗВО України, а саме: «збагатити зміст професійної підготовки педагогів інформацією про полікультурність сучасного суспільства, традиції, звичаї інших народів та етносів; застосовувати освітньо-етнографічні методи навчання, що забезпечить повноцінне розкриття та розуміння цінності інших культур, засвоєння загальнолюдських цінностей та формування полікультурної освіти на національних ідеях українського суспільства» [131, с. 16].

Аналіз досвіду засвідчує, що декілька західноєвропейських університетів наприкінці ХХ ст. розпочали запроваджувати в освітні програми навчальні курси з міжкультурної комунікації, використавши американський досвід та розробивши навчальні програми, підґрунтям яких були матеріали з етнології, лінгвістики і фольклористики. Отже, в Європі становлення міжкультурної комунікації відбувалося пізніше, ніж у США.

Європейські країни вже мають власний досвід ефективного використання тренінгів міжкультурної комунікації, зосереджуючи увагу на усвідомленні особистісної приналежності до певної групи або культури з метою формування (розвитку) міжкультурної компетентності. Пріоритетом зазначених програм є не тільки усвідомлення цінності власної культури, а й аналіз розбіжностей між культурами.

З'ясовуючи провідні тенденції розвитку вищої освіти в європейських ЗВО, С. Мартиненко визначає: «могутнє оснащення сучасними інформаційними техно-

логіями, включення в систему Інтернет; розвиток дистанційної форми навчання студентів; університети-зацію вищої освіти, інтеграцію ЗВО, як вітчизняних, так і міжнародних, створення університетських комплексів; перехід на освітні стандарти, наближені до світових вимог; значні зміни в освіті та умовах праці, що викликають нагальну потребу в навчанні протягом усього життя» [302, с. 164].

Так, Н. Носовець доводить, що в європейських країнах термін підготовки вчителів початкової школи триває від трьох до п'яти років. Автор зазначає, що специфіку типології педагогічних ЗВО Західної Європи обумовлено особливостями соціокультурного та міжкультурного рівнів суспільного розвитку кожної країни. Отже, кожній європейській вищій освіті притаманна низка специфічних характеристик, що і презентує її національну самобутність та особливості міжкультурної освіти [375].

Так, на думку нідерландських дослідників М. Веркуйтен (M. Verkuyten) і Й. Тайс (J. Thijs), незважаючи на недавній відступ мультикультуралізму в різних європейських і азійських країнах, більшість дослідників та практиків віддають перевагу різним формам міжкультурної освіти й продовжують її просувати у своїх країнах [670]. Ці освітні практики вважаються бажаними і необхідними для розвитку позитивних міжетнічних відносин. Автори проаналізували багаторівневі кількісні дослідження полікультурної освіти та її впливу на міжетнічні відносини серед раннього підліткового віку в *Нідерландах* (10–12 років). Позитивні ефекти міжкультурної освіти інтерпретуються вченими з точки зору поліпшення культурних знань, а також встановлення антирасистських норм у класі. Ці два теоретичні механізми можуть пояснити позитивний вплив міжкультурної освіти на міжетнічні відносини дітей.

Більшість науковців наголошують на необхідності стандартизації педагогічної освіти. Привертають увагу підходи науковців *Великої Британії* до цієї проблеми. У цій країні підходять комплексно до її вирішення: від кваліфікаційних стандартів підготовки вчителя – до системи національних стандартів професійної діяльності педагога, які охоплюють підготовку, вступ до професії та професійний розвиток і кар'єру.

Стандарти виконували такі функції: а) утвердження чітких і зрозумілих вимог до вчительства як соціально-професійної групи, забезпечення засад для визнання їхньої готовності; б) надання допомоги вчителям в ефективному плануванні й моніторингу їхньої підготовки, діяльності й розвитку; в) встановлення необхідних меж до завдань щодо покращення досягнень учнів та якості їхнього навчання.

Досліджуючи проблему стандартизації у Великій Британії, Н. Авшенюк зазначила, що Міністерством освіти і науки цієї країни було створено Агентство підготовки вчителів, запроваджено перелік професійних компетентностей, визначених у Стандарті кваліфікованого вчителя та Національному курсу базової підготовки вчителів, запроваджено державні вимоги до обов'язкової шкільної практики майбутніх учителів у контексті урядової стратегії підготовки вчителя на базі школи, введено фінансові засади партнерства університетів і шкіл у професійній підготовці вчителів, урізноманітнено і розширено шляхи професійної підготовки педагогів [3, с. 15].

У процесі підготовки вчителів у Великій Британії, зазначає А. Толочик, використання інноваційних методів забезпечує різноплановість та диференціацію під час навчання. У цій країні «вибудовується нова модель, за якою університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься в школу. Це передбачає ство-

рення для студентів можливостей посідати активну позицію в освітньому процесі, освоювати новий досвід на основі власного досвіду тощо» [533, с. 129].

Привертає увагу досвід Великої Британії щодо організації практики. Так, Л. Нос зазначає, що у програмі підготовки бакалаврів педагогічна практика посідає 25% від загального навчального часу і охоплює блок-практику (block) і серійну практику (serial) не менше, ніж у двох школах. Серійну практику здобувачі вищої освіти проходять двічі на тиждень упродовж трьох років без відриву від навчання. Вона передбачає: ознайомлення з роботою в школі та освітнім процесом, вивчення особливостей класу, спостереження за роботою вчителя, опис спостережень у педагогічному щоденнику. Пасивна практика дає студенту можливість зрозуміти специфіку роботи в школі, вести спостереження організації освітнього процесу, обмірковувати і робити свої висновки. Блок-практика проходить з відривом від навчання і триває 25 тижнів. Британські студенти мають три види практики: ознайомча, стажувальна і виробнича. Безумовно, найважливішою є виробнича, оскільки «студент виконує повне навантаження вчителя: бере активну участь у різних видах педагогічної діяльності» [374, с. 311].

Дослідниця Л. Поліщук відзначає чітку організацію керування педагогічною практикою, до якої залучені: 1) тьютор зі спеціального предмета, який несе відповідальність за рівень знань студентів із предметів їхньої спеціалізації; 2) предметний тьютор – це викладач, який несе відповідальність за рівень знань студентів в університеті й школі; 3) професійний ментор, який є працівником школи і відповідає за практику студента в школі; 4) предметний ментор, що є також працівником школи і надає допомогу студентам під час їхньої шкільної практики з предмета спеціалізації. Цінним у досвіді Великої Британії вона вбачає «ідею

тісного зв'язку між школою й університетом», яка затверджена урядовими документами. Система партнерства школи і ЗВО забезпечує розробку структури та змістове наповнення педагогічної практики. Такий підхід «забезпечує ліквідацію бар'єру між теорією та практикою, що дає змогу студентам реалізувати свої знання та відчутти себе в ролі вчителя» [424].

Вивчення досвіду підготовки педагогів європейських країн доводить можливості запровадження найбільш цікавих підходів, проте не дає чіткого уявлення про підготовку вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття [317]. Хоча саме ці країни (Великобританія, Німеччина, Франція тощо) найбільш потерпають від невіршених на практиці проблем міжкультурного виховання дітей і молоді.

Так, у країнах Європейського Союзу та в США, на думку М. Малинка, спільним у наукових працях є розуміння того, що «тільки майбутній фахівець будь-якої спеціальності, який володіє чи загальнокультурною компетентністю, чи компетентністю культурної освіченості та виразності, чи розумінням культури й звичаїв інших країн, чи компетентністю культурної обізнаності та самовираження, може швидко орієнтуватися в цьому швидкоплинному, інформаційному світі, бути толерантним, виваженим, здатним брати на себе відповідальність» [297, с. 137].

В Україні міжкультурний аспект освіти досить часто розглядається лише стосовно багатоетнічності. За визначенням Ради Європи, полікультурні відмінності стосуються раси, етносу, статі, віку, релігійних переконань, розумової чи фізичної здатності, соціального походження [641]. На нашу думку, ці відмінності є актуальними для української освіти загалом і для системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зокрема.

Міжкультурність та міжкультурна освіта були і є предметом досліджень науковців, із-поміж яких визначаємо праці, що розкривають проблеми міжкультурності, ідентичності, рівності прав; особливостей здійснення політики полікультурності в різних країнах; теоретичні та методологічні засади полікультурного виховання.

Д. Іган (J. Eagan) розглядає *міжкультуралізм (мультикультуралізм)* як відповідь на факт культурного плюралізму в сучасних демократіях і спосіб компенсації культурних груп за минуле відчуження, дискримінацію та пригнічення [625; 626].

Так, Ф. Левро (F. Levrau) і П. Лубайк (P. Loobuusk), досліджуючи мультикультуралізм, зазначають, що це і політична філософська парадигма, і тип політики, яка особливо чутлива до можливості того, що ліберальні демократії можуть вплинути на етнічні меншини, щоб змусити їх асимілюватися до культури більшості [643].

Культурна різноманітність є ключовим аспектом багатьох сучасних суспільств. Процес акультурації вже не можна розглядати виключно з погляду досвіду етнокультурної меншини, а необхідно враховувати взаємні зміни, що відбуваються, коли дві чи більше культурні групи вступають у контакти одна з одною. Такі теорії, як гіпотеза контакту та теорія соціальної ідентичності, як і раніше цікаві, але новітні теорії, такі як «гіпотеза мультикультуралізму», що розглядає вплив безпеки (відсутності загрози) на готовність того, як люди та групи приймають тих, хто культурно відрізняється від самих себе, може привести до нового розуміння реалій сьогодення.

Отже, реальністю в етнічно різноманітних суспільствах є мультикультуралізм. Розбіжності з приводу мультикультуралізму виникають завдяки концептуальним проблемам, іншого розуміння терміну в

громадському дискурсі та множинних визначень, які є у дослідженнях. Найбільш поширені формулювання такі: мультикультуралізм, який визначається з погляду культурного розмаїття населення на національному чи регіональному рівні (на прикладі Закарпаття) та мультикультуралізм, який визначається з погляду політики, тобто правове та політичне пристосування етнічної та культурної різноманітності. У першому випадку мультикультуралізм визначається з позицій культурної різноманітності та асоціюється зі зменшенням згуртованості спільноти. У другому випадку мультикультуралізм оцінюється з погляду політики, він значною мірою позитивно впливає на зменшення забобонів, соціальну інтеграцію, національну прихильність і про-соціальну поведінку в суспільстві.

А. Комісаров (A. Komisarof) та Ч.-Х. Леонг (C.-H. Leong) [641] стверджують, що мультикультуралізм є широко поширеною та зростаючою характеристикою майже всіх сучасних суспільств. Ці культурно різноманітні умови забезпечують соціальний контекст для міжкультурних контактів, де акультурація є повсякденним досвідом.

Мультикультуралізм вимагає наявності як культурного розмаїття, так і рівноправності у соціальних процесах. До основних аспектів мультикультуралізму автори дослідження відносять такі: термін мультикультуралізм сприймається як демографічне існування культурного розмаїття у суспільстві; мультикультуралізм відноситься до політики і програм, які існують для управління міжкультурними відносинами й акультурацією, що відбувається в них; мультикультуралізм відноситься до психологічних явищ, що охоплюють індивідуальні настанови та ідеології, які приймають або відкидають ці демографічні, громадянські та політичні риси мультикультуралізму [641, с. 143].

Мультикультуралізм – незалежно від багатьох варіацій, які він містить, – захищає ідею про те, що соціальні інститути мають забезпечувати такий же ступінь поваги, визнання та пристосування до ідентичності та практик груп етнокультурних меншин, як вони традиційно ставляться до ідентичності та практик більшості [352].

Мультикультуралісти виступають за всі види заходів меншин чи групових прав для захисту та/або просування мовної, етнокультурної й релігійної різноманітності, щоб запобігти зобов'язанню чи очікуванню того, що меншини будуть говорити мовою більшості або переймати її звичаї та втрачати свою самобутність [643].

П. Кендзьором [220] з'ясовано, що провідними ідеями світової практики у сфері міжкультурної взаємодії є взаєморозуміння, толерантність та суспільна інтеграція. Аналіз зарубіжної практики міжкультурної взаємодії дав змогу дослідникові виокремити *два стрижневі напрями педагогічної діяльності, які мають на меті інтеграцію культурного розмаїття в освітньому просторі*.

«Перший напрям передбачає асиміляцію чи акультуризацію представників інших культур у домінуючу культуру, їхнє ознайомлення із законодавством, нормативними документами, соціальною та культурною багатоманітністю країни їхнього проживання. У міжкультурній освіті тієї чи іншої країни запроваджуються стратегії профілактики відставання, диференціації навчання, застосовуються норми та правила суспільного життя, які визначаються переважно корінною етнічною більшістю.

Другий напрям забезпечує створення можливостей для представників різних культур зберігати й розвивати власну культурну ідентичність на умовах демократичного громадянства, повноцінно інтегруючись у соціум.

Спільним для цих напрямів є наголос на тому, що міжкультурна освіта має охоплювати представників як культурних меншин, так і домінуючої культури. При цьому всі суб'єкти міжкультурної взаємодії усвідомлюють, що такий процес відбувається на основі взаєморозуміння та взаємозбагачення» [220, с. 99-100].

Норми, які засвоює особистість у культурі, вчать тому, як успішно взаємодіяти з людьми з власної культури, але вони мало, або зовсім нічого не вчать щодо взаємодії з людьми інших культур, норми яких можуть сильно відрізнятися від власних.

Міжкультурна освіта ґрунтується на принципах, які сприяють взаєморозумінню, терпимості, наданню рівних можливостей та боротьбі з дискримінацією, відкритості по відношенню до інших, повазі різноманітності. Для держав, які пропагують та розвивають міжкультурну освіту, важливо враховувати той факт, що *міжкультурний підхід у закладах освіти* не може зводитися до введення нового предмету або до додаткового включення до тих, що викладаються, змісту, який пов'язано з присутністю в класі дітей інших національностей, меншин, релігій.

Також періодичне ведення в чинні програми спеціального змісту, що відноситься до учнів, які належать до іншої культури, не може бути визнано позитивним. Міжкультурний підхід має охоплювати всі рівні освіти – від дошкільної, початкової до вищої та післядипломної. Необхідно додавати до освітніх програм інформацію про міжкультурну взаємодію.

Міжкультурний підхід є найбільш адекватною педагогічною відповіддю на ситуацію, викликану глобалізацією та міграційною динамікою сучасного світу, які сприяють збільшенню різноманітності суспільства. Зазначений підхід є найбільш прийнятний у науковій спільноті як педагогічний і знаходиться між універсалізмом (транскультурна педагогіка) та релятивізмом

(полікультурна педагогіка). Міжкультурний підхід підкреслює можливість діалогу та міжкультурної взаємодії. Більшість науковців визначають сучасні суспільства як міжкультурні, оскільки вони об'єднують присутність людей із різними культурологічними звичаями, релігіями та способами мислення, а стратегії освітньої діяльності повинні мати міжкультурний характер, тобто сприяти діалогу, взаємодії тощо.

Початкова школа, як міжкультурна освітня спільнота, є не лише місцем для формування ключових компетентностей, а й місцем, де постійно учні молодшого шкільного віку навчаються міжкультурної взаємодії, співіснуванню, співробітництву, терпимості та рівності. Необхідно розробити та впровадити освітні програми та методичний супровід, в яких взаєморозуміння та повага, спільне навчання та діалог, а також міжкультурна чутливість вивчалися би учнями початкової школи на безпосередньому досвіді культурної взаємодії.

Нові форми міжкультурної взаємодії вимагають нових міжкультурних норм, що регулюють відносини між людьми з різних культур на відповідних рівнях, від міжособистісного до міжнародного. Тому виникає питання про те, як ефективно вести діалог про норми міжкультурної взаємодії з огляду на те, що різні культури мають різні форми знань, цінностей, етики, релігійних канонів, які часто здаються несумірними одна з одною.

Такі норми можуть бути сконструйовані лише за допомогою діалогічного процесу, що намагається критично оцінювати та інтегрувати ідеї з різних культур для використання у конкретних міжкультурних взаєминах. Оскільки всі норми створюються у певних історичних, географічних та культурних умовах, жодна з них не охоплює весь спектр можливостей міжкультурного простору.

Позитивний досвід у сфері міжкультурної освіти, формуванні толерантності в підростаючого покоління та міжкультурної взаємодії демонструє *Канада*. Ідеєю міжкультурності й толерантності пронизується весь освітній процес, від закладу дошкільної освіти до вишу. У канадському поліетнічному просторі виформовуються такі важливі загальнолюдські риси особистості, як-от: честь, повага, взаєморозуміння, терпимість тощо [332].

У 1971 році Канада стала першою країною у світі, яка прийняла офіційну політику мультикультуралізму, демонструючи, наскільки цінне різноманіття знаходиться в політичному і соціальному ландшафті країни. Форма канадського державного правління: парламентська демократія у складі Співдружності. Закарпаття, маючи багатонаціональний склад, схоже на північну країну.

Дослідниця О. Свиридюк зазначає, що канадська конституція, впроваджена прем'єр-міністром П. Трюдо в 1982 р., містила Хартію Прав і Свобод, яка захищала мультикультуралізм.

У 1988 р. було прийнято Канадський Акт про Мультикультуралізм (*Canadian Multiculturalism Act*), в якому відстоюються такі цінності, як воля і демократія: «Офіційно було проголошено курс на збереження і розвиток субкультур меншин («культур спадщин»), рівність культур у соціальному і культурному житті» [615].

Поглиблення практичної зорієнтованості цієї підготовки базується на компетентнісному підході, «передбачає можливість мобілізувати набуті знання, вміння й навички у професійній діяльності, що перетворюється на цінний, успішний, результативний і відтворюваний досвід, пов'язаний із реалізацією завдань навчання і виховання» [615, с. 119].

У контексті проблематики нашого дослідження та в річищі наукової дискусії навколо пошуку оптимального поєднання теорії і практики в підготовці педагогів, що «зумовлено дихотомією знань, здобутих під час

навчання у виші, та знань, умінь і навичок, засвоєних у результаті практичної діяльності, розгляд канадського досвіду міжкультурного виховання» [621, с. 111-132] є актуальним щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи в Закарпатті.

Створення концепцій виховання в багатонаціональному середовищі Канади обґрунтовано в працях канадських учених-педагогів (Д. Беррі, Ф. Генрі, П. Горські, М. Ешворт, Р. Калін, Д. Коннер, М. Ледох, К. МакЛеод, К. Мудлі), де представлено філософське, культурологічне та педагогічне підґрунтя, уточнено поняття, цілі, принципи міжкультурної освіти, запропоновано шляхи втілення, прийоми і методи навчання [33]. Окремим аспектам розвитку школи і педагогіки Канади присвячено дослідження українських науковців В. Погребняка [418], О. Слоновської [488] та ін.

Так, І. Іваничко та Г. Розлуцька зауважують, що освіта в Канаді – «це паралельні процеси навчання й виховання, які відбуваються впродовж міжкультурної взаємодії великих і малих етносів та спрямовані на встановлення сприятливих відносин взаємообміну і взаєморозуміння між представниками різних культур» [204, с. 37].

На думку авторів, «сучасними завданнями виховання, що визначають політику навчання багатонаціональної держави Канади, є система виховання культурних і етнічних цінностей усіх учасників міжкультурного діалогу, створення загального міжкультурного простору, в якому кожна особистість визначає свою приналежність до тих чи інших мов і субкультур» [204, с. 37].

Українська дослідниця О. Свиридюк у проведеному історіографічному та структурному аналізі власного дослідження [470, с. 15] схарактеризувала *становлення та розвиток полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади*. Науковцем встановлено, що основними соціально-політичними передумовами для його виникнення було: наявність не однієї, а кількох

основних етнічних спільнот – франкоканадців і англоканадців, корінних народів та явних меншин.

О. Свиридюк визначила основні етапи розвитку полікультурного виховання в Канаді:

- асиміляція (assimilation, 1867–1940);
- адаптація чи пристосування (adaptation, 1940–1970);
- акомодация (accommodation, 1970–1980);
- співпраця (incorporation, 1980–1990);
- інтеграція (integration, 1990 – до сьогодні).

О. Свиридюк [469] також виокремлено *провідні тенденції полікультурного виховання в Канаді*:

- «цілеспрямоване здійснення ефективної державної полікультурної політики, яка забезпечує дієву реалізацію стратегії полікультурного виховання;

- підтримка в країні культурної і расової різноманітності канадського суспільства, визнання свободи всіх членів суспільства з метою збереження і розвитку різних культур;

- усвідомлення громадянами, що полікультурність є основною характеристикою канадської спадщини і забезпечує можливість для розбудови майбутнього держави;

- стійка увага канадської громади до загального рівня полікультурної вихованості населення, в тому числі й учнів;

- систематичне оновлення та удосконалення змісту, форм і методів полікультурного виховання на всіх етапах освіти;

- активна діяльність освітніх та громадських інстанцій у сфері полікультурного виховання дітей та молоді;

- удосконалення підготовки вчителів до здійснення полікультурного виховання учнів» [469, с. 16].

Цікавими для нашого дослідження є *провідні ідеї канадського полікультурного виховання*, як-от: створення та фінансування програм боротьби з расизмом у канадських установах і закладах, відновлення прихильності до «канадіанізму» («Canadianism»); побудова інтегрованого, соціально згуртованого суспільства; врахування потреб різноманітного населення та чинники їх актуалізації (демографічний, соціальний, політичний і педагогічний).

Дослідження, проведене В. Погребняком [419], дозволило йому зробити висновок, що *«підготовка громадянина в найширшому розумінні є одним із провідних завдань сучасної системи освіти Канади»*.

Суперечності підходів до громадянського виховання і дискусійність існуючих концепцій демократичної громадянськості зумовлені їх внутрішньою складністю [606], нормативним характером [619] і відсутністю єдності у трактуванні термінології [620]. Наявні концепції диференціюють, насамперед, за ступенем участі громадянина в суспільному житті, групують в елітарні, популістські й перехідні (проміжні) різновиди.

За О. Свиридюк, *під полікультурним вихованням у шкільній освіті Канади* розуміється «інтердисциплінарний процес, який забезпечує повноцінний розвиток потенційних і критичних здібностей учнів незалежно від відмінностей, що ґрунтуються на расовій, етнічній, гендерній і класовій стратифікації суспільства, та передбачає глибоке усвідомлення ними поглядів, умінь і навичок, які необхідні для життя в плюралістичному суспільстві» [469, с. 9].

Науковець виокремила такі *завдання полікультурного виховання в шкільній освіті Канади*:

- «створення рівних можливостей для полікультурного виховання всіх учнів;
- врахування різних національних і соціальних чинників у полікультурній освіті;

- формування в учнів досвіду взаєморозуміння і поваги до різних культур;
- активне залучення соціальних та громадських інституцій до здійснення полікультурного виховання дітей і молоді;
- стимулювання громадянської активності молоді через виховання соціальної справедливості в освіті» [469, с. 11].

О. Свиридюк [467] з'ясовано, що в закладах загальної освіти Канади проблема полікультурного виховання пронизує зміст навчальних програм усіх шкільних дисциплін.

Аналіз навчальних програм із суспільних наук (social studies education) в Канаді виявляє чіткий передбачений прогрес від знання про різноманітність через прийняття і повагу до справедливості. Дослідницею розкрито та проаналізовано змістово-методичне забезпечення полікультурного виховання в закладах загальної освіти Канади.

Так, О. Петренко визначено, що *«метою полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади є виховання особистості, здатної повноцінно реалізувати свої можливості та досягнути високого рівня розвитку, набуття нею знань, вмінь і стратегій підтримки міжперсональних та міжгрупових відносин, необхідних для функціонування в плюралістичному суспільстві; виховання позитивного ставлення до членів інших етнокультурних груп»* [407, с.18].

Організацією заходів, таких як лекції, бесіди, екскурсії тощо, переважно займається директор школи і зацікавлені в цьому вчителі. О. Іваничко зазначає, що «у кожній школі є так звані «резервні вчителі», які допомагають учителям-предметникам організувати освітній процес. Щодня вчителі говорять дітям, що означає бути щирим громадянином своєї країни. Кожна школа та кожний клас у цій країні можуть бути місцем,

де вчителі й учні сприймаються і визнаються незалежно від раси, культури, релігії або мови» [204, с. 40].

Учений мультикультураліст Дж. Вуд (G. Vud) так визначає цінність шкільного середовища для учнів: «Школа – це місце, де учні отримують перші знання про суспільство. Тут діти спілкуються з людьми, які не є їхніми родичами, і в такий спосіб взаємодіють із тими, хто відмінний від них» [88].

І. Іваничко зауважує, що «вчителі в Канаді стикаються з багатьма проблемами під час підготовки навчальних планів, адже вони повинні забезпечувати рівні освітні можливості для всіх учнів, урахувувати їхні можливості, визначити спектр мовних та культурних груп, сприяти проявам терплячості щодо різних етнічних груп. Педагоги обов'язково вводять компоненти міжкультурного виховання у свої робочі програми, які не мають жодних обмежень щодо використання великої кількості методів» [204, с. 40].

Як зазначає І. Бахов [33] та суголосно до нього О. Іваничко [204], у процесі полікультурного виховання в шкільній освіті Канади використовують *різноманітні організаційні форми*:

- «масові – свята, загальношкільні збори, суботники, тематичні тижні, фестивалі, олімпіади, виставки тощо;
- групові – уроки, лекції, гуртки, класні години, екскурсії, ігри-подорожі, проектування, спілкування і праця в колективі тощо;
- індивідуальні – громадські доручення (черговий, санітар, журналіст тощо), дослідження в бібліотеці, написання листів, учнівські презентації, індивідуальні завдання, індивідуальна підготовка і участь у конкурсах, вікторинах та ін.» [33].

У Канаді *тривалість педагогічної практики*, як правило, визначається вчительськими асоціаціями спільно з ЗВО відповідно до положень про сертифі-

кацію вчительської професії, декларацій шкільних рад і угод про співпрацю з університетами чи коледжами в кожній окремій провінції, і тому може значно відрізнятися – від 2 до 15 [604, с. 33; 618, с. 24] тижнів на навчальний рік.

На прикладі Університету Квінс (Кінгстон, Онтаріо) можна проаналізувати підготовку бакалавра освіти (навчання за програмою здобуття (першої) вищої освіти), що передбачає чотирирічний курс із вибором наприкінці першого року спеціалізації: початкова й молодша (до 6 класу) чи середня й старша (7–12 класи) загальна освіта.

Так, К. Шихненко в своєму дослідженні наводить приклад, що кожна педагогічна практика присвячена з'ясуванню організаційних питань, уточненню завдань, консультаціям із керівниками від університету й школи, отриманню та підготовці необхідних довідок, документації тощо.

Упродовж першого року навчання педагогічна практика, оскільки спеціалізацію ще не обрано, рівномірно розподіляється між початковою чи молодшою та старшою школою. Майбутні вчителі мають широкі можливості для її проходження: від половини навчального дня до повного тижня чи будь-якої їх комбінації; єдиною умовою є попереднє планування перебування в школі на початку навчального року [583].

Для нашого дослідження цікавими є приклади І. Бахова [33, с. 194] щодо корисності визначеного компоненту практичної підготовки впродовж четвертого курсу, а саме: *«альтернативної практики»* (тривалість 3 тижні), зміст якої обирається студентами відповідно до власних інтересів із запропонованих варіантів: суспільне виховання в етнокультурній громаді; соціальна робота й глобальне виховання (загальні проблеми освіти й виховання у світовому масштабі, освіта як умова забезпечення соціальної справедливості) тощо [612].

Як показало наше дослідження, програма педагогічної практики для майбутніх учителів початкової школи складається з трьох етапів. На першому, що починається у вересні, студенти відвідують школу щотижня. Цей етап триває впродовж двох місяців. Студентів залучають до таких *видів діяльності*:

- відвідування районного ресурсного центру чи вчительського центру (де зібрано дидактичні матеріали та навчально-методичне забезпечення для проведення уроків у школі);
- спостереження уроків учителів у різних класах, діяльності учнів одного класу в різних ситуаціях (у класі, спортивній залі, на дитячому майданчику);
- спілкування з учителями та іншими працівниками школи, індивідуальна чи групова робота з учнями, розробка і проведення фрагментів уроків.

Майбутні вчителі вчать оцінювати учнівські роботи, допомагають учням виконувати завдання, читають книги для групи дітей чи всього класу під час перерви або після уроків [375; 467].

У своїх працях І. Бахов [33, с. 196] зазначає, що канадські науковці здійснюють послідовний моніторинг і конструктивну критику недоліків у практичній підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному просторі, зокрема, з-поміж таких недоліків називають:

– «розбіжності між змістом академічних курсів теоретичного навчання в університеті й знаннями, вміннями та навичками, яких вимагає практична діяльність учителя;

– брак професіоналізму й невідповідності учителів – керівників практики від школи в галузі полікультурного виховання і, як наслідок, ігнорування ними цього напрямку соціально-педагогічної діяльності;

– стереотипну зосередженість професійно зорієнтованої діяльності студентів під час практики на змісті

й методиці навчальних дисциплін, які ними викладаються;

– недостатню увагу шкільному колективу й громаді як середовищу становлення і розвитку особистості та її полікультурної свідомості;

– відсутність або недостатність особистісної спрямованості педагогічного процесу, що виявляється в неврахуванні майбутніми вчителями соціокультурних характеристик школярів» [33].

Результати аналізу уможливили формулювання рекомендацій для ефективної реалізації відповідного процесу в закладах освіти України.

Першочерговими завданнями сучасного етапу розвитку теорії і практики міжкультурного виховання у вітчизняних закладах освіти вважаємо:

1) усвідомлення викладачами ЗВО та широким загалом педагогічних працівників України актуальності завдань міжкультурного виховання здобувачів початкової освіти й доцільності використання кращих надбань канадських учених у цій галузі;

2) модернізацію освітніх програм, методичних рекомендацій та змісту позашкільної роботи відповідно до мети і завдань міжкультурного виховання;

3) планування в ОПП підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхів реалізації міжкультурного виховання учнів та врахування особливостей педагогічної діяльності в етнічно різноманітному просторі школи.

Отже, аналіз досліджень закордонних учених показав потребу в підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

2.2. Взаємозв'язок між загальними і специфічними поняттями проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи

Питання про засадничі принципи та специфіку підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття нині перебуває на стадії ґрунтовного, розлогого та тривалого процесу переосмислення.

Утім, розробку, систематизацію основних аспектів підготовки майбутнього фахівця, зокрема теоретичних і методичних основ, неможливо здійснити без чіткого визначення понятійно-категоріального апарату, виокремлення, структурування та уточнення ключових слів роботи.

Попередній аналіз концептуальних дефініцій, наближених до об'єкта дослідження, доводить, що науковці демонструють доволі масштабний діапазон поглядів та варіантів їх розуміння, неоднозначно їх інтерпретують, що, звичайно, породжує певне непорозуміння. Тож розкриття сутності кожного терміну дасть змогу адекватніше й об'єктивніше підійти до розв'язання проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, уникнути змістовних та понятійних суперечностей.

Для формування повної картини дослідження всі поняття, що стосуються підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, у роботі розподілено на дві групи: загальні (властиві одночасно з чимось іншим [528]) та специфічні (характерні тільки для чогось).

До першої групи понять – загальної, або філософсько-педагогічної, – віднесено такі: «освіта», «вища освіта», «професійна освіта», «педагогічна освіта» (рис. 2.1).

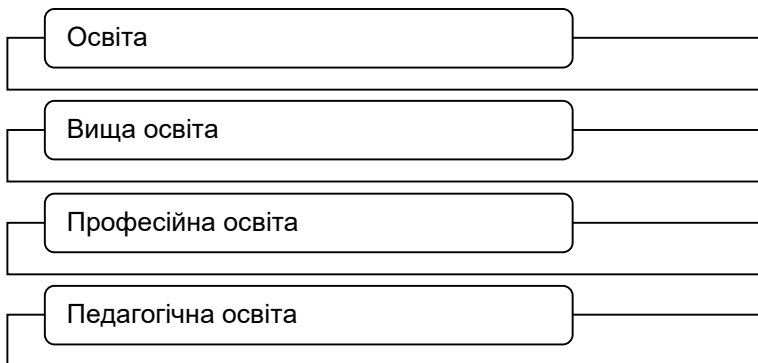


Рис. 2.1. Загальна група понять дослідження

Аналіз енциклопедичних видань свідчить про те, що поняття «*освіта*» розглядається як: процес здобуття (передачі), розширення, підвищення рівня знань; сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, набутих у результаті навчання; загальний рівень знань людини, що часто співвідноситься з рівнем закладу освіти, який вона закінчила або де навчалася; система навчально-виховних заходів; система закладів і установ, через які здійснюються ці заходи [372, с. 484]; система закладів і установ, призначених для навчання [529, с. 599]; процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, під час якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. В освіті завжди є формальний аспект, тобто духовна діяльність або духовна здатність (яка розглядається поза традиціями певного часу) [121, с. 241]; результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок [406, с. 351] тощо.

Зі всього розмаїття інтерпретацій терміну «освіта» в енциклопедичній літературі [500; 501; 502] відсутнє загальне єдине визначення. Розглянемо основні погляди окремих освітян з метою уточнення вказаної філософсько-педагогічної категорії.

Освіта – «основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України, є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства» [157, с. 176-177]. Зміст освіти визначається «системою знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості дітей правильної діалектико-матеріалістичної картини світу, озброює правильним підходом до пізнавальної та практичної діяльності».

За Законом України «Про вищу освіту» до пріоритетних *напрямів* освіти відносять: «особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; пропаганда здорового способу життя; розширення україномовного освітнього простору; забезпечення освітніх потреб національних меншин; органічне поєднання освіти й науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; інтеграція української освіти до європейського та світового освітніх просторів тощо» [187].

Метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості, її талантів, розумових, фізичних здібностей; виховання високих моральних якостей; формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору; збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня; забезпечення кваліфікованими фахівцями» [187].

У роботі ми будемо послуговуватися визначенням А. Василюк, що *освіта є ширшою за єдність навчання та виховання, тобто континуумом (нерозривністю,*

суцільністю) усіх процесів, що розвивають, формують, адаптують особистість (розвиток, навчання, виховання, соціалізація тощо) [80, с. 125].

Зазначимо основні аспекти сутності освіти, які пропонуються в сучасній науці й обумовлюють поліпарадигмальне розмаїття її аналізу в умовах глобалізації [146; 158; 165; 203; 571; 599]. Так, О. Чумак визначає такі аспекти:

1) *«біологічна сутність»*. Основне значення освіти з цих позицій – адаптація біологічної природи людини до життя в суспільстві і забезпечення людини необхідним для виконання своєї функції набором знань та вмінь;

2) *«соціальна сутність»*. Таке її розуміння визначає сутність освіти – передбачає засвоєння соціокультурного досвіду, формування необхідних, з точки зору соціального замовлення, особистісних якостей;

3) *«гуманістична сутність»*. Освоєння соціокультурного досвіду, розвиток здібностей, особистих і професійно необхідних якостей студента не заперечується, а охоплюється в більш широкий ланцюжок; допомога людині в саморозвитку і духовному сходженні. Складовими цієї глобальної мети також є створення умов для розвитку суб'єктності, життєтворчості, особистісних функцій зростаючої людини, підтримка самопізнання, самовизначення, самореалізації» [571].

Зауважимо, що й універсального визначення терміну «вища освіта» також немає. Проте, після систематизації відомих нам науково-педагогічних джерел із зазначеної проблематики, маємо таку дефініцію словосполучення «вища освіта»: система підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей, результатом яких є засвоєння певної сукупності систематизованих знань і навичок діяльності, що дає можливість самостійно й

відповідально вирішувати дослідницькі і практичні завдання, творчо використовуючи й розвиваючи досягнення культури, науки, техніки [406, с. 54].

У дослідженні ми будемо користуватися визначенням, яке подано в Законі України «Про вищу освіту», а саме: *«вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у ЗВО (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти»* [187].

Поняття «вища освіта» нерозривно пов'язане з визначенням *«професійна освіта»*, котре можна експлікувати як «невід'ємну складову частину єдиної системи освіти» [157, с. 180].

Зміст професійної освіти охоплює поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності.

Термін розуміється як сукупність компетентностей, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником [157, с. 180].

Якщо розглядати тлумачення терміну *«педагогічна освіта»*, що досить тісно корелюється з дефініцією «освіта», то це система підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів та ін.) у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних училищах та коледжах; у широкому розумінні педагогічна освіта – це підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для закладів освіти всіх типів, включаючи профе-

сійно-технічні, середньо-спеціальні та вищі; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки [157, с. 179].

До другої групи понять – специфічної, або педагогіко-професійної, що характеризують підготовку майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, – віднесено такі поняття: «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи», «готовність», «підготовленість», «діяльність», «професійна діяльність», «готовність до діяльності», «готовність до професійної діяльності», «професійна готовність», «професіоналізм», «професійна майстерність» (рис. 2.2).

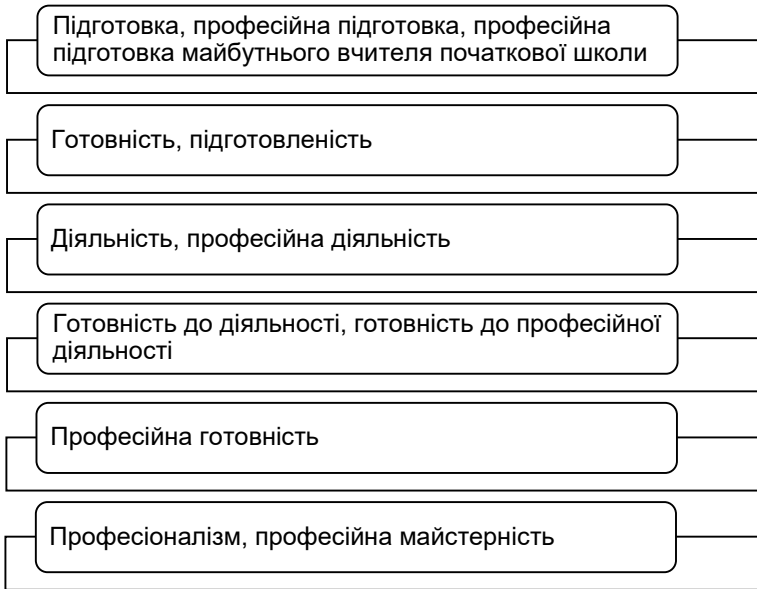


Рис. 2.2. Специфічна група понять дослідження

Підготовка майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на реалізації таких чинників, як-от:

фундаментальна, загальнокультурна і професійна підготовка [187].

Оскільки «*підготовка*» в загальному розумінні – «це запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [373, с. 359], то цілком погоджуємося, що *професійна підготовка* – це складна системна характеристика, котра визначає процес і результат становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності за допомогою нагромадження ціннісно-сислового досвіду вирішення навчально-професійних завдань на основі власної професійної позиції. За К. Крутій, професійна підготовка – «це здобуття майбутнім фахівцем кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [157, с. 216].

Низка законодавчих актів, прийнятих в Україні, покликана сприяти швидкому і ефективному реформуванню системи вищої освіти, професійної підготовки висококваліфікованих кадрів. Саме така специфічність професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи стимулює науковий пошук теоретико-методологічних основ їхньої професійної підготовки й зумовлює необхідність аналізу наукової теоретичної категорії «професійна підготовка».

У працях учених [8; 517; 550; 553; 558; 576; 584; 585; 596] досліджуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти, розкриваються основні функції майбутнього фахівця, що забезпечують ефективність процесу його адаптації до реальної професійної діяльності.

Утім, проблему забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття не можна вважати дослідженою достатньою мірою.

Аналіз визначення дослідниками дефініції «*професійна підготовка майбутнього вчителя почат-*

кової школи» дозволяє констатувати поліаспектність формулювань, але дає змогу представити її як процес і результат формування фахівця нового типу, що володіє професійною спрямованістю та здатен компетентно здійснювати педагогічну діяльність у ЗЗСО.

Таке розуміння професійної підготовки зумовлює наукові пошуки з визначення її змісту. Сформульовані дослідниками завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи доповнюють одне одного, розширюючи уявлення про результат професійної педагогічної підготовки.

В межах нашого дослідження під *професійною підготовкою майбутніх учителів початкової школи* будемо розуміти процес, що охоплює систему організаційно-методичних заходів, які забезпечують досягнення конкретних цілей і результатів професійно-особистісного формування компетентного фахівця, що володіє знаннями, вміннями, навичками, накопиченим досвідом та сформованими компетентностями. Культурологічний аспект професійної підготовки перетворює майбутніх учителів початкової школи в суб'єктів власної освіти, забезпечує їх умінням навчатися самостійно та неперервно.

Не лише формулювання дефініції «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи», а й визначення її специфічних рис залишається дискусійним для сучасних дослідників.

На нашу думку, *стратегічними завданнями професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи*, готового до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, є:

– науково-освітня стратегія: вивчення та моніторинг потреб суспільства в підготовлених фахівцях; експериментальне впровадження їхньої різнорівневої підготовки та вдосконалення її змісту;

– наукова стратегія: вивчення потреб, мотивів здобувачів вищої освіти в оволодінні професією, урахування умов неперервної підготовки;

– управлінсько-організаційна стратегія: узгодження підготовки майбутнього вчителя початкової школи, готового до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття, на міжвідомчому рівні, налагодження механізмів розробки та впровадження моделей підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття.

Пріоритетними завданнями функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є:

- формування професійної культури майбутнього педагога, яка визначатиме його соціальну, професійну й особистісно-моральну спрямованість;
- напрям пізнання на формування цілісної соціально-позитивної позиції та розвиток особистості;
- забезпечення цілісності всього процесу професійного становлення студента на основі модульного навчання, посилення практики в навчанні та самостійній роботі [79, с. 97].

В умовах сучасного періоду професійна підготовка повинна бути орієнтована на ідентифікацію майбутнього фахівця з роллю майбутнього вчителя початкової школи, готового до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, формування соціальної професійної мобільності, формування здатності оцінювати свою роботу, що неможливо без сформованої здатності використовувати сформовану міжкультурну компетентність у професійній діяльності.

Проте, на нашу думку, звичайна професійна підготовка не забезпечує автоматичного накопичення та формування у майбутніх учителів початкової школи досвіду професійної діяльності.

Це пов'язано зі специфікою викладання дисциплін фахового спрямування. Тож під час власних досліджень і спостережень ми переконались у тому, що використання здобутків педагогічної підготовки вчителя в умовах міжкультурного простору Закарпаття зумовлено статусом його педагогічної праці, необхідністю постійної взаємодії між учасниками освітнього процесу, в якому дотримання обов'язків є особливо значущим, оскільки від цього залежить майбутнє учнів.

У зв'язку з цим, проблема забезпечення закладів освіти Закарпаття добре підготовленими, компетентними вчителями початкової школи, поведінка яких відповідає нормам, принципам, вимогам тощо, є актуальною.

Під *«педагогічною підготовкою майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття»* розуміємо спеціалізовану випереджальну академічну освіту, де відбувається формування готовності до роботи шляхом накопичення і розвитку світоглядних, мотиваційних, фахових потенцій для успішної самореалізації студента як педагога.

Важливим аспектом у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи постає *готовність*.

У Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів «готовність» визначена як «професійно важлива якість, психічний стан особистості, сукупність переконань, поглядів, відносин, мотивів, відчуттів, вольових і інтелектуальних якостей, знань, умінь, навичок, установку на активні, доцільні, цілеспрямовані дії» [440]; «це бажання зробити що-небудь» [85, с. 257]; «згода зробити що-небудь; стан, при якому все зроблено, все готове для чогось або когось» [529, с. 142]; також поняття «готовність» – «результат професійної підготовки, яка починається з професійного самовизначення, професійної освіти, виховання, розвитку, самовиховання» [167].

За твердженням С. Максименка, готовність – «це цілеспрямоване вираження особистості, що містить переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки» [295, с. 70].

Наведемо визначення поняття готовності, подані науковцями в докторських дисертаціях, захищених на теренах України.

Так, на думку А. Линенко, «готовність розуміється як цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування» [280, с. 56]. З точки зору С. Литвиненко, «підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки, що реалізується й перевіряється в діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання та корекції» [282]. На переконання дослідниці, «готовність до педагогічної діяльності – це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення» [282, с.16].

Специфіка діяльності педагога дає підстави дослідникам визначати такі *види готовності*: психологічна готовність, професійна готовність (О. Антонова, О. Дубасенюк, А. Маркова, Т. Семенюк та ін.) [161; 301].

Готовність як якість або стан умовно можна також об'єднати в шість груп:

– інтегральна особистісна якість, що забезпечує цілеспрямоване вирішення педагогічних завдань, або складне, котре динамічно розвивається, цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю зовнішніх і внутрішніх мотивів з метою забезпечення успішного здійснення професійної діяльності;

– особливий психічний стан, що забезпечує успішність професійної діяльності та виражається на

особистісному рівні й відбиває загальний тип мислення, особливості менталітету особистості;

– попередній стан: готовність суб'єкта розпочати професійну діяльність, бути в цій діяльності і продовжувати перебувати в ній тривалий час;

– суб'єктивний стан індивіда, який усвідомлює себе підготовленим до виконання різних видів професійної діяльності;

– активно-дієвий стан: результат особистісного зростання фахівця у своїй професії, котрий характеризується реальними діями щодо вдосконалення своєї майстерності; професійна якість, що є результатом цілеспрямованої підготовки фахівця у ЗВО;

– стан новоутворення, що забезпечує оптимальне функціонування особистості в суспільстві, професійну адаптацію і сприяє успішній реалізації [280; 282; 301].

З метою бути більш зрозумілими в певних цільових акцентах підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття у дослідженні ми використовуємо також менш розповсюджений термін «*підготовленість*» – як «наявність підготовки до якої-небудь справи, роботи» [373, с. 377]; «стан готовності для якої-небудь діяльності, здатності до неї» [85, с. 952].

Із-поміж досліджень, присвячених вивченню окремих форм прояву готовності, компонентів або підсистем загальної системи готовності, необхідно виокремити дослідження Р. Хмелюк. У низці її робіт висвітлюються, зокрема, проблеми *професійної придатності*. Р. Хмелюк наводить такі чинники придатності до педагогічної діяльності, які є структурою, близькою до структури психологічної готовності, а саме:

а) наявність інтересу, відповідне ставлення особистості до педагогічної діяльності;

б) потреба в цій діяльності;

в) знання, уміння, навички, необхідні для оволодіння професією;

г) деякі передумови педагогічних здібностей [550].

Підготовленість людини до певного виду діяльності можна розглядати як наявність у неї особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь і навичок, що дозволяють будь-коли успішно виконувати поставлені завдання, свої функціональні обов'язки. Розглядаючи проблему вдосконалення професійної підготовки студентів, Я. Гулецька як стан і компонент готовності особистості до професійної діяльності визначає особистісно орієнтований компонент, який містить властивості, якості та стан майбутнього фахівця. До таких якостей автор відносить і професійну спрямованість [131].

По-перше, вбачаємо в терміні «підготовленість» конкретніше відтворення потенційності підсумкового стану, що не гарантує швидку адаптацію та професіоналізм або майстерність майбутнього вчителя початкової школи, готового до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, на етапі професійної самореалізації [63]. По-друге, підготовленість точніше презентує факт завершеності процесу підготовки, ніж готовність. У цілому, *готовність – це актуальний стан, а підготовленість – потенційний*. Так, майбутній учитель початкової школи може бути підготовленим до професійної діяльності в ЗВО, але не готовим поєднати навчання і працю, оскільки відчуває необхідність спочатку отримати повну фахову освіту.

Отже, діяльність виступає метою підготовки, тоді як *підготовка є процесом* формування готовності до діяльності, а *готовність є результатом і показником підготовки*.

Підготовленість є здатністю до певної діяльності й виформовується у процесі підготовки до цієї діяльності, результатом якої і є готовність.

Тож, на нашу думку, підготовленість є сукупністю світоглядних, мотиваційних, фахових новоутворень, що у своїй потенційній основі забезпечують успішний перехід від навчальної до професійної діяльності. Підготовленість зумовлена визріванням психомоторних, афективних та когнітивних компонентів особистості майбутнього вчителя початкової школи. У свою чергу, підготовленість до професійної діяльності – це стан потенційної готовності та здатності до усвідомленої активної динамічної взаємодії праці з первинними посадами, що не потребує від випускника ЗВО попереднього досвіду професійної практичної діяльності.

Отже, готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття визначаємо як багатоаспектне системне поняття, яке є:

- сукупністю сформованих світоглядно-ціннісних установок, що забезпечать саморозвиток і самовдосконалення в майбутній професійній діяльності;

- системою когнітивних новоутворень, що дадуть змогу спиратися в майбутній професійній діяльності на кращі культурно-історичні здобутки психологічної та педагогічної наук;

- низкою ефективних конативних професійних стереотипів, що дадуть можливість організувати роботу в міжкультурному просторі Закарпаття.

Завдання ЗВО полягає у тому, щоб сформувати таку особистість майбутнього вчителя, у якої б усі складові готовності мали достатній рівень вираженості, що є важливою педагогічною умовою розв'язання професійних завдань [334].

Діяльність є працею людей у якій-небудь галузі [371, с. 559], тобто здатністю вносити в дійсність зміни, та активною формою прояву набутих знань, умінь, навичок; застосуванням власної праці до чого-небудь; роботою, заняттям, активністю, діянням [85, с. 306]. Для

нашого дослідження це визначення має теоретичне значення.

Версія розуміння людської діяльності в контексті філософії культури, що розроблена М. Каганом, розглядається нечасто й використовується однобічно та фрагментарно, передусім, у контексті аналізу структури й змісту здібностей і особистісних якостей людини [209].

Отже, *діяльність як філософська категорія* «є теоретичною абстракцією людської практики – доцільної, чуттєво-предметної, перетворювальної колективної трудової діяльності, що має суспільно-історичний характер; суттєва визначеність способу буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни» [209].

За М. Каганом, *«діяльність як психологічна категорія* – це динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним ставлень суб'єкта до предметної дійсності, мотивований процес використання тих чи інших засобів для досягнення мети, форма активного ставлення до дійсності, через яку відбувається реальний зв'язок між людиною та світом, у якому вона живе; це активність, яка опосередковано управляється мотивом, розмірюється супутніми їй умовами й корегується факторами оцінки; родовий термін, що застосовується для позначення дії, руху, поведінки, розумового процесу, фізіологічних функцій тощо» [137].

Усі види діяльності можуть бути автономні, проте здійснення кожної можливе тільки за умов сприяння інших видів. Сучасний філософ М. Каган доводить, що «художнє опанування людиною світом можливе за умов реалізації чотирьох видів діяльності, а саме: комунікативної (спілкування як діяльність), пізнавальної, перетворювальної, ціннісної. Саме в мистецтві виникає «злука» всіх видів діяльності, результатом чого є модифікація кожного, тому що будь-який вид діяль-

ності має «пристосуватися», збігтися з іншими трьома» [209, с. 105].

Психологічний підхід до побудови теорії діяльності, початок якому було покладено в роботах наукової школи О. Леонтьєва [278], а потім, отримавши розвиток у різних напрямках досліджень, спричинив виникнення загальної версії, за якою діяльність людини, по суті, зводиться до діяльності окремого індивіда.

За О. Леонтьєвим, діяльність людини має складну ієрархічну будову. Вона складається з кількох рівнів. Верхній рівень – це рівень особливих видів діяльності, потім слідує рівень дій, за ним – рівень операцій, і найнижчий – рівень психофізіологічних функцій. На думку відомого психолога, діяльність, на відміну від простої дії виконання, повинна мати певний життєвий сенс для людини, що забезпечується тільки в тому випадку, якщо в неї є мета, що повністю збігається з основним мотивом її поведінки в певній ситуації [278]. За І. Зимньою, кожна діяльність має чітко визначену ієрархію [198].

Діяльність, на думку К. Крутій, це є спосіб буття людини в довкіллі, здатність вносити в дійсність зміни [157, с. 74-75]. Основними компонентами діяльності є: мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб (знаряддя праці, техніка, технологія) реалізації мети; результат діяльності.

Усі окремі дії, що входять до структури діяльності, також мають бути опосередковано пов'язані з цим спільним мотивом та метою – тільки тоді вони є елементами її структури. Дії ж розбиваються на окремі операції, що дозволяють говорити вже про способи їх виконання. Саме вказаний концептуальний підхід О. Леонтьєва до діяльності [278], пов'язаний з ієрархічністю, й будемо використовувати в контексті нашого дослідження, оскільки вважаємо, що діяльність вимагає

від майбутнього вчителя початкової школи повного осмислення та реалізації своєї життєвої й професійної місії, проєктування належних та ефективних шляхів для вирішення нагальних питань, пов'язаних з організацією освітнього процесу з молодшими школярами, які перебувають у міжкультурному просторі Закарпаття.

О. Леонт'єв вважає, що предметом діяльності є її дійсний мотив, під яким вбачає предмет речовий або ідеальний, що спонукає і спрямовує на себе діяльність [278, с. 68]. Діяльність у всіх випадках є актом, що ініціюється суб'єктом, а не зовнішньою дією. Тому діяльність – це не сукупність реакцій, а система дій, які зв'язані у єдине ціле з її мотивом. Мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, він визначає сенс того, що робить людина.

Якщо порівняти навчальну та професійну діяльність, то, на думку М. Левківського, у традиційному розумінні це принципово різні реальності, оскільки при переході від навчання до праці справа не зводиться до простого застосування знань на практиці [275, с. 16]. У першому випадку знання виступають як предмет діяльності, у другому випадку отриманий впродовж навчальної діяльності цілісний комплекс знань, умінь та навичок трансформується в потужний інструмент для подальших розв'язань питань, що виникають під час праці за фахом.

Так, за О. Леонт'євим, необхідною умовою успішної та якісної професійної діяльності є свідомий вибір і позитивне емоційне ставлення, внутрішнє задоволення як самим процесом праці, так і її результатами [278].

У нашій роботі під *суб'єктом професійної діяльності*, тобто майбутнім учителем початкової школи, розуміємо індивіда як носія бажання, готовності й уміння виконувати діяльність; носія здатності відповідати за її виникнення, здійснення і розвиток; носія здатності бути творцем своєї професійної діяльності.

Отже, *професійна діяльність педагога* – це усвідомлена психомоторна, афективна та когнітивна активність вчителя початкової школи, готового до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, спрямована на проєктування й реалізацію завдань освітнього процесу.

Початок вивчення проблеми *«готовність до діяльності»* в закордонній та вітчизняній психолого-педагогічній науці припадає на період 50–60 рр. ХХ ст. у зв'язку з нагальною необхідністю якісної професійної підготовки людей до різних сфер діяльності. Поняття *«готовність до діяльності»* введено в науковий обіг у 1976 р. білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандибовичем [362].

У дослідженні будемо послуговуватися такою дефініцією *«готовності до діяльності»*, яку запропоновано в Енциклопедії освіти: *«це певний стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, що забезпечують виконання певної діяльності»* [167].

Зазвичай готовність до діяльності має кілька аспектів: *«операційний* – володіння певним набором способів дій, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності; *мотиваційний* – система спонукальних якостей щодо певної діяльності; *соціально-психологічний* – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів та ін.; *психофізіологічний* – готовність систем організму діяти в певному напрямі. Кожен стан готовності до діяльності визначається сполученням різних чинників, що визначають різні рівні, аспекти готовності. Залежно від змісту діяльності та умов її здійснення провідним може стати один із зазначених аспектів» [167, с. 137-138].

За В. Семиченко, *готовність до професійної діяльності* – це психологічний стан, що охоплює: операційну готовність – негайну передстартову активізацію людини, її включення на необхідному рівні в діяльність; особисту готовність, що охоплює пролонговану високу активність особистості при включенні у трудовий процес, прогнозування необхідності й розподілу в часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінку ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність [473].

Готовність до професійної діяльності може бути: потенційною, тобто професійною підготовленістю особистості до відповідної діяльності [484]; тривалою – стійкою системою професійно важливих особистісних якостей (позитивне ставлення до професії, організованість, уважність, самовладання, досвід, знання, необхідні для успішної діяльності) [161]; практичною – професійною якістю особистості, що відбиває стійкий взаємозв'язок, послідовне розгортання та реалізацію в діяльності її провідних компонентів [161].

Оскільки готовність до професійної діяльності розглядається з різних позицій, то вказане поняття можна також тлумачити як стійку систему професійно важливих якостей особистості (позитивне ставлення до вибору виду професійної діяльності, організованість, самовладання), її досвід, необхідні навички, уміння, знання; стійкий стан особистості студента, в основі якого лежить динамічне сполучення певних властивостей, що охоплює спрямованість інтересів і нахилів, його практичний досвід та знання власних особливостей у зв'язку з оволодінням професією; внутрішню переконаність і усвідомленість чинників, що впливають на оволодіння професією, поінформованість про світ праці, про те, які фізичні й психологічні вимоги висуває професія до людини [291].

А. Маркова зазначає, що формування готовності до професійної діяльності є одним із початкових етапів становлення професіоналізму майбутнього спеціаліста та охоплює такі аспекти: трудове допрофесійне навчання і виховання, професійне самовизначення, професійну підготовку, готовність до професійної діяльності, професійну адаптацію, включення у професійну діяльність, становлення професійної діяльності, професійну компетентність, професійну майстерність [301].

У нашому розумінні готовність до професійної діяльності постає багатоаспектним системним поняттям, що є сукупністю професійних новоутворень, сформованістю особистісних якостей, показником якості підготовки майбутніх фахівців, поєднанням професійних якостей і характеризує певний психічний стан майбутнього фахівця. Зауважимо, що виявити готовність до професійної діяльності можливо лише в діяльності суб'єкта.

Якщо розглядати процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, то потрібно орієнтуватися на основні характеристики педагогічної професії та вимоги до професійної діяльності з боку суспільства. Спираючись на власний досвід, вважаємо, що *специфіка готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття знаходиться у площині комплексного фіксування спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для продуктивної майбутньої професійної діяльності* (наприклад, з фахових навчальних дисциплін), психологічних та дидактичних дій упродовж навчання в ЗВО та суспільних взаємин, що проявляються завдяки постійному інтенсивному розвитку особистісних якостей.

Важливим поняттям нашої роботи також є *«професійна готовність»*. Категорія «професійна готовність» є одночасно метою і результатом підготовки

фахівців до професійної діяльності, а зміст професійної готовності – критерієм діагностики процесу підготовки.

Звідси випливає, що професійна готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття характеризується інтегративним станом особистості, яка поєднує оптимальну систему знань, умінь, навичок, потреб, мотивів, здібностей і особистісних якостей.

Професійна готовність як процес має такі рівні: *світоглядний*, метою якого є формування професійної свідомості та самосвідомості майбутніх учителів початкової школи; *професійний*, спрямований на оволодіння необхідною системою знань, стратегією і тактикою практичної діяльності майбутнього педагога, формування його психолого-педагогічної культури; *особистісний*, метою якого є формування професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального компоненту, здатності до професійної ідентифікації.

Отже, дефінітивний аналіз свідчить про те, що *готовність до професійної діяльності* – це «особистісне утворення, яке складається із комплексу знань, умінь, навичок, компетентностей, що постійно розвиваються та вдосконалюються. Про професійну готовність здобувачів вищої освіти до педагогічної діяльності свідчить їхня впевненість у своїх знаннях та вміннях, бажання вирішувати професійні завдання, здатність знаходити індивідуальний підхід до учнів, шукати раціональний педагогічний компроміс» [167, с. 299].

Одними з найвищих якостей фахівця є *професіоналізм та професійна майстерність*. Погоджуємося з визначенням академічних видань, що поняття «професіоналізм» тлумачиться як сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про сформовану у процесі навчальної та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків,

що оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи [167, с. 299].

За К. Крутій, професіоналізм – це певний рівень успішності виконання професійної діяльності [157]. Професіоналізм сучасного спеціаліста виявляється у високій підготовленості його до виконання складних видів діяльності, професійній мобільності, систематичному зростанні виробничої кваліфікації й творчої активності. Критерієм професіоналізму є здатність педагога задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва й культури.

Професіоналізм є соціально цінною рисою особистості [157, с. 220].

На переконання Р. Гуревича, «поняття «професіоналізм» є результатом самоосвітньої діяльності педагога – його праці над собою, над своєю кваліфікацією, над своєю педагогічною позицією, його усвідомленого входження в культуру професійного співтовариства й участі в колективній професійній культуротворчості» [135, с. 11], а готовність до педагогічної діяльності є однією із ознак професіоналізму.

Професіоналізм діяльності – ще одна підструктура акмеологічного зростання майбутніх педагогів, вважає О. Дубасенюк [161]. На думку дослідниці, професіоналізм визначається теоретичною та практичною підготовкою майбутніх педагогів. Так, Н. Гузій дослідила категорії професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога, визначила динаміку його особистісних утворень на етапі первинної професіоналізації [129]; В. Радул визначено особливості самореалізації особистості [444]; Т. Новаченко запропоновано шляхи формування педагогічної самоорганізації студентів [370]; М. Захарійчук визначила педагогічні спостереження як компонент професійного розвитку вчителя

початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти [195].

Отже, професіоналізм має, зазвичай, властивість проявлятися у професійній діяльності не одразу, а поступово й після певного періоду праці за фахом, тобто з досвідом, адаптацією до багатьох чинників, зокрема до специфіки фаху, соціальних та державних викликів до професії, колективного клімату тощо.

Що стосується терміну *«професійна майстерність»*, то це висока вправність у виконанні конкретного виду діяльності. Узагальнення вітчизняного досвіду дає можливість визначити професійну майстерність як своєрідний сплав особистісної культури, знань і світогляду вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, передовим досвідом [329].

Професійна майстерність передбачає певні діяльнісні прояви, а саме:

- операційно-технічні (охоплюють професійні знання, вміння та навички, професійно значущі здібності);
- мотиваційно-потребнісні (відповідальне ставлення до праці, розвинена потреба у професійних досягненнях, спрямованість на справу, висока суб'єктивна значущість праці як самореалізації тощо);
- когнітивні (високий розвиток репродуктивних та творчих компонентів пізнавально-практичної активності, розумова ініціатива та винахідливість тощо);
- морально-вольові (підвищена професійна активність, наполегливість, працелюбність, ретельність, ініціативність та завзятість) [406, с. 300].

Серед *основних критеріїв професійної майстерності фахівця*, у нашому випадку майбутнього вчителя початкової школи, виділяємо: гуманність, повагу до особистості, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність,

креативність, фаховий досвід тощо [121; 132; 133; 141; 405]. Професійну майстерність, як і професіоналізм, майбутній учитель початкової школи набуває поступово – з роками, постійно підвищуючи свій кваліфікаційний рівень на різноманітних науково-методичних заходах, а також маючи власне прагнення до самовдосконалення.



Рис. 2.3. Головні конструкти дослідження

Отже, проаналізований матеріал, котрий пов'язано з термінологічною основою й сутністю понять дослідження, дозволив зробити такі висновки: усі концептуальні дефініції, що стосуються підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, у роботі розподілено на дві групи – загальні та специфічні. До першої групи понять – загальної, або філософсько-педагогічної, – віднесено такі: «освіта», «вища освіта», «професійна освіта», «педагогічна освіта». До другої групи понять – специфічної, або педагогіко-професійної, що характеризують підготовку майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, віднесено такі: «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи», «готовність», «підготовленість»,

«діяльність», «професійна діяльність», «готовність до діяльності», «готовність до професійної діяльності», «професійна готовність», «професіоналізм», «професійна майстерність». Зазначимо, що кожне з понять є переважно багатозначним, однак, не маючи на меті детального й глибинного занурення в зазначений понятійно-категоріальний апарат, у дослідженні розглянуто порівняно академічну візію й наведено спробу власного тлумачення на підставі герменевтичного підходу.

Під час системного аналізу науково-педагогічної літератури та власної обсервації було з'ясовано зміст головних конструктів, необхідних для подальшого оперування в роботі, а саме: *підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, готовність і підготовленість, професійна діяльність майбутнього вчителя початкової школи, готового до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття.*

2.3. Теоретико-методологічне підґрунтя авторської концепції підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

Уточнення та деталізація головних термінологічних конструктів дали можливість визначитися з вибором теоретико-методологічного підґрунтя для вибудовування концепції підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Орієнтирами для роботи є відомі видання, в яких подаються апробовані концепти педагогічної науки та практики, що визначають її майбутнє (І. Бех, Б. Коротяєв, В. Луговий, В. Лутай, В. Шахов та ін.).

На філософському рівні методології дослідження традиційною опорою педагогів-учених виступає гносеологія як розділ філософії, в якому досліджується проблема природи пізнавальної діяльності та її можливостей.

За визначенням Філософського енциклопедичного словника методологія є системою принципів і способів організації теоретичної та практичної діяльності [546], а в її гносеологічному підґрунті існують дві суттєво відмінні точки розгляду цієї діяльності – матеріалістична та ідеалістична.

Низка вітчизняних учених на межі ХХ–ХХІ ст. продовжує дискусію щодо розвитку та стану філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Кремень, В. Лутай, П. Саух та ін. [13; 202; 252; 260; 291; 465]). Більшість з них відстоюють думку про те, що ця міждисциплінарна наука ще надзвичайно малопродуктивна, а враховуючи, що сучасна вища освіта дедалі більше виходить за національні рамки, процес смислота змістоутворення значно ускладнюється [252]. Отже, освітні стратегії, що дають змогу побудувати міжкультурну вищу педагогічну освіту потребують узгодження різновекторних та різноспрямованих теоретичних позицій, світоглядів та ціннісних установок.

Глибокому та змістовному аналізу мають підлягати методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Існує безліч методологічних підходів до професійної підготовки та її мети саме майбутніх учителів. Ми обрали підхід Н. Клокар, яка сформулювала мету у такий спосіб:

- «формування здібностей до самоосвіти, саморозвитку, співробітництва;
- удосконалення навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях;
- створення нових систем цінностей;

- формування здатності до творчого вирішення проблем, розв’язування двозначних, суперечливих, парадоксальних ситуацій;
- розвиток майстерності;
- формування ефективної самооцінки, особистої прихильності до організаційних та глобальних цінностей тощо» [228].

Вважаємо, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття має ґрунтуватися на системі підходів.

У дослідженні виходимо з того, що процес професійної підготовки майбутніх педагогів ґрунтується на таких *підходах*: поліпарадигмальному, системному, культурологічному, праксеологічному, компетентнісному (рис. 2.4).

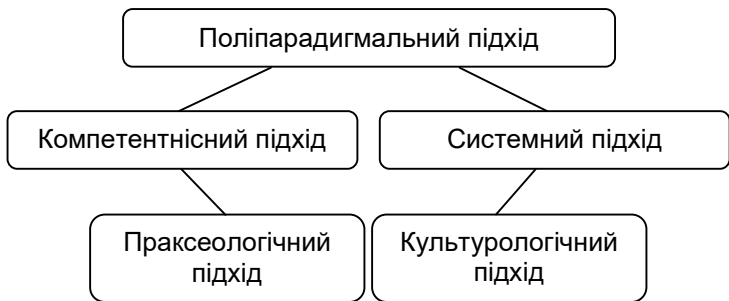


Рис. 2.4. Система підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи

Розглянемо кожний із них відносно до педагогічної діяльності майбутніх учителів.

Побудова авторської концепції підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття може бути презентована, на наш погляд, двома освітніми парадигмами. Аналізуючи різноманітні підходи у теорії та методиці

професійної освіти, вважаємо конструктивним використання терміну «парадигма», який було вперше введено майже п'ятдесят років тому Т. Куном, але не в контексті освітніх процесів, а для пояснення фундаментальних змін у науковому розумінні дійсності [269].

У науковому полі існує вісім парадигм міжкультурної комунікації як з історичної, так і з філософської точок зору:

1. Парадигма міжкультурного обміну.
2. Парадигма міжкультурного перекладу.
3. Культурно-антропологічна парадигма.
4. Кроскультурна парадигма.
5. Порівняльно-культурна парадигма.
6. Критико-культурна парадигма.
7. Всесвітня комунікативна парадигма.
8. Міжкультурна парадигма.

Визнаючи і поважаючи культурні відмінності, *міжкультурна парадигма* прагне порозуміння та рівності між культурами. Кожна з перерахованих парадигм, народжена в різному історичному контексті, була спрямована на задоволення унікальних потреб людства.

У принципі будь-яке, навіть незначне, відхилення від раніше відомих зразків можна визначити як окрему парадигму, а оскільки деталей процесу, якими можна варіювати, багато, то й число парадигм може їм дорівнювати.

Під парадигмою у сфері вищої освіти майбутніх учителів початкової школи будемо розуміти сукупність теоретичних, методологічних, світоглядних, методичних, змістових та інших установок, прийнятих науковим товариством на певному етапі розвитку науки і практики, які визначають смислові межі існування суб'єктів педагогічного процесу та прогностичний простір професійного буття.

На думку В. Калин, «не існує однозначного підходу відносно концептуалізації освітніх парадигм,

тоді як у сучасній філософії прийнято виокремлювати такі парадигми [212, с. 44]:

– *традиціоналістсько-консервативна парадигма*, основним елементом якої є система «готових», «завершених» знань, умінь і навичок, яка транслюється студентам, при цьому сам студент – лише пасивний об'єкт у навчально-пізнавальній діяльності;

– *технократична парадигма освіти* – організація навчання і виховання на основі репродуктивної діяльності тих, хто навчається, спрямованої на ефективне досягнення чітко фіксованих еталонів засвоєння знань і досвіду. Формується світогляд, за якого спостерігається перевага засобів над ціллю, технологій цивілізації над загальнолюдськими інтересами, техніки над цінностями;

– *біхевіористська (раціоналістична) парадигма* розглядає ЗВО як шлях засвоєння знань з метою формування поведінки студентів. Провідний принцип освіти – регулювання зовнішніх умов процесу і реакція на нього студентів, які виробляють і набувають поведінковий репертуар (тобто набір способів поведінки);

– *гуманістична парадигма* – ставить у центр уваги розвиток студента, його інтелектуальні потреби і міжособистісні відносини. Її ядро – гуманістичний підхід до студента, допомога в його особистому зростанні» [212, с. 44].

Отже, з-поміж розмаїття *освітніх концепцій*, що претендують на зазначені характеристики і, відповідно, парадигмальний статус, виокремлюємо дві пріоритетні, які різняться, перш за все, своєю спрямованістю та домінуючими процесуальними характеристиками.

Перша – спрямована на створення умов для найбільш повної самореалізації людини в освітньому та міжкультурному просторі (М. Каган, І. Зязюн та ін.), а *друга* – на конкретний продукт, який описується залежно від обраної точки зору (професійно важливі якості, компетентність, готовність, майстерність,

професіоналізм тощо (О. Гура, І. Зимня та ін.) [132; 198; 202; 203; 208].

Розуміючи певну суб'єктивність наведеного узагальнення, спробуємо підтвердити його надійними аргументами та положеннями. Для порівняння звернемося до розкриття цих освітніх парадигм.

Створення умов для найбільш повної самореалізації людини в освітньому та міжкультурному просторі передбачає врахування таких характеристик, цінностей та соціально-психологічних складових:

- наявність умов для культурної самоідентифікації всіх суб'єктів соціокультурного процесу;
- позитивно-ціннісне ставлення до різних культур;
- спрямованість на формування знань про культурне розмаїття;
- діалогічність, толерантність, відкритість для інших культур;
- рівні умови здійснення соціокультурної діяльності представників усіх культур;
- готовність до міжкультурної взаємодії;
- чутливість до культурних особливостей суб'єктів соціокультурного процесу;
- спрямованість на аналіз різних моделей поведінки, зумовлених культурними відмінностями;
- спрямованість формування навичок взаємодії з представниками інших культур;
- полілінгвізм, урахування особливостей міжкультурного складу суспільства під час упорядкування програм взаємодії.

Для того, щоб міжкультурний простір сучасного глобалізованого світу в цілому та Закарпаття зокрема мали такі характеристики, необхідно щоб суб'єкти міжкультурної взаємодії мали цінності як концепти міжкультурного простору та вміли втілювати характерологічні риси міжкультурно-гуманістичної парадигми у процесі взаємодії.

На користь наведеної думки про перспективи домінування гуманістичної парадигми в цілому та праксеологічного підходу в освіті зокрема поступово накопичується все більше аргументів та доказів.

Друга парадигма, яку спрямовано на конкретний продукт, що описується залежно від обраної точки зору, також має свої особливості. *Компетентнісний компонент парадигми* націлено на посилення практичної орієнтації та інструментальної спрямованості освіти, на виховання людини вмілої та мобільної, яка володіє не набором знань, а способами та технологіями їх отримання у швидко змінюваному потоці інформації.

На жаль, і до сьогодні система сучасної освіти, як і раніше, спрямована на запам'ятовування можливо більшого обсягу рецептурної інформації, а не на усвідомлене засвоєння суттєвих зв'язків та відносин у галузі, що вивчається. Результатом цього є нездатність до системного бачення та мислення, яке може породжувати непередбачені ефекти, пов'язані з некерованим нагромадженням сучасних електронних засобів. Це породжує нову парадигму освіти, яка дозволить ЗВО випускати підготовлених фахівців, здатних генерувати нові ідеї у сферах діяльності, освоєних ними відповідно до їхніх домінантних задатків.

Так, американський науковець Б. Барбер (B. Barber) запропонував нову *критично-креативну парадигму сучасної вищої освіти* [607, с. 25]. На студентів перекладається відповідальність за власне навчання, тобто йдеться про зміну ролей агентів освітнього процесу. З боку ЗВО – не тільки забезпечення викладання, але й мобілізація та мотивація до здобуття освіти.

На думку О. Чумак, «за новою парадигмою, викладачі звичайно створюють активне освітнє середовище для студентів, але самі не обов'язково мають бути залученими до окремих форм навчальної активності.

Головне – сформувати потяг і творче ставлення до навчання, створити для цього відповідні умови. Саме тому західні університети переходять на цілодобовий доступ до бібліотек, мережі Інтернет та іншої інфраструктури для забезпечення самостійної роботи студентів» [570].

Отже, на думку дослідниці, *«нова парадигма вищої освіти – парадигма, гуманістична за своєю суттю, передбачає, що її головною ланкою буде окрема людина. Максимальне розкриття її індивідуальних здібностей, неповторних, унікальних особливостей психіки та інтелекту стають головною метою всього освітнього процесу»* [570].

Як бачимо, наведені характеристики освітніх парадигм цілком очевидно можуть співіснувати та взаємодіяти між собою.

У кожній із зазначених освітніх парадигм є власна сукупність науково-теоретичних, методологічних та інших установок, прийнятих науковим педагогічним товариством на певному етапі розвитку науки і практики, якими керуються як зразком (моделлю, стандартом) при вирішенні педагогічних проблем.

Отже, визначення методологічних підходів до фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи буде здійснюватися відповідно до основних завдань педагогічної діяльності. Як провідний чинник визначення стратегії діяльності має виступити поліпарадигмальний підхід. Визнаємо *поліпарадигмальність як допустимість існування кількох методологічних систем, у межах яких вибудовуються цілісні, закінчені моделі формування особистості, а відповідно – і моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання, що різняться між собою принципово як за цілями та змістом, законами і закономірностями, так і за механізмом дії й проявами, а отже, і за результатом.*

Поліпарадигмальний зміст побудови освітніх процесів у вищій школі на цьому етапі розвитку науки вважаємо найконструктивнішою версією для авторської концепції підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. Цей висновок деталізуємо в більш конкретних положеннях, що стосуються побудови освітнього процесу з урахуванням таких констант, а саме, допустимості:

- співіснування кількох методологічних систем, у межах яких вибудовуються цілісні, закінчені моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання;

- орієнтації процесів соціалізації та індивідуалізації особистості майбутнього педагога на адекватні персональним установкам завдання та цілі;

- використання різних парадигм на стратегічному (ідеологічному) і оперативному рівнях кожним викладачем, якщо це не суперечить індивідуальним потребам здобувачів вищої освіти;

- вибору викладачем парадигми залежно від рівня сформованості мотивації майбутніх педагогів;

- існування всередині кожної парадигми декількох концепцій (підходів), кожній з яких притаманний власний, специфічний набір уявлень про цілі, зміст і процес отримання вищої освіти майбутніми вчителями початкової школи.

Міждисциплінарний характер проблеми зумовлює складність і багатоаспектність аналізу, необхідність систематизації існуючих дослідницьких підходів, врахування їх конструктивних можливостей.

Для сучасної педагогіки характерний системний підхід в організації освітнього процесу. Пояснюється це не тільки власне педагогічними причинами, але й загальним інтересом до системного методу в науці і філософії.

Системний підхід – це метод наукового пізнання, ґрунтом якого є розгляд об'єктів як системи, яка припускає аналіз явищ як складної єдності, що не зводиться до простої суми елементів. Теоретичними підвалинами системного підходу є діалектико-матеріалістичний принцип системності.

Системний підхід (Н. Бібік, Б. Дьяченко, С. Литвиненко, Т. Сущенко, О. Фунтікова [55; 157; 163; 165; 282]) дозволяє не тільки здійснити теоретичне обґрунтування педагогічної діяльності як відкритої системи та сприяє її практичному впровадженню, а й актуалізує роль кожного учасника взаємодії як окремого елемента в процесі функціонування єдиної системи.

На думку Е. Хоппер (E. Hopper) [636], системний підхід передбачає цілісність у практичній діяльності, комплексну реалізацію завдань педагогічного супроводу. В цьому контексті погоджуємось із Т. Дмитренко, яка зазначає, що системний підхід дозволив уявити соціально-педагогічну систему в формі інваріанта горизонтального типу як безлічі впорядкованих компонентів. Адаптувавши формулу до нашого дослідження, отримуємо такий вираз: $A + B$, де $A = \{\text{педагог, цілі, принципи, зміст, методи, форми спільної діяльності, учень}\}$, $B = \{\text{прямий, зворотний}\}$. Отже, з позиції системного підходу педагогічна освіта має максимально стимулювати активність основних структурних компонентів особистості педагога в їх єдності [154, с. 4].

Загальноновизнано, що найважливішою загальною ознакою всіх систем є їх інтегративний характер як результат взаємодії компонентів, що входять у систему та залежать від рівня її цілісності.

Виокремлюють різні типи систем: штучні та природні, механічні та органічні, динамічні та статичні, відкриті та закриті, самоорганізовані та неорганізовані, адаптивні й ті, що розвиваються [263].

Закриті системи мають жорсткі фіксовані межі і дії, відносно незалежні від середовища, що їх оточує, тоді як *відкриті* характеризуються активною взаємодією із зовнішнім середовищем і здатністю пристосовуватися до його змін, продовжуючи функціонування.

Ми розрізняємо *системний підхід* та *системний аналіз*.

Системний підхід є більш загальним поняттям порівняно з системним аналізом. Системний підхід – це напрям методології наукового пізнання, підґрунтям якого є розгляд об'єктів як складних систем. Він орієнтує дослідження на: розкриття цілісності об'єкта; виявлення суттєвих елементів; виявлення різноманітних типів зв'язків між елементами; зведення сукупності елементів та зв'язків у єдину модель.

Системний аналіз – це сукупність методологічних засобів, що використовуються для підготовки та обґрунтування рішень щодо складних проблем політичного, військового, соціального, економічного, наукового та технічного характеру [666]. Основна процедура – побудова набору узагальнених моделей, що відображають об'єкти та їх взаємозв'язки. Термін «системний аналіз» іноді використовується як синонім системного підходу.

Принципи системного підходу знайшли застосування в біології, психології, кібернетиці, техніці, економіці тощо. Системний підхід [667] передбачає використання в нашому дослідженні *низки важливих принципів*, зокрема: *системності*, згідно з яким підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, як об'єкт нашого дослідження, має всі ознаки системи; *цілісності* – всі елементи підготовки є одним цілим, а сама система є підсистемою вищих рівнів (суспільства, природи тощо); *ієрархічності* – кожний з елементів системи підготовки має своє значення і функцію, підпоряд-

кований іншому елементу та сам підпорядковує будь-який із них.

Необхідність використання системного підходу в нашому дослідженні визначається його можливостями як універсального методу пізнання, що протистоїть суб'єктивізму, стихійності та хаосу в побудові нових наукових конструкцій. Він дає змогу описати процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття шляхом виокремлення сукупності компонентів, елементів та їх взаємозв'язків.

Процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності є ієрархічним, що детермінує його розпорошення на декілька підсистем, які мають різні функціональні якості. У свою чергу, кожна з підсистем може розділитися на власні автономні компоненти й елементи, що взаємодіють між собою та реагують на зовнішні впливи.

Поряд із потужними перспективами застосування системного підходу до процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, *відзначаємо і його обмеження.*

Розуміючи принципіву неможливість точного урахування поведінки елементів педагогічної системи та остаточної формалізації її ознак, системний підхід визнається недостатнім для цілісного осмислення природи педагогічних процесів та її підсистем: проєктувальної, процесуальної та результативної, в межах яких відбуваються два однакові за ступенем важливості процеси: викладання та учіння майбутнього педагога. До того ж, зв'язки зазначених процесів є неоднозначними та характеризуються високою динамічністю, що ускладнює системний аналіз підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. У певних умовах при порушенні узгодженості процесів викладання та учіння можливе викривлення функціонування всієї системи.

Як педагогічний процес підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, відповідно до системного підходу, здійснюється за етапами (стадіями). На кожному етапі відбуваються певні якісні зміни і самого процесу підготовки, і результатів, що в ньому виникають. Проте, ці етапи не можуть мати чітких меж, об'єднуються та проникають один в інший зі швидкістю, яка залежить від багатьох невизначених і визначених характеристик.

Це означає, що процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття не є простою сукупністю етапів. Кожний наступний етап підготовки якісно відрізняється від попереднього, а наступність між ними визначається народженням нових умов для поступового зростання майбутнього вчителя початкової школи, готового до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, до стану потенційної готовності ефективно діяти. На кожному з етапів мають бути сформовані певні особистісні та професійні новоутворення, які стають умовою для подальшого перебігу процесу підготовки.

Отже, процес становлення майбутнього вчителя, згідно із системним підходом, необхідно розглядати як специфічну і складно побудовану педагогічну систему, що охоплює різноманітні компоненти, елементи та їх функціональні взаємозв'язки, які не завжди мають визначений характер.

З цих причин потужним підґрунтям є культурологічний підхід.

Культурологічний підхід визнає людину як вільну індивідуальність, яка здатна до особистої детермінації в культурі, та ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта освітньої діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Метою професійної підготовки є людина культури, змістом –

культура як простір, а культуротворчість – як спосіб розвитку людини в культурі [548].

За В. Гриньовою, культурологічний підхід – це вивчення світу людини в контексті її культурного існування [127].

Культурологічний підхід до організації освітнього процесу в ЗВО необхідно розглядати на основі єдності широких фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знань.

Як слушно зазначав І. Зязюн, змінилася і сама культурна реальність, з якою має справу людина ХХІ століття, «культура не просто надає зараз людині якусь інформацію, вимагає від людини не просто осмислення і правильного сприймання свого змісту, але й уміння працювати із самою інформацією» [203, с. 565].

Сучасний педагог має стати суб'єктом культурно-історичного процесу, розуміти закономірності розвитку культури, знатися на традиціях, духовних пріоритетах не тільки своєї, а й інших націй, уміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи світовими культурними еталонами й образами [324].

Під *культурологічною підготовкою* вчені (В. Гриньова, І. Зязюн, Л. Ковальчук, М. Коник, Л. Настенко, О. Стьопіна, Г. Філіпчук, А. Фрідріх та ін. [12; 203; 234; 357; 510; 544; 547]) розуміють цілеспрямований гармонійно-цілісний творчий педагогічний процес формування готовності до реалізації культуротворчої функції освітньої діяльності з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу.

Відповідно, культурологічний підхід спрямовують на активне і критичне освоєння особистістю способів ціннісного, морального, рефлексивного напрямку думок у процесі пізнання, поведінки й діяльності.

Вибір нами культурологічного підходу зумовлено спрямованістю сучасної освіти в контексті культури і

передбачає *об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей*. Так, Н. Філіпчук зазначає, що «людина містить в собі частину культури. Вона не тільки розвивається на основі освоєної нею культури, але і вносить у неї щось принципово нове, тобто людина є творцем нових елементів культури. Тому освоєння культури як системи цінностей є розвитком самої людини, становленням її як творчої особистості й суб'єкта культури» [545].

Наразі найбільш значуща сфера буття людини – професійна діяльність. Саме в ній відбувається самоактуалізація людини як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності. На думку О. Олійник [379; 380] та інших науковців, «нинішня система підготовки певною мірою не в змозі забезпечити ефективну діяльність молодих вчителів, вони не завжди підготовлені до тієї професійної реальності, в якій їм доводиться позиціонувати себе». Саме тому особливої актуальності в наш час набуває проблема формування моделі фахівця-професіонала в контексті культурологічного підходу.

У світлі культурологічного підходу професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи, готового до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, є культуротворчим освітнім процесом поетапного оволодіння змістом педагогічної культури в ході опанування професією, в якому студент і викладач реалізують себе як суб'єкти професійно-педагогічної культури. Нам імпонують підходи, досліджені Л. Настенко [357] щодо культурологічної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти. На думку авторки ця підготовка «є системою змістово-теоретичного та організаційно-методичного забезпечення формування готовності майбутнього вчителя до культуровідповідної професійно-педагогічної діяльності, яка включає структурні (гуманістичні ціннісні орієнтації, культурологічні знання, культурологічні вміння) та

змістові (аксіологічний, когнітивний, креативний, особистісний) компоненти» [357, с. 10].

Дослідники Л. Хомич, Л. Султанова, Т. Шахрай, проаналізувавши різноманітні підходи до культурологічної підготовки здобувачів вищої освіти, визначили найбільш значущими етапами цього процесу такі: «етап освоєння норм і вимог, установок і способів педагогічної діяльності; етап засвоєння провідних елементів педагогічної культури; етап присвоєння цінностей педагогічної культури, їх внутрішнє прийняття на особистісно-смысловому рівні; етап трансляції професійно-педагогічної культури в різних актах розгортання і опредмечування суб'єктності» [554].

Культурологічний підхід в освіті змінює уявлення про цінності освіти. Він інтегрує певну сукупність взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької або практичної педагогічної діяльності, є ефективним шляхом адаптації молоді до світового культурного простору. Засвоєння молоддю загальнолюдських цінностей відбувається шляхом залучення універсальних складових різних культур.

Стосунки, які складаються в міжкультурному просторі Закарпаття, мають відповідати змістовому наповненню форм поведінки особистості. Практична реалізація праксеологічного підходу надає вчителям можливість осмислити власну діяльність у процесі міжособистісних стосунків, які є одним із чинників міжкультурної взаємодії.

Праксеологічний підхід (С. Дрожжина [159]) розуміється визначенням особистості як продукту суспільно-історичного розвитку та носія визначеної культури; орієнтація на формування індивідуально усвідомленого змісту життя та діяльності людини; формування діяльності особистості як цілісного психологічного процесу, що містить потребу, мотив, ціль, діяння й операції, умови, засоби та результат. Цей

підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи характеризується:

1) ціннісним ставленням до педагогічної діяльності, позитивними мотивами суб'єкта діяльності, переконаністю не тільки в доцільності, необхідності підтримки, але й у затребуваності такого кваліфікованого фахівця, як учитель початкової школи, здатний працювати в міжкультурному просторі Закарпаття;

2) включенням особистого досвіду в освітній процес, який інтегрує такі елементи: когнітивний (знання), операційний (уміння), аксіологічний (особистісні цінності, установки) [159].

Тобто особистість педагога створює свою професійну діяльність, при цьому формується та визначається взаємопроникнення особистості в діяльність і діяльності в особистість. Під час реалізації праксеологічного підходу створюються сприятливі умови для зміни суб'єктами соціально-педагогічної взаємодії своїх життєвих позицій, установок, обставин; у тому числі здійснюється включення студента в соціально значущу творчу діяльність, що сприяє формуванню та підтримці прагнення змінити своє життя.

Як зазначає В. Поліщук, праксеологічний підхід спрямовано «на вивчення людської діяльності з позицій оптимальності її здійснення. Основою цього інноваційного підходу є категорії цінності та змісту, якості, норми, цілі, дії, процедури, результату та продукту, корекції діяльності». Дослідниця підкреслює, що «праксеологічний підхід дає змогу виявити ефективні способи вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів на забезпечення їх успішності в майбутній професійній діяльності» [423].

Отже, практична реалізація праксеологічного підходу надає вчителям можливість осмислити власну діяльність у процесі міжособистісних стосунків, які є одним із чинників міжкультурної взаємодії.

Н. Бібік, як послідовник компетентнісного підходу в професійній освіті, наполягає на рефлексивному аналізі його застосування [55]. *Компетентнісний підхід* (В. Андрущенко [13], І. Зимня [198], В. Луговий [290], О. Овчарук [376], О. Пометун [427], О. Савченко [462; 463], В. Семиченко [473], М. Степко [506], В. Чайка [563]) до підготовки фахівців полягає в набутті та розвитку в здобувачів конкретних компетентностей.

У змісті освіти в межах компетентнісного підходу знання повинні мати особистісний сенс для майбутнього вчителя початкової школи. Як правило, він знаходиться у процесі цілеспрямованої практичної діяльності з особистісного саморозвитку в результаті взаємодії з культурою в широкому сенсі (як найширшому просторі людських смислів діяльності та життя), її окремими елементами (наприклад, вивчення якогонебудь предмета) та взаємодії з соціумом (іншими людьми). Кожен навчальний предмет із циклу професійної підготовки також повинен бути спрямований на формування знань, що забезпечують розвиток спеціальних і базових компетентностей майбутніх фахівців [427].

У дослідженні В. Кудіна знаходимо термінологічні тонкощі поняття «освіта» – це вістря, вісь життя (ось + vita). Саме освіта завжди поєднувала і поєднує в собі триєдину мету: пізнання таємниць природи, буття (науку), підготовку людини до певної діяльності (професійну освіту) та виховання. Наразі освіта виникає та формується як одне з суттєвих явищ удосконалення людської праці [265].

Отже, *професійна компетентність* полягає в розвитку професійно значущих якостей, що передбачають теоретичну готовність (аналітичні, прогностичні, рефлексивні вміння) та практичну готовність (організаторські та комунікативні вміння) педагога до діяльності [344].

Так, на початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку є рівень особистісного розвитку. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним. Проте, критеріями ефективної організації професійної освіти є параметри особистісного і професійного розвитку. Зазначимо, що самоосвіта є обов'язковим компонентом розвитку професійної компетентності вчителя; визнана важливою ланкою зростання педагогічного професіоналізму та важливою умовою розвитку творчої особистості педагога [341].

В. Кудін зазначає, що професійна компетентність також передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються, стають мобільними та адаптованими. Це поняття значно ширше за поняття «знання, вміння, навички», тому що «охоплює спрямованість особистості (мотивацію); здібності особистості до подолання стереотипів, відчуття проблеми, прояв принципності, гнучкості мислення; характер особистості – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості» [265].

Професійна освіта реформується та модернізується на ґрунті компетентнісного підходу.

На думку О. Пометун професійна освіта має ґрунтуватися на принципах визнання пріоритету індивідуальності студента [427].

Професійна освіта, за визначенням науковців, має передбачати співвідношення технологій професійної освіти із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту професійної освіти рівнем розвитку соціальних, інформаційних, виробничих технологій; випереджального характеру професійної освіти; дієвістю професійно-освітнього процесу; максимальне звернення професійної освіти до індивідуальних потреб особистості в самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку [427; 562; 569; 572; 575].

Використання наукових і науково-практичних висновків зазначених напрямів дають змогу розглядати підготовку майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття в системі наукових знань та експлікувати сукупність конкретно-наукових підходів, які є адекватними сучасному рівню знань про педагогічні процеси.

Аналіз зазначених теоретичних і методологічних констант дав змогу зробити висновок – сучасна вища освіти в Україні перебуває на стадії боротьби різних парадигм, а ті, що задекларовані в державних документах, надто повільно упередметнюються в практичній діяльності ЗВО.

З'ясовано, що теоретичні та практичні здобутки всіх проаналізованих освітніх парадигм або підходів, що претендують на статус парадигм, не можуть бути нівельованими або виключеними з існуючої практики підготовки майбутнього педагога, а це, у свою чергу, знімає суперечність між усіма підходами, зберігаючи їх конструктивну енергію шляхом відкритого постійного обміну та вдосконалення.

Отже, концепція підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з молодшими школярами в міжкультурному просторі Закарпаття має будуватися у векторі поліпарадигмального підходу з наскрізним домінуванням гуманістичних констант, що дає змогу не тільки використовувати цінні досягнення різних парадигм і підходів, але й гармонійно екстраполювати висновки філософської, психологічної та педагогічної наук у практику професійної підготовки педагогів.

2.4. Авторська концепція підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

На різних етапах свого розвитку українська система підготовки майбутніх учителів початкової школи визнана як ефективна та продуктивна, що підтверджує необхідність побудови авторської концепції з опорою на кращі традиції педагогічної спадщини.

Авторське бачення підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття випливає з теоретичного уявлення про унікальний культурологічний характер, сутність і зміст педагогічної професії.

На жаль, аналіз підходів ЗВО, які здійснюють свою діяльність на Закарпатті щодо формування у здобувачів вищої освіти міжкультурної компетентності та підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі, нами не виявлено.

Найбільш розповсюдженим є підхід до формування толерантності. Так, передбачена підготовка вчителя початкової школи до формування національної свідомості молодших школярів в угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття [300]; національно-патріотичне виховання учнівської молоді у позаурочний час на західноукраїнських землях [600] тощо.

Отже, ЗВО Закарпаття не використовують пропонуваній нами підхід, а це підтверджує актуальність і необхідність створення авторської педагогічної системи.

Взаємозв'язок *поліпарадигмального, системного, культурологічного, праксеологічного і компетентнісного підходів*, які доповнюють один одного в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття, передбачає не тільки збагачення змісту

педагогічної підготовки, а й створення необхідних психологічних установок на реалізацію творчої потенції майбутнього вчителя, спрямованої на розвиток творчих здібностей, подальшу самоосвіту.

Зазначені підходи відбиваються у *принципах*, що визначають практику підготовки вчителів початкової школи як представників конкретного професійного співтовариства, є умовою ефективного виконання педагогічної діяльності та формування готовності до роботи [338].

У контексті дослідження загальнопедагогічним принципом професійної підготовки є принцип гуманізації, що визначає орієнтацію цілей, змісту, форм і методів навчання на особистість здобувача вищої освіти, на сприяння його розвитку, професійному й особистісному зростанню.

Також до цієї групи відносяться принципи, які наведено в табл. 2.1.

У логічній єдності із загальнопедагогічними принципами в табл. 2.2 визначено й охарактеризовано специфічні принципи підготовки майбутніх учителів.

Запропоновані аргументи та презентовані принципи є підґрунтям для визначення ще одного специфічного принципу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, який названо *принципом зв'язку з професійним співтовариством*, згідно з яким суб'єктами освітнього процесу в ЗВО мають бути й культурологи.

Таблиця 2.1

**Загальнопедагогічні принципи в контексті підготовки майбутніх учителів
початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття**

Принцип	Характеристика
студентоцентрованості	передбачає моделювання потенційних можливостей формування готовності до роботи, що відповідатиме індивідуальним особливостям, професійним потребам та інтересам студентів як суб'єктів міжкультурного простору Закарпаття. Засіб, що створює умови для самовираження студентів при обов'язковому досягненні цілей професійної підготовки компетентного фахівця
практичної спрямованості	визначає основні напрями, завдання, форми та методику використання майбутніми вчителями початкової школи знань у колективній і самостійній навчально-пізнавальній, дослідницькій діяльності, творчій активності особистості у формуванні міжкультурної компетентності.
рефлексивності	передбачає, що більш корисною є не сама рефлексія, а її осмислення та аналіз й оцінювання власних дій та життєвих ситуацій, що виникають або можуть виникнути у процесі професійної діяльності в умовах міжкультурного простору Закарпаття

Зміст специфічних принципів підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

Принцип	Характеристика
культурологічної позиції	передбачає орієнтацію на формування у здобувачів усвідомленої стійкої системи ставлення до будь-якої важливої для них проблеми у міжкультурному просторі Закарпаття
спів-буттєвості	обумовлений практичним досвідом у процесі ситуацій міжкультурної взаємодії, які виступають як педагогічно значущі для формування готовності майбутніх учителів до роботи та актуалізують систему психолого-педагогічних впливів. Такого роду ситуації розгортаються як спонтанно (в стихійі спілкування), так і цілеспрямовано у вигляді квазідіяльності
культурологічної спрямованості освітнього процесу	передбачає створення міжкультурного простору шляхом реалізації складових (змісту, методів і засобів навчання), формування культурологічного мислення майбутніх педагогів у ході продуктивної пізнавальної діяльності, що супроводжується рефлексивними процесами різного рівня. Об'єктами аналізу виступають елементи продуктивної пізнавальної діяльності, власні ціннісні орієнтації, особистісні якості, співвіднесення їх із професійними вимогами
культурологічної обумовленості	породжує розуміння необхідності розгляду процесу формування готовності до професійного самовдосконалення залежно від характеру, особливостей та культурологічної насиченості простору

Педагогічне проектування зазначених процесів спирається на ґрунтовну методичну роботу в межах, переважно, кафедри ЗВО, яка реалізує ОПП, за такою логікою (за М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук [90]):

- «спільне визначення науково-педагогічним колективом та представниками професійних співтовариств діагностичних цілей підготовки майбутнього педагога, визначення параметрів (критеріїв) очікуваного результату;

- обґрунтування змісту підготовки в контексті майбутньої професійної діяльності здобувача спеціальності 013 Початкова освіта;

- структурування змісту навчального матеріалу за розділами (модулями, напрямками), його когнітивної навантаженості, наявності системи смислового зв'язку між окремими елементами;

- конструювання логіки організації педагогічної взаємодії з майбутніми вчителями початкової школи на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин з метою переносу соціокультурного досвіду в умови діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття;

- «відбір засобів та процедур контролю і вимірювання якості засвоєння освітньо-професійної програми підготовки, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності майбутнього педагога» [90].

Отже, елементами зазначеного процесу мають стати мета, зміст і методи кожного етапу підготовки, а також результати, що виражаються у змістовій характеристиці їх успішності.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи здійснюється цілеспрямовано в організованому міжкультурному просторі та характеризується динамічністю, яка реалізується послідовно. Зазначена властивість процесу є дещо умовною, виокремленою відповідно до якісних змін на рівні підготовленості майбутніх педагогів: їхніми знаннями та уявленнями, їх використанням у практичній діяльності.

Кожен із етапів підготовки майбутніх учителів початкової школи визначає провідні форми організації діяльності студентів: навчальна діяльність, квазіпрофесійна діяльність, професійна діяльність під час педагогічної практики.

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи складає зазначена послідовність змін у характеристиках діяльності.

Окремою ознакою кожного з етапів є їх позитивний вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості майбутнього фахівця. У процесі проходження етапів здобувачі вищої освіти охоплені такими видами діяльності: навчальна (педагогічна складова), самостійна робота, самоосвіта, науково-дослідницька робота в межах педагогічної складової; педагогічна практика (різні види).

Кожен попередній компонент, що формується на відповідному етапі, є своєрідним підґрунтям для наступного, окреслена система зумовлює цілісний характер та забезпечує доцільний перехід на наступний рівень її сформованості.

Розглянемо більш детально взаємозв'язок етапів підготовки, змісту підготовки та компонентів.

Опис результативних характеристик підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття будується на авторському розумінні зазначеного феномена та виборі й обґрунтуванні комплексу параметрів, критеріїв, емпіричних показників і рівнів їх розвитку.

Попереднє аналітичне дослідження підготовки до майбутньої професії засвідчило, що уявлення про сутність та структуру підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття мають дискусійний характер і перебувають у стані певної невизначеності. У своїй конструкції ми спиралися на традиційні для педагогів змістові компоненти: когнітивний, ціннісний та

креативний, а також і нетрадиційні *структурні компоненти*, до яких віднесено: *мотиваційно-аксіологічний, світоглядно-когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-творчий*.

Перший етап системи підготовки майбутніх учителів початкової школи – мотиваційний – має за мету формування стійкої мотивації щодо здійснення роботи з учнями в міжкультурному просторі початкової школи. На цьому етапі реалізується *мотиваційно-аксіологічний компонент*, а саме: сформувати чітку мотивацію та ціннісні орієнтації до вивчення комплексу психолого-педагогічних дисциплін.

Цей етап базується на стійкій мотивації особистості. У педагогічному словнику С. Гончаренка визначено, що «мотив» – це «спонукання до діяльності, яке пов'язане із задоволенням власних потреб, а тому відіграє важливу спонукальну функцію в житті людини, зумовлює її активність в тому чи іншому виді діяльності» [121].

За визначенням С. Канюк поняття «мотивація» трактується як «процеси, методи та засоби спонукання до активної пізнавальної діяльності, головну причину засвоєння змісту освіти» [213, с. 238-248].

І. Зязюн визначав мотивацію як «спонукання активності, її розуміють як причини та механізми поведінки людей в обумовлених ситуаціях» [203, с. 8].

Отже, мотиваційно-аксіологічний компонент передбачає: бажання займатися педагогічною діяльністю; позитивне ставлення до міжкультурного оточення; внутрішню потребу в міжкультурному спілкуванні; наявність стійкої системи мотивів (естетичних, етичних, пізнавальних, громадських, гуманних) та ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

У філософському словнику поняття «*ціннісне ставлення*» тісно пов'язане з емоційно-вольовою сферою особистості, її стійкими переконаннями.

Ціннісне ставлення синтезує в собі внутрішні бажання, первинні очікування індивіда від прийнятого рішення, усвідомлення того факту, що таке рішення прогнозує його подальшу життєву діяльність та виступає цінністю, яка вплине на формування професійного та особистісного світогляду, стане невід'ємною частиною самої особистості [546].

Мотиваційно-аксіологічний компонент підготовленості відображає полімотивований характер професії учителя початкової школи і залежить від характеру центрацій, із-поміж яких найбільш конструктивна – центрація на особистісній природі іншої людини (дитини), яка сповідує інші цінності, погляди, світогляд тощо. Зазначений компонент має інтегрувати ознаки, пов'язані зі ставленням майбутнього вчителя до професії, спрямованістю на педагогічну діяльність як продовження власної самореалізації в міжкультурному просторі Закарпаття.

Отже, виникнення особистісної потреби (мотивації) та ціннісних орієнтацій у здобувачів вищої освіти є показником успішного завершення означеного етапу.

На другому етапі системи підготовки – світоглядному – відбувається формування готовності до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття. На цьому етапі реалізується світоглядно-когнітивний компонент підготовленості, що містить головні соціокультурні цінності майбутнього педагога, а саме: людина, її життя, права, свобода тощо.

У психологічному словнику термін «світогляд» тлумачиться як «система поглядів на об'єктивний світ і місце людини в ньому, на ставлення людини до навколишньої дійсності» [440, с. 478].

У світоглядному компоненті мають бути інтегровані ознаки, що характеризують підготовленість майбутнього вчителя до життя і професійної діяльності

в міжкультурному просторі; його моральні позиції, що мають прояв у навчальній, квазіпрофесійній та професійній діяльності, а також специфічні особистісні риси, що впливають на результативність освітнього процесу і відповідають цінностям та нормам професійного співтовариства.

Термін «когніція» є підґрунтям для поняття «когнітивний компонент». Когніція трактується у філософському енциклопедичному словнику В. Шинкарука як спосіб пізнання: «чуттєве пізнання на основі емоцій, емпатії, співпереживання та раціональне пізнання на основі залучення різних мисленневих процесів» [546].

За А. Василюк, важливим елементом когнітивних процесів є діяльність людини, завдяки якій вона може краще пізнати властивості різноманітних об'єктів пізнання. Результатом пізнання є поняття, правила, закономірності перебігу різноманітних процесів [80, с. 75].

Когнітивний критерій готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності передбачає: наявність комплексу знань з психолого-педагогічних дисциплін; сформованість цілісної наукової картини світу; орієнтування в нормативно-правових документах, що регулюють діяльність у міжкультурному просторі Закарпаття; сформованість власних культурологічних цінностей та орієнтування на міжкультурні взаємини.

Когнітивна підготовленість майбутнього педагога у своїй основі має вигляд як сукупність зафіксованої в пам'яті студента упорядкованої та структурованої інформації щодо професійної діяльності.

Професійне мислення трактується А. Марковою як «опосередковане та узагальнене відображення людиною професійної реальності, інформованість про шляхи здобуття нових знань про різні сторони праці та способи їх перетворення; вміння ставити, формулювати та вирішувати завдання професійної діяльності» [301].

Підставою для виокремлення третього – діяльнісного – етапу системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття є розуміння природи діяльності та педагогічної праці.

Процесуально-діяльнісний компонент підготовленості відтворює конативну природу майбутньої професії й охоплює як суто педагогічні, так інструментальні вміння щодо майбутньої професії. Його змістовою основою є готовність до проектування та реалізації освітнього процесу зі здобувачами початкової освіти в міжкультурному просторі, здатність до самоконтролю та корекції процесу й результату професійної діяльності. Означений компонент підготовленості містить у собі сукупність новоутворень, які дають змогу перманентного подолання суперечності між Я-концепцією майбутнього педагога і його актуальними можливостями.

Усвідомлене підвищення власної освіченості та розширення спектра своїх можливостей без допомоги професорсько-викладацького складу виявляється у звичці до самонавчання. На цьому етапі продовжується формування готовності майбутніх учителів до роботи шляхом їх озброєння певним обсягом теоретичних понять щодо особливостей педагогічної діяльності. Формування основ професійної діяльності та дій щодо її забезпечення, які охоплюють квазіпрофесійні вміння, вирішує мету третього етапу системи підготовки.

У процесі квазіпрофесійної діяльності на практичних заняттях і під час педагогічної практики бакалаври спеціальності 013 Початкова освіта використовують отримані теоретичні знання та застосовують сформовані практичні вміння. Рівень виконання завдань, раціональність використання вмінь на семінарських і практичних заняттях, у процесі проходження практики є показником сформованості міжкультурної компетентності на зазначеному етапі.

У загальному розумінні, цей компонент професійної підготовленості співвідноситься із потребою у вдосконаленні власних особистісно-професійних якостей, потребою в самоосвіті та саморозвитку, готовністю до науково-дослідницької діяльності, а також до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Четвертим етапом системи підготовки майбутніх фахівців до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття є рефлексивний. Метою цього етапу є сприяння творчому застосуванню здобутих знань у практичній діяльності, пошук шляхів самоосвіти.

Задля більш ефективного досягнення мети та вирішення завдань цього етапу нами виокремлено *рефлексивно-творчий компонент*, завданням якого є сприяння проявам критичного та креативного мислення майбутніх педагогів у процесі формування їхньої готовності до роботи в міжкультурному просторі.

Зазначений етап системи підготовки має за пріоритет формування рефлексивних відносин майбутнього вчителя. Таке утворення передбачає сформоване рефлексивне ставлення до власної діяльності, здатність узагальнювати чинники та явища, що проявляються в соціально-педагогічних ситуаціях у міжкультурному просторі Закарпаття. Показником успішного завершення цього етапу є вміння конструювати та підтримувати рефлексивні відносини у професійній сфері [143].

Прогнозуємо, що під час реалізації останнього етапу педагогічної системи у здобувачів вищої освіти буде функціонувати рефлексія як механізм роботи самосвідомості, що забезпечується понятійним мисленням і здатністю особистості вести внутрішній діалог. Очікуваним результатом означеного етапу є сформованість у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних і творчих умінь.



Рис. 2.5. Структурні компоненти системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

Отже, кожен із етапів має специфічні орієнтири та результати, форми, методи й прийоми, що забезпечують загальну динаміку формування готовності до роботи від посилення мотиваційно-аксіологічного ядра особистості через її світоглядно-когнітивну та діяльну сферу до активізації рефлексивно-творчої.

Сукупність педагогічних впливів реалізується в логічній послідовності, яка передбачає поетапне збільшення складності завдань, поглиблення змісту та розширення кола засвоєного навчального матеріалу, зростання самостійної та творчої активності здобувачів вищої освіти при освоєнні знань та оволодінні вміннями й навичками, на основі чого формується стійкість компонентів.

Отже, розроблена авторська концепція підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття в єдності її проєктувальної, процесуальної та результативної складової створює базис для побудови педагогічної системи підготовки, практична реалізація якої вимагає експериментального впровадження в освітній процес ЗВО.

Висновки до другого розділу

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити взаємозв'язок між трактуваннями професійної підготовки як процесу формування фахівця нового типу, який володіє професійною спрямованістю та здатен компетентно здійснювати професійну діяльність, і специфікою цих понять стосовно підготовки вчителів початкової школи.

Під *професійною підготовкою майбутніх учителів початкової школи* розуміємо процес, що охоплює систему організаційно-методичних заходів, які забезпечують досягнення конкретних цілей і результатів професійно-особистісного формування компетентного фахівця, що володіє знаннями, вміннями, навичками, накопиченим досвідом та сформованими компетентностями.

Під *педагогічною підготовкою майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття* розуміємо спеціалізовану підготовку, завдяки якій відбувається формування готовності до роботи шляхом накопичення і розвитку світоглядних, мотиваційних, фахових потенцій для успішної самореалізації здобувача вищої освіти як педагога.

Авторська концепція підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття ґрунтується на *методологічних підходах*, як от: поліпарадигмальному, системному, культурологічному, праксеологічному, компетентнісному. Реалізація означених підходів, які доповнюють один одного, сприяє збагаченню змісту професійної підготовки загальнонауковими, загальнопрофесійними та спеціальними знаннями, формуванню вмінь і навичок використання цих знань у майбутній професійній діяльності.

Концепція побудована у векторі поліпарадигмального підходу з наскрізним домінуванням гуманіс-

тичних констант, що дає змогу не тільки використувати цінні досягнення різних парадигм і підходів, але й гармонійно екстраполювати висновки філософської, психологічної та педагогічної наук у практику професійної підготовки майбутніх фахівців.

Запропонована концепція підготовки майбутніх педагогів базується на *загальних і специфічних принципах* (студентоцентрованості, практичної спрямованості, рефлексивності; культурологічної позиції, співбуттєвості, культурологічної спрямованості освітнього процесу, культурологічної обумовленості).

У своїй конструкції ми спиралися на *структурні компоненти*, до яких віднесено: мотиваційно-аксіологічний, світоглядно-когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-творчий. Кожен із *етапів* (мотиваційний, світоглядний, діяльнісний, рефлексивний) має специфічні цільові орієнтири та результати, форми, методи й прийоми, що забезпечують загальну динаміку формування готовності до роботи від посилення мотиваційно-аксіологічного ядра особистості через її світоглядно-когнітивну та діяльнісну сферу до активізації рефлексивно-творчої.

Результати другого розділу представлено в таких публікаціях автора: [317; 324; 329; 332; 334; 338; 341; 344].

Розділ 3

Обґрунтування та реалізація педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття

3.1. Педагогічна система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття та її структурна модель

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття «система», відповідно визначення Філософського енциклопедичного словника, є «множиною взаємопов'язаних елементів, що мають чітко визначену мету, утворюють єдине ціле, взаємодіють із середовищем та між собою» [546, с. 453]. У тлумачному словнику поняття «система» розглядається як «порядок, обумовлений правильним закономірним розташуванням усіх його частин; множина елементів, які взаємодіють між собою та виконують певну цілеспрямовану функцію; це сукупність (об'єднання) взаємопов'язаних та розташованих у відповідному ієрархічному порядку елементів певного цілісного утворення» [85]. Крім цього, теоретична система створюється з метою адекватного опису та прогнозування розвитку певного феномена, у нашому дослідженні – це система підготовки майбутніх педагогів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття розуміється нами як відкрита

система, що передбачає врахування змісту, принципів, функцій, технологій, мети і завдань, методів професійної підготовки на основі сучасних вимог галузі педагогічної освіти до фахівця освітнього ступеня «Бакалавр».

У дослідженнях О. Горбаня та В. Бахрушина [123] представлено провідні ознаки системи, як-от:

- цілісність – поява нової функції, яку виконує система загалом, але не кожен її елемент окремо;
- неадитивність – невизначеність властивостей педагогічної системи відповідно до її складників;
- структурованість – налагоджена взаємодія між усіма елементами педагогічної системи;
- ієрархічність – кожен елемент системи розглядається як підсистема, злагоджена самостійна одиниця» [123].

Крім того, педагогічна система має певний ступінь стійкості при частковій зміні її окремих складових. З докільням система взаємодіє як ціле.

Слушним є зауваження О. Романишиної, що інноваційною буде вважатись та педагогічна система, яка є інтегративним утворенням відкритого типу, а це забезпечується наявністю внутрішніх зв'язків і синергетичних зовнішніх зв'язків, що характеризується ознаками, серед яких «значна роль відведена таким: цілісність; організованість, цілеспрямованість; динамічність; керованість; самоорганізованість; гнучкість; мобільність; принципівість; інтенсивність; альтернативність тощо» [457, с. 257].

Значну роль при розробленні педагогічної системи було відведено аналізу різних середовищ, які впливають на освітній процес. Визначено декілька видів середовищ, які впливають на дієвість педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Політичне середовище. Політичний аспект – це, перш за все, питання про регулювання діяльності закладу з боку держави. Це один з найважливіших

чинників, який необхідно вивчати в першу чергу для того, щоб мати чітке уявлення про наміри органів влади щодо розвитку суспільства, регулювання механізму планування бюджету в державі, створення умов ресурсного забезпечення для кожного закладу, зміни в законодавстві, правовому регулюванні, а також те, за допомогою яких засобів владні структури будуть проводити в життя освітню та міжнаціональну політику.

До джерел інформації для аналізу політичного середовища можна віднести: дані опитувань громадської думки; доповіді та виступи політичних лідерів і урядових діячів; програми зустрічей і візитів закордонних політиків і представників державної влади провідних країн світу тощо. Отримана інформація дозволяє скласти загальну картину політичної обстановки в країні, розробити прогноз її розвитку на перспективу і створити власні механізми пристосування до навколишнього середовища.

Економічне середовище. Аналіз економічного аспекту дозволяє зрозуміти, як формуються і розподіляються основні економічні ресурси на рівні держави. Зміни стану економіки – один із найважливіших чинників, що визначають нормальне функціонування будь-якої організації чи закладу. У процесі аналізу економічного чинника слід приділяти увагу таким показникам, як рівень економічного розвитку, рівень розвиненості конкуренції, структура населення, рівень освіченості населення, розмір заробітної плати тощо. Аналіз економічного чинника повинен проводитися системно і бути спрямованим на його комплексну оцінку з метою встановлення існування можливостей для ефективної діяльності закладу в економічних умовах сьогодення.

Соціокультурне (міжкультурне) середовище. Соціальний аспект в більшій мірі пов'язано з формуванням споживацьких переваг, цим визначається можливий попит на заклад (або майбутнього вчителя початкової

школи) чи прикінцевий результат (надання освітніх послуг). Прогнозування змін зазначених чинників дозволяє передбачати зміни у суспільстві в цілому чи окремих його груп, розпочати дії щодо покращання надання освітніх послуг порівняно з іншими організаціями.

Для нашого дослідження найбільше значення має міжкультурне середовище. З метою простоти та зручності аналізу всі чинники міжкультурного середовища поєднали у табл. 3.1.

Аналіз літературних джерел показав, що на розвиток міжкультурного середовища Закарпаття взагалі та на діяльність майбутнього вчителя початкової школи, зокрема, найбільш негативно впливають політичні та економічні чинники. Бажання займатися професійною діяльністю та самовдосконалюватися стикається у майбутнього вчителя початкової школи з макросистемними тенденціями, що чинять серйозний опір намірам і сподіванням.

Отже, педагогічна система має бути:

«багатоцільового призначення: має використовуватися в освітньому процесі в багатьох цілях, як-от: розробка ОПП, планів, методів викладання та оцінювання, узгодження компетентностей відповідно до рівня освіти, а також кваліфікацій;

гнучкою: має легко піддаватися змінам відповідно до обставин, культурних особливостей та різних освітніх контекстів;

відкритою: має піддаватися подальшому доповненню та поліпшенню відповідно до потреб користувачів;

динамічною: має легко модифікуватися у відповідь на зворотний зв'язок із користувачами;

не догматичною: з наявними освітніми та соціально-науковими теоріями або практиками не повинна бути пов'язана лише вона;

зручною в користуванні: повинна мати такий формат, щоб бути добре зрозумілою тим, кому вона призначена» [180].

Таблиця 3.1

Чинники, що впливають на стан міжкультурного простору Закарпаття (PEST-аналіз)

<i>Соціокультурні (міжкультурні) чинники (S)</i>	<i>Технологічні чинники (T)</i>
<p>демографічний стан суспільства; зміни законодавства щодо міжкультурних факторів; базові цінності суспільства і людини; соціальне розшарування суспільства; значна кількість людей з вищою освітою; споживацькі переваги; низький соціальний статус; національні/етнічні/релігійні чинники</p>	<p>безконтрольність вибору технологій та їх реалізації; інформація та комунікації; потенціал освітніх інновацій; прискорення темпів науково-технічного прогресу; недостатність інноваційно-інвестиційного досвіду; мережа Інтернет</p>
<i>Економічні чинники (E)</i>	<i>Політичні чинники (P)</i>
<p>економічна ситуація та тенденції; недостатність фінансування та нерациональність використання бюджетних коштів; остаточний принцип формування бюджету освіти; попит та специфіка надання послуг.</p>	<p>зміни законодавства та урядова політика; відкритість міжкультурного простору; політична стабільність.</p>

На основі дослідницько-експериментальних досліджень І. Беха, Р. Гуревича, І. Зязюна, А. Коломієць, К. Крутій, О. Савченко, В. Шахова та ін. [49; 135; 203; 241; 263; 462; 577], ми спроектували педагогічну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, ґрунтуючись на підходи, принципи, педагогічні умови, запропонували якісний інструментарій (форми, методи, прийоми) підготовки вчителя до різних напрямів професійної діяльності.

У процесі розроблення педагогічної системи відпрацьовано три етапи.

На *першому етапі* було визначено об'єкт дослідження, обґрунтовано необхідність застосування методу моделювання, обрано істотніші змінні. Результатом етапу було вибудовування якісної системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Другий етап передбачав створення кількісної (формальної) моделі об'єкта (вимірювання об'єкту, математичний аналіз результатів вимірювання, створення математичної моделі).

На *третьому етапі* відбувалася змістовна інтерпретація, корегувався результат моделювання.

Під час розроблення педагогічної системи було визначено сукупність принципово важливих критеріїв з метою зменшення кількості компетентностей для включення їх до системи підготовки; враховано концепцію підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначені методологічні підходи, загальні і специфічні принципи, етапи підготовки, структурні компоненти, що відрізняє її від розглянутих у психолого-педагогічній літературі.

На основі аналізу наукової літератури визначено, що педагогічна система підготовки майбутніх учителів початкової школи має охоплювати теоретичне, органі-

заційно-методичне та науково-технологічне забезпечення професійної підготовки здобувачів вищої освіти [330].

У попередніх розділах ми розглянули питання про методологічні підходи, на яких базувалась концепція дослідження. Більш детально розглянемо ті, які мали визначальне значення для ефективності авторської педагогічної системи.

Системний підхід позитивно впливає на ефективність пізнавальної діяльності майбутніх фахівців різного профілю. За цим підходом забезпечується можливість формування міжкультурної компетентності, що дозволяє розглянути проблему міжкультурного простору більш детально, систематизувати всю інформацію з цієї проблеми. Проведене дослідження дало можливість визначити характерні переваги цього підходу:

- чітке визначення понять «система» та «педагогічна система»;
- розробка педагогічної системи та її моделювання;
- проведення педагогічного експерименту.

Культурологічний підхід спрямовується на засвоєння морально-етичних і культурологічних концепцій на основі культурологічної парадигми освіти. Важливе місце в цьому процесі належить мові, оскільки в ній знаходять своє вираження менталітет, ментальність, дух і стиль мислення народу [49].

Праксеологічний підхід базується на ключових положеннях праксеології (наявність численних та різнобічних зв'язків між теорією і практикою). Стосунки, які складаються в міжкультурному середовищі, повинні відповідати змістовому наповненню форм поведінки. Практична реалізація праксеологічного підходу надає вчителям можливість осмислити власну діяльність у процесі міжособистісних стосунків, які є одним із чинників міжкультурної взаємодії.

Впровадження праксеологічного підходу забезпечило цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в міжкультурному середовищі. У своїх працях В. Поліщук висловила думку про те, що праксеологічний підхід є потенціалом методологічного характеру, дає змогу виявити ефективні практичні способи вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів [423].

Компетентісний підхід є обов'язковим для фундаментальної підготовки майбутнього фахівця (у нашому випадку вчителя початкової школи). За О. Пометун ефективність професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності буде залежати від того, наскільки вчитель проявить свій педагогічний потенціал [427]. Для прояву професійної компетентності майбутній педагог повинен уміти аналізувати реальну ситуацію, знаходити вихід з різних ситуацій в міжкультурному середовищі, вміти зацікавити учнів проблемою, встановлювати зв'язки між культурами різних народів [454].

У теорії викладання в ЗВО домінують дві парадигми навчання: об'єктивістська та конструктивістська.

В *об'єктивістській парадигмі* знання і навички, необхідні для вирішення поставлених завдань і проблем, можуть визначатися викладачами й передаватися здобувачам. Викладачі в цьому випадку мають активну позицію, надаючи та пояснюючи навчальний матеріал, керуючи студентами під час засвоєння матеріалу. Традиційна організація освітнього процесу в університеті передбачає в основному використання односторонньої форми комунікації як способу передачі знань. Її суть полягає в трансляції викладачем інформації та її подальшому відтворенні студентами. Студент знаходиться в ситуації, коли він в основному тільки читає, чує, говорить про певні галузі знань, займаючи позицію того, хто лише сприймає.

Характерно, що одностороння форма комунікації має місце не тільки на лекційних заняттях, але й на семінарських і практичних заняттях. Відмінність між ними в тому, що не викладач, а здобувач транслює інформацію. Викладачем до початку семінару ставляться запитання (варіант технології «клас до гори дригом»), практикуються реферати, відтворення лекційного матеріалу тощо. Пропонована форма організації освітнього процесу у виші має певний недолік, який полягає в пасивності здобувача вищої освіти під час занять, так як його основний вид мовленнєвої діяльності – слухання, іноді – говоріння.

У контексті «класичного» навчання, викладач є відправником інформації, здобувач – отримувачем. За цієї діади використовується метод «chalk-and-talk», тобто «крейда-і-розмова». Це популярний метод, який застосовувався впродовж багатьох десятиліть як освітня стратегія у багатьох закладах освіти. Отже, це – пасивний режим навчання.

Конструктивістська парадигма ґрунтується на таких положеннях:

1. Ситуативність на основі справжніх проблем. Вихідним пунктом навчання є справжні й комплексні освітні ситуації, які пов'язані з дійсністю і є професійно актуальними, вони ініціюють освітній процес і запобігають надбанню так званих «інертних знань».

2. Навчання в множинних контекстах: набуті знання і навички не прив'язуються до певної освітньої ситуації, підхід сприяє застосуванню отриманих знань під час аналізу інших ситуацій.

3. Навчання в соціальному контексті. Має місце співпраця здобувачів один із одним, а також з експертами (викладачами або старшокурсниками – варіант «форсайт-гри»), є суттєвою складовою процесу вирішення проблем з подальшим їх обговоренням.

Отже, нова інформація повинна розширювати наявні знання і навички в такий спосіб, щоб їх можна було використовувати при вирішенні комплексних проблем. Надбання знань розглядається як конструктивно ситуативний процес, в якому здобувачі можуть розширювати свої знання. Завдання викладачів, які обирають цю парадигму, швидко реагувати на зміни, організовувати освітнє середовище, тобто супроводжувати освітній процес підтримкою, ініціативою і порадами.

Відтак, у процесі побудови педагогічної системи було використано конструктивістський підхід до навчання. Такий підхід орієнтовано на внесення в освітній процес новизни, обумовленої специфікою технологій навчання та потребами особистості, суспільства і держави.

Інформація, отримана здобувачами вищої освіти під час лекційних і практичних занять, педагогічної практики тощо, розширювалась, поповнювалась новими даними, стимулюючи виникнення потреби в рефлексії, та перетворювалась у знання. Обрані форми, засоби та методи навчання допомагали студентам осмислити навчальний матеріал і пропонувались в якості самоконтролю.

У процесі розробки педагогічної системи було враховано, що головна *мета* професійної підготовки в ЗВО полягає в поетапному формуванні у майбутнього вчителя початкової школи готовності до професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття.

Одночасно були опрацьовані ОПП підготовки майбутніх учителів. Стандартом вищої освіти України (далі – СВОУ) передбачено, що програмними результатами навчання (далі – ПРН) будуть такі:

– «розуміти впливи різних течій на становлення науки про культуру, процеси міжкультурної взаємодії у провідних європейських країнах, вплив міжкультурного простору на розвиток загальнолюдського універсального міжкультурного досвіду;

– здатність життєво й фахово реалізувати себе на основі ціннісно-світоглядних надбань людства (зокрема сприйняття людини не як засобу, а як цілі й цінності), що нерозривно поєднана з навичками критичного мислення, опануванням і обстоюванням громадянських чеснот і прав, соціальною відповідальністю, а також патріотичним піклуванням про продуктивний розвиток держави і суспільства;

– здатність розуміти світоглядні, правові, соціальні, психологічні, економічні, культурно-історичні, духовно-моральні питання, що виходять за межі фахової спеціалізації, завдяки чому відповідально й ефективно діяти в різних суспільних контекстах, сприяючи позитивному розв’язанню нагальних проблем» [504].

Розроблена педагогічна система подана в монографії у вигляді *моделі*. Наукове обґрунтування методу моделювання представлено у працях В. Штоффа та ін. [588].

Моделювання як загальнонауковий метод наукового дослідження має широке застосування в педагогічній науці. Моделювання посідає важливе місце поряд із такими методами пізнання, як спостереження та експеримент. Науковці пропонують таке визначення поняття «*моделювання*» – «це процес створення ієрархії моделей, в якій деяка реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами» [142; 484; 588].

О. Дахин запропонував загальне визначення моделі, що розкриває зміст цього поняття, а саме: «це штучно створений об’єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який подібний до досліджуваного об’єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки та відношення між елементами цього об’єкта» [142, с. 27].

Модель педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття (рис. 3.1) є *струк-*

турною, оскільки визначає порядок впровадження її структурних елементів і взаємозв'язок між ними.

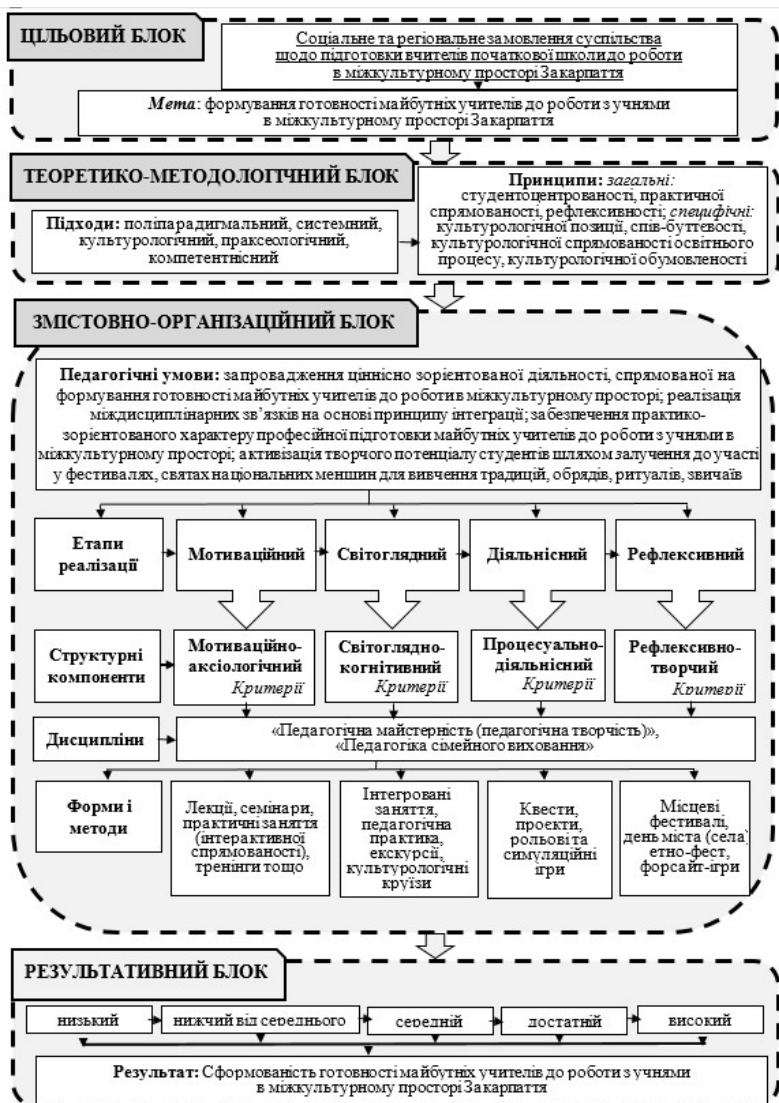


Рис. 3.1. Структурна модель педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття

Модель складається з блоків.

Цільовий блок вказує на суспільне замовлення необхідності підготовки педагогів нового формату, здатних до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. Учителі початкової школи мають виховати свідоме покоління, яке зможе вступати як у міжкультурну взаємодію, так і в міжкультурний діалог. Було визначено, що *метою* професійної підготовки є формування готовності майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі.

Теоретико-методологічний блок ґрунтується на *методологічних підходах*, загальних і специфічних *принципах* (студентоцентрованості, практичної спрямованості, рефлексивності; культурологічної позиції, співбуттєвості, культурологічної спрямованості освітнього процесу, культурологічної обумовленості).

Реалізацію *змістовно-організаційного блоку* пов'язано з визначенням та обґрунтуванням педагогічних умов, найбільш раціональних і ефективних для підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Кожна із педагогічних умов зумовлює ефективність подальшої роботи з напряду дослідження, але *міжкультурний діалог і середовище ЗВО*, як частина міжкультурного простору Закарпаття, є досить специфічними педагогічними умовами, тому розглянемо їх теоретичну сутність більш детально.

У межах нашого дослідження пропонуємо таке визначення категорії *«міжкультурного діалогу»* – це циклічний, взаємодетермінований процес обміну смислами й емоціями, який самоорганізується завдяки активності суб'єктів під час міжкультурної взаємодії на основі їхнього синергетичного взаємозв'язку. Безсумнівно, що міжкультурний діалог набуває форми співбуттєвого пошуку рішення загальнолюдських, міжкультурних, професійних проблем, це підтримка та розуміння Іншого (іншої культури, релігії, мови, раси тощо) [329].

Використання міжкультурного діалогу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи під час лекцій, практичних і семінарських занять (інтерактивної спрямованості), тренінгів забезпечує можливість вибудовувати міжкультурну взаємодію зі здобувачами інших національностей. На нашу думку, міжкультурний діалог виступає як метатехнологія, що забезпечує подальший розвиток особистості майбутнього педагога.

Міжкультурний діалог є необхідною умовою підготовки майбутніх учителів початкової школи поряд з обов'язковим створенням *міжкультурного середовища* в ЗВО [329].

Безпосереднє уявлення про категорію «міжкультурне середовище» досить нове та мало вивчене в педагогіці. Проведений теоретичний аналіз [560; 574; 598] дозволяє охарактеризувати своєрідність міжкультурного середовища як однієї з умов підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка полягає у: культуровідповідності, тому що саме в такому середовищі можливе переосмислення норм міжкультурної освіти; варіативності, тому що відсутні жорстко регламентовані методи роботи, бо середовище орієнтоване на потреби здобувачів вищої освіти та їхній розвиток; суб'єктності, тому що в міжкультурній взаємодії викладача та студента обидва виступають суб'єктами; спрямованості на формування у майбутніх педагогів усіх видів міжкультурної взаємодії як професійно необхідної [330].

Реалізація означених умов у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів сприяє формуванню їхньої міжкультурної компетентності, а тому кожна з них співвідноситься з відповідними складовими змістово-організаційного блоку. В сукупності вони спрямовані на досягнення інтегрованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Кожен із етапів підготовки майбутніх фахівців визначає провідні форми організації діяльності: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, професійна діяльність під час педагогічної практики. Така послідовність змін у характеристиках діяльності складає основний зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Результативний блок характеризує специфіку оцінювання педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, передбачаючи на кожному з етапів здійснення процесу моніторингу. Для організації зворотного зв'язку та перевірки ефективності реалізації моделі необхідна діагностична програма з визначення рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутнього педагога як метакомпетентності.

Сучасним способом дослідження, який об'єднує контроль, прогноз і корекцію та сприяє ефективному дослідженню й оцінюванню підготовки майбутніх учителів початкової школи, є моніторинг [263]. Його використання дозволить знайти результативні шляхи підготовки висококваліфікованих фахівців, а тому означена проблема актуалізує науковий інтерес дослідників (Г. Єльнікова та ін. [175]).

Погоджуємося з В. Орловим, який під моніторингом розуміє багаторівневу ієрархічну систему відстеження освітнього процесу, що дозволяє отримувати та використовувати інформацію про адекватність реалізованих у ньому дидактичних способів до певних цілей педагогічної підготовки, індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів та специфіки середовища їхньої діяльності [383].

Використання моніторингу в процесі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в міжкультурному просторі забезпечить інформацію про рівень її сформованості та дозволить надати своєчасну допомогу в корекції

відповідно до здібностей та потреб особистості. Контроль, аналіз, оцінювання та самооцінювання результатів підготовленості майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі здійснювався у процесі впровадження всіх етапів педагогічної системи за допомогою таких методів: бесіда, кейс-ситуації, захист практичних робіт і захист проєктів, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань (далі – ІНДЗ), спостереження за здійсненням професійної діяльності, ведення щоденників власних досягнень, самоаналіз тощо.

Отже, представлена педагогічна система підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття складається з елементів, які взаємопов'язані як прямими, так і зворотними зв'язками в спеціально створених педагогічних умовах. Очікуваним результатом реалізації педагогічної системи є *позитивна динаміка рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття*.

Можна зробити висновок, що формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття – це свідомо організований і керований процес. Педагогічна система підготовки має практико-зорієнтований характер та реалізує ідею формування сучасного фахівця в системі взаємозв'язаних складових (мета, підходи, принципи, етапи, компоненти готовності, педагогічні умови, результат) і служить основою для цілеспрямованого формування досліджуваного феномена.

Ефективність запропонованої педагогічної системи та розробленої на її основі програми експериментального навчання підтверджується результатами формувального експерименту, про що буде йтися в наступному розділі.

3.2. Обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

Аналіз теоретичних напрацювань з обраної тематики дослідження дав змогу розробити експериментальну методiku з упровадження педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття. Реалізувати систему можливо, запроваджуючи комплекс педагогічних умов, що сприяють формуванню специфічного мотиваційно-аксіологічного ставлення здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності, засвоєнню відповідного теоретичного матеріалу та появи практичних умінь і навичок.

У тлумачному словнику української мови термін «*умови*» визначено як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [85, с. 1295]. Аналіз теоретичних розробок виявив різноманітність трактувань дефініції «педагогічні умови», тому що дослідники визначають і обґрунтовують її складові залежно від напрямку наукового пошуку.

Під *педагогічними умовами процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи* будемо розуміти комплекс заходів освітнього процесу, який сприяє переходу здобувача вищої освіти на більш високий рівень готовності до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття [331].

Педагогічними умовами досліджуваного процесу обрано:

- 1) запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі;

2) реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції;

3) забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі;

4) активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв.

Виходячи з теоретичних положень, висунутих у попередніх розділах, змістове наповнення комплексу педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття, які включено до змістовно-організаційного блоку моделі, було обґрунтовано з урахуванням таких чинників, як-от: сучасні вимоги, що висуваються до підготовки фахівців галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 013 Початкова освіта; суперечності, що існують у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття у системі вищої освіти; специфіка й особливості етапу формування певного компоненту системи підготовки.

Далі наводимо аналіз сучасних вимог і суперечностей щодо розробки педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Перша вимога – формування у майбутніх учителів початкової школи значущого ставлення до використання отриманих знань у власній педагогічній діяльності. Задля вирішення першої визначеної суперечності (між об'єктивними вимогами практики до особистості вчителя початкової школи та відсутністю цілісної програми його особистісно-професійного розвитку з урахуванням умов міжкультурного простору Закарпаття) пропонується таке вирішення: *обґрунтування*

концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На мотиваційному етапі слід вирішити такі завдання: формування у процесі професійної підготовки мотиваційно-аксіологічної зорієнтованості особистості майбутнього вчителя початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття. *Особливістю професійної підготовки на цьому етапі є те, що професійна підготовка майбутніх учителів неможлива без опори на поліпарадигмальність, де чільне місце належить культурологічному підходу, мета якого – формування особистості, здатної до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, а педагогічною умовою є запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі.*

Другою вимогою, що висувається до підготовки фахівців галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 013 Початкова освіта є усвідомлене засвоєння навчальної інформації науково-теоретичного та методичного характеру про особливості роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Суперечність між вимогами до підготовки, які постійно збільшуються й оновлюються, та наявною підготовкою фахівців без урахування ідей щодо створення міжкультурного простору взаємодії суб'єктів може бути вирішена завдяки уточненню змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

На світоглядному етапі підготовки майбутніх фахівців будуть вирішуватися такі завдання: оволодіння системою наукових знань про особливості освітнього процесу з молодшими школярами в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Особливостями професійної підготовки на цьому етапі є забезпечення єдності й наступності в організації

навчання соціально-гуманітарних, фахових та професійно орієнтованих дисциплін шляхом інноватизації їх змісту й методів викладання, проектування ситуацій діалогічної взаємодії та міжкультурної комунікації з представниками рідної та інших культур. Другою педагогічною умовою реалізується міждисциплінарність зв'язків на основі принципу інтеграції.

Третьою вимогою нами визначено формування у здобувачів вищої освіти базових компетентностей, необхідних для роботи в сучасних умовах Закарпаття.

З метою вирішення суперечності, як-от: між потребами педагогічної практики у фахівцях, здатних до взаємодії в умовах міжкультурності та відсутністю у змісті професійної освіти цілеспрямованої підготовки до зазначеної професійної діяльності запропоновано таке вирішення: *з'ясувати критерії та показники рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи.*

На діяльнісному етапі підготовки вирішуються такі завдання: формування готовності до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття у процесі квазіпрофесійної діяльності та педагогічної практики.

Особливостями професійної підготовки на зазначеному етапі є врахування інноваційних підходів та впровадження знахідок вітчизняного й найбільш доцільні напрацювання закордонного досвіду, сприяючи активізації самостійно-пошукової та науково-дослідницької роботи, участі в заходах професійної спрямованості, міжнародних обмінах, конференціях і зустрічах, фестивалях, національних святах. Реалізація педагогічної умови забезпечить практико-зорієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Наступною вимогою до підготовки є безперервний особистісно-професійний розвиток майбутніх

учителів початкової школи та готовність до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Розробка навчально-методичного забезпечення авторської педагогічної системи підготовки вирішить таку суперечність: між необхідністю формування індивідуальних стратегій особистісно-професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття та наявністю в системі вищої професійної освіти поодиноких моделей і технологій.

На рефлексивному етапі необхідно вирішити такі завдання: формування міжкультурної взаємодії, основ творчого, професійного мислення, закріплення настанов на саморозвиток і самовдосконалення.

Передбачено оновлення форм, змісту, методів організації практик задля сприяння опануванню основних видів діяльності як суб'єктів міжкультурного простору Закарпаття та особистісно-професійному саморозвитку – нами визначено як особливості професійної підготовки на цьому етапі. Активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв – буде зреалізована як остання педагогічна умова.

Далі опишемо більш ґрунтовно шляхи реалізації кожної педагогічної умови.

Нами визначено першу педагогічну умову – *запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі.* Ціннісні орієнтації є основними векторами міжкультурних орієнтацій, вони визначають спрямованість особистості та змінюються залежно від рівня відповідності індивідуальних запитів потребам та інтересам багатокультурного соціуму. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль орієнтира і відповідного регуля-

тора поведінки та діяльності в предметній і соціальній дійсності.

Міжкультурні цінності розуміємо як особливе комплексне соціокультурне й соціально-психологічне утворення, результат складного процесу самовизначення людини в соціальному просторі щодо самої себе, іншої людини та взаємин особистості щодо своєї та іншої культури; це сприйняття, емоційна та етична оцінка дійсності, переживання своєї приналежності до певної культури, а також прийняття себе та іншого, прийняття своєї та іншої культури.

Більшість досліджень у царині міжкультурних цінностей зосереджено навколо проблем етнічної толерантності й виявлення стратегій міжгрупової взаємодії в міжкультурних регіонах. Освітній простір Закарпаття перебуває на перехресті культур, у якому перетинаються мови, погляди, звичаї, манери поведінки, суспільні устрої представників різних етносів. Неоднозначний міжкультурний простір зумовлено різноманітністю сплетіння геофізичних умов, територіальних і політичних особливостей [340].

За сучасних обставин, які склалися на Закарпатті, виховання молодших школярів на основі міжкультурних цінностей пов'язано з певними труднощами. Зокрема, переосмислення національно-духовних традицій, культурної спадщини у змісті освітнього процесу, а також у контексті сучасних реалій супроводжується певними трансформаціями у їх розумінні і баченні.

Взаємодія різних систем цінностей і культур (локальних і глобальних) у житті народів Закарпаття створила передумови для виникнення універсальних міжкультурних цінностей народів Закарпаття, до яких ми відносимо: відкритість, контактність, толерантність, почуття власної гідності, індивідуальність, автономність, свободу, рівність, справедливість, альтруїзм.

Ціннісні орієнтації є центральним поняттям в аксіосфері майбутнього вчителя початкової школи. На наше переконання, під час формування міжкультурної компетентності та ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкової школи, які будуть працювати в міжкультурному просторі, необхідно враховувати регіональні особливості Закарпаття, а саме: територіальну специфіку як геоміжетнічне перехрестя епох і народів; прикордонну зону; багатонаціональний і багатоконфесійний склад населення; багату історико-культурну спадщину; традиції патріотизму; унікальну природу тощо.

Обґрунтовуючи другу педагогічну умову – *реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції* – наші підходи ґрунтувались на тому, що у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, на жаль, не робиться акцент на висвітленні тем щодо майбутньої професійної діяльності в умовах міжкультурності.

Під принципом інтеграції розуміється стан пов'язаності, взаємопроникнення і взаємодії окремих дисциплін, що забезпечують цілісність освітнього процесу, зокрема підготовки здобувачів до майбутньої професійної діяльності. Міждисциплінарна інтеграція полягає у використанні законів, теорій, понять, методів однієї дисципліни під час вивчення іншої.

Варто зазначити, що перш, ніж розпочати практичну реалізацію ідеї інтеграції, слід визначити логіку вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін, враховувати інтегративні зв'язки на рівні змісту, форм, методів і засобів, а також технологічного забезпечення. Результатом такого процесу є система міждисциплінарних узагальнених понять і категорій, умінь та способів дій, які мають бути засвоєні майбутніми вчителями початкової школи.

Створення внутрішньо- та міждисциплінарних зв'язків дозволяє вирішити питання інтегрального впливу на здобувачів вищої освіти з боку різних викладачів, які забезпечують єдину методологічну та понятійну основу навчання. Процес формування готовності повинен здійснюватися неперервно протягом вивчення всього циклу навчальних дисциплін, включаючи не тільки аудиторні заняття, а й позааудиторну роботу. Акцентуємо також на важливість інтеграції не тільки змісту освіти, а й організаційних форм (лекційних і практичних занять, педагогічної практики тощо), під час яких тією чи іншою мірою будуть інтегруватись і різні види діяльності.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття принцип інтеграції реалізується шляхом:

1) інтеграції в змісті пропонованого навчального матеріалу з метою розкриття сутності понять;

2) інтеграції методів навчання з метою всебічного розгляду понять і явищ;

3) інтеграції теорії та практики з метою практичного використання набутих знань, умінь і навичок;

4) розвитку інтегративних якостей особистості майбутнього вчителя як результату освіти, а також основи базових компетентностей;

5) інтеграції різних типів організацій (неформальної та інформальної освіти, соціокультурних центрів, бібліотек, клубів, гуртків, секцій тощо) і центрів національних меншин, які надають різні можливості для розвитку та забезпечують позитивну соціалізацію громадян різної культури, релігії тощо.

З метою отримання інформації про використання (кількісно та якісно) технологій у навчанні майбутніх учителів початкової школи нами було проведено

дослідження, яке мало вибірку з 19 викладачів гуманітарного блоку дисциплін Мукачівського державного університету. Учасників попросили визначити, які технології вони використовували у навчанні здобувачів вищої освіти щотижня. Їхні відповіді реєструвалися за шкалою Лайкерта від 1 (зовсім не використовувалися) до 5 (практично щотижня).

На цьому етапі для оцінки змістовної валідності інструмента дослідження було використано Індекс конгруентності предмет-мета (ІОС) на основі діапазону балів від -1 до $+1$. Бали було опрацьовано, вони досягли високого рівня $0,8405$. Розрахунки балів дозволили оцінити відповідність пунктів у такий спосіб: збігається $= +1$, сумнівний $= 0$, невідповідний $= -1$.

Анкети було поширено з-поміж дослідницької вибірки онлайн з використанням платформи Google Form після розгляду відгуків експериментальної тестової групи (11 викладачів) та внесення деяких мінімальних змін, що ґрунтувалися на їхніх пропозиціях.

Після збору та аналізу даних анкети учасників попросили добровільно взяти участь у фокус-груповому інтерв'ю, щоб пояснити свої відповіді та надати додаткові коментарі щодо своїх проблем або потреб. Кількісні дані анкети було проаналізовано з використанням методів математичної статистики для розрахунку середніх значень та стандартних відхилень. Крім того, якісні дані, отримані з опитування та інтерв'ю з фокус-групою, було проаналізовано з використанням типологічного аналізу.

За результатами було запропоновано систему використання технологій для кожного з викладачів гуманітарного блоку дисциплін. Нами також було розроблено дидактичні акценти. *Акцент* тлумачимо як особливу увагу на чому-небудь. Отже, *дидактичні акценти* – це навчальні акценти на певній дисципліні, темі, яка буде сприяти системному вирішенню проблеми дослідження.

У табл. 3.2 показано, як у змісті та завданнях закладаються дидактичні акценти, які потім було реалізовано під час викладання навчальних дисциплін. Аналіз дає можливість зробити висновок про комплексність реалізації принципу інтеграції дисциплін професійно орієнтованого циклу.

Міждисциплінарна інтеграція в такому випадку полягала у використанні законів, теорії, понять, методів однієї дисципліни під час вивчення іншої. Здійснення інтеграції на цьому рівні давало змогу створити новий інтегрований об'єкт, виражений у формуванні цілісного уявлення про міжкультурний простір Закарпаття, використовуючи різні технології.

Третя педагогічна умова – *забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі.*

Одним із завдань дослідження щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття є пошук інтерактивних методів і технологій, які б сприяли ефективному вирішенню зазначеної проблематики.

Під інтерактивними методами розуміємо методи навчання, засновані на взаємодії тих, хто навчається, між собою, це спосіб реалізації змісту, що охоплює систему форм, методів і засобів навчання.

Вибір інтерактивної технології має узгоджуватися з міжкультурним середовищем, у якому перебувають здобувачі вищої освіти в аудиторії та поза нею у такий спосіб, щоб вони могли брати участь у заходах, або залучатися та відігравати центральну роль у пропонуваніх викладачами вправах. У той же час викладач повинен вміти зробити крок назад від ролі лідера і взяти на себе роль фасилітатора, коуча, тьютора, провідника чи помічника у навчанні здобувачів (роль викладача залежить від мети та завдань використаної інтерактивної технології).

Таблиця 3.2

Дидактичні акценти реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

Курс, семестр	Етапи підготовки/ Дисципліни	Компетентності <i>(за стандартом вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)</i>	Компетентності <i>(за освітньо-професійною програмою 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)</i>	Способи, форми та методи реалізації
Мотиваційно-аксіологічний компонент				
«Вступ до спеціальності»; «Загальна та вікова психологія», «Історія державності та культури України», «Основи природознавства»				
I курс I семестр	Вступ до спеціальності	Інтегральна компетентність: здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання початкової освіти з розумінням відповідальності за свої дії. Загальні компетентності: ЗК-4. Здатність працювати в команді.	Інтегральна компетентність: здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі початкової освіти у процесі розвитку, навчання і виховання учнів у міжкультурному просторі Закарпаття.	Проект «Світлина Дитинства» (розвиток емпатійності)

Продовження таблиці 3.2

Курс, семестр	Етапи підготовки/ Дисципліни	Компетентності (за стандартом вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)	Компетентності (за освітньо-професійною програмою 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)	Способи, форми та методи реалізації
	Загальна та вікова психологія	<p>Спеціальні (фахові) компетентності: СК-1. Здатність спілкуватися державною та іноземною мовою як усно, так і письмово. СК-2. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності.</p>	<p>Загальні компетентності: ЗК-4. <i>Комунікативна.</i> Здатність спілкуватися державною мовою на офіційно-діловому рівні; володіти навичками нормативного літературного мовлення (його усною та писемною формою) в різних сферах комунікації. Спеціальні (фахові) компетентності: ФК-5. <i>Професійно-комунікативна компетентність.</i></p>	Використання інтерактивних методів навчання (мозковий штурм, асоціативний куц, дерево рішень, ПРЕС тощо) з метою з'ясування нових завдань педагога

		<p>Програмні результати навчання <i>ПР-01.</i> Організовувати монологічну, діалогічну та полілогічну форми спілкування з молодшими школярами, іншими учасниками освітнього процесу, представниками громади, поважаючи права людини та суспільні цінності; формувати судження, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти. <i>ПР-04.</i> Спілкуватися із професійних питань засобами державної та іноземної мов в усній та письмовій формах.</p>	<p>Здатність актуалізувати та застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії й тактики комунікативної поведінки, здобутий досвід комунікативної діяльності. Програмні результати навчання Розуміти впливи різних теорій на становлення науки про культуру, процеси міжкультурної взаємодії у провідних європейських країнах, вплив міжкультурного простору на розвиток загальнонародського універсального міжкультурного досвіду.</p>	<p>в міжкультурному просторі Закарпаття</p> <p>Технологія «Idea Mixer» та інтерактивна вправа GROW (проєктування міні-музею міжкультурної спадщини Закарпаття в умовах початкової школи)</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Курс, семестр	Етапи підготовки/ Дисципліни	Компетентності (за стандартом вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)	Компетентності (за освітньо-професійною програмою 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)	Способи, форми та методи реалізації
Світглядно-когнітивний компонент				
І курс II семестр	Історія державності та культури України Основи природознавства	Інтегральна компетентність. Загальні компетентності: ЗК-6. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. Спеціальні (фахові) компетентності: СК-2. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності.	Інтегральна компетентність. Загальні компетентності: ЗК-1. <i>Загальнонавчальна.</i> Здатність навчатися й оволодівати сучасними знаннями, зокрема, інноваційними методичними підходами, сучасними системами, методиками, технологіями навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи. ЗК-2. <i>Інформаційно-аналітична.</i> Здатність до пошуку, оброблення та аналізу,	Тренінг «Я-мольфарка. Культура хусткування в Україні» Використання методу проблемних запитань: «Як сучасний педагог може вплинути на

<p>II курс I семестр</p>	<p>Філософія</p> <p>Безпека життєвості діяльності та охорона праці</p>	<p><i>СК-4.</i> Здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію зі всіма учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність.</p> <p>Програмні результати навчання</p> <p><i>ПР-11.</i> Збирати, інтерпретувати та застосовувати дані у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності.</p>	<p>систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної.</p> <p>Спеціальні (фахові) компетентності:</p> <p><i>ФК-1. Предметна компетентність.</i> Здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійно-наукових дисциплін, що є теоретичною основою побудови змісту освітніх галузей.</p> <p><i>ФК-2. Психологічна компетентність.</i> Здатність до розвитку учнів початкової школи як суб'єктів освітнього процесу на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку.</p>	<p>міжкультурні взаємини учнів та батьків?»</p> <p>Фотоконкурс «Чарівність моєї національності»</p> <p>Інноваційна технологія «Освітній геокешинг», або пошуки волохів</p> <p>Інтерактивна вправа «Надішли запитання (Send a problem)»</p>
<p>II курс II семестр</p>	<p>Теорія та методика виховання</p>			

Продовження таблиці 3.2

Курс, семестр	Етапи підготовки/ Дисципліни	Компетентності (за стандартом вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта для першого (бакалавр- ського) рівня вищої освіти)	Компетентності (за освітньо-професійною програмою 013 Початкова освіта для першого (бакалавр- ського) рівня вищої освіти)	Способи, форми та методи реалізації
II курс II семестр	Основи крас- знавства		<p>Програмні результати навчання</p> <p>Здатність життєво й фахово реалізовувати себе на основі ціннісно-світоглядних надбань людства (зокрема сприйняття людини не як засобу, а як цілі й цінності), що незривно поєднана з навичками критичного мислення, опануванням і обстоюванням громадянських чеснот і прав, соціальною відповідальністю, а також патріотичним піклуванням про продуктивний розвиток держави і суспільства.</p>	Екскурсії до парку дендропарку, лісу

Процесуально-діяльнісний компонент				
III курс I семестр	Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)	Інтегральна компетентність. Загальні компетентності: ЗК-3. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт. ЗК-5. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми. Спеціальні (фахові) компетентності: СК-5. Здатність до проєктування осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів початкової освіти.	Інтегральна компетентність. Загальні компетентності: ЗК-7. Міжкультурна. Здатність застосовувати знання, пов'язані із соціальною структурою. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо; спроможність ідентифікувати себе з цінностями професійної сфери; наявність професійної позиції вчителя, який готовий до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. Спеціальні (фахові) компетентності: ФК-4. Методична компетентність. Здатність ефективно діяти, розв'язуючи стандартні та проблемні ме-	Рольові ігри на формування міжкультурної взаємодії Медіаосвітня технологія формування міжкультурної взаємодії «Бібліодактика»
III курс II семестр	Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»	Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»	Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»	Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»

Продовження таблиці 3.2

Курс, семестр	Етапи підготовки/ Дисципліни	Компетентності (за стандартом вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)	Компетентності (за освітньо-професійною програмою 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)	Способи, форми та методи реалізації
	<p>«Суспільство»</p> <p>Музичне мистецтво з методикою навчання</p>	<p>Програмні результати навчання</p> <p>PP-05. Організовувати освітній процес із використанням цифрових технологій та технологій дистанційного навчання.</p> <p>PP-07. Планувати й здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів.</p> <p>PP-09. Планувати та організовувати позаурочні й позашкільні заняття та заходи.</p>	<p>тодічні завдання під час навчання учнів освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти.</p> <p>Програмні результати навчання</p> <p>Здатність розуміти світоглядні, правові, соціальні, психологічні, економічні, культурно-історичні, духовно-моральні питання, що виходять за межі фахової спеціалізації, завдяки чому відповідально й ефективно діяти в різних суспільних контекстах, сприяти позитивному розвитку нагальних проблем.</p>	<p>Інтерактивна технологія «Освітній WEB-квест»</p> <p>Таксономія Б. Блуума для розв'язування кейс-стаді</p>

Рефлексивно-творчий компонент				
IV курс I семестр	Етно-педагогіка Теорія та методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями	Інтегральна компетентність. Загальні компетентності: <i>ЗК-2.</i> Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство. <i>ЗК-7.</i> Здатність діяти соціально відповідально і свідомо. <i>ЗК-8.</i> Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів). Спеціальні (фахові) компетентності: <i>СК-3.</i> Здатність до інтеграції та реалізації предметних	Інтегральна компетентність. Загальні компетентності: <i>ЗК-3.</i> Дослідницько-праксеологічна. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми, зокрема в процесі професійно-педагогічної діяльності. <i>ЗК-5.</i> <i>Громадянська компетентність.</i> Здатність активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. <i>ЗК-6.</i> <i>Етична.</i> Здатність діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках із дорослими й дітьми на	Інтерактивна форсайт-гра «Хто я зараз? Яким і ким я буду в майбутньому?» Використання творчих завдань: написання есе «Хто такий сучасний учитель?», «Чи може сучасний педагог змінити світ?».
IV курс II семестр	Педагогіка сімейного виховання	Спеціальні (фахові) компетентності: <i>СК-3.</i> Здатність до інтеграції та реалізації предметних	Інтегральна компетентність. Загальні компетентності: <i>ЗК-3.</i> Дослідницько-праксеологічна. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми, зокрема в процесі професійно-педагогічної діяльності. <i>ЗК-5.</i> <i>Громадянська компетентність.</i> Здатність активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. <i>ЗК-6.</i> <i>Етична.</i> Здатність діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках із дорослими й дітьми на	Інтерактивна форсайт-гра «Хто я зараз? Яким і ким я буду в майбутньому?» Використання творчих завдань: написання есе «Хто такий сучасний учитель?», «Чи може сучасний педагог змінити світ?».

Продовження таблиці 3.2

Курс, семестр	Етапи підготовки/ Дисципліни	Компетентності (за стандартом вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)	Компетентності (за освітньо-професійною програмою 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)	Способи, форми та методи реалізації
	знань як основи змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти. СК-8. Здатність до збору, інтерпретації та застосування даних у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності до формування суджень. СК-12. Здатність доносити інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи.	основі загальнолюдських та національних цінностей, норм суспільної моралі. ЗК-8. Міжособистісної взаємодії. Здатність до ефективної міжособистісної взаємодії; здатність успішно взаємодіяти з керівництвом, колегами, дітьми та їхніми батьками; володіння алгоритмами конструктивного вирішення конфліктів. ЗК-9. Адаптивна. Здатність до адаптації в професійно-педагогічному середовищі та дії в нових ситуаціях.	Створення відеопрезентацій «Професія педагога у viri сучасності», «Учитель у міжкультурному просторі Закарпаття»	

	<p>Програмні результати навчання</p> <p><i>ПР-02.</i> Управляти складною професійною діяльністю та проєктами в умовах початкової школи, виробляти та ухвалювати рішення в непередбачуваних робочих та навчальних контекстах.</p> <p><i>ПР-06.</i> Інтегрувати та використовувати академічні предметні знання (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної компетентностей тощо).</p> <p><i>ПР-13.</i> Організовувати освітній простір з дотриманням принципів універсального дизайну, безпечно проєктувати навчальні осередки</p>	<p><i>ЗК-10.</i> <i>Рефлексивна.</i> Здатність ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси.</p> <p>Спеціальні (фахові) компетентності:</p> <p><i>ФК-3.</i> <i>Педагогічна компетентність.</i> Здатність до проєктування, організації, оцінювання, рефлексії та корегування освітнього процесу.</p> <p>Програмні результати навчання</p> <p>Здатність логічно обґрунтувати свою позицію, здатність до навчання, навички міжкультурної взаємодії, здатність до подолання конфліктних ситуацій, здатність дотримуватись норм</p>	<p>Написання есе після перегляду мультфільмі в про толерантність</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

Продовження таблиці 3.2

Курс, семестр	Етапи підготовки/ Дисципліни	Компетентності <i>(за стандартом вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)</i>	Компетентності <i>(за освітньо-професійною програмою 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)</i>	Способи, форми та методи реалізації
		У класі спільно з молодшими школярами з урахуванням їхніх вікових особливостей, інтересів і потреб.	професійної етики, навички ефективної роботи в колективі, уміння налагоджувати контакти у сфері професійної діяльності, уміння слухати і запитувати, формування власної думки та прийняття рішення тощо (соціальні, «м'які» навички – soft skills).	Участь за власною ініціативою в семінарах, вебінарах, конференціях

Задля обрання найбільш відповідної інтерактивної технології для своєї дисципліни і теми лекційного, семінарського чи практичного заняття, викладач має розуміти тип і знати особливості складу студентської аудиторії, з якою він збирається працювати. Так, є частина здобувачів, які представляють пасивний стиль навчання, їх необхідно активізувати і залучити до групи або проєкту. Активних студентів є сенс залучати до вправ, які пропонують їм нові, більш складніші завдання. З метою визначення стилів навчання в експериментальних групах проводилося онлайн-опитування. Проаналізовані результати було запропоновано для ознайомлення тим викладачам, які працюватимуть у цих групах.

До організації освітнього процесу у ЗВО висувається низка вимог, що полягають у проєктуванні послідовного переходу й трансформації навчальної діяльності в діяльність професійну.

Виокремлюють такі стадії – власне навчальна діяльність – квазіпрофесійна діяльність – навчально-професійна діяльність – професійна діяльність.

Моделювання змісту та формування цілісного розуміння майбутньої професійної діяльності відбувається шляхом використання *квазіпрофесійної діяльності*, яка є однією із форм контекстного навчання.

Між навчальною (академічною) та навчально-професійною діяльністю сполучною ланкою є саме зазначена діяльність. Використання навчальної інформації дає можливість здобувачам вищої освіти засвоїти й актуалізувати знання в контексті майбутньої професії, мотивує студентів навчатись, сприяє набуттю досвіду реалізації отриманого обсягу теоретичних знань. Цей процес використання запропонованої інформації в ситуаціях, що імітують професійну діяльність, характеризується формуванням професійного досвіду.

Робота з квазіпрофесійними завданнями сприяла підвищенню інтересу до дисципліни, яка вивчалася, та озброювала майбутніх педагогів уміннями знаходити вихід із можливих ситуацій. Отже, квазіпрофесійні завдання є одиницями структурного змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Використання на формувальному етапі квазіпрофесійних завдань сприяло формуванню таких умінь майбутніх учителів початкової школи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, як-от: уміння будувати уявну систему зображеної педагогічної ситуації з опорою на уяву; розпізнавати мотиви дій і вчинків; прогнозувати розвиток ситуації в міжкультурному просторі; діяти компетентно в заданих умовах; імпровізувати та конструктивно вирішувати запропоновані проблемні ситуації та здійснювати професійну й педагогічну діяльність.

Організація інтерактивного навчання у ЗВО полягає в моделюванні професійних і квазіпрофесійних ситуацій, в ході вирішення яких відбувається залучення здобувачів вищої освіти до командного вирішення проблем, обмін інформацією і оцінка власної ролі й результатів роботи в команді, в освоєнні навичок. Необхідною умовою подібної діяльності є забезпечення процесу взаємодії тих, хто навчається, у малих групах і усвідомлення персональної відповідальності кожного при вирішенні навчальних завдань. Від викладача вимагається відійти від стереотипів традиційного навчання і передати провідну роль в управлінні групою роботою самим студентам, спонукаючи їх до участі в дискусіях, до вибору оптимальних рішень, до обговорення та аналізу висловлювань і пропозицій всіх учасників, до роботи з джерелами інформації, і в результаті – до творчої активності.

Тренінги є продуктивною формою організації навчання, сприяли узагальненню знань з різних предметів. У підготовці до їх проведення брали участь викладачі декількох дисциплін, а здобувачі вищої освіти самостійно готували питання, використовуючи підручники та додаткову літературу.

Самоосвіта викладача ЗВО, який уже працює в міжкультурному просторі Закарпаття, має бути безперервною, поповнення й оновлення, удосконалення знань та підвищення кваліфікації має здійснюватися на підґрунті професійної підготовки. Систематичність та безперервність самоосвітньої діяльності регулюється засобами запровадження професійних знань у практику роботи з майбутніми педагогами. З метою підготовки викладачів, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців за спеціальністю 013 Початкова освіта, розроблено 18-годинну програму курсу підвищення кваліфікації «Формування готовності майбутніх учителів початкової школи, які будуть працювати в міжкультурному просторі Закарпаття», запропоновано термінологічний словник з проблеми міжкультурної освіти.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи слід застосовувати такі технології та методи навчання, які б забезпечили високий рівень їх пізнавальної активності, ефективність навчальної діяльності, й на основі цього – сформованість міжкультурної компетентності. Ефективними та цікавими є інтерактивні методи й технології, як от:

- SWOT– та PEST–аналіз, тренінги, обговорення, диспути, презентації, міні-лекції, портфоліо, моделювання професійної діяльності, написання есе після перегляду мультфільмів про толерантність;
- авторські технології: «Idea Mixer», GROW, блокчейн і лонгрід, тренінг «Я-мольфарка. Культура хусткування в Україні», технологія «Освітній геокештинг» або пошуки волохів, освітній WEB-квест,

бібліодидактика як медіаосвітня технологія формування міжкультурної взаємодії, рольова гра «Пізнай свою і чужу культуру», гра «Детектив Нишпорка», форсайт-гра «Хто я зараз? Яким і ким я буду в майбутньому?» тощо.

Активне впровадження запропонованих технологій у практику вищої педагогічної освіти спрямоване на вирішення пріоритетних завдань: проведення навчання в інтерактивному режимі; підвищення інтересу майбутніх педагогів до вивчення навчальних дисциплін; наближення освітнього процесу до практики повсякденного професійного життя.

Наведемо приклад застосування *SWOT*- та *PEST*-аналізу зі здобувачами вищої освіти для визначення впливу зовнішніх чинників на підготовку до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, який було проведено під час викладання дисципліни «Вступ до спеціальності».

У зарубіжній науковій літературі, на відміну від вітчизняної, *SWOT*- і *PEST*-аналіз слугують, як правило, попередником і основою запровадження повного спектра сучасних методів удосконалення діяльності чи то закладу чи окремої людини. Саме тому нами було використано методи стратегічного планування, а саме: *SWOT*-аналіз (визначення чинників і явищ) та *PEST*-аналіз (визначення факторів), а також було визначено, що шкодить чи, навпаки, сприяє підготовці сучасного вчителя початкової школи.

Професійний розвиток і самовдосконалення майбутнього вчителя початкової школи майже неможливі, якщо він сам не бачить проблеми у загальнопедагогічних знаннях, недостатність свого фахового інструментарію. Перш, ніж розпочати розгляд пропонованого матеріалу, визначимо певні чинники, як-от: слабкі та сильні сторони майбутнього вчителя початкової школи; можливості та ризики в процесі здійс-

нення підготовки до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

Майбутнім педагогам пропонувалася така інформація: акронім SWOT було вперше введено в 1963 році в Гарварді на конференції з проблем бізнес-політики професором К. Ендрюс (K. Andrews). Професори Гарвардського університету – Е. Лернед (E. Learned), К. Крістенсен (C. Christensen), К. Ендрюс (K. Andrews), В. Гут (W. Guth) – запропонували технологію використання SWOT-моделі для розробки стратегії поведінки організації. Оскільки SWOT-аналіз у загальному вигляді не містить економічних категорій, його можна використовувати до будь-яких організацій, окремих людей і країн для побудови стратегій у різноманітних галузях діяльності [23; 107].

М. Багорка та І. Білоткач пропонують таке визначення: «SWOT-аналіз – це аналіз у стратегічному плануванні, що полягає в розділенні чинників і явищ на чотири категорії, а саме: сильних (переваги) (Strengths) і слабких (недоліки) (Weaknesses) сторін проблеми, можливостей (Opportunities), що відкриваються за умов його реалізації, та ризиків (Threats), пов'язаних з його здійсненням. Пріоритетом у проведенні SWOT-аналізу, як і проведенні інших досліджень та стратегічного планування, є вміння мислити, вміння подивитися на об'єкт дослідження «поглядом збоку» [23].

Отже, класичний SWOT-аналіз припускає визначення сильних та слабких сторін у діяльності майбутнього вчителя початкової школи, потенційних зовнішніх ризиків і сприятливих можливостей та їх оцінку. Проаналізуємо детально SWOT-аналіз (табл. 3.3).

**SWOT-аналіз майбутньої діяльності вчителя початкової школи
в міжкультурному просторі Закарпаття**

Сильні сторони (Strengths)	Слабкі сторони (Weaknesses)
<p>уміння аналізувати факти, генерувати ідеї, відстоювати власну позицію, здійснювати порівняння, робити висновки, оцінювати різнобічно ситуацію, передбачати загрози; рефлексивний характер мислення, логічність, цілеспрямованість на розв'язання життєвих проблем, прийняття альтернативних рішень, власної позиції, поглядів, свідомий вибір рішення;</p> <p>вплив на проблему на різних рівнях (державному, громадському, рівні закладів та організації, особистісному);</p> <p>орієнтація на набуття здобувачами вищої освіти навичок спілкування в міжкультурному просторі Закарпаття.</p>	<p>відсутність моделі створення міжкультурного простору Закарпаття, яка б враховувала когнітивний, емоційно-ціннісний і кроскультурний аспекти;</p> <p>відсутність інноваційних технологій створення міжкультурного простору Закарпаття на рівні початкової школи;</p> <p>необхідність включення міжкультурної компетентності в перелік основних результатів освіти;</p> <p>відсутність перспектив подальшої реалізації з обраної проблеми (тобто, що буде з розвитком міжкультурного простору Закарпаття після створення на прикладі початкової школи).</p>

<i>Можливості (Opportunities)</i>	<i>Загрози (Threats)</i>
<p>досягнення успіху; саморегульована, самокерована система суджень; залучення широкого кола освітян (педагогів-практиків, менеджерів освіти, науковців, студентів) та громадськості (батьків учнів, медійників) до реалізації проекту створення міжкультурного простору; охоплення широкої аудиторії потенційних «споживачів» проектного продукту – вчителі, науковці, студенти – майбутні педагоги; створення унікального міжкультурного простору початкової школи.</p>	<p>низький рівень мотиваційної спрямованості на досягнення успіху в діяльності, інертність, небажання самовдосконалюватися; відсутність програм розвитку міжкультурного простору Закарпаття на державному рівні; традиційна оцінка результатів навчання лише за переліком стандартизованих базових знань і вмінь/навичок, нечіткість змісту щодо сформованості міжкультурної компетентності.</p>

Проте, лише одного SWOT-аналізу для визначення підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття замало.

Розглянемо ще один вид аналізу – *PEST (STEP)-аналіз*. Якщо SWOT-аналіз можливо використати для окремої людини, то PEST (STEP)-аналіз краще працює під час аналізу діяльності закладу. Необхідно також зауважити що PEST (STEP)-аналіз вивчає ринок, а SWOT-аналіз вивчає становище одиниці (у нашому випадку – майбутнього вчителя початкової школи, який буде працювати в міжкультурному просторі Закарпаття).

Назву «STEP-аналіз» (покроковий аналіз) зазвичай використовують в американських виданнях, тоді як «PEST-аналіз» частіше в європейських. Свою назву PEST-аналіз отримав від перших літер англійських слів political-legal (політико-правові), economic (економічні), sociocultural (соціокультурні), technological (технологічні) чинники.

Отже, PEST-аналіз – це інструмент, призначений для виявлення аспектів зовнішнього середовища, які можуть вплинути на стратегію.

Організація практичних занять мала більш інтенсивний характер формування потреби в готовності до майбутньої діяльності. Практичні заняття з навчальних дисциплін організовувалися відповідно до технології, запропонованої О. Пометун [425], а саме:

- відбір теоретичної бази знань з урахуванням її подальшого використання в практичній діяльності (формами відбору інформації студентами було самостійне конспектування літератури, вивчення матеріалів відповідних лекцій, робота в мікрогрупах);
- відбір змісту, що дозволяє застосувати знання (репродуктивний рівень відтворення знань стимулював рефлексивне сприйняття інформації, здатність до

оцінних суджень, здатність до зміни своєї позиції у спілкуванні та вміння вести дискусію);

- розвиток досвіду творчої діяльності (самостійне перенесення знань і вмінь у нову педагогічну ситуацію, яке розвивало здатність використовувати вже засвоєне, завдяки чому відбувається бачення нової проблеми в знайомій ситуації, що стимулює пізнавальну активність студентів);

- формування норм ціннісного ставлення до своєї діяльності, усвідомлення себе суб'єктом діяльності (на основі творчого досвіду відбувається усвідомлення характеру професії).

Формування рефлексивно-оцінних дій. Цей етап заняття був завершальною дією на основі покрокової самооцінки, з використанням рефлексивного алгоритму: «Я» – як почувався, чи було комфортно, з яким настроєм працював, чи задоволений собою; «Ми» – наскільки комфортно працювати в мікрогрупі, чи авторитетний я, які були труднощі; «Справа» – чи досяг я мети вивчення, чи потрібен навчальний матеріал мені надалі, які були труднощі, як подолати проблеми.

Необхідно також зазначити, що ефективність засвоєння знань майбутніми вчителями залежить не тільки від методів і прийомів навчання, а й від форм організації навчання, арсенал яких дозволяє здійснювати супровід, що підпорядковується існуючим закономірностям освітнього процесу.

Інтерактивні технології, що використовуються у підготовці здобувачів вищої освіти до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, не обов'язково мають очікувані результати: майбутніх учителів початкової школи необхідно супроводжувати весь період підготовки у ЗВО. Необхідно спрямовувати усвідомлення та саморефлексію, щоб забезпечити професійний саморозвиток майбутнього фахівця. Має значення кількість студентів у групі, на яку орієнтовано інтерактивну

технологію. Обрана інтерактивна технологія, яка вимагатиме великого обсягу поглибленого незалежного керівництва з боку викладача, може виявитися неефективною та не дасть бажаних результатів. Це особливо важливо, якщо здобувачі перебувають на початковому етапі підготовки до роботи у міжкультурному просторі Закарпаття.

Запропоновані нами інтерактивні технології не є ізольованими від інших навчальних дисциплін, вони тісно пов'язані з циклами загальної, професійної та практичної підготовки. Більш того, вивчення інтегрованих дисциплін посилює спеціальну підготовку майбутнього вчителя початкової школи та формує його особистісно зорієнтовану ідеологію.

Особливістю інтерактивної технології, яка була використана нами для респондентів експериментальної групи «Етнографічне інтерв'ю», було те, що студенти фактично виходили за межі аудиторії, щоб дослідити міжкультурні проблеми. Майбутні педагоги отримували інструкції про те, як застосовувати інтерв'ю від викладача в аудиторії, як слід досліджувати проблему. Викладач визначав тривалість та ресурси, необхідні для діяльності.

Потім студенти представляли відео та презентації Powerpoint або Canva про свої висновки та про те, що нового дізналися про досліджувану культуру. Презентації проводились і для інших груп студентів, які також ділилися тим, що дізналися з проведених етнографічних інтерв'ю.

Рольова гра є також елементом підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії в міжкультурному просторі.

Поняття «рольова гра» та «симуляція» часто використовуються як синоніми, проте вони мають різні значення. Відмінність між рольовими іграми та симуляціями криється в автентичності ролей, які виконують

студенти. Якщо йдеться про симуляцію, то студенти виконують свою природну роль, тобто ту, яку вони мають у реальному житті (так, це може бути роль покупця іграшок у крамниці).

У рольовій грі здобувачі виконують роль, яку вони не грають у реальному житті (роль батька у спілкуванні з дитиною тощо). Рольову гру ми розглядаємо як один із компонентів або елемент симуляції. Отже, у рольовій грі учасники визначають ролі, які вони виконують за сценарієм, підготовленим викладачем. У симуляції увагу студентів привертають не на розігрування окремих ролей, а робиться акцент на взаємодії однієї ролі з іншими ролями.

Рольові ігри, які спрямовано на підготовку майбутніх учителів початкової школи, можна класифікувати за типами так: короткочасна, повноцінна та довготривала. Схарактеризуємо цю класифікацію.

Короткочасна рольова гра. Є простим і швидким видом навчальної діяльності тривалістю від 10 до 30 хвилин, як правило, викладач вибудовує її на основі тексту або діалогу. Прикладом такої гри може бути інтерв'ю. Студенти об'єднуються парами та отримують картки, де зображено різні проблемні ситуації (наприклад, спілкування дітей ромської зовнішності та одягу із представниками інших національностей). Один зі студентів буде в ролі інтерв'юера, інший має роль респондента. Завдання від викладача – описати проблему й запропонувати шляхи її вирішення. Викладач також може запропонувати частині студентів виступити в ролі експертів, попередньо розробивши критерії оцінювання.

Повноцінна рольова гра має певні відмінності від короткочасної, як за тривалістю, так і за правилами проведення. Цей архетип ігор відбувається завдяки мовленнєвій взаємодії здобувачів вищої освіти, які описують дії своїх персонажів. Прикладом такої гри

може бути сюжет зустрічі декількох персонажів, які розмовляють мовою своєї національності. Для того, щоб зрозуміти іншого та презентувати себе, треба використати не тільки національну мову, але й паралінгвістичні засоби – жест, міміку, позу, інтонацію тощо. Використання цієї гри допомагає студентам розвивати міжкультурну компетентність, спонукає проявляти ініціативу.

Тривалі рольові ігри є більш складним типом ігор, що мають більший період тривалості (від 2 практичних занять і більше). Готуючись до тривалих рольових ігор, викладач мав підготувати роздатковий матеріал, ознайомити студентів з ігровим сетингом (набір правил, антураж тощо) за допомогою Case Study, надати чітке уявлення щодо ігрової ситуації. У цьому архетипі ігор у здобувачів є можливість відтворити свій ігровий персонаж, тобто самостійно обрати роль, яку будуть виконувати під час гри (гендерна ідентифікація, раса, національність, культурологічні вподобання, належність до релігійної конфесії, вік, фах тощо).

Метою довготривалої гри є навчання здобувачів вищої освіти діяти в міжнаціональному просторі, вирішуючи завдання у процесі гри та розвиваючи навички міжкультурної взаємодії.

Метою викладача під час використання будь-якої інтерактивної технології є розвиток у здобувачів вищої освіти міжкультурної взаємодії, формування міжкультурної компетентності та готовності до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття. Інтерактивні технології дозволяють майбутнім вчителям початкової школи отримати знання, які вплинуть на їхні міжкультурні навички та ставлення до інших культур.

В епоху глобалізації світ змінюється швидкими темпами, а міжкультурна взаємодія стає способом життя більшості українців. Поряд із цими швидкими соціальними змінами є гостра необхідність зрозуміти,

як майбутні педагоги починають або вже орієнтуються у своєму повсякденному досвіді в міжкультурному просторі Закарпаття. Центральне місце в цьому повсякденному досвіді посідає питання самовизначення, того, як особистість може активно керувати багатьма культурними подіями в різних контекстах і в часі, і як ці стратегії впливають на її психологічний та соціальний добробут.

Отже, важливим чинником, що впливає на ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, є їх включення в освітнє середовище ЗВО як особливого соціального простору, для якого характерним є соціальна й культурна структурованість, наявність ключових осіб, значне зростання інформаційних потоків пізнавального й загальнокультурного характеру.

Водночас, вагома роль у розширенні й поглибленні знань здобувачів вищої освіти належить спеціально організованій роботі в позанавчальний час. Метою цієї діяльності є засвоєння соціальних норм і культурних цінностей суспільства, формування особистості майбутнього вчителя як суб'єкта національної культури, розвиток його агентності у процесі міжкультурного спілкування, формування готовності й уміння жити в міжкультурному просторі.

Ця мета конкретизується у системі завдань:

- глибоке й усебічне опанування культури рідного народу;

- формування уявлень про розмаїття культур у країні й Закарпатському регіоні зокрема, внутрішнього прийняття рівноправності народів та рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості;

– створення умов для залучення та інтеграції молоді до культури інших народів, переважно тих, які проживають в Закарпатті;

– виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри й толерантності, готовності до позитивного міжетнічного та міжкультурного діалогу.

До важливих напрямів роботи відносимо: цілеспрямовану діяльність щодо розвитку плюралізму культур та налагодження конструктивного міжособистісного спілкування; створення рівних освітніх можливостей для представників різних етнічних груп, особливо для тих, хто належить до національних меншин; надання необхідної інформації та практичних рекомендацій щодо природи й особливостей міжетнічних конфліктів; стимулювання інтересу до вивчення культур різних етнічних груп, які проживають на території Закарпаття; заохочення будь-яких проявів міжетнічної толерантності тощо.

Відтак, четверта педагогічна умова – *використання творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв.*

Освітній простір Закарпаття перебуває на перехресті культур, де перетинаються мови, погляди, звичаї, манери поведінки, суспільні устрої представників різних етносів. Специфічною складовою буття людини в міжкультурному просторі постає фестивація. Фестивалі, які відбуваються у різних районах Закарпаття, мають важливе значення для формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема, в ракурсі формування поваги до національних цінностей, власної культури; прагнення до знання і розуміння особливостей інших культур; здатності до взаємодії та спілкування з представниками інших культур.

Міжкультурний простір Закарпаття відкриває широкі можливості для участі майбутніх учителів початкової школи у фестивалях, які стали традиційними. Серед найпопулярніших у регіоні: фольклорно-мистецькі фестивалі («Музичне сузір'я Закарпаття», «Закарпатський едельвейс», «Сакура-Фест», «Bereg Fest», «Словенська ружа» тощо), гастрономічні фестивалі («Золотий гуляш», «Сливовий леквар», «Фестиваль голубців», «Берлибашський бануш», «Гуцульська бринза», «Червене вино», «Закарпатське Божоле» тощо), тематичні фестивалі («Парад наречених», «Парад Миколайчиків», «Купальська містерія», «Лемківська ватра» тощо), етнічні фестивалі («Німецька громада», Фестиваль народної творчості румунів Закарпаття «Мерцишор», «Фестиваль ромського народного мистецтва», Фестиваль-конкурс угорської пісні та танцю «Перейшов би я Тису» тощо), історичні фестивалі («Срібний Татош», фестиваль-конкурс стрілецької пісні «Красне поле» тощо).

Вочевидь, слід організовувати заходи для сучасної молоді, яка проживає в міжкультурному просторі Закарпаття. Ці заходи мають сприяти формуванню ціннісних орієнтирів, неформальній та інформальній освіті майбутніх педагогів, мати свій індивідуально-специфічний світогляд [328].

Таким чином, педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття обрано: запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі; реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції; забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі; активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення

до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв. Зазначені педагогічні умови спрямовано на формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти та досягнення інтегрованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

3.3. Реалізація педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття

Формувальний етап експериментального дослідження, що спрямований на реалізацію створеної педагогічної системи підготовки, охоплював *чотири етапи*: мотиваційний, світоглядний, діяльнісний та рефлексивний. З метою забезпечення готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності кожен етап розв'язував певні суперечності через обґрунтовані та розроблені педагогічні умови [339].

Перший етап – мотиваційний – мав за мету формування стійкої мотивації щодо здійснення роботи з учнями в міжкультурному просторі початкової школи. На цьому етапі розвиваються й ціннісні орієнтації на використання отриманих знань безпосередньо в педагогічній діяльності, показником чого є специфічні професійні цінності та ціннісні орієнтації. На цьому етапі реалізується *мотиваційно-аксіологічний компонент*, який передбачає: бажання займатися педагогічною діяльністю; позитивне ставлення до міжкультурного оточення; внутрішню потребу в міжкультурному спілкуванні; наявність стійкої системи мотивів (етичних,

пізнавальних, громадських, гуманних) та ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності [330].

Формування мотиваційно-аксіологічного компоненту домінує в період підготовки майбутніх педагогів на 1 курсі та початку 3 семестру 2-го курсу, коли здобувачі вищої освіти вивчають такі дисципліни з циклу загальної та професійно орієнтованої підготовки, як-от: 1 курс – «Вступ до спеціальності»; «Загальна та вікова психологія»; «Історія державності та культури України»; «Основи природознавства».

Результатом реалізації зазначеного компоненту підготовки майбутніх фахівців є сформовані *загальні компетентності за Стандартом вищої освіти* [504]: комунікативна (здатність спілкуватися державною мовою на офіційно-діловому рівні; володіти навичками нормативного літературного мовлення (його усною та писемною формою) в різних сферах комунікації); так і *спеціальні (фахові) компетентності*: професійно-комунікативна компетентність (здатність актуалізовувати та застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії й тактики комунікативної поведінки, здобутий досвід комунікативної діяльності).

ПРН за ОПІ визначено такі: розуміти впливи різних течій на становлення науки про культуру, процеси міжкультурної взаємодії у провідних європейських країнах, вплив міжкультурного простору на розвиток загальнолюдського універсального міжкультурного досвіду.

Задля реалізації на цьому етапі першої педагогічної умови – *запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі*, – на лекціях було використано такі прийоми підтримки здобувачів вищої освіти, як-от: створення проблемної ситуації, демонстрація суперечностей, опора на особистий досвід студента, реконструкція

реакцій на сказане або побачене, постановка провокуючих питань дослідницького характеру, діалогова взаємодія, складання студентами опорних схем, критична оцінка змісту лекції, включаючи особистісний досвід здобувачів з обов'язковим виокремленням зрозумілого та незрозумілого [330].

Наприкінці кожного лекційного заняття майбутнім педагогам пропонувалося виконати рефлексію власних дій. Для цього необхідно було згадати та письмово відобразити: проблеми й труднощі, виявлені студентом; особливості розумових дій при розв'язанні проблем; особистий досвід, ситуації, пов'язані з вивченням цієї теми.

Зазначимо, що здобувачам вищої освіти спочатку було важко виконували запропоновані їм завдання, вони намагались знайти зразок виконання завдання або надавали перевагу готовим відповідям, але за подальшої роботи з указаного напрямку майбутні вчителі все більше розуміли сенс пізнання самого себе, власне ставлення до об'єкта пізнання, тобто розпочалось формування мотиваційно-аксіологічного компоненту.

Перехід від традиційного викладання до онлайн-навчання у відповідь на пандемію COVID-19, а згодом в умовах військової агресії, – це абсолютно новий досвід для всіх учасників освітнього процесу. Ця ситуація оголила низку проблем, а саме: забезпечення готовності до такого формату роботи у викладачів дисциплін та навчання в режимі он-лайн з боку здобувачів вищої освіти; доступ до онлайн-інструментів викладання та розвиток знань і навичок у галузі інформаційно-комп'ютерних технологій, ефективне впровадження методів онлайн-навчання тощо.

Для різних стилів навчання студентів мають надаватися різні типи освітнього контенту. На нашу думку, соціальні мережі можна використовувати як альтернативні способи навчання у вищій освіті, так як

вони забезпечують доступ до широкого контенту значної кількості здобувачів у зручний для них час і в зручному для них середовищі. Співпраця між викладачем та студентом, а також співпраця у діаді «студент-студент» є однією з найважливіших причин, чому ми використовували соціальні мережі у підготовці майбутніх учителів початкової школи, готових до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

Система підготовки була ефективна у поєднанні із соціальними мережами. Спільне навчальне середовище, основою якого є філософія культури участі, надавало більше можливостей для творчості, активної участі у формуванні власних компетентностей, залученості до процесу навчання та спілкування. Соціальні мережі створювали умови для максимального рівня автономії майбутніх педагогів, надаючи їм можливість створювати спільноти взаємодії (групи у Фейсбуці, сторінки), які були необхідні для підтримки та співробітництва.

Під час глибинних інтерв'ю здобувачі вищої освіти ділилися враженнями, що використання соціальних мереж (Instagram, Telegram та ін.) створювало для них умови загального освітнього середовища, дозволивши легко та швидко об'єднуватися в групи, в яких вони спілкувалися, ділилися матеріалом. Майбутні вчителі мали можливість рефлексувати, надавати зворотний зв'язок, знайомитися з думкою академічної групи. Це сприяло співпраці шляхом спілкування та тісній взаємодії зі студентами, які є представниками інших національностей. Майбутні педагоги зазначали, що для них було важливо, щоб вони могли ділитися та обговорювати свої ідеї, а також взаємодіяти як із викладачем, так і з іншими студентами.

Використання соціальних мереж забезпечувало безліч переваг у плані щоденного спілкування та спільної роботи користувачів у групах та спільноті за допомогою обміну методичними знахідками та обговорень

у форумах, внаслідок чого створювалися сприятливі умови також і для обміну ідеями та пропозиціями у групах. Здобувачі також зазначили, що для них важливо мати можливість публікувати свої ідеї у створених ними сторінках та блогах, а також отримувати конструктивний зворотний зв'язок у коментарях інших користувачів, у тому числі й викладача.

На думку М. Арія (M. Area) та інших авторів [603, с. 81], ще доведеться пройти довгий шлях для повнішої інтеграції цифрових технологій у викладанні. Дослідники визначили дві моделі педагогічного використання: слабка модель, у якій цифрові технології використовуються для передачі знань; інтенсивна модель, в якій цифрові технології використовуються щодня або кілька разів на тиждень у різних індивідуальних та групових завданнях, з дослідженням і розробкою цифрових ресурсів, створенням контенту та онлайн-спілкуванням студентів та викладачів. Адаптація й інтеграція цифрових технологій потребує прийняття нових ролей та форм роботи викладача ЗВО. Це також вимагає осмислення та аналізу наслідків цих нових відносин, при цьому підготовка майбутніх учителів початкових класів є ключовим чинником у цьому процесі.

Отже, ми впевненні, що освоюючи запропоновані викладачем технології, майбутні вчителі навчаються їх застосуванню у роботі з учнями молодшого шкільного віку.

Використовувалися також такі методи й технології: підготувати і провести диспут на морально-етичну тематику «Ціннісні орієнтації молоді: порівняльний аналіз закордонних та вітчизняної моральних систем»; підготувати повідомлення «Дитяча субкультура в умовах міжкультурного простору Закарпаття»; підготувати публічний виступ щодо презентації програми розвитку зеленого туризму в регіоні (груповий

проект); підготувати повідомлення про культурну спадщину своєї місцевості.

Наведемо приклад практичного заняття з дисципліни «Загальна та вікова психологія» – реалізація проекту «Світлини Дитинства» (розвиток емпатійності).

Мета: розвиток емпатійності, здатності перейматися почуттями дитини; формувати міжкультурну компетентність.

Зміст проекту: робота зі світлинами дітей, на яких відображено безліч емоцій (роздруковані кольорові фото пропонує викладач або студенти обирають на свій розсуд, скориставшись <https://www.pinterest.com/>); час на проведення практичного заняття – 1 год 20 хв.

Примітка: завдання можна виконувати в парах, тоді студенти сміливіше припускають, уявляють, підтримують один одного, сперечаються, шукають відповідь тощо.

Завдання: оберіть із запропонованих світлин дітей свою, ту, яка «лягає» на душу, чимось чіпляє, зворушує;

– придумайте ім'я, щоб дитина стала реальніше, жвавіше, рідніше;

– придивіться до дрібних деталей одягу, зачіски, можливо, вони щось вам підкажуть: подумайте про те, до якої національності може належати дитина, у якій родині виховується;

– скільки дитині років, відвідує заклад дошкільної освіти, чи в якому класі може навчатися (якщо це шкільний вік);

– поміркуйте про її темперамент (моторика, які переважають емоції, активність, реактивність);

– визначте ставлення до гри чи навчання, самопочуття в закладі;

– взаємини з однолітками в групі, класі, у дворі, вдома з членами сім'ї (родини); подумайте про її самооцінку та улюблені заняття;

– опишіть душевний стан, схоплений фотографом;

– пофантазуйте, як може скластися життя дитини, ким стане, яким буде характер, ставлення до себе і людей, чи будуть відбиватися національні особливості в спілкуванні з тими, хто оточує;

– які будуть ваші рекомендації щодо специфіки виховних зусиль до цієї дитини батькам, педагогам.

Після презентації обраних світлин було запропоновано спільне обговорення зі студентами, особливо приділялася увага міжкультурним особливостям спілкування дітей і дорослих.

«*Моя майбутня професія*» (дисципліна «Вступ до спеціальності» 1 курс). Згідно з вищевказаною технологією, майбутнім учителям початкової школи було запропоновано:

– визначити, якими рисами характеру та якісними характеристиками має володіти ідеальний педагог на основі аналізу літератури (самостійне конспектування) та вивчення відповідних матеріалів лекції. Виконання завдання повинно бути відображено в переліку, де якості проранжановані за ступенем значущості для професійної діяльності;

– обговорити в малих групах індивідуальне виконання, сформулювати загальний для групи список, визначити якості, що підлягають постійному вдосконаленню. Таке групове обговорення дозволяло кожному студенту висловити своє бачення. У цьому випадку навчальний матеріал осмислювався в процесі зіставлення та вивчення власних міркувань і сумнівів з позиції «Я очима інших» і завдяки вмінню конструювати образ свого «Я». Під час вільного обміну думками більш активно формується механізм рефлексивного мислення: аналізу, узагальнення, прогнозування, самооцінки;

– самостійно, на основі наявного списку якостей, скласти подібний перелік, але вже щодо себе, з

обов'язковим зазначенням якостей, які необхідно розвивати.

Завершувалось заняття індивідуальною самостійною роботою, яка дозволяла здійснити зворотний зв'язок і сприяла формуванню мотиваційно-аксіологічного компоненту.

Цікавою та ефективною виявилися технології «Idea Mixer», GROW, блокчейн і лонгрід, які було застосовано для проектування міні-музею міжкультурної спадщини Закарпаття в умовах початкової школи.

Idea Mixer – це спосіб мислення, який дає змогу подивитися на певну проблему під іншим кутом зору. Як наслідок, це може створити передумови для генерування творчих розв'язок та відкриття нових потенційних можливостей для проектування міжкультурного простору в умовах початкової школи. *Idea Mixer* – це засіб зробити проєкт, створений із синергетичним ефектом як продукт міждисциплінарних навичок. *Idea Mixer* – це і технологія задля досягнення спільної мети – забезпечення можливостей для діалогу між учасниками освітнього процесу.

На нашу думку, на цьому етапі також доречно використати *інтерактивну вправу GROW* (для створення проєкту). Варіанти запитань, на які здобувачі вищої освіти відповідали перед початком розробки проєкту:

1. *Goal*: Яка мета? Що хочете отримати, як досягнути результату? Важливо, щоб мета була чітка та вимірювана.

2. *Reality*: Діагностуємо, що є у даний момент. Важливо зрозуміти, якими ресурсами володієте, скільки часу буде витрачено на проєкт тощо.

3. *Options*: На цьому етапі пропонуються варіанти, як можна досягнути поставленої мети, які є можливі перешкоди та що можна з ними зробити. Можливе корегування мети.

4. Will: Скласти чіткий план дій з конкретними завданнями – графік, навантаження, матеріали тощо.

Змістовою базою як музейної, так і краєзнавчої роботи в освітньому процесі початкової школи є освітні галузі: природнича, громадянська та історична, технологічна, мистецька. У змістових лініях є напрями, в яких можна зреалізувати частину музейної та краєзнавчої роботи, спрямованої на формування міжкультурної взаємодії в учнів початкової школи [520; 521]. При цьому, освітній процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями, приймають альтернативні рішення, мають змогу робити маленькі відкриття, формують власні ідеї та думки, навчаються співробітництву [346].

Отже, щоб зацікавити молодших школярів вивченням рідного краю, викликати в них позитивне ставлення і любов до Батьківщини, краси її неповторної природи, зберігати найкращі здобутки науки й культури, пишатися своєю історією, вмотивувати необхідність і значущість знань про рідний край як неповторний засіб міжкультурного спілкування, у початковій школі важливо проводити музейну, краєзнавчу та екскурсійну роботу [539].

Прикладом у музейному просторі (це може бути й віртуальний) може служити *технологія блокчейну* (ще одна назва – технологія «Інтернет цінностей»). Ідея блокчейну полягає у вибудовуванні за визначеними правилами послідовного ланцюга блоків. Створюють ці блоки майнери. Вони можуть вносити зміни в інформаційний блок, поширюючи потім інформацію на всіх користувачів (слухачів).

Послідовне залучення майбутніх учителів (у ролі майнерів) в активні форми міжкультурної комунікації дозволяє сформувати власний погляд на речі та дії з ними, породжуючи на основі інтеріоризації й екстеріоризації культурні смисли, мотивацію до майбутньої

професії. Такими формами є реконструкція, проектування, моделювання, театралізація, екскурсія, тобто будь-яка інтеракція.

Наведемо ще один приклад технології, яка сприяє формуванню мотивації та ціннісних орієнтацій у здобувачів вищої освіти, – *лонгрід*.

Розвиток принципово нових видів інформаційних процесів змінює характер інформаційного продукту (графічні, звукові, текстові, відео ілюстрації інтегруються в єдиний інформаційний продукт, в єдине інформаційне середовище, яке називають «мультимедіа» або «медіатекст»); поява нових жанрів (фотострічка, інтерактивна відеоколонка, інтерактивний відеоміст, інфографіка тощо). Лонгрід є новим інформаційним продуктом масової комунікації, що містить соціально значущу інформацію, передану широкій аудиторії в часі та просторі. У дослівному перекладі з англійської мови лонгрід звучить як «довге читання». Це дійсно довгий текст з включенням різних мультимедійних елементів: відео, світлин, інфографіки, проте він «довгий» завдяки глибині засвоєння тексту.

Підґрунтям лонгріду є глибоке соціологічне, історичне, художнє дослідження предмета. Предметом дослідження з боку здобувачів вищої освіти під час розробки проєкту міні-музею міжкультурної спадщини Закарпаття були ситуації реальної дійсності (людина, музейний експонат, подія). Розгортається це дослідження в медіапросторі, яке висуває особливі вимоги до інформаційного продукту: синтетичність (поєднання різних типів інформації) й інтерактивність.

Під час використання лонгріду відбувається перетворення інформаційних потоків у власне знання, а вибір експертної думки в медійному просторі є для майбутнього педагога мотивуючими додатковими складними завданнями. У процесі роботи над лонгрідом майбутні вчителі розширюють освітній простір для

самовизначення, а головне – формується вмотивована готовність і здатність будувати свою діяльність та своє професійне майбутнє в межах культурної взаємодії в освітньому просторі Закарпаття.

Практичні заняття викликали жвавий інтерес до виконання завдань та сприяли актуалізації особистісних смислів і цінностей майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття по відношенню до власної професійної діяльності з подальшим переосмисленням.

Отже, організовані спеціальним чином навчальні заняття сприяли формуванню мотивації та ціннісних орієнтацій, що є основою готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття. Саме сформованість особистісної потреби в знаннях та їх пріоритет у майбутніх педагогів свідчать про успішність вказаного етапу системи підготовки та реалізації першої педагогічної умови.

Завданням другого – світоглядного – етапу впроваджені педагогічної системи було розв’язання суперечності між вимогами до підготовки майбутніх учителів, які постійно збільшуються й оновлюються, та підготовкою, яка організовується здебільшого без урахування національних особливостей здобувачів вищої освіти. На цьому етапі реалізується *світоглядно-когнітивний компонент*, який інтегрує ознаки, що характеризують підготовленість майбутнього педагога до професійної діяльності в міжкультурному просторі, його моральні позиції, специфічні особистісні риси, що відповідають цінностям та нормам професійного співтовариства, а також упорядковану та структуровану інформацію щодо професійної діяльності в міжкультурному просторі, яка дає змогу встановлювати зв’язки між процесами та явищами педагогічної дійсності за допомогою сформованого професійного мислення [330].

Реалізація означеного компоненту припадала на вивчення на 1 курсі (2 семестр) та на 2 курсі таких дисциплін: «Історія державності та культури України»; «Основи природознавства»; «Філософія»; «Безпека життєдіяльності та охорона праці»; «Теорія та методика виховання»; «Основи красзнавства» і уможливила формування *загальних компетентностей за Стандартом вищої освіти* [504]: загальнонавчальна (здатність навчатися й оволодівати сучасними знаннями, зокрема: інноваційними методичними підходами, сучасними системами, методиками, технологіями навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи); інформаційно-аналітична (здатність до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної); а також *спеціальних (фахових) компетентностей*, а саме: предметна компетентність (здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійно-наукових дисциплін, що є теоретичною основою побудови змісту освітніх галузей); психологічна компетентність (здатність до розвитку учнів початкової школи як суб'єктів освітнього процесу на основі знань та вмінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку) [504].

Стандартом вищої освіти України визначено такі ПРН: здатність життєво й фахово реалізовувати себе на основі ціннісно-світоглядних надбань людства (зокрема сприйняття людини не як засобу, а як цілі й цінності), що нерозривно поєднана з навичками критичного мислення, опануванням і обстоюванням громадянських чеснот і прав, соціальною відповідальністю, а також патріотичним піклуванням про продуктивний розвиток держави і суспільства [504].

На цьому етапі нами реалізовувалася друга педагогічна умова – *реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції*. Зазначимо, що

реалізація педагогічної умови визначила необхідність оволодіння майбутніми вчителями структурною системою наукових знань про міжкультурний простір Закарпаття.

Наші підходи ґрунтувались на тому, що у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, на жаль, не робиться акцент на висвітленні тем щодо майбутньої професійної діяльності в умовах міжкультурності. Аналіз робочих програм дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта, показав, що питання певною мірою розглядаються у змісті тільки незначної кількості дисциплін. Кожен викладач у межах окремого предмета формує лише окремий елемент світоглядно-когнітивного компоненту, породжуючи суперечності між:

- окремими уривчастими знаннями, що одержані студентами під час вивчення різноманітних дисциплін, і необхідністю їх комплексного використання у професійній діяльності;

- необхідністю синтезувати, інтегрувати знання, формувати їх у цілісну картину та вузькоспеціалізованим підходом до змісту матеріалу з різних дисциплін, а також відсутністю єдності у викладанні предметів.

Саме тому було здійснено доповнення матеріалу лекційних і практичних занять із дисциплін «Історія державності та культури України», «Основи природознавства», «Філософія», «Теорія та методика виховання», «Основи краєзнавства» інтерактивними технологіями, а саме: *тренінг «Я-мольфарка. Культура хусткування в Україні»*; *використання методу проблемних запитань: «Як сучасний педагог може вплинути на міжкультурні взаємини учнів та батьків?»*; *фотоконкурс «Чарівність моєї національності»*; *екскурсії до парку, дендропарку, лісу; інтерактивна*

вправа «Надішли запитання (Send a problem)»; інноваційна технологія «Освітній геокешинг», або пошуки волохів» тощо.

Включення до лекційного матеріалу навчальних дисциплін професійно орієнтованого циклу інтерактивних технологій дозволило збагатити інформаційне поле майбутнього вчителя початкової школи, яке сьогодні визначається як суб'єктивне відображення інформації у свідомості особистості.

Наведемо приклади використання інтерактивних технологій.

Зміни в міжкультурному просторі Закарпаття торкнулися не тільки багатьох напрямів розвитку регіону (розробка принципів організації діяльності соціокультурних закладів, урахування потреб користувачів культурних заходів), але й визначили нові вимоги до підготовки майбутніх учителів початкової школи. Врахування таких змін передбачає ґрунтовний вибір форм організації навчання, що дозволяють ефективно і в короткі терміни опанувати необхідними знаннями й навичками, формують компетентності. Із-поміж багатьох сучасних форм тренінг найбільш відповідає цим вимогам.

Метод тренінгу охоплює певні елементи системи успішного навчання майбутніх учителів, як-от: осмислення власної діяльності → народження нових ідей → апробація їх на практиці → отримання й аналіз нового досвіду. Методика його проведення враховує психологічні особливості молоді, яка навчається в полікультурному регіоні Закарпаття. До таких особливостей відносяться: потреба в обґрунтуванні сенсу навчання для особистісно-професійного розвитку; практична спрямованість; потреба в самостійності прийняття рішень щодо змісту і методів навчання, а також відповідальність за свій вибір.

Для проведення тренінгів нами було розроблено та реалізовано програму розвитку в майбутніх педагогів міжкультурної компетентності. Програма поєднувала у собі підходи до навчання, стимулювання міжкультурної командної роботи над реальними завданнями та командну фасилітацію. Центральними компонентами програми у хронологічному порядку були такі: навчальний модуль (8 академічних годин) для підготовки студентів до міжкультурної командної роботи; оцінка та індивідуальний зворотний зв'язок (рефлексіогенез) про особистісні характеристики учасників, пов'язані з міжкультурною командною роботою; робота у міжкультурній команді над реальним завданням у межах курсу навчання студентів (розробка сценарію фестивалю національної культури); проміжна оцінка зі зворотним зв'язком та рефлексією за результатами оцінки, а також розробка заходів щодо оптимізації роботи в команді у другій половині командного проекту.

Оцінювання як з боку викладача, так і самих студентів було спрямовано на поглиблення розуміння учасниками своєї особистості, своєї ролі у групі та функціонування групи, а також на полегшення й покращення міжкультурної взаємодії. Нами було зафіксовано групову динаміку в міжкультурних командах, приділялась особлива увага орієнтації на завдання та норми, дружелюбність у команді, культурні характеристики учасників, особистісні характеристики та індивідуальні навички (соціальні компетенції, мовні та мовленнєві навички).

Концепція міжкультурної ефективності дослідниками К. Зі (K. Zee) та Я. Куденховеном (J. Oudenhoven) [675] визначається як здатність бути успішним, тобто досягати поставленої мети, почуватися комфортно і вступати в контакт у новому культурному просторі. Використовуючи цю концепцію в ситуації міжкультурного контакту, вченими розробляється поняття

«конструктивного міжкультурного контакту», який є контактом, у якому обидва учасники можуть почуватися міжкультурно ефективними: почуватися комфортно та успішно.

Поняття, запропоноване науковцями, ґрунтується на комбінації концепцій та висновків з теорії соціальної ідентичності, моделі змісту стереотипів, моделі акультурації та імпліцитного характеру більшості стереотипів і забобонів [674, с. 293]. Умовами для конструктивного міжкультурного контакту автори терміну назвали:

- усвідомлений вибір обох учасників відкладати судження та бути неупередженими щодо іншого, щоб обидва учасники визнавали свою відповідальність за можливу упередженість у контакті, на основі упереджень поза групою;

- обидва учасники визнають відносну значущість своїх культурних відмінностей та не надають їм (надмірного) значення;

- обидва учасники закликають до когнітивної емпатії та дозволяють своєму співчуттю супроводжуватися повагою.

Під час проведення тренінгів ми використовували термін «конструктивний міжкультурний контакт». Спостерігалось, що деякі учасники міжкультурних контактів відчувають невпевненість і тривогу. Ці почуття викликано негативними стереотипами та упередженнями щодо «інших людей» і можуть перешкоджати міжкультурним контактам між групами більшості та меншості. Позитивний досвід міжгрупових або міжкультурних контактів зменшує упередження, але негативний досвід контактів посилює упередження більшою мірою. Ведучому тренінгу важливо було враховувати, як міжгруповий/міжкультурний контакт може бути позитивним досвідом як більшості, так меншості учасників тренінгу.

На відміну від традиційного практичного заняття в аудиторії, тренінг завжди проходив у психологічно комфортному середовищі, тобто у здобувачів вищої освіти була можливість виявити власну активність, на практиці відпрацьовувати необхідні навички. Отже, на нашу думку, дидактичні тренінги (мають за мету реалізацію навчальних завдань) реалізують ще й психологічні завдання, що є особливо актуальним у процесі підготовки майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному просторі.

Нами проведено кілька дидактичних тренінгів, метою яких було формування міжкультурної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, які будуть працювати в умовах багатонаціонального Закарпаття. На формувальному етапі експерименту з метою розвитку рефлексивної культури студентів найбільш ефективним був *тренінг «Я-мольфарка. Культура хусткування в Україні»*.

У дидактичному тренінгу було використано прийом освітньої ситуації, основними рисами якої була змагальність й умовність дії. Змагальність дозволила зробити тренінг живим і захоплюючим, а умовність – відпрацьовувати комунікативні навички на нейтральному матеріалі.

Перед студенткою, яка виконувала роль «педагога», було поставлено спеціальне завдання: створити умови для прояву студентами-«дітьми» активності. Підготовка аудиторії та обладнання також було необхідним елементом попереднього етапу (вибір українських хусток за кольором, фактурою, розміром, за вподобанням). Викладач, як ведучий тренінгу, намагався зробити так, щоб приміщення для такого виду заняття було просторим для роботи. Місця для тренінгу було організовано в такий спосіб, щоб кожному студентку було видно і чути всім. Інформацію було підготовлено заздалегідь у вигляді роздаткових

матеріалів. На заключному етапі тренінгу проводилося підбиття підсумків.

Культурне розмаїття є явищем, що спостерігається в Європі, де важко знайти суспільство з монокультурними рисами, такими як однакові цінності, мова, традиції, культура тощо. Хоча Європа і сприймається як об'єднувальний регіон, вона вже є більш неоднорідною, а культурне різноманіття є темою для обговорення та досліджень науковців. Результати зміни демографічної структури відчуються у всіх сферах життя, особливо у закладах освіти. Система освіти мусить організувати свою структуру відповідно до різноманітності та служити моделлю для міжкультурного суспільства.

Культурний та етнічний склад здобувачів вищої освіти швидко змінюється в Україні, Європі та в багатьох частинах світу. Культурна та етнічна різноманітність Закарпаття означає, що відповідальність вчителя початкової школи за підготовку учнів вища, ніж будьколи. Важливість і рівень відповідальності викликає дискусії про те, як краще та якісніше підготувати майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному просторі.

Ґрунтуючись на дослідженнях учених у галузі мультикультуралізму Ф. Левро (F. Levrau) та П. Лубайк (P. Loobuusk) [643], ми усвідомлювали також, що розробка системи професійної підготовки починається також із прийняття переконань здобувачів вищої освіти, які визнають силу культурної різноманітності. Таким чином, вивчення уявлень майбутніх учителів про культурне розмаїття має становити основну мету вищої педагогічної освіти.

Аналіз ОПП підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчить про недостатній контент та слабку системність планування заходів, що стосуються культурної різноманітності Закарпаття.

У роботі ми використовували інноваційну технологію *геокешинг*, яка відповідає всім характе-

ристикам інтерактивних методів роботи зі здобувачами вищої освіти та враховує культурне різноманіття.

Геокешинг – це пригодницька гра з елементами туризму і краєзнавства. Завдання, яке вирішують гравці в геокешинг, – пошук схованок, зроблених іншими учасниками гри. Складаючи сенс складових його слів гео (земля) і cache (схованка), виходить – «пошук схованки в землі».

«Освітній геокешинг» – інноваційна педагогічна технологія, яка допомагає учасникам самостійно пізнавати довкілля, розвиває орієнтування в просторі, мислення, допитливість, спостережливість і творчість. Суть технології – організація ігрової діяльності для дітей і використання ігрових прийомів для дорослих, наповнюючи її пізнавальним матеріалом, значущим для учасників.

Позитивним моментом освітнього геокешингу є те, що це гра, в яку можна грати як в аудиторії, так і на території університету або парку. Попередня робота відбувалася в приміщенні. Для гри студенти використовували пристрої, що мають GPS-приймач, а саме: ноутбук, навігатор, смартфон або планшет. Обов'язковим також є використання мапи або макета, що дозволяло учасникам закріпити навичку орієнтування на місцевості за схемою. На нашу думку, освітній геокешинг – це ефективний спосіб познайомити майбутніх учителів з рідним краєм, з особливостями міжкультурного Закарпаття.

Продемонструємо варіант *освітнього геокешингу «Шукаємо волоський горішок»*, який ми провели з майбутніми педагогами. До початку гри створюється команда: викладач і 2-3 студентів, так звана «група підтримки», яка буде допомагати на перших двох етапах у підготовці, а в процесі гри – виконувати роль модераторів. Гра проводилася за таким алгоритмом: підготовчий, пропедевтичний етапи, безпосередньо гра, презентація результатів.

Перший етап – попередня робота: спільно з групою «підтримки» виготовляється схема території, перевіряються вміння студентів працювати з навігатором і мапою, уміння визначати на них розташування різних об'єктів.

Другий етап – пропедевтичний (введення). На цьому етапі викладач із «групою підтримки» створював сценарій, добиралися завдання для кожної «станції», готувалося все необхідне для проведення самої гри, мета якої – знайти схованку. Завдання, які організатори освітнього геокешингу підготували гравцям, було розподілено на такі три типи: 1) запитання на уважність і пошукову активність навколо зазначеної точки. Відповіді на ці запитання вимагали уваги і спостережливості. Наприклад, студенти шукали відповідь на запитання, що таке «Волощина» та звідки пішла назва «волоський горіх»; 2) завдання на знання історичних фактів і комунікативну активність. Наприклад, знайти відповідь на запитання: «Хто такі «білі цигани»?»; 3) запитання – «мітки» самої гри в освітній геокешинг. Це веселі завдання, які потім передавалися від однієї гри до іншої. Наприклад, потрібно було відповісти на такі запитання: «Назвіть 7 етнографічних чудес України», «Чому волохи є закарпатським етнографічним чудом?» тощо.

Третій етап – безпосередньо гра. На цьому етапі відбувався розподіл студентів на підгрупи (щоразу різні критерії розподілу), оговорювалися часові межі пошуку горішків. Далі розглядалася мапа-схема маршруту до схованки, отримувалися відповіді на запитання, пов'язані з предметом або місцем, де вона знаходиться, робилися світлини виявленого місця.

Четвертий етап – презентація результатів. На цьому етапі здобувачі вищої освіти представляють результат, узагальнюють отримані знання, оформляють їх у прикінцевий продукт (до кожної гри були різні

завдання, у цій грі – відеоролик до 3 хв про ті цікавинки з життя волохів Закарпаття, які було знайдено під час геокешингу, а «група підтримки», яка супроводжувала гру, презентує відео про хід пошуку волоських горішків учасниками).

Прикінцевим результатом гри є знаходження схованки (скринька з волоськими горіхами) за допомогою загадок, фотографій, за прикметами, за мапою, за допомогою компасу, орієнтуючись на матеріал, «видобутий» на відповідних сайтах, використовуючи свої знання, досвід та інтуїцію. Для складання маршруту освітнього геокешингу ми використовували різні варіанти, тому що ця технологія пропонувалася студентам багато разів із різними завданнями. Освітньому геокешингу було присвячено 4 год. практичних занять, як варіант це може бути «мініпроект» (особливо якщо це теплий період – осінь, весна).

Отже, використання технології «освітнього геокешингу» є ефективним і необхідним для розвитку самостійності здобувачів вищої освіти, допитливості, пізнавальної активності, наполегливості в пошуку та досягненні результату, в бажанні подальших самостійних досліджень щодо пізнання культури та особливостей Закарпаття.

Під час вивчення дисципліни «Теорія та методика виховання» викладач використовував інтерактивну вправу «*Надішли запитання (Send a problem)*», метою якої було розвиток креативного мислення та навичок командної роботи в міжкультурному просторі академічної групи.

На першому етапі студентів об'єднали у 3 групи. Кожна група мала запропонувати питання для вирішення (викладач попередньо підготував запитання). Тематика запитань мала стосуватися міжкультурних взаємин в освітньому просторі Закарпаття. Кожне запитання наклеювалося на теку.

Другий етап: у кожній групі учасники обговорювали, пропонували та записували свій варіант розв'язку цього питання на окремому аркуші й вкладали в теку. Після цього тека передавалася іншій групі та знову відмірювався час на дискусію і нотування свого варіанту вирішення, який також вкладався (не можна дивитися розв'язки інших груп). Так кожна тека мала пройти всі групи.

Третій етап: викладач і всі учасники вже разом обговорювали можливі варіанти відповіді та обирали найкращий варіант (можливо шляхом голосування обрати найкращі варіанти та найкращу групу).

Можна користуватися кількома сервісами для створення завдань, як-от: *Kahoot!* – це платформа для навчання з використанням ігрових прийомів для різних вікових категорій, підходить для вивчення будь-якої дисципліни. Викладач пропонував учасникам не тільки взяти участь у проектах, але й самостійно створювати ігри за визначеною темою на цій платформі. Важливо, що під час опитування запитання демонструвалися викладачем на екрані та зачитувалися, учасники на своїх девайсах бачили лише відповіді; *Quizizz* – сервіс для створення вікторин: викладач створював вікторину на своєму комп'ютері, а студенти на занятті брали участь у ній за допомогою своїх мобільних девайсів. Викладач мав повну картину успішності в *таблиці Excel*. На нашу думку, найбільш ефективним для виконання цієї справи є сервіс *Kahoot!*

Формулювання та конструювання цілей професійної підготовки фахівців – це необхідна умова стратегії навчання. Зазначимо, що цілі не можуть бути досягнуті, якщо збережеться традиційний підхід до проведення навчальних занять. При цьому важлива орієнтація на особистісні особливості студента: його установки, мотиви, потреби, вихідний рівень готовності до обраної професійної діяльності.

Отже, оволодіння здобувачами вищої освіти системою наукових знань про функціонування міжкультурного простору Закарпаття, про місце вчителя початкової школи в педагогічній діяльності є показниками сформованості світоглядно-когнітивного компоненту та свідчить про завершення когнітивного етапу педагогічної системи підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта. Означена робота зумовила перехід до більш складних видів діяльності.

Третій – діяльнісний – етап впроваджені педагогічної системи мав найважливіше значення у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття. Важливим на цьому етапі є формування *процесуально-діяльнісного компоненту* готовності, набуття досвіду діяльності, усвідомлення ролі міжкультурної компетентності у власній діяльності.

Реалізація процесуально-діяльнісного компоненту передбачала на 3 курсі за ОПП такі дисципліни: «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)»; «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»; «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»; «Музичне мистецтво з методикою навчання».

У процесі підготовки у здобувачів вищої освіти формуються *загальні компетентності*: міжкультурна (здатність застосовувати знання, пов'язані із соціальною структурою; здатність діяти соціально відповідально та свідомо; спроможність ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища; наявність професійної позиції вчителя); *спеціальна (фахова) компетентність*: методична компетентність (здатність ефективно діяти, розв'язуючи стандартні та проблемні методичні завдання під час навчання учнів освітніх галузей, визначених стандартом освіти) [504].

До *програмних результатів навчання* за ОПП віднесено: «здатність розуміти світоглядні, правові, соціальні, психологічні, економічні, культурно-історичні, духовно-моральні питання, що виходять за межі фахової спеціалізації, завдяки чому відповідально й ефективно діяти в різних суспільних контекстах, сприяючи позитивному розв'язанню нагальних проблем» [504].

На цьому етапі була реалізована третя педагогічна умова – *забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі*.

У процесі реалізації означеної педагогічної умови було використано інтерактивні технології та методи, а саме: тренінги, рольові ігри, симуляційні ігри, обговорення, диспути, презентації, міні-лекції, метод кейсів, метод портфоліо, моделювання професійної діяльності, ситуаційні дослідження [321]. При цьому, майбутні педагоги освоювали та закріплювали на практиці теоретичні знання, опановували професійні вміння, здійснювали пошук рішення.

У процесі експериментального дослідження квазіпрофесійні завдання пропонувалися здобувачам вищої освіти для аналізу й обговорення на практичних заняттях дисципліни «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)» (3 курс, 1 семестр). Наведемо приклади таких завдань.

Студентам було запропоновано написати *есе після перегляду мультфільмів про толерантність*. Тлумачний словник пропонує таке визначення: «Есе (від франц. *essai* – спроба, проба, нарис) – прозаїчне висловлювання невеликого обсягу і вільної композиції, що виражає індивідуальні враження і міркування з конкретного приводу або питання та свідомо не претендує на вичерпну відповідь» [529]. Есе є публіцистичним твором, що пропонує роздум над якоюсь

нетривіальною проблемою, есе пропонує індивідуальну позицію автора.

До початку виконання завдання можна запропонувати здобувачам вищої освіти *експрес-діагностику* «Що означає бути толерантною особистістю?». За підсумками всіх анкет формується уявлення групи про толерантну особистість. Мета вправи – привернути увагу майбутніх педагогів на риси характеру, які притаманні толерантній особистості, і відрефлексувати над тим, чи є вони толерантними.

Далі наведено приклад есе, написане здобувачкою вищої освіти Мукачівського державного університету спеціальності 013 Початкова освіта освітнього ступеня «Бакалавр».

Есе до мультфільму «Скарлет» (Scarlett).

Бути іншим – не значить бути гіршим

Як це – бути іншим? Відчувати себе білою вороною серед натовпу? Постійно жити з думкою, що ти не відповідаєш суспільству і відчувати на собі погляди перехожих, а інколи й насмішки?

Як це – розуміти, що твоя зовнішність – твій ворог, бо саме через неї тебе не сприймають, залишають? Хоча насправді, зовнішність – твоя особливість і неповторність. Як це – бути самотнім серед натовпу?

Сучасний світ не завжди привітний, особливо до людей, які не відповідають так званим нормам, догмам, правилам. Цей світ закриває свої двері перед тими, хто народився з певними вадами, з незвичною зовнішністю, і навіть до тих, хто обирає власний шлях, а не йде по протоптаному.

Кожна людина – неповторна, самобутня, дивовижна. Кожен з нас має право бути прийнятим, бути собою і робити власний вибір. Кожен з нас

з'являється на цей світ з певною метою, місією, яку має втілити в життя. Якщо ми – діти однієї планети, єдиного творця – чому поміж нами вирує цей стереотип відмінності? Чому світ ділиться на чорних і білих, досконалих і недосконалих? Адже всі ми різні – всі ми рівні.

Такі діти, як дівчинка Скарлет з мультфільму – герої нашого часу, адже їм доводиться ще з самого дитинства нести на собі тягар сторонніх поглядів, самотності, інакшості. Будь-яка вада позбавляє людину чогось: займатися улюбленою справою, мати друзів, жити так, як інші врешті-решт. Без сумніву, обмеження є, але їх не повинно бути в людських відносинах. На мою думку, сучасне суспільство повинно бути багатим не тільки на знання та досягнення, але й на любов та толерантність, добро й емпатію. Сильна людина – добра, співчутлива, терпима. Хочеться покласти хрест на засудженнях іншого через різні погляди, зовнішність, смаки. Хочеться, щоб ми всі розуміли, що кожен з нас різний, чудовий, прекрасний і має право на власну думку. Досвід таких людей, як дівчинка Скарлет, показує і навчає, що кожна людина має свою мрію, хоче бути прийнятою і жити щасливим життям. І як важливо, попри все, плекати в собі власну мрію і вірити. Як важливо, мати поряд тих, хто за тебе, хто підтримує і не дає опустити руки.

Перед тим, як засуджувати, необхідно добре подумати і проаналізувати, яка з цього користь і чи приємно було б нам бути на місці цієї людини?

І здається, варто пам'ятати, що завжди Хтось Великий дивиться на нас із неба і любить безумовною любов'ю кожного. Тому зважуйте вчинки, вірте у краще, творіть добро і приймайте світ і людей навколо такими, якими вони є (автор – Макара Жанна ПО-1сп, Мукачівський державний університет, 2021).

Наведемо приклад використання *таксономії* Б. Блума для розв'язання завдань кейс-стаді. Структура завдання-ситуації:

1. Назва завдання.
2. Особистісно-значуще пізнавальне запитання.
3. Інформація до цього запитання, що презентована у вигляді тексту, таблиці, графіку, статистичних даних тощо).
4. Завдання на роботу з інформацією.

Важка ... школа для дитини ромської національності.

Розмірковує учитель початкової школи: «Ось часто кажуть, що у важких дітей важкі сім'ї. Їм самим некомфортно, важко з ними. А чому ми стурбовані зовсім іншим явищем, поширеним, можливо, не менше: важка ... школа. Для дитини. Є природні труднощі в навчанні, в звиканні до соціуму, до вимог, до педагогів, до іншої культури. Але у дитини ромської національності, яка вперше прийшла зі свого рідного табору до першого класу, цих труднощів ще більше. Ці діти відчувають часто психологічний дискомфорт від відкритості їхньої долі для оточуючих (наприклад, виникають природні запитання від однолітків про різницю в культурі, мові, релігії, кольору шкіри тощо), від того, що їх не розуміють товариші й учителі («вчителька мене не любить», «вона до мене чіпляється»).

Завдання до кейс-стаді:

1. Складіть список шкільних труднощів, з якими стикається багато дітей, які приходять до першого класу із родин (не відвідували заклад дошкільної освіти); а також труднощів, характерних тільки для дітей із родин, які належать до національних меншин.

2. Поясніть причини того, що діти ромської національності часто відчувають значні труднощі в початковій школі. Відповідь обґрунтуйте.

3. Які дії Ви як батьки (оберіть собі роль) вчините, якщо зі школи систематично будуть надходити скарги на погану поведінку і слабку успішність Вашої дитини.

4. Побудуйте класифікацію шкільних труднощів дитини ромської національності, виокремивши серед них ті, подолання яких залежить більшою мірою від самої дитини, від допомоги батьків, від участі педагогів.

5. Розробіть пам'ятку для педагогів «Якщо до Вас у клас прийшла дитина з ромської родини». Виступайте не в ролі критика, а в ролі порадника, який перейнявся труднощами перебування в школі власної дитини і хоче бачити у вчителеві свого союзника.

Відповідно до складності пропонованих у кейсах квазіпрофесійних ситуацій було виокремлено такі *типи кейсів з дисциплін*:

1) випадки з типовими педагогічними ситуаціями, що можуть часто повторюватися за одних і тих же обставин (булінг дітей іншої національності чи релігії), що мають одні й ті самі джерела та причини (різні дні та традиції святкування тощо);

2) ситуації підвищеної складності, коли є безліч суперечливих чинників, що потребують знань з культурології, історії, психології тощо (непорозуміння на ґрунті різних підходів до тлумачення історичних подій тощо);

3) ситуації з несподіваними випадками, які можуть порушувати сталі цінності та вимагають негайного або радикального втручання (організація супротиву чи протесту по відношенню до представників національних меншин тощо).

Типи кейсів, які було запропоновано викладачам гуманітарного блоку дисциплін (філософії, педагогіки та психології тощо) збігалися з завданнями підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Здобувачам вищої освіти також було запропоновано кейс для обговорення (адаптований нами матеріал взято з дослідження К. Каратекін (K. Karatekin), М. Акджаоглу (M. Aksoğlu), М. Табан (M. Taban) [639, с. 47-48]). Текст було запропоновано в програмі Padlet, де кожний учасник міг висловити свою думку до змісту прочитаного: громадяни Угорщини (82%) розглядають біженців як тягар для власного бізнесу, а соціальні блага – чинник, що впливає на їхнє ставлення до мультикультуралізму. Крім того, 76% угорців (що є найвищим показником у Європі) вважають, що біженці збільшують ймовірність тероризму в їхній країні, що підживлюється також напруженістю, яку відчуває циганське населення.

Так, 41% угорців вважають, що надлишок людей різних рас, етнічних груп та національностей зробить їхню країну гіршою, а 39% вважають, що це не матиме жодного позитивного ефекту. Тому їхнє ставлення до міграції з-за меж країн-членів ЄС на 81% негативне, і вони впевнені, що мають бути вжиті додаткові заходи як у країні, так і в ЄС. Лише 15% угорців підтримують вирішення культурної різноманітності та відкритості іншим культурам у вирішенні глобальних проблем. Угорська громадськість вважає, що перше, що необхідно зробити для майбутнього Європи, – чітко позначити межі ЄС (в середньому по ЄС 19%). З іншого боку, етнічне походження є найбільш поширеним джерелом дискримінації (3-є місце з 63% серед 27 країн ЄС) і етнічне походження або колір шкіри будуть найбільшим недоліком (64% у всіх країнах ЄС) [639, с. 48].

Після заповнення стовпчиків у Padlet, відбулося обговорення думок, яке було жвавим та дискусійним. Із-поміж студентів були представники угорської національності, які в більшості висловлювали протилежні думки щодо надлишку людей різних рас, етнічних груп та національностей у структурі країни або регіону.

Інтерактивні технології мають значний комунікативний потенціал та пропонують різні вправи, які можна інтегрувати в освітній процес ЗВО.

Кейс-підхід можна інтегрувати з тими інтерактивними технологіями, які підтримують навчання у групі з використанням інформаційних технологій (Padlet, Jigsaw, Classroom тощо). Майбутнім педагогам було запропоновано об'єднатися (за бажанням) у невеличкі дослідні групи (до 4 осіб) для етнографічних інтерв'ю у студентів інших академічних груп, а також у викладачів. Потім використовувалася така інтерактивна технологія, як сторітелінг («Розкажи історію»). Запропоновані технології дають можливість здобувачам вищої освіти ознайомлюватись із представниками інших національностей, які навчаються в даному ЗВО.

Використана нами *інтерактивна технологія «Розповідання історій за допомогою віммельбуха»* сприяла формуванню міжкультурної компетентності та готовності до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, які вельми необхідні майбутнім учителям початкової школи для розуміння не тільки людей з інших культур, а й культури України.

Зазначена технологія також дозволяє майбутнім педагогам розвивати міжкультурну поінформованість та чутливість.

Ресурси, що необхідні для практичного заняття, передбачають наявність у студентів книги «Український рік. Історія, традиції, звичаї, обряди» (автор – О. Сердюк, 2021 р.), що складається з невеликих за обсягом оповідань про українську культуру. Ця книга за своїм змістом та оформленням подібна до дитячих віммельбухів (мінімум або взагалі відсутність тексту, але значка кількість багаточисельних ілюстрацій). Назва походить від німецького словосполучення *Wimmelbuch* (у перекладі – миготіння), яке дослівно перекладається як «книга з миготливими картинками».

Запропонована інтерактивна технологія також нагадує сторітелінг, тому що є розповідь короткої історії про традиції та українські обряди, забезпечуючи діалог та обмін думками між студентами. Це дозволяє майбутнім фахівцям зрозуміти, що представники різних культур відчувають, як розмірковують, інтерпретують та оцінюють одну й ту саму історію чи етнографічний факт. Група студентів вивчає українські обряди, щоб пізніше порівняти з обрядами своєї культури. Навчання відбувається шляхом залучення саморефлексії та активного слухання інших, взаємодії з людьми з різних культур.

Викладач об'єднував студентів у пари (можливий варіант об'єднання різних національностей, релігійних конфесій, представників меншин) та пропонував такі інструкції: «Ви отримаєте невеличку книгу для спільного читання. Ви маєте закінчити читати запропонований текст за 5 хв (викладач заздалегідь обирає текст для ознайомлення з обрядами українців). Починайте читати лише тоді, коли я скажу. Читайте книгу мовчки і не спілкуйтеся з партнером упродовж цих хвилин. Перегляньте кожну сторінку» (два студенти можуть користуватися однією книгою).

Коли всі студенти закінчували читання книги, викладач пропонував поділитись думками у парі до 5 хвилин, а потім парам слід обрати в книзі одну ілюстрацію, яка їм обом подобається та до 5 слів, які найкраще описують книгу, поділитися своїм вибором з іншими студентами (робота в четвірках).

Далі викладач пропонував розповісти один одному в парі історію за допомогою речень, описуючи обрану ілюстрацію, та використовуючи фразу: «Одного разу...» (варіанти сторітелінгу). Потім пари знову об'єднувалися в інші четвірки і розповідали кожному історії, які написали.

Цікавим варіантом використання інтерактивної технології з використанням віммельбуха була

пропозиція обрати одну з ілюстрацій обрядів українців (заздалегідь роздруковані за кількістю студентів), не показуючи свою сторінку нікому іншому. Потім викладач пропонував поставити одне одному таке запитання: «Що ти бачиш на своїй ілюстрації?». На основі наданої інформації здобувачі розставляли українські обряди в календарному порядку, показуючи ту ілюстрацію, яку обрали.

Студентам також пропонувалося під час самостійної роботи вигадувати (імпровізувати) короткі діалоги чи події, використовуючи ілюстрації, які надихнули, написати розповідь чи есе, додати музику, розповідати про власний життєвий досвід, про обряди своєї культури. Зазначимо, що застосована інтерактивна технологія була цікавою та використовувалась в різних студентських спільнотах і при викладанні інших дисциплін.

Нами також було використано *освітній WEB-квест* як інтерактивну технологію, що охоплювала коло проблемних завдань із елементами рольової гри, для виконання яких потрібні певні ресурси: знання, вміння, спостережливість, кмітливість, уміння логічно й творчо мислити, вміння застосувати знання в практичних умовах. Під час розробки WEB-квесту нами було враховано принципи побудови, а саме: навігації (викладач – координатор, мотиватор і коуч); системності (завдання логічно пов'язані одне з одним); едьютейнменту (уміння складати цікаві історії, емоційна забарвленість навчання); інтеграції (знання з різних дисциплін); добровільності (студенти залучаються та об'єднуються в групи за бажанням); вибору (пропонується 5-7 завдань і засоби для їх реалізації); наявності імпровізації [624; 644].

Інтерес здобувачів вищої освіти до WEB-квесту обумовлений його структурою і складною діяльністю, необхідністю використання комп'ютерів та мережі

Інтернет. За нашими спостереженнями, задоволеність, отримана викладачем і студентами, була високою за умови участі студентів у самостійному вирішенні завдання, обговорення й обміну ідеями в групах або в парах, і якості прикінцевого продукту. Нами фіксувалися випадки, коли майбутні вчителі просили пояснити їм, що потрібно робити, тому що вони не були готові працювати самостійно. Якщо WEB-квест добре розроблено, то викладач не мусить допомагати студентам, але має мотивувати їх, вселяючи впевненість у власних силах, можливостях і потенціалі.

Для проведення освітнього WEB-квесту з майбутніми вчителями початкової школи нами було обрано проблему *етнографічних особливостей колицкових у багатонаціональному міжкультурному просторі Закарпаття*.

З давніх-давен колицкову вважали потужним оберегом, що огортає дитину захисною ритуальною енергією. Наспівуючи колицкові, наші пращури забезпечували малечі імунітет від життєвих негараздів, налаштовували її на позитивне світосприймання, програмували щасливу долю та охороняли від усього лихого. Безперечно, не менш позитивно й магічно колицкова діє і на сучасних дітей. Отже, тема, яку було обрано для проведення освітнього WEB-квесту, є актуальною та цікавою.

Нами було розроблено алгоритм освітнього WEB-квесту, а потім запроваджено за визначеними етапами: організаційно-підготовчий, реалізація, завершальний. Перший етап – організаційно-підготовчий – передбачав визначення потреб студентів, з'ясування мети, типу квесту, вибір сюжету і визначення кола завдань, термінів реалізації й тривалості квесту, розробку і створення додаткових необхідних документів, різноманітних підказок, критеріїв оцінювання діяльності. Другий етап – реалізація WEB-квесту – ознайомлення

майбутніх педагогів із сюжетом, основними питаннями, організаційними моментами, об'єднання їх у групи (за необхідності) і розподіл завдань, ознайомлення із платформою (місцем) для реалізації квесту, правилами і критеріями оцінювання, супровід проходження квесту, перевірка й оцінювання проміжних етапів.

Проілюструємо створений нами алгоритм до освітнього *WEB-квесту «Колискова – національний оберіг дитини»*.

Спочатку викладач презентував тему, звертав увагу на сакральний смисл колискових, як з прадавніх часів і до сьогодення кожен народ зберігає свої колискові у фольклорі як оберіг майбутнього своєї нації. Першим завданням для студентів було попереднє ознайомлення із серією колискових світу на каналі <https://www.youtube.com>. Обрано українську, циганську, угорську, німецьку, єврейську, словацьку, грецьку колискові. Розподіливши студентів на підгрупи, було запропоновано підготувати відеопрезентацію на 3 хв колискової тієї національної меншини Закарпаття, яку обрано методом жеребкування. Студенти повинні були не тільки заспівати «свою» колискову, але й довести, що саме ця колискова відбиває культурні особливості національної меншини. Інші студенти, які готували свої завдання, були на цей час глядачами та слухачами, які вгадували презентовану національну меншину за колисковою, оцінювали побачене за визначеними критеріями: креативність, лаконічність, переконливість, емоційність, несподіваність.

Наступним завданням було знайти інформаційний матеріал про африканське плем'я хімбу (<https://braille-teeth.livejournal.com/781945.html>), підготуватися до обговорення в групах щодо традицій цього племені, можливостей (або навпаки) використання в сучасному суспільстві.

Третє завдання стосувалося пошуку в мережі Інтернет вірша О. Петрика «Колискова», пісні

Я. Степового «Колискова» та репродукції картини О. Шупляка «Колискова». Необхідно було написати есе, в якому розповісти про своє відчуття, коли читаєш, слухаєш та бачиш, як митці відтворили свої враження від колискових українського народу.

Далі було запропоновано віднайти репродукцію картини О. Збруцької «Сад снів» та скласти конспект бесіди з учнями першого класу про колискові, які наспівували їм матері, а можливо, співають і досі. Здобувачам було запропоновано використати електронний додаток та презентацію до журналу «Джміль» 2019 р., № 12. І наостанок – сюрпризний момент – спільний перегляд мультфільму «Недоколисана».

Третій етап – завершальний – оцінювання діяльності студентів за розробленими критеріями, оголошення результатів діяльності, формулювання висновків та рефлексія.

Після оголошення результатів було запропоновано домашнє завдання для підготовки до практичного заняття: ознайомитися із статтею Г. Єрко «Історію рідного краю вивчаєм, і в серці до нього любов розквітає» в журналі «Початкова школа» (2008 р., № 2), розробити квест для учнів першого класу з ознайомлення з рідним містом або селищем, акцентуючи увагу на національних особливостях мешканців полікультурного регіону Закарпаття.

Запровадження системи освітніх WEB-квестів дозволяє: активізувати сприйняття етнографічного матеріалу; формувати стійкий інтерес до вивчення специфіки роботи в міжкультурному просторі Закарпаття [316].

Отже, використання квазіпрофесійних завдань допомагало здійснити проблематизацію навчального матеріалу, вийти на високий рівень активності здобувачів вищої освіти та їхньої діалогічної взаємодії з викладачем. Неодмінним компонентом організації

розв'язання завдань були регламентовані процеси (коли учасники стають у позицію спостерігачів із правом оцінки того, що відбувалося в ході заняття). Студенти охоче спілкувалися, брали активну участь у розв'язанні завдань, активізувалися в ході бесіди, започатковували дискусії, прагнули прогнозувати всі можливі професійні ситуації.

Сучасний учитель сприймається як агент XXI століття. Його агентність не викликає розбіжностей у дослідників, а етапи його підготовки у ЗВО (відповідно до нових вимог державного Стандарту) визначаються як важливий людський капітал. У новій моделі, що базується на інформаційно-комунікаційних технологіях, і викладачі, і ЗВО перестають бути єдиними джерелами знань. Викладачі стають фасилітаторами, модераторами, коучами для здобувачів вищої освіти, спрямовуючи їх використовувати необхідні ресурси та інструменти, відстежуючи їхній прогрес та надаючи зворотний зв'язок про прогрес у набутті нових знань, формуванні різноманітних навичок за допомогою спільного досвіду та, у такий спосіб, відповідаючи на виклики суспільства завтрашнього дня.

Філософія освіти (С. Клепко, В. Кремень та ін.) передбачає певні підходи, які мають впливати на створення програм підготовки майбутнього педагога з вираженим гуманістичним профілем та поєднувати такі основні припущення: людина є розумна істота; її когнітивні здібності сутнісні; у неї є психічний вимір; вона є громадською та біологічною істотою. Нові виклики, засновані на появі нових програм підготовки та методів навчання, а також можливості мережі Інтернет (соціальні мережі, інформаційні канали тощо) сприяють експоненційному зростанню інформації, впровадженню зазначених ресурсів в освітній процес та безпосередньо позначаються на якості підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Зміни в освітніх моделях також вплинули на еволюцію форм традиційного, синхронного та дистанційного навчання, що сприяло появі гнучких освітніх технологій. Ці зміни вимагають розробки нових педагогічних моделей та активної підтримки інтерактивних мультимедійних технологій. Спілкування за допомогою різних соціальних мереж розширює цю нову модель для більш гнучкого навчання і водночас стимулює появу нових сценаріїв, таких як навчання вдома (дистантно), на робочому місці або в центрі мультимедійних ресурсів за відсутності якісного інтернету вдома.

Визначено, що дистантна освіта – це той контент, який надається викладачем і ЗВО для студентів.

У зв'язку з епідемією COVID-19, проведенням воєнних дій на території України, виникла необхідність розробки та впровадження дистанційної освітньої технології, подібної до семпл-технології. Освітній контент продовжує накопичуватися і є загальнодоступним, але не затребуваним студентами в повному обсязі. Освіта України вперше стикнулася з викликами, які є достатньо серйозними для всіх щаблів освіти, зокрема: наявність цифрової нерівності між учасниками освітнього процесу завдяки відсутності всеосяжного доступу до мережі Інтернет, необхідної техніки та девайсів; загальна невідповідність до дистантної освіти, що обумовлено такими чинниками: відсутність методик, технологій та програмних засобів для дистанційного навчання; несформованість навичок працювати в колективі та взаємодіяти з іншими студентами в режимі online; поглиблення освітньої нерівності між студентами через відсутність щоденного спілкування з викладачами вишу; об'єктивна неможливість урахування викладачем індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача вищої освіти тощо.

Нами розроблено варіанти *семпл-технології* для дистантної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Семпл – від англ. *sample* – зразок, приклад. Це визначення найбільш підходить до завдань нашого дослідження та передбачає синтез професійних освітніх програм і професійної підготовки, тобто доповнення традиційної форми професійної підготовки дистанційним навчанням із безпосереднім індивідуальним контактом викладача та студента. Для семпл-технології можна провести аналогії з найбільш поширеними дистанційними освітніми технологіями: кейс-технологія – навчання на основі педагогічних ситуацій і підручника; інтернет-технологія – навчання з віртуальним спілкуванням. Нами обрана семпл-технологія як варіант віртуального спілкування в поєднанні з реальною практикою.

Метою семпл-технології у квазідіяльності здобувачів вищої освіти визначено сприяння розвитку в них професійної рефлексії, формування навичок переосмислення своєї професійної діяльності та життєдіяльності в цілому, формування готовності до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Вимоги до акредитації освітніх програм за спеціальністю 013 Початкова освіта передбачають компетентнісний підхід до організації навчання із залученням не менше 10% викладачів з числа фахівців-практиків.

У семпл-технології цього фахівця-практика пропонується називати семпл-консультантом, тому що він виконує не тільки навчальні функції, але й є зразком з точки зору готовності. Семпл-технологію можна назвати технологією клонування (копіювання) компетентностей за безпосереднього контакту фахівця і того, хто навчається.

Адаптована нами семпл-технологія передбачає загальну схему реалізації, а саме: викладач призначає на

роль семпл-консультантів студентів – майбутніх учителів початкової школи, або пропонує вчителів-практиків, які можуть виступати як зразок компетентності. Спираючись на наявне навчально-методичне забезпечення, яке пропонується викладачем з власного досвіду, семпл-консультант організовує зустрічі зі студентом (студентами) у формі online-тренінгу, а також пропонує рішення реальних завдань, які виникають у роботі з молодшими школярами в міжкультурному просторі. В умовах тренінгу семпл-консультант позиціонується як умовний «роботодавець (стейкхолдер)», в інтересах якого виконуються ті чи інші завдання (розробка сценаріїв виховних заходів, підготовка фестивалів культури національних меншин тощо). Для підвищення ефективності занять і значущості семпл-консультанта йому можуть бути передані повноваження оцінювання виконання практичних завдань.

Упровадження семпл-технології вирішує не тільки проблему ефективності дистанційного навчання, яке в цьому випадку цілком може конкурувати з традиційним, але й навіть перевершити його якісно, а саме:

- підвищення мотивації семпл-консультантів, які будуть змушені це робити, готуючись до зустрічі зі «своїми учнями»;

- зникають територіальні межі, тому що ефективне та якісне навчання може проходити там, де є семпл-консультант і доступ до мережі Інтернет;

- зв'язок викладача та студентів є нерозривним і продуктивним, тому що забезпечує значний інформаційний потік і зворотний зв'язок у процесі використання його освітнього контенту;

- створюються умови для реалізації принципів неперервної професійної підготовки для роботи майбутнього вчителя в умовах міжкультурного простору в повному обсязі.

Отже, семпл-технологія передбачає не тільки широке поширення накопичених знань між здобувачами вищої освіти, але й створення умов для формування міжкультурної компетентності, що так необхідно для роботи в освітньому просторі Закарпаття.

Прикладом використання семпл-технології можуть бути завдання для попередньої самостійної роботи студентів. Так, майбутні педагоги отримують завдання для перегляду на YouTube-каналі декількох відео про національні меншини Закарпаття.

Текст завдання: «Український етнос складається з кількох десятків етнографічних груп. Кожен субетнос має свої особливості мови та побутової культури. Самобутні традиції цих груп формувались упродовж сторіч, однак за умов розвитку міст та економіки вони інтегруються, а їхні відмінності поступово згладжуються. Вважають, що найкраще українські субетноси збереглися саме в межах Українських Карпат і Закарпаття. Бойки є однією з найбільших за чисельністю гірських етнографічних груп. Їхня побутова культура налічує достатньо сторіч, щоби поєднати нашарування різних епох та уявлень, і є великим надбанням для загальнонаціональної культури» [335].

Прочитайте статтю «Хто такі бойки?» (покликання: <https://ukrainer.net/bojky/>), подивіться відео (покликання: <https://www.youtube.com/watch?v=YiVHZI1CXgc>). Занотуйте свої враження. Підготуйтеся до презентації самобутніх традицій бойків за допомогою програм Canva, ТісТос тощо.

Прочитайте статтю «Угорці України. Хто вони?» (покликання: <https://ukrainer.net/uhortsi-ukrainy/>), подивіться відео (покликання: <https://www.youtube.com/watch?v=GJ7r4KyNVCg>). Занотуйте свої враження. Підготуйтеся до презентації самобутніх традицій угорців за допомогою програм Canva, ТісТос тощо.

Примітка: цікавий матеріал про етноси Закарпаття можна знайти за цим покликанням: <https://ukrainer.net/>.

Отже, у процесі розробки семпл-технології у квазідіяльності здобувачів вищої освіти було враховано такі принципи: науковості, системності, систематичності та послідовності, доступності, актуальності, зв'язку теорії та практики.

Під час запровадження семпл-технології у квазідіяльності майбутніх педагогів використано такі методи: міні-конференцію, самостійний аналіз джерел, дискусію, ділову гру, метод малих груп, мозковий штурм, аналіз текстів (коментоване читання першоджерел), прості арттерапевтичні техніки, технологічні карти «Портрет представника національної меншини» (на вибір), кейс-стаді, контекстні завдання, каунселлінг (професійна бесіда як діалог між співрозмовником-професіоналом і людиною, яка перебуває в проблемній ситуації) тощо.

На формувальному етапі експериментальної роботи нами було використано *бібліодидактику* як медіаосвітню технологію формування міжкультурної взаємодії. Терміни «медіаосвіта», «медіакомпетентність» – сутнісно важливі категорії в педагогіці. Медіаосвітня компетентність має неабияке значення в підготовці майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

Новітня термінологічна система медіаосвіти має нові терміни. Родове поняття «медіадидактика» є для всіх інших нібито «великою парасолькою» (вислів Г. Онкович [382]). Розробляються різні медіаосвітні технології, запровадження яких під час вивчення фахових дисциплін є найбільш доречним та результативним. Їх розмаїття сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців за вертикальним і горизонтальним векторами [166]. За вертикальним вектором – це

медіаосвітні технології за різними рівнями освіти. Горизонтальний вектор – це медіаосвітні технології, які мають місце у викладанні конкретних дисциплін. Зауважимо, що в горизонтальному векторі медіадидактики є новий термін – «бібліодидактика», проте його понятійне наповнення ще немає усталеного контенту.

У нашому розумінні *бібліодидактика* – це комплекс медійних ресурсів, якими насичено поле бібліотеки: книги, журнали, статті, наочні посібники тощо.

На формувальному етапі експериментального дослідження нами було запроваджено також *педагогічні читання* – як важливу форму колективного вивчення й обговорення актуальних проблем міжкультурного простору.

Аналіз складних педагогічних ситуацій і колективне їх обговорення, порівняння поглядів на одну й ту ж прочитану ситуацію з книги вимагає ретельної підготовки як викладача, так і студентів.

Для проведення педагогічних читань було обрано книгу сучасного українського автора Л. Денисенко «Майя та її мами» (2017 р.) [148]. Це прогресивне, навіть у загальноосвітній тенденції, видання. Змістом книги є розповідь четвертокласниці Майї про дітей, з якими вона вчиться у школі. Цю історію адресовано учням початкової школи, присвячено проблемам толерантного сприйняття будь-яких родин, не тільки традиційних, але й так званих «неповних», прийняття *іншого*, не такого, як ти, чи твої батьки.

Після прочитання книги студентами за її змістом було створено декілька кейсів, які отримали читачі. Кожен кейс мав одну ситуацію, яку потрібно було театралізувати. З метою «оживлення» ситуації нами використано інтерактивний метод «психодрама» (власне театральна дія). Для проблеми, призначеної для обговорення, необхідна наявність конфлікту, неоднозначних рішень, можливість вислову прямо протилеж-

них думок, які спонукають до дискусії, активізації минулого досвіду або пережитих емоцій, тому обрані ситуації з книги були найбільш доречні. У сюжетах, які розігрували студенти, були присутні імпровізація, природність, спонтанність. Роль режисера (викладача) була в тому, щоб направляти гру в потрібне русло, але не заважати сценарію.

Наведемо декілька сюжетів (кейсів із книги), які пропонувалися майбутнім учителям початкової школи.

Історія перша. «Аксана народилася в Києві, але вона білоруска. Її ім'я часто виправляли на «Оксана». Але пані Юлія сказала, що імена – це дуже важливо. Кожна дитина має право на власне ім'я. І треба поважати це право, не переінакшувати й не викривлювати імен. У різних країнах є схожі імена, але пишуть і вимовляють їх по-різному. Наприклад, в Україні є ім'я Олеся, Леся. А в Білорусі – Алєся, Лєся. Аксана живе з татом, її мама померла. Вона дуже за нею сумує, іноді плаче. Пані Юлія запитала в Аксани, чи вона пам'ятає, які квіти подобалися її мамі. То були мальви. Тепер мальви лимонного кольору на згадку про Аксанину маму ростуть біля нашої школи. Ми разом їх посадили й доглядаємо. Аксана дивиться на мальви й усміхається. Пам'ятати і згадувати – це важливо» [148].

Історія друга. «Христина живе з бабцею. Її мама працює покоївкою в Італії. А тато працює м'ясником у Великобританії. Це великі європейські країни. Як наша Україна!

Христинку дражнили «дитиною по скайпу», а ще називали сиротою. Але пані Юлія пояснила, що головне – бути людиною і не задиратися. У кожній дитини своя історія, своя родина, і коли в когось усе по-іншому – це не привід ображати й насміхатися. Христина спілкується з батьками по скайпу. Вона вчить тата англійських слів, яких знає багато. А тато ніяк не запам'ятає, що «ягня» англійською – lamb. Або вдає, ніби забуває, щоб розсмішити Христинку» [148].

Історія третя. «Раїс приїхав у Київ із Джанкою. Джанкою розташований у Криму. Раїс жив у будиночку посеред персикового саду. Це неймовірно красиво. Але тепер він, його тато, мама, двоє сестричок і тітка живуть в орендованій однокімнатній квартирі. Йому часто буває сумно*».

* Раїс – кримський татарин.

Кримські татари – корінний народ України. Це означає, що він історично сформувався саме в Криму. Яюсь, коли Україна була частиною Радянського Союзу, кримських татар насильно вигнали з Криму й заборонили повертатися. У них відібрали хати, землю, батьківщину, і це було дуже болісно. Кримські татари почали повертатися в Крим, коли руйнувався Радянський Союз і народжувалася сучасна незалежна Україна. Тоді вони наново будували свої оселі. І родина Раїса теж. Тепер вони вже вдруге втратили свій дім».

* У лютому 2014 року на український півострів Крим висадилися «зелені чоловічки» зі зброєю. То були російські військові та найманці в камуфляжних одностроях, які силоміць захопили українську територію. Так рідний дім Раїса опинився на окупованих землях. Можливо, тепер у їхньому будинку поселилися інші люди, які насправді не мають права там жити. Україна офіційно оголосила 20 лютого 2014 року днем початку окупації Криму Російською Федерацією» [148].

Отже, поєднання інтерактивних методів навчання (кейс-технологія, психодрама) в бібліодидактиці дає позитивний ефект щодо формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів. Реалізуючи принцип психодрами – «тут і зараз» (проекцію тих або інших відчуттів, подій і переживань у реальну дію), викладач не тільки навчає міжкультурному спілкуванню, але й залучає здобувачів вищої освіти до інтерпретації в театральному дійстві конкретних висловів та подій художнього твору, надає можливість

відтворювати їх мовностилістичні особливості, висловлювати думки, які виходять за межі лінгвістичного контексту, відпрацьовувати можливі проєкції в майбутнє.

Серед форм навчання найбільш результативними вважаємо також семінар-конференцію, семінар-дослідження, тренінг. Майбутні педагоги опановували такі засоби діяльності, як аналіз та опис ситуацій, формулювання й аналіз проблеми, визначення цілей та умов їх досягнення, пошук змісту діяльності, здійснення якої забезпечить запланований результат, пошук і відбір методів, форм та засобів розв'язання завдань з урахуванням своїх професійних можливостей та особистісного досвіду. З переходом від однієї форми організації діяльності до іншої здобувачі вищої освіти розширювали практику міжкультурної взаємодії.

Опанування практичними вміннями та навичками у процесі квазідіяльності студентів також передбачало виконання самостійної роботи та ІНДЗ. Дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти набуває все більшого значення і стає одним із головних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця [349]. Самостійна робота студентів є найважливішим компонентом освітнього процесу, що інтегрує різні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності. Її основною метою було формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Виконання ІНДЗ передбачало:

- вивчення, творче осмислення та систематизацію навчального матеріалу;

- поповнення та поглиблення знань, умінь і навичок, здобутих у процесі аудиторної роботи, самостійний пошук інформаційних джерел (наукові видання, навчальна література, словники, довідники, каталоги, різнопрофільні енциклопедії, періодичні педагогічні видання, збірники наукових статей);

– роботу в мережі Інтернет для отримання найповнішої інформації з різних аспектів майбутньої діяльності, їх науковий аналіз;

– спостереження за роботою вчителів-практиків з метою вивчення особливостей професійної поведінки та рефлексії, яка виявляється через дії, вчинки, спілкування;

– спостереження та ретроспективний аналіз фактів власного життя, аналіз конкретних педагогічних ситуацій;

– обґрунтування та доведення висновків, власне бачення розв'язання питань, які вивчаються;

– розвиток самостійності, педагогічного мислення, здатності майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття;

– активізацію пізнавальної діяльності, поглиблення їхнього інтересу до професії вчителя початкової школи, формування професійної орієнтації.

Під час реалізації квазидіяльності здобувачі вищої освіти мали розробити власний проєкт, аналізуючи соціально-педагогічні ситуації, що входять до змісту практичних занять.

Отже, активне запровадження квазидіяльності на діяльнісному етапі педагогічної системи підготовки майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття дає змогу стверджувати, що послідовний перехід і трансформація навчальної діяльності в діяльність професійну здійснено в повному обсязі.

Метою *четвертого – рефлексивного – етапу* педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття є сприяння творчому застосуванню здобутих знань у практичній діяльності, пошук шляхів самоосвіти.

Задля більш ефективного досягнення мети та вирішення завдань цього етапу нами виокремлено *рефлексивно-творчий компонент*, який передбачає

сформоване рефлексивне ставлення до власної діяльності, здатність узагальнювати чинники та явища, що проявляються в соціально-педагогічних ситуаціях у міжкультурному просторі Закарпаття. Очікуваним результатом означеного етапу є сформованість у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних і творчих умінь [330].

На 4 курсі було визначено дисципліни, а саме: «Етнопедагогіка»; «Теорія та методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями»; «Основи краєзнавства»; «Педагогіка сімейного виховання», які покликані сформувані в майбутніх учителів початкової школи гуманістичну та професійну спрямованість, закласти основи для подальшої професійної творчості, підготувати їх до використання знань у власній діяльності, створюючи, отже, умови для розвитку студента як суб'єкта особистісного та професійного зростання.

Результатом реалізації рефлексивно-творчого компоненту є сформовані *загальні компетентності*, як-от: міжособистісної взаємодії (здатність до ефективною міжособистісної взаємодії; здатність успішно взаємодіяти з керівництвом, колегами, дітьми та їхніми батьками; володіння алгоритмами конструктивного вирішення конфліктів); адаптивна (здатність до адаптації в професійно-педагогічному середовищі та дії в нових ситуаціях); рефлексивна (здатність ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси); а також *спеціальна (фахова) компетентність*: педагогічна компетентність (здатність до проєктування, організації, оцінювання, рефлексії та корегування освітнього процесу) [504].

Визначено такі ПРН: здатність логічно обґрунтувати свою позицію, здатність до навчання, навички міжкультурної взаємодії, здатність подолання конфліктних ситуацій, здатність дотримуватись норм професій-

ної етики, навички ефективної роботи в колективі, уміння налагоджувати контакти у сфері професійної діяльності, уміння слухати і запитувати, формування власної думки та прийняття рішення тощо (соціальні, «м'які» навички – soft skills) [504].

Зауважимо, що загальні, спеціальні (фахові) компетентності та ПРН подано за Стандартом вищої освіти України [504].

На цьому етапі особлива роль належала педагогічній практиці. У процесі педагогічної практики у здобувачів вищої освіти формувалась система знань про культурну та етнічну багатоманітність України і, зокрема, Закарпатського регіону, розвивалася здатність виконувати професійні завдання при взаємодії з представниками різних етнічних груп в освітньому середовищі початкової школи. Педагогічна практика сприяла суттєвому розширенню міжособистісних відносин, збагатила досвід позитивної взаємодії з представниками різних етносів на основі емпатії та взаєморозуміння, виробила вміння аналізувати власні дії в умовах багатокультурності, розвивала здатність до самоаналізу та самооцінки професійних дій у міжкультурному просторі Закарпаття. Під час бесід студенти зазначали, що вони відчували себе готовими до роботи, тому що мали достатньо можливостей засвоїти ту рольову поведінку, яка згодом стане визначальною у професійній діяльності.

У процесі реалізації рефлексивно-творчого компоненту та *четвертої педагогічної умови – активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв* – педагогічна практика мала індивідуальних характер, забезпечуючи розвиток тих якостей і сторін особистості, що вимагали вдосконалення. Для цього до програми практики включені як система завдань із

самопізнання, самовиховання, так і методичні рекомендації щодо здійснення різних видів творчої діяльності здобувачів вищої освіти.

Пропонувалися такі завдання: «розробити регіональну програму міжкультурного спрямування; провести соціометричне дослідження в територіальній громаді на виявлення інтересів і запитів дітей та молоді (культурологічний напрям); розробити сценарій проведення місцевого фестивалю (АРТ-фест, День села (міста), етно-фест)» тощо [333].

Для досягнення цілей педагогічної практики були використані завдання, до прикладу, оцінити емпатійність педагога, подивитися на нього очима людини, яка звернулася по допомогу, проаналізувати особистісні якості вчителя, важливі для успішної професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття. Особлива увага приділялася аналізу щоденників здобувачів-практикантів, де вони не тільки фіксували виконану роботу, але й аналізували її. Щодня будь-який навчальний чи виховний захід супроводжувався самоаналізом, у ході якого та на основі його зразків поступово підвищувався рівень вимог до самого себе в кожного здобувача вищої освіти.

Наведемо приклад завдань, які сприяли формуванню готовності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. Так, на початковому етапі для виявлення адекватності самосприйняття пропонувалася модифікація методики «Професійна рефлексія у процесі педагогічної практики» М. Марусинець [303]. На запропоновані запитання відповідали самі студенти і, незалежно від них, експерти, якими були інші студенти, керівник і методист практики. Використовуючи 3-х бальну шкалу в цій методиці, студенти оцінюють себе, а потім порівнюють отримані результати з висновком експертів. На підставі результатів складають програму

розвитку рефлексії, як обов'язкові параметри до якої включалися:

- вміння ставити цілі та завдання на основі аналізу педагогічної ситуації;
- вплив аналізу на побудову стратегії педагогічної діяльності;
- труднощі під час аналізу педагогічної діяльності іншого: спостереження, осмислення, оцінка;
- вміння оцінити педагогічну діяльність як цілісне та багатоаспектне явище.

У процесі проходження педагогічної практики студент оцінював свої дії неодноразово, а по її закінченні заповнював підсумкову карту для вдосконалення оцінної та контрольної функцій рефлексії.

Особливий інтерес у майбутніх учителів викликало завдання з алгоритмом зіставлення власних дій на проведених заходах на початку та по закінченні практики. Виконуючи цю вправу, здобувачі вищої освіти самостійно аналізували особливості власної діяльності за запропонованими питаннями:

1. Позначте, в якому епізоді на проведеному заході Ви проявили себе особливо яскраво.
2. Оцініть себе на всіх етапах цього заходу за п'ятибальною шкалою. Вкажіть, що Вам заважало, допомагало, надавало впевненості.
3. Згадайте свій емоційний стан, відзначте, як він відбився на результативності Вашої діяльності.
4. Оцініть свої успішні дії, вкажіть їх причину.
5. Погляньте на себе «збоку» й опишіть учителя початкової школи, якого побачили учасники педагогічної ситуації.

Отже, педагогічна практика була індивідуальною програмою саморозвитку майбутнього вчителя на основі самоаналізу. Сенс цієї роботи в цілеспрямованому та постійному включенні студентів у різноманітні види діяльності, пов'язані з самопізнанням себе, своїх

професійно особистісних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності та розробки на цій основі відповідної програми професійно особистісного самовиховання, що сприяє розвитку професійної рефлексії.

Рефлексіогенез, поняття введено В. Желановою, є «процесом поступового розвитку складників рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи, їх ускладнення й розширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, що синтезуються в контекстній рефлексії» [180; 181; 538].

Напрями рефлексіогенезу, на думку автора дослідження контекстного навчання студентів, «відповідають провідним складникам рефлексивної компетентності вчителя. Так, мотиваційні аспекти зазначеного феномена трансформуються таким чином: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до контекстної рефлексії. Розвиток когнітивного та операційно-діяльнісного складників рефлексії пов'язані зі зміною знань і вмінь, – від тих, що відбивають особистісний, інтелектуальний типи рефлексії, – до знань та вмінь, що стосуються кооперативної та комунікативної рефлексії, а потім – контекстної рефлексії» [180; 181].

Тобто рефлексія, за В. Желановою, «спрямована «на себе», розширюється рефлексією, спрямованою «на інших», а далі – «на професію». За часовою ознакою рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної – до перспективної, що пов'язана з антиципаційними процесами». За В. Желановою, «рефлексивно-антиципаційні процеси є узаasadнювальними в системі контекстного навчання». Загалом поглинання «в себе» змінюється на поглинання «в професію» [180; 181].

До саморефлексії відносимо розуміння особистістю різноманітності ідентичностей, відносин та приналежність до власної національної культури, а також почуття глобальної приналежності: розуміння та відчуття

культурних і загальнолюдських цінностей. Процес само-рефлексії має позитивний результат, тому що здобувач вищої освіти розвиває власну культурну самосвідомість щодо іншої культури Закарпаття, тобто набуває нового розуміння того, як організовано міжкультурний простір класу, школи, міста, селища чи села, регіону.

Зазначимо, що в основу розробленої нами методики формульовального експерименту було покладено припущення про те, що *адаптація технологій розвитку рефлексії та творчості забезпечить можливості прояву у здобувачів вищої освіти сформованих компетентностей до вирішення завдань, які будуть регулярно поставати перед ними в умовах роботи з дітьми в міжкультурному просторі.*

Форсайт є технологією довгострокового прогнозування науково-технологічного та соціального розвитку, заснованого на опитуванні експертів. Термін «форсайт» (від англ. Foresight – «погляд у майбутнє») почав активно використовуватися наприкінці 1980-х рр. [471, с. 130]. Н. Семенова зазначає, що починаючи з 90-х рр. ХХ століття форсайт активно використовують уряди США, Великобританії, Німеччини, Японії та Австралії. На думку К. Крутій, «сутнісною особливістю форсайту є те, що майбутнє може бути представлено в різний спосіб, як-от:

- оповідний виклад зі слів людини або групи людей (суб'єктивне майбутнє);
- оповідний опис з елементами аналізу, узагальнення, попередніх висновків, зроблених нібито після досягнутого результату (аналітичне майбутнє);
- результатів тестування, анкетування, усіляких довідок, можливих свідчень майбутнього (об'єктивне майбутнє);
- планів і програм дії, протоколів, заявлених зобов'язань, характеристик, складених за форсайт-формами (тактичне майбутнє);

- звітних матеріалів про досягнуті результати, виконану роботу, про отримані суми тощо (фіксоване майбутнє)» [262, с. 27].

Стратегія формувального етапу експерименту, проведеного нами, припускала, що на всіх зазначених етапах форсайт є процесом пізнання, тому в кожному конкретному випадку уявлення про його характер і завдання корегувалися залежно від цілей і прогнозованого результату дослідження.

За К. Крутій, метою технології форсайту є «визначення можливого майбутнього, створення бажаного образу майбутнього і планування стратегій його досягнення. Отже, форсайт є не тільки комплексною технологію передбачення майбутнього, а й механізмом узгодження інтересів окремих груп учасників» [262, с. 28]. Саме цей аспект форсайту було закладено нами в основу імітаційної моделі форсайт-гри.

Форсайт-гру авторкою розробки визначено як «форму квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, проєктну майстерню, де можна знайти однодумців для своїх найфантастичніших проєктів із-поміж студентів – представників різних національностей, а також у вільному форматі поспілкуватися з авторитетними «дорослими» експертами (це можуть бути вчителі початкових класів, які навчаються в магістратурі, викладачі інших кафедр, аспіранти та ін.), беручи активну участь у заході» [262, с. 29].

У контексті нашого дослідження форсайт-гра проводилася впродовж 4 академічних годин. Завдання – перенестися в інший часовий період – на 10–15 (іноді навіть 50–80) років у майбутнє чи минуле, пофантазувати, як зміниться світ і учні в цьому світі або що відбудеться потім. Така форма діяльності дозволяє майбутнім педагогам отримати системний набір навичок прогнозування, зібрати команду з метою прогнозування.

Розроблену нами форсайт-гру було спрямовано не тільки на формування визначених компетентностей, але й уміння діяти в умовах, наближених до реальних (квазідіяльність).

Такий підхід до залучення елементів квазідіяльності дає можливість розвинути в здобувачів вищої освіти здатності переносити компетентності з теоретичної області в практичну. Основною діяльнісною одиницею змісту форсайт-гри була здатність майбутнього вчителя початкової школи до комунікації в ситуації, коли необхідно узгодити різноманітні погляди, або комунікативні негаразди різних учасників гри.

Форсайт-гру «Хто я зараз? Яким і ким я буду в майбутньому?» було спрямовано на формування у студентів індивідуальної компетентності прогнозування розвитку учнів початкових класів, які навчаються в умовах міжкультурного простору.

У процесі проектування форсайт-гри нами було дотримано певних принципів:

- природовідповідність, що полягає в урахуванні вікових та індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти бакалаврату (4 курс);
- професійна доцільність, тобто відбір змісту, методів, засобів і форм підготовки фахівців із урахуванням особливостей спеціальності 013 Початкова освіта;
- поєднання інтерактивних методів із проектними технологіями в освіті.

Після проведення гри було зафіксовано рефлексіогенез у майбутніх педагогів щодо особливостей міжкультурної взаємодії:

а) вона не тільки об'єднує представників різних культурних груп (наприклад, національностей, статей, етнічних груп), які працюють і живуть разом, а також їх людський, культурний і соціальний капітал;

б) не тільки зміцнює культурні зв'язки, які об'єднують людей, а й убезпечує їх від сліпоти та міжкультурних стереотипів;

в) враховує культурні відмінності, одночасно спираючись на культурну схожість;

г) зберігає культурну самобутність, не перешкоджаючи культурному злиттю.

Під час розробки та запровадження форсайт-гри «Хто я зараз? Яким і ким я буду в майбутньому?» нами було використано один із ефективних прийомів у роботі з майбутнім, а саме прийом сценарування. Такий прийом передбачав розробку кількох розгорнутих картин майбутнього, кожна з яких реалізується за виконання певних умов. Якщо класичне прогнозування будується на виявленні всіх наслідків можливої ситуації, то сценарування є проєктивною технологією.

Сценарно матеріал було оформлено як справжні артефакти минулого: у вигляді світлин, репродукції картин молодого художника, фото візочка, іграшок дитини тощо. Прийом розбору ситуацій (технологія Case-study) було використано як додатковий, тому що в деяких моментах вони перегукуються.

Переваги сценарного підходу в тому, що майбутнє, здебільшого, не визначено. У запропонованій нами форсайт-грі необхідно було передбачити (спрогнозувати) можливі варіанти розвитку малюка, молодшого школяра, підлітка, молодої людини на 10–20 років наперед, ураховуючи ті факти біографії, які відомі з історії (від умов під час народження, спадкових хвороб до успішності в певній діяльності тощо) та економічні чинники країни на той же період тощо.

Запровадження в освітній процес запропонованої нами технології форсайт-гри складалося з трьох етапів, орієнтованих як на самостійну роботу студентів, так і на активні форми навчальних занять. Для досягнення очікуваних результатів проведення форсайт-гри було

створено відповідну мотивацію в учасників, а саме: роз'яснено цілі проведення гри, запропоновано докладні інструкції за кожним етапом, а також передбачено форми винагороди за успішне виконання завдань (кількість балів).

На першому етапі форсайт-гри студенти об'єдналися в підгрупи (не менше ніж 5 осіб), сформулювали назву свого проекту відповідно до обговорюваної теми, визначилися з експертами (не менше ніж три).

На другому етапі кожна підгрупа отримала завдання, яке поступово ускладнювалося. Зазначимо, що ми обрали завдання з книги М. Паркера «Розмови з дітьми на складні теми» (2017 р.), які адаптували до умов нашого дослідження.

На третьому етапі кожна з підгруп по черзі презентує свій прогноз (від першої до третьої підгрупи учасників). Експерти вислуховують гравців, оцінюють правильність прогнозу (вони знають відповідь заздалегідь) для майбутнього розвитку дитини. За зміст та оформлення презентаційного матеріалу також виставлялися бали (за 10-бальною шкалою). Переможцем визнавалася підгрупа, яка набирала найбільшу кількість балів за всіма етапами форсайт-гри.

У процесі гри істотно зростає активність і вплив викладача на процес і результат гри. Він виступає як комунікатор у процесі групової дискусії, закликаючи і контролюючи дотримання принципів взаємодії (взаємної поваги, неупередженості і рівноправності). Може брати на себе також і функції фасилітатора або модератора, стимулюючи обмін думками, створюючи атмосферу партнерської співпраці.

Здобувачам вищої освіти пропонувалося обговорити такі питання:

- Чи вважаєте Ви, що дитина вже народилася безсердечною, жорстокою?
- Що Ви знаєте про її батьків?

- Чи було для Вас важливим знати, що ця дитина єврейської національності?
- Чи є справедливим покарання за те, чого дитина ще не зробила, але Ви не взяли її до машини часу?

Задля того, щоб студенти перестали ідентифікувати себе зі своїми «персонажами», підійшли до розуміння, що гру закінчено, «вийшли» зі своїх ролей, нами також проводилася процедура деролінгу.

Наступним кроком був аналіз з боку викладача: запрошував студентів до спільного аналізу того, що відбувалося та відбулося, з'ясовувалося, чи не потребує якийсь із етапів доопрацювання.

Досвід, отриманий у форсайт-гри, має бути осмислений, тому наприкінці гри пропонувалося самостійно віднайти інформаційний матеріал щодо родини малюка зі світлина, щоб зрозуміти, як відбувалося його становлення.

У межах форсайт-гри майбутні вчителі можуть розглянути нові перспективні можливості роботи в міжкультурному просторі, коли треба спрогнозувати майбутній розвиток вихованця в міжкультурному просторі, події, ситуації, передбачити взаємодію зі всіма учасниками освітнього процесу тощо.

Отже, результати форсайт-гри на формувальному етапі експерименту переконливо доводять доцільність і необхідність подальшої розробки, доопрацювання та використання технології форсайт-гри в підготовці, яка дозволяє керівнику гри (викладачеві) змодельовати не тільки уявну, але й реальну ситуацію у квазіпрофесійній діяльності.

Однією з найефективніших інтерактивних технологій виявилася технологія, яка більш відома з таким скороченням – PSD, запропонована в 2008 році С. Апедейл (S. Apeidaile) і Л. Шилл (L. Schill) [601]. Мета цієї інтерактивної технології полягає в тому, щоб

надати майбутнім учителям початкової школи можливість виявити самосвідомість та зрозуміти наслідки стереотипного мислення, упереджень та дискримінації. В масовому використанні ця технологія має назву «Культура як айсберг». Ми адаптували зміст технології до мети і завдань нашого дослідження, використавши найбільш цінні підходи.

Завдання, які відпрацьовуються під час використання зазначеної технології, призначені для підвищення обізнаності здобувачів вищої освіти про значення та наслідки стереотипів, упереджень та дискримінації шляхом створення вигаданого персонажа та класифікації його особи. Авторки технології попереджають, що це може бути ризикованою вправою, адже фасилітатори мають знати про ступінь довіри між учасниками та у відповідний спосіб адаптувати вправу. Оскільки це заняття пов'язане з високим ризиком, фасилітатори мають бути готові поділитися своїм власним досвідом.

Опишемо послідовність кроків використання адаптованої нами технології.

Викладач малював на дошці айсберг і пропонував учасникам обговорити, яку частину культури видно на поверхні, а яка прихована внизу. Викладач також може перерахувати на дошці наведені нижні елементи і попросити учасників розмістити їх у відповідному місці – вгорі або внизу.

Видима частина (вгорі): вираз обличчя, жести, музика, стиль одягу, їжа та звички в їжі, релігійні ритуали, живопис, література, святкові звичаї тощо.

Невидиме (внизу): цінності, загальний світогляд, концепція себе, поняття особистого простору, концепція справедливості, природа дружби, релігійні переконання, розуміння довірили, важливість часу, переконання про виховання дітей, правила світського етикету тощо.

Викладач намалював обличчя інопланетянина на дошці, а потім пропонував майбутнім педагогам

розповіді про побачене. Авторки технології назвали персонажа «PSD» (що означає «забобони, стереотипи та дискримінація»), ми не змінювали ім'я. Оскільки персонаж представлено як неантропоморфний, приклади були менш особистими, але при цьому мали такий самий вплив.

Далі викладач характеризував інопланетянина, враховуючи такі аспекти різноманітності, як стать, сімейний стан, освіта, міське/сільське населення, вік, професія, здібності, релігійна приналежність тощо. Це була можливість для ведучого включити до списку «незручні» категорії та включити менш ризиковані характеристики, такі як «персонаж з іншої планети і має три ока».

Як тільки персонаж було описано, викладач зупинявся та запитував: «Звідки ми все це знаємо, якщо ніколи раніше не бачили цього персонажа?» або «Звідки ми все це знаємо, якщо ніколи раніше не зустрічали цього персонажа?». Потім запитував: «Що ми робимо?» Хтось, певно, скаже «упередження». Якщо ніхто цього не говорить, слово може взяти викладач, який пояснював упередження, досліджуючи його латинський корінь *praējudicium*, що означає думку чи судження, сформоване без належної перевірки. Отже, акти упередження можуть означати ухвалення рішень на основі неповної інформації або попередніх думок. Потім викладач пропонував для розмірковування такі запитання: «Хтось колись думав, чи говорив про вас щось неправдоподібне?» «Ви коли-небудь думали або говорили про когось щось, що не відповідає дійсності, виходячи з зовнішності /походження/ релігійності/ сексуальної орієнтації людини?»

Наступними кроком у використанні технології «Культура як айсберг» була пропозиція від викладача розказати про район проживання персонажа (або про планету) і уявити, що всі, хто там живе, абсолютно

однакові (тобто у всіх людей, що живуть на цій планеті, проблемна шкіра, неприємний запах, батьки-наркомани тощо). Потім знову ставилися запитання: «Що ми робимо, коли говоримо це?». Це є стереотипи.

Наступний крок – викладач пропонував учасникам уявити, що цей персонаж входить до аудиторії, і ви кажете: «Оскільки я не люблю інопланетян/людей, які мають проблемну шкіру, неприємний запах, батьків-наркоманів і сповідують іншу релігію, я не дозволю вам бути частиною моєї групи», або застосувати те саме до робочого місця («Я не запропоную вам посаду, на яку ви претендували, тому що ви родом з планети ХУ»). Потім запитайте: «Що це?». Це була дискримінація.

І на останок викладач пропонував учасникам поділитися історіями про те, коли вони використовували упередження, стереотипи чи дискримінацію щодо будь-кого, або коли щось із цього траплялося з ними.

Позитивним способом завершення заняття було привернути увагу здобувачів вищої освіти до Канадської хартії права і свободи, запропонувавши самостійно ознайомитися з нею під час підготовки до наступного заняття.

Основні аспекти, які слід враховувати під час визначення відповідної інтерактивної технології, це розуміння стилю навчання студентів, контент дисципліни, що викладається та міжкультурне середовище, в якому навчаються студенти. *Технологія Jigsaw («Морока», головоломка)* передбачає об'єднання у групи по п'ять або шість студентів. Кожному члену групи надається певна унікальна культурна інформація. Вивчивши її, необхідно поділитися з іншими членами групи, аби група досягла своєї спільної мети. Ми використовували цю технологію для вивчення конкретної культури, а саме культури закарпатських волохів.

Зазначимо особливості інтерактивної технології «Морока». Усі індивідуальні завдання студентів групи

пов'язані у такий спосіб, що кожен отримує тільки частину, але не все загальне групове завдання. Кожен виконує власне завдання (використовуючи Інтернет-ресурси), а потім презентує його всім учасникам групи, тобто студент витрачає частину свого часу на роль експерта та відпрацьовує власні комунікативні навички у міжкультурному спілкуванні.

Здобувач вищої освіти має слухати решту студентів у своїй групі, ставити відповідні запитання та засвоювати весь матеріал, отже, завдання вимагає як індивідуальної роботи, так і спільної роботи. Загальне групове завдання полягає в тому, щоб узагальнити всі індивідуальні внески, щоб побудувати повну картину, тому завдання завершується вирішенням проблем всієї групи.

Позитивний потенціал технології «Мороки» в тому, що кожен член групи є однаково важливим, без його внеску група не зможе презентувати свій доробок. Оскільки здобувачі вищої освіти мусять покладатися один на одного, щоб досягти успіху, їхнє ставлення до суперництва знижується, а ставлення до співпраці посилюється – група може досягти успіху лише в тому випадку, якщо кожен досягне позитивного успіху у своїй діяльності.

Також активно використовувалися *рольові ігри* як засіб формування міжкультурної взаємодії.

Нами адаптовано пропоновані І. Козубовською, М. Постолук та Л. Сідун ігри, які є дотичними до проблематики нашого дослідження [239]. Так, *гра «Пізнай свою і чужу культуру»* (адаптовано) передбачає роботу в групі студентів, де навчаються представники різних культур. Група студентів об'єднується в команди за параметром «національна культура». Викладачеві необхідно передбачити, що в групі може не бути представників усіх національних менших, які територіально мешкають у Закарпатті. Так, можна запропонувати

одній із команд презентувати *етнографічне чудо України – закарпатських волохів* (усього таких чудес 7).

Майбутнім педагогам пропонувалося завдання для самостійної роботи: підготувати повідомлення про свою та іншу культуру, її особливості (історія, мова, мистецтво, народні ремесла, традиції, обряди, релігія, цінності, фольклор,) до 12 хв, використавши можливості сервісу для графічного дизайну Canva або інших, схожих на нього.

Під час практичного заняття спікер однієї із команд починає розповідь про свою культуру, а учасники інших команд ставлять запитання щодо аспектів, що їх зацікавлять. Відповідати на запитання може будь-хто з учасників команди. Наступним кроком є презентація команди, що готувала доповідь про особливості іншої культури Закарпаття, після чого їм теж ставлять додаткові запитання. Результатом пропонованої гри є те, що майбутні вчителі (представники різних культур), можуть не тільки більше довідатися про свою, але й познайомитися з особливостями інших культур.

Варіантом гри «Пізнай свою і чужу культуру» є розроблена нами гра «*Детектив Нишпорка*», зміст якої полягає в наступному: академічна група об'єднується у дві команди, керівником гри може бути викладач. Кожна команда самостійно збирає інформацію про одну з маловідомих їм національних меншин, які мешкають на території Закарпаття (наприклад, угорські роми чи євреї). Кожна команда обирає «детектива», який «проникає» у протилежну групу й одержує інформацію про культуру, яку вивчала інша команда. Далі «Нишпорка», одержавши необхідну інформацію, розповідає своїй команді про особливості вивченої культури національної меншини. Потім викладач ставить студентам усієї групи питання, зміст яких стосується культури двох національних меншин, оприлюднює бали. Переможцем визнається команда, яка отримала більшу кількість балів.

Міжкультурна різноманітність, особливо етнічна (у тому числі й національна) різноманітність, може бути цінним джерелом творчості в соціальних групах різних розмірів та типів – від класної кімнати до всього закладу освіти, великих та малих міст, селищ і сіл, громад. Тим не менш, різноманітність також може бути джерелом конфліктів та надмірних претензій на ідентичність, що перешкоджають взаємності та співпраці, розвитку творчості та її проявам.

Творчість – це здатність людини генерувати нові та корисні ідеї, продукти й артефакти у міжкультурному світі. Це здатність, яка дозволяє особистості комбінувати та переробляти культурний досвід і психологічні реалії з метою створення корисних ресурсів для майбутнього. Щоб допомогти людині оптимально розвинути свій потенціал, творчість має містити культурну динаміку.

У розвитку творчих здібностей кожної особистості важливо розпізнавати взаємодію між психологічними процесами та культурними підтримуючими системами. На творчість особистості впливають змінні індивідуальні відмінності, тому слід розглядати творчість як вид діяльності, що піддається впливу контексту. Здобувачі вищої освіти вмотивовані обирати найбільш адаптивний образ дій, щоб максимізувати свої шанси на успіх, тобто існує інерція до творчості, і конформістські підходи, як правило, є вибором за замовчуванням. У разі запропонованого з боку викладача або обраного самостійно дозвілля в здобувачів вищої освіти розвиваються творчі здібності, завдяки яким розвивається і культура.

Дозвілля охоплює такі важливі компоненти: вільний час і дозвільні заходи. У вільний час студенти займаються діяльністю, яка їм подобається, і, таким чином, набувають позитивного, оптимального та власного значущого досвіду. Для кожної людини

важливо мати час і простір для повноцінної участі у повсякденному, трудовому та професійному житті. Дозвілля відноситься до часу та простору, який ми проводимо у мирній, творчій та культурній діяльності. Вибір дозвілля та набуття досвіду дозвілля у студентів варіюються залежно від культурного контексту. Отже, культурні спільноти, фестивалі по-різному впливають на творчі здібності й формують особливі риси культурного розвитку та досягнень.

Майбутній учитель початкової школи, перебуваючи на педагогічній практиці в міжкультурному класі, має вміти заохочувати учнів вільно говорити та обговорювати свою культуру, етнічну приналежність та традиції з учителем, а також з однокласниками, щоб інші знали про їхню культуру. *Міжкультурний клас* початкової школи визначаємо як групу, що навчається у різноманітному середовищі, в якій і учні, і вчителі можуть належати до різних етнічних груп, культур, позитивно сприймаючи всі раси та релігії.

На нашу думку, цікавим може бути участь майбутніх учителів початкової школи у фестивалях культур національних меншин Закарпаття.

Л. Бабушкою концептуалізовано фестивацію «як особливу семіотичну систему, оскільки свято як універсалія культури передбачає репрезентацію культурного досвіду людства, що фіксується в символах та відтворюється в ейдетичній пам'яті, світоглядних конструкціях, етимологічних особливостях мови, образах мистецтва тощо». Дослідниця актуалізує інтенцію в царині семіотичних процесів, котрі «постають вагомою частиною нашої реальності, оскільки знаки є первинними в нашому творенні, з них формуються знакові системи!» [22, с. 341]. На думку авторки ґрунтовного дослідження, «розуміння фестивації зумовлено, передовсім, глобалізацією культури як факту генералізації традицій, уніфікації смаків, почуттів, соціальної

ментальності тощо» [22, с. 3]. Водночас, пише дослідниця, «період глобалізації, позначений втратою конкретного місця, тяжіє до артикуляції проблем локалізації, яка сьогодні перетворюється у вимогу щодо переосмислення самого простору в розумінні культури» [22, с. 43].

У контексті фестивалізації цікавою є гра «*Страви народів Закарпаття*», у процесі якої здобувачі вищої освіти знайомлять своїх однокурсників із особливостями традиційної кухні тієї національної меншини, яку вони обрали або до якої належать.

Так, це можуть бути: від закарпатських угорців – бограч, гуляш, перкельт, попрікаш, лечо, рокот-крумплі, лоці печене; від румунів – усі види токанів; від чехів – кнедлики і сегединський гуляш; від німців – шніцелі й старовинні рецепти яловичини по-швабськи; від закарпатських євреїв – човлента, печінка по-європейськи, фарширована риба; від закарпатських словаків – бухти, карбонатки, страпачки; від ромів – гурка, погачі, вим'я тушковане, смажені рубці.

Студенти заздалегідь готують удома одну з національних страв і приносять її на практичне заняття. Учасники гри із зав'язаними очима на смак і запах мають визначити страву, яку вони куштують. Додатковим запитанням може бути визначення вмісту цієї страви. Обов'язковою умовою є підготовка рецепту з деякими секретами приготування страви. Студенти висловлювали власну думку щодо наявності або відсутності схожої їжі в їхній традиційній кухні.

Участь у заходах, присвячених різноманітності культур Закарпаття, сприяє розширенню міжкультурних поглядів студентів. Ефективність таких міжкультурних заходів у просуванні поваги до культурних відмінностей не викликає сумнівів, що підтверджується дослідженнями Л. Бабушки [22]. Після участі у міжкультурних заходах нами була зібрана інформація від здобувачів вищої освіти за допомогою особистих

інтерв'ю та інтерв'ю у фокус-групах, а також анкети, щоб визначити зміни у їхніх точках зору та міжкультурній чутливості.

Зазначимо, що був наявним прогрес у напрямі міжкультурного розуміння та чутливості завдяки активній участі майбутніх педагогів у міжкультурних заходах, добре продуманому змісті заходів. На нашу думку, викладачі, які працюють у міжкультурному просторі, повинні мати можливість розробляти та інтегрувати навчальні програми в реальний контекст, такий, як міжкультурні заходи та заходи, спрямовані на заохочення різноманітності. Ці заходи будуть успішними лише тоді, коли вони простягатимуться від розуміння міжкультурних знань до реальної практики як здобувачами вищої освіти, так і викладачами.

Серед змін у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття, пов'язаних з реалізацією цієї частини впроваджуваної педагогічної системи, знаходиться введення комплексу контекстних завдань, що ініціюють і пошук життєвих контекстів, які хвилюють студентів, задля забезпечення особистісного наповнення навчального матеріалу. Так, наприклад, до кожної з тем дисциплін професійно орієнтованого циклу було включено питання, що сприяють засвоєнню матеріалу. Окрема увага, при цьому, приділялася можливості здійснити самоаналіз, спираючись на такі питання:

- 1) які знання та вміння набули в ході вивчення теми;
- 2) чи збігаються вони з метою вивчення теми;
- 3) чи сформована готовність до їх безпосередньої реалізації;
- 4) яких знань та вмінь ще необхідно набути;
- 5) які можливі причини невдач у професійній діяльності, пов'язані з цими знаннями й уміннями.

Саме тому, що особистісно забарвлена навчальна інформація ініціює міжкультурну взаємодію, сприяючи виникненню індивідуальних стратегій особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, підтверджуємо доцільність обраних педагогічних умов для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Таким чином, вказаний етап реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття вважали завершеним, коли здобувачі вищої освіти ефективно виконували рефлексивні завдання, демонстрували сформовані творчі вміння та раціонально їх використовували. Вони отримали практичний досвід у реалізації означених умінь, використали їх у власній діяльності, підґрунтям чого є теоретичні знання зі сформованою системою мотивації та цінностей. Взаємозв'язок та поступове ускладнення змісту, форм і способів діяльності забезпечувало сформованість готовності майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Розкриті особливості реалізації педагогічної системи підготовки інтенсифікували вказаний процес, однак для виявлення ефективності необхідно звернутися до аналізу отриманих упродовж проведеного експерименту результатів, поданих у наступному розділі.

Висновки до третього розділу

У результаті дослідження розроблено педагогічну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття. Запропонована педагогічна система представлена у вигляді моделі. Модель складається з блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістовно-організаційного, результативного. Обрані для дослідження компоненти (мотиваційно-аксіологічний, світоглядно-когнітивний, процесуально-діяльнісний і рефлексивно-творчий) узгоджуються з педагогічними умовами, які введені в дослідження.

Під педагогічними умовами процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи розуміємо комплекс заходів освітнього процесу, який сприяє переходу здобувача вищої освіти на більш високий рівень готовності до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття. До педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття віднесено: запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі; реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції; забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі; активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв.

Реалізація авторської системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в умовах міжкультурного простору Закарпаття проводилась на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Педагогічна система впроваджувалася поетапно.

Кожен етап (мотиваційний, світоглядний, діяльнісний, рефлексивний) розв'язував певні суперечності через обґрунтовані та впроваджені педагогічні умови.

У процесі реалізації *першої* педагогічної умови застосовувались інтерактивні технології SWOT– та PEST–аналіз; проєкти («Світлини дитинства», «Моя майбутня професія»); адаптовані та розроблені авторські технології «Idea Mixer», GROW, блокчейн і лонґрід, які було застосовано для проєктування міні-музею міжкультурної спадщини Закарпаття.

Реалізація *другої* педагогічної умови визначила необхідність використання міждисциплінарних зв'язків з метою формування цілісної структури наукових знань про міжкультурний простір Закарпаття. Включення до змісту навчальних дисциплін інтерактивних технологій дозволило збагатити інформаційне поле майбутнього педагога (тренінг «Я-мольфарка. Культура хусткування в Україні»; інноваційна технологія «Освітній геокешинг», або пошуки волохів; інтерактивна вправа «Надішли запитання (Send a problem)»).

У процесі реалізації *третьої* педагогічної умови використання квазіпрофесійних завдань допомагало здійснити проблематизацію навчального матеріалу, вийти на високий рівень активності здобувачів вищої освіти та діалогічної міжкультурної взаємодії. Пропонувались: написання есе після перегляду мультфільмів про толерантність; кейс-стаді; освітній WEB-квест («Колискова – національний оберіг дитини»); семпл-технологія; бібліодидактика як медіаосвітня технологія формування міжкультурної взаємодії; педагогічні читання тощо.

Для реалізації *четвертої* педагогічної умови здійснювалось цілеспрямоване включення здобувачів вищої освіти у різноманітні види діяльності, пов'язані з самопізнанням себе, своїх професійних та особистісних

якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності та розробки на цій основі програми самовиховання, що сприяє розвитку рефлексії. Застосовувались: форсайт-гра «Хто я зараз? Яким і ким я буду в майбутньому?»; рольові ігри «Пізнай свою і чужу культуру», «Детектив Нишпорка», «Страви народів Закарпаття» тощо.

Означені педагогічні умови співвідносяться з відповідними складовими змістово-організаційного блоку. В сукупності вони спрямовані на досягнення інтегрованого результату – готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Результати третього розділу представлено в таких публікаціях автора: [316; 321; 328; 330; 331; 333; 339; 343; 346; 349; 646; 648].

Розділ 4

Дослідницько-експериментальна робота з перевірки педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

4.1. Обґрунтування змісту професіографічного конструкту «Готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття»

За логікою дослідження наступним нашим завданням було визначення і систематизація ознак підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, а також їх представлення у формі професіографічного конструкту.

Створення цього конструкту виступає як самостійне наукове дослідження і передбачає вирішення таких завдань:

1. Визначення структурної основи конструкту «Готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття».

2. Встановлення ключових характеристик-ознак роботи з молодшими школярами ідеального вчителя початкової школи, готового до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття з точки зору педагогів-практиків і директорів ЗЗСО, що можуть виступити емпіричними показниками професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи.

3. Зменшення емпіричних показників щодо підготовленості майбутніх учителів до роботи зі здобувачами

початкової освіти, визначення критеріальних груп у межах кожного компоненту підготовленості.

4. Синтез конструкту «Підготовленість майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття».

Відповідно до визначеної логіки, першою необхідною процедурою під час створення конструкту «Готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття» стало визначення його структури та рівня, який є найвищим.

У попередніх підрозділах монографії було обґрунтовано наші уявлення про структуру професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи, зокрема, розуміння цієї підготовленості як сукупності характеристик, інтегрованих у структурні компоненти: мотиваційно-аксіологічний, світоглядно-когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-творчий.

Наступним кроком у створенні професіографічного конструкту було встановлення ключових характеристик-ознак ідеального вчителя початкової школи, готового до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття з точки зору педагогів, які працюють, і директорів ЗЗСО.

На цьому етапі відбувалося визначення особистісних властивостей та особливостей поведінки, які забезпечать в майбутньому виконання вчителем початкової школи професійних завдань та функцій на найвищому рівні.

У сучасному світі, внаслідок швидкого обміну людьми та ідеями, міжкультурна взаємодія є явищем практично у кожній країні світу. Кожна культура, тобто кожна людина з різних культур та країн, по-різному ставиться до цього явища. Вважається, що соціальні чинники, такі як політичні погляди, міжкультурний простір (Батьківщина), рівень освіти та демографічні чинники, такі як стать, впливають на міжкультурну

взаємодію та ставлення між людьми. Враховуючи, що всі учасники мали однаковий рівень освіти (здобувачі вищої освіти 1-4 курсів спеціальності 013 Початкова освіта), інші фактори були обрані, аби зрозуміти їх вплив на ставлення до майбутньої роботи у міжкультурному просторі Закарпаття в якості вчителя початкової школи.

Найбільш доцільним методом дослідження було анкетування вчителів, які працюють, і директорів ЗЗСО, викладачів ЗВО, а також залучення відповідних експертних груп з метою отримання відповідей на питання: які якості особистості є необхідні для вчителя початкової школи задля професійної самореалізації під час роботи з молодшими школярами в умовах міжкультурного простору Закарпаття?

Респондентам пропонувалося визначити ознаки ідеального вчителя початкової школи, готового до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, відповідно до визначених компонентів професійної підготовленості. Запропоноване завдання було пов'язане з проведенням емпіричного дослідження, інструментом якого була анкета. Респонденти не мали можливості сформулювати загальну позицію щодо відповідей на запитання анкети, тому що не знали, хто, окрім них, має ще такі листи. Респондентами виступили вчителі-практики, керівники ЗЗСО (зовнішні стейкхолдери), викладачі ЗВО Закарпаття, загальна кількість яких становила 86 осіб.

Для спрощення процедури анкетування бланк містив інструкцію, з якою респонденти знайомилися, отримавши лист електронною поштою (за попереднім погодженням і домовленістю з респондентами).

Відзначимо, що була необхідність зведення відповідей респондентів до мінімальної кількості лаконічних форм, у зв'язку із тим, що зустрічалися різні формулювання одних і тих самих ознак ідеального

вчителя початкової школи, готового до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

Нами було використано пакет «Таблиці багатомірних відгуків» програми Statistica 6, за допомогою якого визначено кількість респондентів, які відзначили ту чи іншу ознаку. Це відбувалося після попередньої обробки матеріалу, що охоплювала редагування відповідей респондентів, кодування відповідей, а також побудову первинної матриці.

Результатом опрацювання бланків-анкет стало визначення ознак ідеального вчителя початкової школи, готового до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття з точки зору представників професійної спільноти. Ці ознаки було згруповано в кожному компоненті за рейтингом у порядку зменшення % респондентів. У табл. 4.1 запропоновано результати анкетування.

Отже, на основі оцінок працюючих вчителів, директорів ЗЗСО, викладачів ЗВО, а також залучених відповідних експертних груп було виявлено ознаки ідеального педагога, що відповідають визначеній на теоретичному рівні структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття [326].

Для проведення факторного аналізу ми звернулися до експертів, яким було запропоновано оцінити порівняльну значущість ознак ідеального вчителя початкової школи, готового до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, в балах від 1 до 10. Експертами виступили 10 директорів ЗЗСО м. Мукачево.

Опрацювання результатів анкетування за кожним окремим компонентом готовності майбутніх учителів початкової школи здійснювалось з використанням пакету «Факторний аналіз» програми Statistica 6, методом визначення факторів було обрано метод головних компонент (Principal components) [337].

Результати описаної процедури для мотиваційно-аксіологічного компоненту наведено в табл. 4.2.

Таблиця 4.1

Дані анкетування педагогів-практиків, директорів ЗЗСО, викладачів ЗВО
щодо характеристик ідеального вчителя початкової школи,
готового до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

Характеристика	% респондентів
<i>Мотиваційно-аксіологічний компонент</i>	
Цінності етнічної, мовної, конфесійної приналежності	75,59
Безкомпромісність до «іншого/інших»	72,11
Доброта	72,11
Добросовісність	68,62
Мотивація на ціннісні орієнтації	68,62
Честолобність	58,15
Аксіологічні орієнтири на міжкультурну взаємодію	56,99
Гнучкість та здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії	53,5
Моральність	51,17
Релігійність	50
Цінності міжкультурної взаємодії	33,73
Толерантність у комунікації з «іншим/іншими»	30,24

Характеристика	% респондентів
Гуманність, повага до особистості	29,08
Терпимість до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп	26,75
Толерантність до людей іншої культури	22,22
Повага до людей	22,22
Цілеспрямованість	22,10
Перфекціонізм	20,94
Гнучкість у міжкультурній комунікації	16,28
Послідовність у світоглядному виборі	12,79
Непідкупність	10,47
Самооцінка	8,14
Світогляд на науковому підрунті	3,49
<i>Світоглядно-когнітивний компонент</i>	
Орієнтація на самореалізацію в міжкультурному просторі Закарпаття	100,0
Упевненість у виборі професії вчителя початкової школи	100,0
Бажання реалізуватися в міжкультурній комунікації	33,73
Успішність освітньої діяльності у процесі фахової підготовки	25,59

Характеристика		% респондентів
Орієнтація на світоглядні засади в міжкультурному просторі		20,94
Любов до дітей		16,28
<i>Процесуально-діяльнісний компонент</i>		
Прагнення до саморозвитку та самовдосконалення		63,97
Культура академічної доброчесності		60,48
Здатність до інформальної освіти		56,99
Самостійність у здобутті інформації та її аналіз		33,73
Допитливість		25,59
Послідовність		20,94
Наполегливість		17,45
<i>Рефлексивно-творчий компонент</i>		
Досвід взаємодії у міжкультурному просторі		72,11
Переконливість		68,62
Комунікативність як ознака фаховості педагога		68,62
Авторитетність		58,15

Готовність до прояву власної креативності	56,99
Рефлексивна компетентність	53,5
Готовність до залучення учнів комунікувати в міжкультурному просторі початкової школи	51,17
Знання особливостей учнів початкової школи з вікової психології	50
Уміння з формування креативного мислення	33,73
Уміння з формування критичного мислення	20,94
Уміння з формування співпраці (колаборації) в учнів	17,45
Уміння з формування міжкультурної комунікації в молодших школярів	16,28

**Зміст факторів, що характеризують структуру
мотиваційно-аксіологічного компоненту
професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи
до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття**

Характеристика	Факторне навантаження		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. Цінності етнічної, мовної, конфесійної приналежності	0,97*	-0,07	0,07
2. Безкомпромісність до «іншого/інших»	0,05	0,07	-0,53
3. Добра	0,33	0,12	0,00
4. Добросовісність	-0,45	0,07	0,13
5. Мотивація на ціннісні орієнтації	0,80*	-0,06	0,10
6. Честоловність	0,27	0,01	-0,16
7. Аксіологічні орієнтири на міжкультурну взаємодію	0,96*	-0,08	0,08
8. Гнучкість та здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії	-0,05	-0,01	0,95*
9. Моральність	0,38	-0,26	0,05
10. Релігійність	0,07	0,00	-0,57
11. Цінності міжкультурної взаємодії	0,85*	-0,12	-0,22

Характеристика	Факторне навантаження		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
12. Толерантність у комунікації з «іншим/іншими»	0,03	0,93*	0,04
13. Гуманність, повага до особистості	0,88*	0,07	-0,12
14. Терпимість до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп	0,07	0,93*	-0,11
15. Толерантність до людей іншої культури	0,05	0,93*	-0,13
16. Повага до людей	0,14	0,27	0,40
17. Цілеспрямованість	0,15	0,02	0,13
18. Перфекціонізм	0,04	-0,27	-0,07
19. Гнучкість у міжкультурній комунікації	0,16	-0,06	-0,21
20. Послідовність у світоглядному виборі	0,17	0,03	0,94*
21. Непідкупність	-0,03	-0,54	0,07
22. Самооцінка	0,67	0,27	-0,35
23. Світогляд на науковому підґрунті	-0,03	-0,56	0,14
Загальна дисперсія	6,86	4,70	4,70
Питома вага фактора	0,21	0,18	0,18

* істотно значущі навантаження

На основі матриці, наведеної в табл. 4.2, побудовано факторну структуру мотиваційно-аксіологічного компоненту підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до роботи з молодшими школярами, яка представлена в табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Факторна структура мотиваційно-аксіологічного компоненту професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

№ фактора	Значущі характеристики, що входять до складу фактора	Питома вага фактора, %
1	1, 5, 7, 11, 13	21
2	12,14, 15	19
3	8, 20	19
Разом:		59*

* загальна варіабельність вихідних даних складатиме 100%

Як видно з табл. 4.3, у структурі мотиваційно-аксіологічного компоненту виділяються 3 фактори, що пояснюють 59% загальної дисперсії вибірки.

У I факторі (21% дисперсії вибірки) найбільше факторне навантаження мають такі рівноцінні ознаки: «Цінності етнічної, мовної, конфесійної приналежності», «Мотивація на ціннісні орієнтації», «Аксіологічні орієнтири на міжкультурну взаємодію», «Гуманність, повага до особистості». Ці ознаки, по суті, виступають інструментальними цінностями професійної спільноти, що постають перед учителем початкової школи в міжкультурному просторі Закарпаття. Означені характеристики належать до ціннісної сфери вчителя, отже, виступають як прояв особистісних якостей фахівця.

Цей фактор названо «Особистісно-професійні якості й цінності».

У II факторі (19% загальної дисперсії вибірки) найвища факторна вага в таких рівноцінних показниках, як «Толерантність у комунікації з «іншим/іншими»», «Терпимість до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп», а також «Толерантність до людей іншої культури». Означимо цей фактор як «Толерантність».

У III факторі (19% загальної дисперсії) значущими ознаками виступають «Гнучкість та здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії», а також «Послідовність у світоглядному виборі». Спільним в ознаках, що входять до цього фактора, є те, що вони характеризують особистість учителя початкової школи з точки зору послідовності впровадження особистісних переконань у міжкультурній взаємодії. Виходячи з останнього, означимо цей фактор як «Гнучкість, послідовність і здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії».

Отже, отримані характеристики мотиваційно-аксіологічного компоненту ідеального вчителя початкової школи утворюють структуру, ґрунтом якої є три складові (фактори): «Особистісно-професійні якості й цінності»; «Толерантність»; «Гнучкість, послідовність і здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії».

Факторна структура світоглядно-когнітивного компоненту професійної підготовленості майбутніх учителів представлена в табл. 4.4 і унаочнена в табл. 4.5.

Таблиця 4.4

**Зміст факторів, що характеризують структуру
світоглядно-когнітивного компоненту
професійної готовності майбутнього вчителя
початкової школи до роботи
в міжкультурному просторі Закарпаття**

Характеристика	Факторне навантаження
	Фактор 1
1. Орієнтація на самореалізацію в міжкультурному просторі Закарпаття	0,86*
2. Упевненість у виборі професії учителя початкової школи	0,61
3. Успішність освітньої діяльності у процесі фахової підготовки	-0,64
4. Бажання реалізуватися в міжкультурній комунікації	-0,51
5. Орієнтація на світоглядні засади в міжкультурному просторі	0,79*
6. Любов до дітей	0,65
Загальна дисперсія	2,13
Питома вага фактора	0,45

* істотно значущі навантаження

Таблиця 4.5

**Факторна структура світоглядно-когнітивного
компоненту професійної готовності
майбутнього вчителя початкової школи
до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття**

№ фактора	Значущі характеристики, що входять до складу фактора	Питома вага фактора, %
1	1,5	45
Разом:		45*

У I факторі (45% дисперсії вибірки) значуще факторне навантаження мають ознаки: «Орієнтація на самореалізацію в міжкультурному просторі Закарпаття», «Орієнтація на світоглядні засади в міжкультурному просторі». Спільним у цих ознаках є запитання про ставлення до себе в цій діяльності. Означимо цей фактор як «Світоглядна самоідентифікація в майбутній професійній діяльності».

Факторна структура процесуально-діяльнісного компоненту підготовленості вчителів представлена в табл. 4.6 і унаочнена в табл. 4.7.

У I факторі (32% дисперсії вибірки) значуще факторне навантаження мають характеристики: «Прагнення до саморозвитку та самовдосконалення», «Культура академічної доброчесності». Ці ознаки характеризують налаштованість учителя початкової школи на самостійне набуття ним професійних знань відповідно до нагальних потреб роботи з молодшими школярами. Відповідно до сутності цих ознак означимо цей фактор як «Готовність до набуття професійно значущих знань».

У II факторі (25% загальної дисперсії вибірки) значуща факторна вага в таких ознаках, як «Самостійність у здобутті інформації та її аналіз», а також «Здатність до інформальної освіти». Ці ознаки вказують на налаштованість вчителя на перманентне самовдосконалення, а також на мобілізацію внутрішніх резервів для цього. Зважаючи на останнє, означимо цей фактор як «Готовність до саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти».

Факторна структура рефлексивно-творчого компоненту професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття представлена в табл. 4.8 і унаочнена в табл. 4.9.

Таблиця 4.6

**Зміст факторів, що характеризують структуру
процесуально-діяльнісного компоненту
професійної готовності майбутнього вчителя
початкової школи до роботи
в міжкультурному просторі Закарпаття**

Характеристика	Факторне навантаження	
	Фактор 1	Фактор 2
1. Допитливість	-0,17	0,62
2. Прагнення до саморозвитку та самовдосконалення	0,97*	0,11
3. Культура академічної доброчесності	0,97*	0,11
4. Послідовність	-0,28	-0,46
5. Самостійність у здобутті інформації та її аналіз	0,30	0,74*
6. Здатність до інформальної освіти	0,21	0,70*
7. Наполегливість	-0,31	-0,30
Загальна дисперсія	2,21	1,75
Питома вага фактора	0,32	0,25

* істотно значущі навантаження

Таблиця 4.7

**Факторна структура процесуально-діяльнісного
компоненту професійної готовності
майбутнього вчителя початкової школи
до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття**

№ фактора	Значущі характеристики, що входять до складу фактора	Питома вага фактора, %
1	2,3	32
2	5,6	25
Разом:		57*

Таблиця 4.8

Зміст факторів, що характеризують структуру рефлексивно-творчого компоненту професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

Характеристика	Факторне навантаження		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. Уміння з формування креативного мислення в учнів	-0,29	-0,34	0,55
2. Знання особливостей учнів початкової школи з вікової психології	-0,10	0,90*	0,01
3. Авторитетність	0,62	0,30	-0,17
4. Досвід взаємодії у міжкультурному просторі	0,98*	0,09	-0,02
5. Комунікативність як ознака фаховості педагога	-0,10	0,88*	0,01
6. Готовність до прояву власної креативності	0,98*	0,09	-0,02
7. Уміння з формування критичного мислення	0,16	0,50	0,31
8. Переконливість	-0,34	-0,21	-0,26
9. Рефлексивна компетентність	-0,14	0,13	0,83*
10. Готовність до залучення учнів комунікувати в міжкультурному просторі початкової школи	0,98*	0,09	-0,02

Характеристика	Факторне навантаження		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
11. Сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами	-0,10	0,98*	0,01
Загальна дисперсія	3,62	3,49	1,53
Питома вага фактора	0,30	0,29	0,13

* істотно значущі навантаження

Факторна структура рефлексивно-творчого компоненту професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

№ фактора	Значущі характеристики, що входять до складу фактора	Питома вага фактора, %
1	4, 6, 10	30
2	2, 5, 11	29
3	9	13
Разом:		72*

* загальна варіабельність вихідних даних складатиме 100%

Як бачимо з табл. 4.9, у структурі рефлексивно-творчого компоненту ідеального вчителя початкової школи, готового до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття, виокремлюються 3 фактори, що пояснюють 72% загальної дисперсії вибірки. У I факторі факторне навантаження мають такі ознаки: «Досвід взаємодії у міжкультурному просторі», «Готовність до прояву власної креативності», «Готовність до залучення учнів комунікувати в міжкультурному просторі початкової школи». Ці ознаки характеризують здатність вчителя початкової школи до ефективного вдосконалення здатностей до рефлексії та творчості, а також до їх реалізації в умовах міжкультурного простору, виходячи із чого означимо цей фактор як «Готовність до прояву власної креативності та рефлексії».

У II факторі (29% загальної дисперсії вибірки) найвища факторна вага в таких рівноцінних ознаках, як «Знання особливостей учнів початкової школи з вікової психології», «Комунікативність як ознака фаховості педагога», а також «Сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами». У цьому факторі поєднуються характеристики, пов'язані із формуванням в учнів навичок комунікації. Означимо цей фактор як «Готовність до формування навичок міжкультурної комунікації в молодших школярів».

У III факторі (13% загальної дисперсії) значущою ознакою є «Рефлексивна компетентність».

Отже, отримані в ході факторного аналізу характеристики рефлексивно-творчого компоненту утворюють структуру, в основі якої лежать такі фактори: «Готовність до прояву власної креативності та рефлексії»; «Готовність до формування навичок міжкультурної комунікації в молодших школярів»; «Рефлексивна компетентність».

Проведений факторний аналіз даних анкетування дав змогу отримати впорядковану й обґрунтовану структуру найбільш важливих ознак професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, яка може виступити підставою для синтезу конструкту «Готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття» [319].

Отже, уточнимо сутність складових професіографічного конструкту і представимо їх у такому розумінні:

– складова «Особистісно-професійні якості й цінності» інтегрує інтеріоризовані майбутнім учителем початкової школи інструментальні цінності професійної спільноти, що мають прояв під час виконання ним професійних завдань. Зокрема, це такі ознаки, як цінності етнічної, мовної, конфесійної приналежності, мотивація на ціннісні орієнтації, аксіологічні орієнтири на міжкультурну взаємодію, гуманність, повага до особистості;

– ознаки, що входять до складової «Гнучкість, послідовність і здатність до компромісу» (гнучкість та здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії, послідовність у світоглядному виборі), характеризують вчителя початкової школи в аспекті його вірності власним переконанням, а також у послідовності реалізації цих переконань у професійній діяльності;

– складова «Толерантність» інтегрує ознаки, пов'язані з прагненням та здатністю до підтримки спільності з іншими людьми. До складу цього компонента конструкту входять такі характеристики, як толерантність у комунікації з «іншим/іншими», терпимість до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп, толерантність до людей іншої культури;

– складова «Світоглядна самоідентифікація у майбутній професійній діяльності» поєднує ознаки, пов'язані зі ставленням особистості до майбутньої роботи з молодшими школярами. Це такі ознаки, як орієнтація на самореалізацію в міжкультурному просторі Закарпаття вчителя початкової школи, орієнтація на світоглядні засади в міжкультурному просторі;

– до складової «Готовність до набуття професійно значущих знань» залучено ознаки, що характеризують налаштованість учителя початкової школи на самостійне набуття ним професійних знань відповідно до нагальних потреб роботи з учнями. Цими ознаками виступають: прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, культура академічної доброчесності;

– складова «Готовність до саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти» поєднує ознаки, що характеризують вчителя початкової школи в аспекті перманентного самовдосконалення, а також мобілізації ним своїх внутрішніх резервів для цього вдосконалення. Зокрема, до складу компоненту входять самостійність у здобутті інформації та її аналіз, здатність до інформальної освіти;

– складова «Готовність до прояву власної креативності та рефлексії» поєднує ознаки, що характеризують здатність учителя початкової школи до роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Цими ознаками виступають: досвід взаємодії у міжкультурному просторі, готовність до прояву власної креативності, готовність до залучення учнів комунікувати в міжкультурному просторі початкової школи;

– складова «Готовність до формування навичок міжкультурної комунікації у молодших школярів» поєднує ознаки, що характеризують діяльність учителя початкової школи в аспекті вдосконалення навичок міжкультурної комунікації, а також реалізації цих навичок в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Зокрема, цими ознаками виступають: знання особливостей учнів початкової школи з вікової психології, комунікативність як ознака фаховості педагога, сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами;

– складова «Рефлексивна компетентність» інтегрує ознаки, що характеризують учителя початкової школи в аспекті володіння ним прийомами формування базової компетентності, а також інших дій, необхідних для ефективної діяльності в умовах міжкультурної взаємодії. Іншими словами, цей компонент характеризує сформованість рефлексивної компетентності.

Результати з синтезу професіографічного конструкту та діагностичний інструментарій представлено в табл. 4.10.

Отже, за нашим припущенням, створений конструкт адекватно репрезентує готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття у формі, прийнятій для визначення відповідних критеріальних показників та створення на їх основі ефективної діагностичної методики.

Теоретичне обґрунтування засад створення результативної підсистеми підготовки майбутніх педагогів, проведена дослідна робота з визначення змісту професіографічного конструкту «Готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття», розробка на його основі критеріїв та показників професійної підготовленості здобувачів, проведені пілотні дослідження з валідизації, стандартизації та перевірки ефективності авторської методики оцінювання професійної підготовленості майбутніх педагогів заклали емпіричні основи для проведення повноцінного експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності теоретико-методичних засад підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта.

Таблиця 4.10

Зміст, структура конструктору «Готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття» та діагностичний інструментарій

Компонент	Складові компоненти / фактор	Ознака готовності / критерії	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно-аксіологічний	Особистісно-професійні якості й цінності	Цінності етнічної, мовної, конфесійної приналежності	Авторський асоціативний експеримент. Опитувальник цінностей Ш. Шварц (S. Schwartz)
		Мотивація на ціннісні орієнтації	«Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопов та Л. Карпушина, удосконалено І. Сеніна)
		Аксіологічні орієнтири на міжкультурну взаємодію	Особисті бесіди зі здобувачами вищої освіти, викладачами, керівниками гуртків, спостереження
	Гнучкість, послідовність	Гнучкість та здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії	Діагностика міжособистісних стосунків (Т. Лірі)

Компонент	Складові компоненти / фактор	Ознака готовності / критерії	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно-аксіологічний	і здатність до компромісу	Послідовність у світоглядному виборі	Методика «Якорі кар'єри» (за Е. Шейном, переклад і адаптація В. Чікер, В. Винокурової)
	Толерантність	Толерантність у комунікації з «іншим/іншими» Терпимість до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп Толерантність до людей іншої культури або образу мислення	Авторський тест-опитувальник Опитувальник на виявлення налаштованості на толерантність у міжкультурному просторі Закарпаття (адапована автором методика дослідження особистісного егоцентризму Н. Фетіскіна)
Світоглядно-когнітивний	Світоглядна самоідентифікація у майбутній професійній діяльності	Орієнтація на самореалізацію в міжкультурному просторі Закарпаття вчителя початкової школи Орієнтація на світоглядні засади в міжкультурному просторі	Тест-опитувальник самоставлення (В. Столін, С. Пантелєєв) Авторський опитувальник

Процесуально-діяльнісний	Готовність до набуття професійно значущих знань	Прагнення до саморозвитку та самовдосконалення	Опитувальник «Шляхи розвитку» (за адаптованою методикою В. Урського)
	Готовність до саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти	Культура академічної доброчесності	Карта експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (за адаптованою методикою К. Макагон)
Рефлексивно-творчий	Готовність до прояву власної креативності та рефлексії	Самостійність у здобутті інформації та її аналіз	Авторський тест-опитувальник
	Готовність до прояву власної креативності та рефлексії	Здатність до інформальної освіти	Методика оцінки здатності до саморозвитку і самоосвітньої діяльності (за В. Андрєєвим)
		Досвід взаємодії у міжкультурному просторі	Авторський тест-опитувальник
		Готовність до прояву власної креативності	Тест «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості» (за методикою В. Андрєєва)

Компонент	Складові компоненти / фактор	Ознака готовності / критерії	Діагностичний інструментарій
Рефлексивно-творчий		Готовність до залучення учнів комунікувати в міжкультурному просторі початкової школи	Авторський тест-опитувальник
	Готовність до формування навичок міжкультурної комунікації у молодших школярів	Знання особливостей учнів початкової школи з вікової психології	Дидактичний тест
		Комунікативність як ознака фаховості педагога	Тест оцінки комунікативних умінь (О. Карелін)
	Рефлексивна компетентність	Сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами	Авторський тест-опитувальник
		Сформованість рефлексивної компетентності	Опитування здобувачів вищої освіти за діагностичною методикою «Переклад на суахілі» (за адаптованою методикою Г. Бізяєвої)

Експериментальне дослідження проводилося відповідно до правил організації педагогічних експериментів (С. Гончаренко [120]) і, по суті, становило собою «науковий дослід у галузі навчальної роботи для спостереження педагогічного явища, у ході яких встановлювалася залежність між здійсненим впливом або створеною умовою освітнього процесу і його результатом» [120, с. 112].

Експериментальна перевірка ефективності теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття передбачала послідовне виконання таких завдань:

- 1) розроблення плану експерименту;
- 2) обґрунтування використання статистичних критеріїв для порівняння експериментальних даних;
- 3) визначення експериментального та контрольного ЗВО, а також термінів і умов проведення педагогічного експерименту;
- 4) реалізація в експериментальному ЗВО розроблених методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами;
- 5) проведення оцінювання рівня професійної підготовленості майбутніх учителів початкової школи в експериментальному та контрольному ЗВО;
- 6) аналіз результатів педагогічного експерименту та формулювання на цій основі висновків дослідження.

У табл. 4.11 подаємо визначені нами критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття

Компоненти підготовки	Критерії сформованості готовності	Показники сформованості
Мотиваційно-аксіологічний	Особистісно-професійні якості й цінності; гнучкість та здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії	Наявність мотиваційно-аксіологічного ставлення до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; особистісно-професійні якості й цінності; цінності етнічної, мовної, конфесійної приналежності; аксіологічні орієнтири на міжкультурну взаємодію; гуманність, повага до особистості, гнучкість, послідовність і здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії; толерантність у комунікації з «іншим/іншими», терпимість до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп, толерантність до людей іншої культури або образу мислення; послідовність у світоглядному виборі, стійке бажання здійснювати діяльність із учнями в міжкультурному просторі Закарпаття

Світоглядно-когнітивний	Світоглядна самоідентифікація у майбутній професійній діяльності	Повнота та ґрунтовність засвоєння системних знань, умінь і навичок з професійно-орієнтованих дисциплін і дисциплін вибіркового блоку, уміння використовувати знання при виконанні професійно значущих видів роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; орієнтація на самореалізацію в міжкультурному просторі Закарпаття вчителя початкової школи; орієнтація на світоглядні засади в міжкультурному просторі; володіння інформаційними технологіями на рівні кваліфікаційного користувача
Процесуально-діяльнісний	Готовність до набуття професійно значущих знань; готовність до саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти	Прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; культура академічної доброчесності; самостійність у здобутті інформації та її аналіз; здатність до інформальної освіти; уміння спілкуватися, соціально й особистісна толерантність, педагогічний такт, емпатія, володіння спеціальною термінологією, гуманність, повага до особистості; використання технологій у своїй професійній діяльності;

Компоненти підготовки	Критерії сформованості готовності	Показники сформованості
Рефлексивно-творчий	<p>Готовність до прояву власної креативності та рефлексії; готовність до формування навичок міжкультурної комунікації у молодших школярів;</p> <p>рефлексивна компетентність</p>	<p>рівень володіння навичками комунікації та конструктивності у взаємодії з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття</p> <p>Досвід взаємодії у міжкультурному просторі; розвиненість власних творчих здібностей; готовність до залучення учнів комунікувати в міжкультурному просторі початкової школи; знання особливостей учнів початкової школи з вікової психології; комунікативність як ознака фаховості педагога; сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами; сформованість рефлексивної компетентності</p>

На основі наведених критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття нами розроблено рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, а саме: високий, достатній, середній, нижчий від середнього та низький.

Далі наводимо опис рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Мотиваційно-аксіологічний компонент підготовки.

Критерії сформованості готовності: наявність мотиваційно-аксіологічного ставлення до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; активно виявляє комунікативну толерантність, терпимість до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп.

Високий рівень. Стабільна наявність мотиваційно-аксіологічного ставлення до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; наявний інтерес до вивчення технологій роботи з учнями; сформовано стійке бажання здійснювати роботу з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; демонструє комунікативну толерантність, терпимість до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп.

Достатній рівень. Стійка наявність мотиваційно-аксіологічного ставлення до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; стійкий інтерес до вивчення технологій роботи з учнями; сформовано бажання здійснювати роботу з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; є прояви комунікативної толерантності, терпимості до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп.

Середній рівень. Ситуативна наявність мотиваційно-аксіологічного ставлення до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; є інтерес до вивчення технологій роботи з учнями; виявляє бажання здійснювати коригувальну роботу з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; подекуди наявні прояви комунікативної толерантності, терпимості до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп.

Нижчий від середнього рівня. Епізодична наявність мотиваційно-аксіологічного ставлення до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; нестійкий інтерес до вивчення технологій роботи з учнями; відкрито не демонструє бажання здійснювати роботу з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; епізодична наявність проявів комунікативної толерантності, терпимості до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп.

Низький рівень. Нестабільне мотиваційно-аксіологічне ставлення до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; епізодичний інтерес до вивчення технологій роботи з учнями; відкрито виявляє небажання здійснювати роботу з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; майже не фіксуються прояви комунікативної толерантності, терпимості до дискомфорту, що створюється представниками інших національностей або етнічних груп.

Світоглядно-когнітивний компонент підготовки.

Критерії сформованості готовності: самостійність у засвоєнні знань, сформованість міжкультурної компетентності; уміння використовувати знання при виконанні професійно значущих видів роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; орієнтація на самореалізацію в міжкультурному просторі Закарпаття вчителя початкової школи.

Високий рівень. Засвоєні повно та ґрунтовно системні знання, уміння та навички з професійно орієнтованих дисциплін і дисциплін вибіркового блоку; уміє використовувати знання при виконанні професійно значущих видів роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; активно демонструє бажання самореалізації в міжкультурному просторі Закарпаття вчителя початкової школи.

Достатній рівень. Засвоєні майже повно та ґрунтовно системні знання, уміння та навички з професійно орієнтованих дисциплін і дисциплін вибіркового блоку; володіє спеціальною термінологією, використовує знання при виконанні професійно значущих видів роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; демонструє бажання самореалізації в міжкультурному просторі Закарпаття вчителя початкової школи.

Середній рівень. Системні знання, уміння та навички з професійно орієнтованих дисциплін і дисциплін вибіркового блоку засвоєні не повністю; володіє спеціальною термінологією, знання при виконанні професійно значущих видів роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття використовує за допомогою викладача; виявляє інтерес до самореалізації в міжкультурному просторі Закарпаття вчителя початкової школи.

Нижчий від середнього рівня. Має певний обсяг знань, умінь і навичок з професійно орієнтованих дисциплін, знання з дисциплін вибіркового блоку засвоєні не повністю; спеціальною термінологією володіє на практичному рівні; знання при виконанні професійно значущих видів роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття використовує за допомогою викладача; має нестійкий інтерес до самореалізації в міжкультурному просторі Закарпаття вчителя початкової школи.

Низький рівень. Обсяг знань, умінь і навичок з професійно орієнтованих дисциплін на недостатньому

рівні; знання з дисциплін вибіркового блоку засвоєні не повністю; спеціальною термінологією майже не володіє; знання при виконанні професійно значущих видів роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття використовує за допомогою підказок викладача і студентів; активно не виявляє інтерес до самореалізації в міжкультурному просторі Закарпаття вчителя початкової школи.

Процесуально-діяльнісний компонент підготовки.

Критерії сформованості готовності: демонструє культуру саморозвитку, самоосвіти, науково-дослідницької культури; має здатність до інформальної освіти; уміння спілкуватися, соціальна й особистісна толерантність, педагогічний такт, емпатія, володіння спеціальною термінологією, гуманність, повага до особистості; використання технологій у своїй професійній діяльності; рівень володіння навичками комунікації та конструктивності у взаємодії з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; має сформовані навички інформаційної самостійності.

Високий рівень. Уміє продемонструвати культуру саморозвитку, самоосвіти, науково-дослідницької культури; здатний до самоосвітньої діяльності; виявляє уміння спілкуватися, має місце соціальна й особистісна толерантність, педагогічний такт, емпатія, володіння спеціальною термінологією, гуманність, повага до особистості; використання технологій у своїй професійній діяльності; достатній рівень володіння навичками комунікації та конструктивності у взаємодії з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; володіє інформаційними технологіями на рівні кваліфікованого користувача.

Достатній рівень. Володіє культурою саморозвитку, самоосвіти, має певні проблеми в науково-дослідницькій культурі; здатний до самоосвітньої діяльності

за умов створення певного середовища; виявляє вміння спілкуватися, має місце соціальна й особистісна толерантність, педагогічний такт, емпатія, володіння спеціальною термінологією, гуманність, повага до особистості; використання технологій у своїй професійній діяльності; є певний рівень володіння навичками комунікації та конструктивності у взаємодії з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; володіє певними навичками роботи з інформаційними технологіями на рівні кваліфікованого користувача.

Середній рівень. Має певні вміння щодо саморозвитку, самоосвіти, має певні проблеми в науково-дослідницькій культурі; здатний до самоосвітньої діяльності за умов створення певного середовища; виявляє вміння спілкуватися, має місце соціальна й особистісна толерантність, педагогічний такт, емпатія, володіння спеціальною термінологією, гуманність, повага до особистості; використання технологій у своїй професійній діяльності; є певний рівень володіння навичками комунікації та конструктивності у взаємодії з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; не в повному обсязі володіє певними навичками роботи з інформаційними технологіями на рівні кваліфікованого користувача.

Нижчий від середнього рівня. Уміння спілкуватися недостатньо розвинені, відкрито не демонструє схильності до комунікації, педагогічний такт, емпатію; плутається в коригувальних методах й адаптованих технологіях у своїй професійній діяльності; не демонструє навичок комунікації та конструктивності у взаємодії з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; ситуативно володіє певними навичками роботи з інформаційними технологіями на рівні користувача.

Низький рівень. Уміння спілкуватися розвинені слабо, не демонструє схильності до комунікації, педагогічний такт, емпатію; плутається і називає технології

з інших дисциплін; майже не володіє навичками комунікації та конструктивності у взаємодії з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; слабо володіє навичками роботи з інформаційними технологіями на рівні користувача-початківця.

Рефлексивно-творчий компонент підготовки.

Критерії сформованості готовності: потреба в удосконаленні особистісних характеристик і професійних якостей; висока здатність до рефлексії, самоконтролю, корекції процесу і результату роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; має практичний досвід взаємодії у міжкультурному просторі; розвинені творчі здібності; знає психологію творчості; є сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами; сформована рефлексивна компетентність.

Високий рівень. Має здатність до інформальної освіти й саморозвитку; виявляє здатність до рефлексії, самоконтролю, корекції процесу і результату роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; має практичний досвід взаємодії у міжкультурному просторі; добре розвинені творчі здібності; знає психологію творчості; є сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами; сформована рефлексивна компетентність.

Достатній рівень. Стійка потреба в удосконаленні особистісних характеристик і професійних якостей; виявляє здатність до інформальної освіти й саморозвитку; ситуативна здатність до рефлексії, самоконтролю, корекції процесу і результату роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; має певний практичний досвід взаємодії у міжкультурному просторі; проявляє ситуативно творчі здібності; знає основи психології творчості; обмежена сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами; рефлексивна компетентність на стадії формування.

Середній рівень. Виявляє потребу в удосконаленні особистісних характеристик і професійних якостей; виявляє здатність до інформальної освіти й саморозвитку; ситуативна здатність до рефлексії, самоконтролю, корекції процесу і результату роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; має обмежений практичний досвід взаємодії у міжкультурному просторі; є ситуативність прояву творчих здібностей; знає деякі розділи з психології творчості; обмежена сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами; рефлексивна компетентність на стадії формування.

Нижчий від середнього рівня. Епізодична потреба в удосконаленні особистісних характеристик і професійних якостей; активно не виявляє здатності до самоосвітньої діяльності й саморозвитку; часткова ситуативна здатність до рефлексії, самоконтролю, корекції процесу і результату роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; має обмежений практичний досвід взаємодії у міжкультурному просторі; самостійно не виявляє творчі здібності; знає обмежену кількість розділів з психології творчості; обмежена сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами; рефлексивна компетентність на стадії формування.

Низький рівень. Не виявляє потреби в удосконаленні особистісних характеристик і професійних якостей; не виявляє здатності до самоосвітньої діяльності й саморозвитку; майже відсутня здатність до рефлексії, самоконтролю, корекції результату роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; немає практичного досвіду міжкультурної взаємодії; самостійно не виявляє творчі здібності; погано орієнтується в психології творчості; обмежена сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з молодшими школярами; рефлексивна компетентність не сформована.

Із-поміж різноманітних планів експерименту нами було обрано план, сутність якого полягала в порівнянні підготовленості випускників двох ЗВО впродовж декількох років за визначеними критеріями та показниками. Мета експериментального дослідження, що проводиться за таким планом, полягає в тому, щоб встановити вплив однієї-двох умов на одну змінну за допомогою порівняння результатів, отриманих в еквівалентних групах. Іншими словами, досліджуються зміни результативної ознаки (залежної змінної) під впливом якогось фактора (незалежної змінної).

У нашому дослідженні результативною ознакою виступає рівень професійної підготовленості майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами в умовах міжкультурного простору. Незалежною змінною (фактором) є впровадження авторських теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи зі здобувачами початкової освіти.

У квітні 2021 року нами було проведено глибинне інтерв'ю з суб'єктами освітнього процесу, а саме – зі здобувачами вищої освіти 1-4 курсів Мукачівського державного університету спеціальності 013 Початкова освіта освітнього ступеня «Бакалавр» (кількість респондентів – 51) щодо міжкультурних особливостей родин майбутніх педагогів. Далі наводимо результати відповідей на глибинне інтерв'ю.

1. *До якої етнічної групи Ви себе відносите?* українці – 51.

2. *Чи вважаєте Ви українську мову рідною?* так – 51.

3. *Рідними мовами є дві (три)? Укажіть які:* українська – 42; українська + російська – 5; українська + закарпатський діалект – 3; українська + угорська – 1.

4. *У колі сім'ї розмовляєте здебільшого (вказати, якою мовою, або мовами):* українською – 28; україн-

ською + закарпатський діалект – 12; закарпатський діалект – 8; українською + угорською – 2; російською – 1.

5. *На перервах у ЗВО розмовляєте (вказати) мовою (мовами):* українською – 47; українською + закарпатський діалект – 2; закарпатський діалект – 1; суржик – 1.

6. *З незнайомими людьми розмовляєте (вказати) мовою:* українською – 49; українською + російською – 2.

7. *Мати розмовляє (вказати) мовою (мовами):* українською – 37; закарпатський діалект – 5; українською + угорською – 3; українською + закарпатський діалект – 2; українською + російською – 2; різними мовами – 2.

8. *Батько розмовляє (вказати) мовою (мовами):* українською – 35; закарпатський діалект – 5; українською + чеською – 3; українською + закарпатський діалект – 2; різними мовами – 2; українською + угорською – 1; українською + російською – 1; українською + словацькою – 1; російською – 1.

9. *Чи берете участь у заходах національних меншин (фестивалі, конкурси тощо)?* так – 16; ні – 35.

10. *Чи співали Вам коліскові рідною мовою в дитинстві?* так – 42; ні – 9.

11. *Чи вистачає Вам культурних заходів у ЗВО, які популяризують Вашу етнічну групу?* так – 38; ні – 13.

12. *Оцініть свій рівень володіння державної мовою (вказіть результати ЗНО).*

120 б. – 10 осіб; менше ніж 120 – 41 особа.

13. *Чи хотіли б Ви, щоб у ЗВО, де навчаєтеся ви, були виставки, конкурси, міні-музеї, фестивалі тощо, на які б залучали представників інших етносів, які проживають на Закарпатті?* так – 46; ні – 5.

Джерелом інформації є аналіз результатів відповідей респондентів, який засвідчує, що з-поміж причин недостатнього рівня володіння студентками – представниками національних меншин державною мовою най-

більш вагомими причинами є: недостатньо переконливі перспективи в Україні (24 респонденти), орієнтованість молоді на виїзд за кордон (14 респондентів), невідповідність ЗНО шкільній програмі (7 респондентів) і відсутність хороших учителів (6 респондентів).

Отримані нами дані майже збігаються із дослідженням О. Заболотної, Т. Медіна, С. Щудло [592]. Так, авторки виокремлюють найбільш дієві шляхи вдосконалення ситуації з недостатнім рівнем володіння державною мовою представників національних меншин, а саме: проведення позакласних та позашкільних заходів українською мовою; використання української мови в медіа й Інтернет-просторі; збільшення кількості годин на вивчення української мови; навчання українською мовою з першого класу; курси з української мови для дітей і вчителів; самоосвіта і заняття з репетитором; запровадження двомовної системи на уроках; необхідність удосконалення навчальної програми з української мови [592, с. 75].

Традиції проведення психологічних, педагогічних та соціологічних досліджень припускають те, що в планах для еквівалентних груп незалежна змінна може набувати декількох значень. Відповідно до цих традицій, вважаємо доцільним побудову експериментального дослідження в такий спосіб, щоб здобувачі експериментального ЗВО підлягали впливу однієї незалежної змінної в трьох варіантах:

- у першому варіанті – організація фахової підготовки на засадах *існуючих традицій вищої педагогічної освіти*;

- у другому варіанті – впровадження методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами в *частковій відповідності до авторського концептуального задуму*;

- у третьому варіанті – впровадження методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової

школи до роботи з молодшими школярами в *повній відповідності до авторського концептуального задуму*.

Організація фахової підготовки студентів контрольного ЗВО має відбуватися на засадах традицій вищої педагогічної освіти. Вочевидь, що порівняно з планами експерименту із залученням двох реальних навчальних груп, незалежних одна від іншої, обраний нами план не передбачає обов'язкової наявності експериментальної та контрольної груп. Упродовж проведення дослідження за експериментальним планом для еквівалентних груп основною складністю є створення груп, подібних за складом і структурою. Традиційно, ідентичність груп за такого плану в суспільних науках досягається двома способами:

- перший спосіб полягає у виборі реальних груп, ідентичних за складом;
- другий, більш доступний, спосіб вирівнювання груп заснований на вирівнюванні частотних розподілів, а не кожної окремої пари спостережень.

Наприклад, і в тій, і в іншій групі експериментатор забезпечує 30% частку респондентів. Аналогічні вирівнювання здійснюються і за іншими ознаками, а параметри окремих спостережень уже не контролюються. У такому випадку досягається менша подібність між групами, але комплектування груп набагато полегшується.

Проте, навіть у разі подібності груп за складом і структурою між ними все одно існуватимуть певні відмінності, оскільки абсолютно подібних студентів бути не може. Утім, як підтверджує практика соціологічних, психологічних, педагогічних, маркетингових досліджень, описані підходи забезпечують припустимий рівень достовірності висновків дослідження.

Відповідно до наведених засад, наше дослідження передбачало порівняння експериментальних даних, отриманих у незалежних групах, що були вирівняні за

частотним розподілом певних параметрів і належали експериментальному та контрольному ЗВО.

Для встановлення відмінностей між студентами експериментального та контрольного ЗВО нами обрано статистичний критерій Манна-Уїтні (U критерій), що становить непараметричну альтернативу t-критерію для незалежних вибірок. Цей критерій припускає, що розглянуті змінні виміряні, принаймні в порядковій шкалі.

Інтерпретація тесту схожа на інтерпретацію результатів t-критерію для незалежних вибірок, за винятком того, що U критерій обчислюється як сума індикаторів попарного порівняння елементів першої вибірки з елементами другої вибірки. U критерій є найбільш потужною (чутливою) непараметричною альтернативою t-критерію для незалежних вибірок і, фактично, у деяких випадках він має навіть більшу потужність, ніж t-критерій.

Як правило, для встановлення відмінності в рівні сформованості тієї чи іншої змінної між залежними вибірками (встановлення динаміки результативної ознаки) при експериментальному плані для еквівалентних груп використовується дисперсійний аналіз за Фішером (ANOVA). Утім ми вважаємо, що в нашому випадку більш виправданим є використання непараметричного аналога ANOVA – рангового дисперсійного аналізу Краскела-Уолліса, призначеного для перевірки наявності відмінності за рівнем тієї чи іншої ознаки в декількох вибірках. Критерій Краскела-Уолліса є ранговим, і тому інваріантним по відношенню до будь-якого перетворення шкали вимірювання. Тому цей критерій може бути використаний під час порівняння даних не тільки інтервальної, але й порядкової природи.

Ми виходили з того, що порівняння експериментальних даних за критеріями Краскела-Уолліса та Манна-Уїтні підвищить обґрунтованість наукових

висновків, не додаючи дослідженню трудомісткості, адже обробку даних у нашій експериментальній роботі планувалося проводити з використанням програмного пакету Statistica 6. У нашому дослідженні експериментальним ЗВО став Мукачівський державний університет. Контрольним ЗВО – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Упровадження авторського задуму підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами в експериментальному ЗВО, відповідно до плану експерименту умовно можна поділити на три періоди (табл. 4.12).

У першому періоді підготовка майбутніх учителів початкової школи в експериментальному ЗВО нічим не відрізнялася від такої підготовки в контрольному. Умовно початок цього періоду збігається зі вступом майбутніх учителів початкової школи до ЗВО у 2018 р., а кінець – із державною атестацією у 2022 р.

У другому періоді підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями відбувалася в частковій відповідності до авторського концептуального задуму. Так, було трансформовано зміст дисциплін (дидактичні акценти), у межах яких проведено пошук новітніх засобів, форм і методів професійної підготовки.

У третьому періоді відбулася повномасштабна реалізація авторського концептуального задуму з фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами. Зокрема, теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи в експериментальному ЗВО інтегрували комплекс цільових орієнтирів, форм, засобів, діагностичних методик та інших компонентів, які знайшли відображення в авторській моделі. Часові межі цього періоду збігалися з тривалістю підготовки вчителів початкової школи, які вступили до ЗВО у 2018 р. (2018–2022 рр.).

**План педагогічного експерименту з перевірки ефективності
теоретико-методичних засад професійної підготовки
майбутніх учителів початкової школи**

ЗВО	Варіант професійної підготовки в експер. ЗВО			Статистична процедура	
	№ 1	№ 2	№ 3	Встановлення динаміки результативної ознаки	Встановлення відмінностей між здобувачами експер. та контр. ЗВО
Експер.	В ₁	В ₂	В ₃	В ₁ – В ₂ – В ₃ В ₄ – В ₅ – В ₆ (критерій Крассела-Уолліса)	В ₁ – В ₄ ; В ₂ – В ₅ ; В ₃ – В ₆
Контр.	В ₄	В ₅	В ₆		

Відповідно до плану експерименту, кожен із зазначених періодів завершувався оцінюванням підготовленості майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в експериментальному та контрольному ЗВО. При цьому, вибірки в контрольному й експериментальному закладах вирівнювалися за такими параметрами: стать; ставлення до майбутньої професійної діяльності (планує залишитись у професії – не планує); вік студентів. Кількість здобувачів у кожній вибірці була майже однаковою: 298 в експериментальній групі (далі – ЕГ) і 292 в контрольній групі (далі – КГ). Усього в дослідженні взяли участь 590 майбутніх педагогів.

Відповідно до визначеного плану експерименту подаємо результати вимірювання підготовленості майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття [336].

Для зручності рівні професійної підготовленості студентів було представлено у градаціях п'ятибальної шкали: 0 балів – низький; 1 бал – нижче від середнього; 2 бали – середній; 3 бали – достатній; 4 – високий рівень професійної підготовленості (обробка даних здійснювалася з використанням програми Statistica 6).

Нами також було здійснено якісну та кількісну перевірку визначених компонентів, критеріїв та показників.

На першому етапі (2018–2020 рр.) метою педагогічного експерименту було:

- проєктування комплексу педагогічного оцінювання ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття;

- організація методичної роботи з викладачами ЗВО, спрямована на професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами (дидактичні акценти);

– упровадження для ЕГ системи заходів, спрямованих на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме: створення навчальних і робочих програм із професійно орієнтованих дисциплін; використання технологій, метою яких є реалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

На другому етапі (2020–2022 рр.) педагогічного експерименту передбачалося:

– розробка методичного забезпечення та рекомендацій щодо підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасної парадигми вищої освіти;

– упровадження результатів дослідження в практичну діяльність ЗВО України.

В аспекті досліджуваної проблеми ми використали професіографічний метод, склали модель готовності вчителя початкової школи до роботи з учнями, виявили й обґрунтували структуру компонентів моделі особистості вчителя початкової школи.

У процесі складання схеми дослідження керувалися адаптованими та розробленими нами методиками з'ясування рівнів підготовленості здобувачів вищої освіти (табл. 4.10).

Нами також було здійснено якісну та кількісну перевірку визначених компонентів, критеріїв та показників.

Проілюструємо на прикладі мотиваційно-аксіологічного компоненту наші розрахунки кількісної та якісної перевірки отриманих даних. За таким підходом розраховувалися й інші компоненти.

Так, із метою перевірки факторів / критеріїв мотиваційно-аксіологічного компоненту, а саме: особистісно-професійні якості й цінності (цінності етнічної, мовної, конфесійної приналежності) було розроблено авторський асоціативний експрес-експеримент.

Оскільки структурними компонентами взаємин у міжкультурному просторі є культурна чутливість, міжкультурна компетентність, побудова міжкультурних комунікацій в етнічних спільнотах, то їх необхідно розглядати як основу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

Отже, *рівень культурної чутливості* сприяє сприйняттю учасниками освітнього процесу задоволеності досвідом міжкультурної взаємодії. Майбутні вчителі, які більш охоче ініціюють культурні дискусії, можуть допомогти дітям відчувати значну культурну чутливість у взаємодії з однокласниками. Розуміння стилів спілкування школярів із різних етнічних і культурних традицій має вирішальне значення для встановлення ефективних міжкультурних відносин у групах дітей.

Рівень культурної компетентності визначається здатністю до ефективних міжкультурних відносин, що є невіддільною частиною подальшого розуміння культурних відмінностей. Майбутнім учителям необхідно навчитися розповідати учням про культурне різноманіття й культурні цінності жителів Закарпаття. Глибоке знання міжкультурних особливостей та професійної підготовки в цій галузі сприятимуть підвищенню культурної компетентності майбутніх фахівців і в прикінцевому варіанті будуть сприяти ефективним відносинам зі своїми майбутніми учнями.

Рівень побудови міжкультурних комунікацій визначається необхідністю якісних відносин між майбутнім педагогом та учнями з різних національних меншин. Вчителеві, який буде працювати з дітьми з етнічних меншин, необхідно ретельно враховувати культурні відмінності, оскільки це буде сприяти продуктивним відносинам у міжкультурному просторі. Майбутні вчителі мають бути уважними та чуйними,

коли виникають розбіжності з питань, пов'язаних з культурою, саме вони повинні ініціювати дискусії про різні культурні традиції. Наше дослідження підтверджує значущість зусиль учителя щодо залучення учнів до різних заходів, які сприяють зближенню дітей – представників національних меншин.

Розглянемо більш детально зміст та варіанти *побудови міжкультурних комунікацій* як найменш досліджений структурний компонент взаємин у міжкультурному просторі Закарпаття.

Міжкультурну комунікацію можна розглядати як взаємодію протиборчих ідентичностей, за якої відбувається включення ідентичностей комунікантів один в одного. Взаємодія ідентичності полегшує узгодження відносин у комунікації, визначає її вид і механізми. Важливим для формування вибудовування міжкультурної комунікації в майбутніх учителів початкової школи є виявлення рівня *комунікативної свідомості*, під якою розуміється сукупність механізмів свідомості молодої людини, що забезпечує її комунікативну діяльність. Це, перш за все, комунікативні установки свідомості, сукупність ментальних комунікативних категорій, що визначають прийняті в студентському соціокультурному середовищі норми і правила комунікації. Під *комунікативними категоріями* розуміються найзагальніші комунікативні поняття, що впорядковують знання людини про спілкування і норми його здійснення. Деякі з комунікативних категорій відображають загальні уявлення людини про спілкування, деякі – про її мову.

Так, для комунікативної свідомості може бути визначено як релевантні такі комунікативні категорії: ввічливість, грубість, комунікабельність, емоційність тощо. Комунікативні категорії, що відбивають ставлення людини до мови, – рідна мова, іноземна мова, мова національних меншин, культурне мовлення, чисте

мовлення тощо. Є й деякі більш конкретні категорії: діалог, монолог, офіційна мова, неофіційна мова, публічна промова, слухання, говоріння. Комунікативна свідомість може бути віковою, гендерною, професійною, національною. У контексті нашого дослідження нам цікаво з'ясувати рівень сформованості національної комунікативної свідомості.

Так, Ф. Бацевич у «Словнику термінів міжкультурної комунікації» подає такі визначення:

1) *самосвідомість етнічна (національна)* – усвідомлення етносом (індивідом) своєї приналежності до певного етносу (нації, народності) як соціально-економічної, політичної, культурної, мовної, комунікативної спільноти;

2) *свідомість етнічна* – складна сукупність політичних, економічних, естетичних, філософських, релігійних, духовних тощо поглядів і переконань, властивих представникам певного етносу;

3) *свідомість етнокультурна* – усвідомлення певним етносом і його членами неповторності своєї культури, її відмінності від інших культур (як правило, характеризується аксіологічними (оцінними) аспектами: розумінням цінності своєї культури;

4) *свідомість етносу комунікативна* – складова етнокультурної свідомості, яка забезпечує в повному обсязі комунікативну діяльність конкретного етносу з оперттям на історично і культурно обумовлені ритуали й стереотипи спілкування [34].

Отже, аналіз та опис комунікативних категорій може здійснюватися різними методами і прийомами, але всі вони є опосередкованими, оскільки *безпосередньо вивчати ментальну свідомість неможливо*.

Дослідження національної комунікативної свідомості перебуває поки в початковому стані.

З метою виявлення змісту мовних комунікативних категорій у свідомості майбутніх учителів початкової

школи у жовтні 2018 року нами проведено спрямований асоціативний експрес-експеримент, що виявляв ставлення здобувачів вищої освіти до української, іноземної та мов національних меншин (1-4 курси бакалаврату). Зауважимо, що статистично значущих відхилень у відповідях студентів залежно від курсу не виявлено.

В експерименті взяло участь 127 здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей двох університетів (Мукачівський державний університет, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника). Опитувальник припускав відповіді на *три відкриті запитання*:

1. Висловіть Ваше ставлення до необхідності знання української мови.

2. Висловіть свою думку до необхідності вивчення іноземної мови (вказати).

3. Висловіть Ваше ставлення до необхідності знання мов національних меншин Закарпаття (угорці, румуни, росіяни, роми, словаки, німці, білоруси, євреї, поляки, русини та ін.).

Для аналізу результатів опитувальника ми використовували такий підхід, а саме: буттєвий, рефлексивний і духовний рівні.

Буттєвий рівень передбачає вивчення відношення національної свідомості до концепту і реальної ролі концепту в обумовленій цим концептом поведінці людей.

Рефлексивний рівень передбачає виявлення структури категорії як елемента концептосфери, її зв'язків з іншими категоріями та концептами у свідомості людини.

Духовний рівень – це місце категорії в духовній культурі нації, приналежність цієї категорії до національних цінностей.

Аналіз опитувальника респондентів припускав угруповання за трьома рівнями (буттєвий, рефлексив-

ний, духовний), при цьому схожі думки респондентів групували в певні смислові блоки по мірі категоричності висловлених суджень.

Перше запитання: *Висловіть Ваше ставлення до необхідності знання української мови.*

Буттєвий рівень представлено такими установками:

1. Ми всі погано знаємо українську мову. У школі вчили українську, і цього досить. Існує безліч нових слів, які запам'ятати неможливо, всі погано знають українську, переучувати нас марно – 30%.

2. У молоді є більш важливі справи, ніж вчити українську мову. Добре знання української необхідне науковцям, викладачам, політикам, журналістам, ведучим політичних новин, а сучасним студентам воно не обов'язкове – 14%.

На жаль, у комунікативній свідомості майбутніх учителів початкової школи відсутні такі установки, як: соромно погано говорити українською; усі студенти мають вчитися добре говорити і вдосконалюватися в українській мові.

Рефлексивний рівень в концептосфері майбутніх учителів початкової школи представлено такими блоками:

1. Українська мова – мова міжкультурного спілкування. Мова – показник загальної культури людини – 27%.

2. Наразі українська мова в небезпеці. У ЗМІ (радіо, телебачення, газети) весь час зустрічаються зразки нелітературної української мови, а іноді й ненормативної (обсценної) лексики, жаргонізми – 15%.

Духовний рівень комунікативної свідомості майбутніх учителів початкової школи у поданих відповідях респондентів представлено низьким вибором. Так, студентами не усвідомлюється духовний рівень як найважливіший компонент духовної культури

суспільства (7%), проте не сформоване відчуття сорому за недосконалість рідної мови або другої (державної) мови (7%). Наприклад, категорія спілкування важлива для української духовної культури, посідає в ній одне з центральних місць, є цінністю для людини, чого не можна сказати про цінності таких категорій, як толерантність, ввічливість, комунікативна недоторканність. Важливіша в духовному плані така категорія, як щирість.

Друге запитання: *Висловіть свою думку щодо необхідності вивчення іноземної мови (вказати).*

Комунікативна категорія також охоплює низку рівнів.

На буттєвому рівні існують такі установки:

1. Для студентської молоді дуже важливо добре вивчити іноземні мови, особливо англійську (73%), польську (57%), чеську (33%), угорську (27%). Треба вчитися за якісними підручниками та посібниками; мати вдома (або в кімнаті гуртожитку) словники, підручники, швидкісний Інтернет для спілкування online іноземною з викладачем, однокурсниками.

2. Уміння порозумітися за кордоном або з іноземцями – показник успішності людини – 17%.

На рефлексивному рівні усвідомлюється, що:

1. Необхідно додатково брати заняття в репетитора, позаяк будь-які витрати пізніше окупляться – 16%.

2. Сучасні студенти увагу приділяють англійській, тому що вона більш розповсюджена та є мовою наукових робіт. Є значна кількість студентів, яка на високому рівні володіють однією або двома іноземними мовами – 11%.

На духовному рівні іноземна мова майже не представлена (7%).

Третє запитання: *Висловіть Ваше ставлення до необхідності знання мов національних меншин Закарпаття (угорці, румуни, росіяни, роми, словаки, німці, білоруси, євреї, поляки, русини та ін.).*

Комунікативна категорія, як і попередні, також охоплює низку рівнів.

На буттєвому рівні існують такі установки:

1. Для студентської молоді не є пріоритетом вивчити мови національних меншин, навіть свою рідну. На вивчення мов національних меншин (або рідної) немає сенсу витратити час і гроші. Головне навчитися усного мовлення (частіше рідної – від батьків або рідних). Мови національних меншин треба весь час удосконалювати, вони швидко забуваються (57%).

2. Якщо студент добре володіє мовами національних меншин – це показник його поваги до своїх коренів, або до тих представників національностей, які проживають у Закарпатті (15%).

На рефлексивному рівні усвідомлюється, що:

1. Мови національних меншин важко засвоїти, вони вимагають особливих зусиль, якщо вони не є рідними (10%).

2. Більшість навіть мову своїх батьків знають на недостатньому рівні. Однак, студенти стали більше уваги приділяти мовам національних меншин (7%).

На духовному рівні мови національних меншин не представлено, підхід до них не прагматичний, як до іноземних, а реалістичний – знати мови своїх рідних, предків (8%), спостерігається загальна тенденція до усвідомлення мов національних меншин (рідної) як культурної цінності (7%).

Проілюструємо отримані дані у зведеній табл. 4.13.

Зміст ставлення до української, іноземної та мов національних меншин у свідомості майбутніх учителів початкових класів, %

Рівні / Комунікативні категорії	Рівень свідомості					
	Буттєвий		Рефлексивний		Духовний	
Українська мова	Усі погано знають мову	У молоді більш важливі справи	Мова – показник культури	Мова – в безпеці	Компонент духовної культури суспіль- ства	Відчуття сорому за недоско- налість мови
	30	14	27	15	7	7
Іноземна мова	На вивчен- ня не треба шкоду- вати часу та грошей	Володіння мовою як показник успішності	Витрати на вивчення окупля- ться	Більш роздо- всюджена	Прагма- тичний підхід	Тенденція цінності знання мови
	44	17	16	11	5	7

Рівні / Комунікативні категорії	Рівень свідомості					
	Буттєвий		Рефлексивний		Духовний	
Мови національних меншин	Немає сенсу витрачати час і гроші	Показник поваги до своїх коренів	Вимагає особливих зусиль	Мову своїх батьків знають на недостат- ньому рівні	Знати мову своїх рідних, предків	Усвідом- лення мов націо- нальних меншин (рідної) як культурної цінності
	57	11	10	7	8	7

У діаграмі на рис. 4.1 унаочнено ставлення здобувачів вищої світи до володіння та вивчення мов (зведені дані).

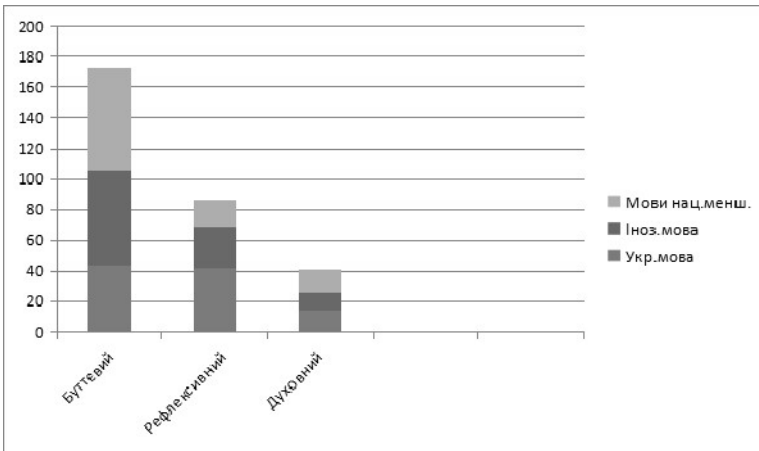


Рис. 4.1. Ставлення до української, іноземної та мов національних меншин у свідомості майбутніх учителів початкової школи, %

Із унаочнених якісних та кількісних даних можна зробити висновок, що у свідомості здобувачів вищої освіти переважає буттєвий рівень вивчення будь-якої мови. На буттєвому рівні умовно нейтральне ставлення до української мови виявляється у свідомості 44% майбутніх педагогів, умовно негативне ставлення до вивчення мов національних меншин – у 57% майбутніх педагогів.

У порівнянні змісту категорій «українська мова» і «мови національних меншин» в українській концептосфері сучасного студентства стає помітно, що комунікативна свідомість майбутніх учителів початкової школи віддає пріоритет іноземній мові перед рідною (державною), а в рідній мові на буттєвому рівні свідомості не вважають негативом погане володіння мовою та

висловлюють песимізм щодо можливості здобуття високого рівня володіння українською мовою.

Так, категорію «іноземна мова» в комунікативній свідомості презентовано виключно позитивно: на рефлексивному рівні студенти усвідомлюють необхідність посилених занять іноземною мовою і виправдовують усі витрати, тому що мова потрібна для життя (16%), і констатують позитивне зрушення у вивченні іноземних мов (11%). На буттєвому рівні усвідомлюється необхідність знання іноземної мови для поїздки за кордон працювати чи відпочивати (36%) і констатується, що високо оцінюються люди, які володіють іноземними мовами (16%).

Отже, зміст міжкультурного простору орієнтується на прогресивну стабілізацію і припускає, насамперед, розвиток громадянського суспільства, де етнічний чинник є вторинним; цінності етнічної, мовної, конфесійної приналежності стають особистою справою громадян. У змісті самоідентифікації індивідів щодо приналежності до культури пріоритетними є цінності власної самореалізації, а держава має забезпечити їм таку можливість.

4.2. Результати педагогічного експерименту з упровадження системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття

Опитувальник цінностей, або тест цінностей Ш. Шварца (S. Schwartz) було використано на дослідження динаміки зміни цінностей у групах (представники різних культур). Список цінностей складається із двох частин: іменників та прикметників, що охоплюють

57 цінностей. Респонденти оцінювали кожен із запропонованих цінностей за шкалою від 7 до –1 бала. Друга частина є профілем особистості, що характеризує 10 типів цінностей і складається із 40 описів.

Мотивація на ціннісні орієнтації визначалась за допомогою діагностики ціннісних орієнтацій. Хоча методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації» і має певні переваги, як-от: зручність і економічність у проведенні обстеження та обробці результатів, універсальність та гнучкість – можливість варіювати матеріал (списки цінностей), інструкції, – усе ж таки її істотні недоліки змусили нас відмовитися від її подальшого використання.

Для визначення рівня стійкості ціннісних орієнтацій та наявності позитивної мотивації до смисложиттєвих орієнтацій використовувалась методика визначення граничних смислів Д. Леонтьєва.

Після подальших індивідуально сформульованих запитань ми отримали можливість виявити граничні смисли – підстави дій студента, що відображають пріоритети підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. Варіанти уявлень студентів про майбутню педагогічну діяльність у початковій школі Закарпаття було вивчено й інтерпретовано.

Високий рівень присвоювався здобувачам вищої освіти із великою кількістю категорій (6-7), що відрізнялися розгалуженістю, наявністю серед них достатньої кількості децентрованих, які показували, що сенс педагогічної діяльності майбутні педагоги бачать в ціннісному ставленні до особистості іншої людини, яка може вирізнятися іншою культурою, релігією тощо (відсотковий показник цього рівня склав 13,3%). Отже, лише сьома частина студентів досліджуваної групи має ціннісні орієнтації, вмотивована на пошук особистісного сенсу своєї майбутньої діяльності.

У здобувачів вищої освіти з *достатнім рівнем* сформованості цього критерію розвиненість мотивації до смисложиттєвих орієнтацій представлено також децентрованими категоріями (до 5), що характеризує їх як готових до педагогічної діяльності, хоча й вирізняються ще епізодичністю та нецілісністю (13,8% майбутніх учителів продемонстрували цей рівень).

Середній рівень мотивації до смисложиттєвих орієнтацій характеризувався більшою кількістю категорій (до 4), але при слабкому розгалуженні категорій, проте серед них уже збільшується кількість децентрованих. Мотивація до смисложиттєвих орієнтацій у майбутній педагогічній діяльності в умовах міжкультурного простору Закарпаття характерна для 26,7% майбутніх учителів початкової школи.

На підставі результатів діагностики можна констатувати, що 23,1% студентів мають позитивну мотивацію до смисложиттєвих орієнтацій на двох рівнях – *на низькому рівні* та *рівні, нижче від середнього*. Залежно від того, наскільки респондент був упевнений у виборі (0, якщо обидва твердження відображають невпевненість), визначаючи одну з цифр 1, 2, 3, частіше за все відповіді характеризувалися малим числом категорій (не більше 2), вибір «0» – розгалуження відсутні.

Автори наступної діагностики (В. Сопов та Л. Карпушина) розуміють цінність як ставлення суб'єкта до явища та визнання його як важливого, такого, що має життєву цінність. У контексті проблематики нашого дослідження це, передусім, були ціннісні орієнтації майбутнього вчителя.

Нами було використано методикау «Морфологічний тест життєвих цінностей» (автори: В. Сопов та Л. Карпушина, удосконалено І. Сеніною), де основним діагностичним конструктом є термінальні цінності (цінності-цілі) на визначення аксіологічних орієнтирів на міжкультурну взаємодію.

Отримані результати можна коротко визначити в такий спосіб: група студентів *низького рівня* (23,1%) має низькі показники ціннісної орієнтації; 22,6% респондентів відносяться до *рівня нижче від середнього*; третя група студентів, яка складає групу *середнього рівня* (26,7%), бажає поповнити знання про себе, але слабо володіє навичками прагнення та спонукання до професійної діяльності, до самопізнання, є цікавість до майбутньої професії, ціннісні орієнтації слабо виражені; до четвертої групи віднесено студентів із *достатнім рівнем* показників за тестами (13,8%), вони спрямовані на самопізнання, що періодично супроводжується цікавістю до кар'єрних пошуків, виявляють бажання до майбутньої професійної діяльності; студенти з *високим рівнем* діагностичних показників за цією методикою володіють яскраво вираженою спрямованістю на самопізнання, виявляють стійке прагнення до подолання майбутніх труднощів, мають ціннісні орієнтації, проте таких респондентів було 13,8% на констатувальному етапі експерименту.

Результати діагностики за вказаними методиками дозволяють визначити загальні рівневі показники сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту, які представлено в табл. 4.14.

Як показують дані табл. 4.14, більшість здобувачів вищої освіти не має високих показників за результатами жодної діагностичної методики, тоді як середній рівень є здебільшого домінантним. Також відзначаємо невисоку представленість показників достатнього та високого рівнів за методиками (маємо 0,1% високого рівня за мотиваційною переконаністю студентів).

Таблиця 4.14

**Результати сформованості готовності майбутніх учителів
початкової школи до роботи в міжкултурному просторі Закарпаття
за мотиваційно-аксіологічним компонентом**

Рівень	Показники					
	спрямованість на досягнення та переконаність		ціннісне ставлення до майбутньої професії		наявність позитивної мотивації до смисложиттєвих орієнтацій	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	43	14,3	41	13,8	40	13,3
Достатній	43	14,3	41	13,8	41	13,8
Середній	78	26,2	79	26,7	79	26,7
Нижчий від середнього	68	22,6	68	22,6	69	23,1
Низький	68	22,6	69	23,1	69	23,1

Уведемо кількісну оцінку для визначення загальних рівневих показників (низький, нижчий від середнього, середній, достатній, високий) сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту, що охоплює зазначені раніше складові. Отримані діагностичні результати за кожним із показників переводимо в числові значення мотиваційно-аксіологічного компоненту. Для цього за загальну суму всіх показників приймаємо одиницю. Кожну групу критеріїв оцінюємо за допомогою порядкової шкали вимірювання, де присвоюються бали: «0 б.», коли характеристики показника відсутні або перебувають на рівні нижче від середнього; «1 б.», коли характеристики показника епізодично або частково проявляються або знаходяться на середньому рівні; «2 б.», коли характеристики показника мали місце, але їх вираженість нечітка, або знаходяться на достатньому рівні; «3 б.», коли характеристики показника яскраво виражені або на високому рівні. У такому разі максимальну кількість балів визначаємо для кожного студента як підсумковий показник, який становить 9 балів. Цей числовий показник дозволить визначити рівень сформованості ціннісних орієнтацій у майбутнього педагога за мотиваційно-аксіологічним компонентом.

Приймаємо за основу методика, запропоновану Г. Гончаренком [120], яку інтерпретуємо відповідно до розробленої нами діагностичної програми з визначення рівня сформованості підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття: переведемо значення балів у значення частин від одиниці (табл. 4.15).

Розрахунок величини балів

Бал	Показник	Бал	Показник	Бал	Показник
1	0,12	4	0,45	7	0,77
2	0,21	5	0,56	8	0,90
3	0,32	6	0,68	9	1,01

Далі знайдемо різницю між максимальним і мінімальним значенням, яка в такому випадку складе 0,90 ($1,01 - 0,12 = 0,88$), визначимо інтервал кожного рівня, який у такому випадку складе 0,22 ($0,88 : 4 = 0,22$), обчислимо крайні значення інтервалу кожного з рівнів, урахувавши, що вони не можуть збігатися (табл. 4.16).

Визначення інтервалу рівнів сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту

Рівень	Розрахунок показників	Крайнє значення інтервалу
Високий	$0,77 + 0,22$	1
Достатній	$0,54 + 0,22$	0,77
Середній	$0,34 + 0,22$	0,54
Нижчий від середнього	$0,11 + 0,22$	0,32
Низький	$0,1 + 0,22$	0,31

Тепер визначимо інтервал кожного з рівнів і відповідне їм значення балів (табл. 4.17).

Таблиця 4.17

**Показники рівнів мотиваційно-аксіологічного
компоненту**

Рівень	Інтервали рівня	Кількість балів
Високий	0,77–1	10–9
Достатній	0,54–0,78	8–7
Середній	0,34–0,55	6–5
Нижчий від середнього	0,11–0,33	4–3
Низький	0,10	2–1

Ці розрахунки дозволяють визначити коефіцієнт і співвіднести його показник з рівнем сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту в кожного з опитаних респондентів (табл. 4.18).

Таблиця 4.18

**Сформованість мотиваційно-аксіологічного
компоненту (констатувальний етап експерименту)**

Рівні	Інтервал	Усього респондентів	
		Кількість	Відсотки
Високий	0,79–1	51	19,13
Достатній	0,56–0,78	54	18,47
Середній	0,34–0,55	76	24,17
Нижчий від середнього	0,11–0,33	59	18,13
Низький	0,1	58	20,10

Аналіз табл. 4.18 уможлиблює наочно впевнитися в домінуванні в респондентів низького та нижчого від

середнього рівнів сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту. Це є свідченням низької вмотивованості студентів, що унеможливило високий рівень якості підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за традиційних підходів.

Подальші розрахунки дозволяють визначити середнє значення коефіцієнта сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи відповідно до формули:

$$\overline{K}_{\text{мотив}} = \frac{\sum d}{\sum i}, \quad (4.1)$$

де d – кількість набраних усіма студентами балів;
 i – максимально можлива кількість балів, яку могли б отримати студенти.

$$K(\text{ціннісний}) = 1492 : 3490 = 0,43 \quad (4.2)$$

Отже, *рівень сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту в цілому по групі відповідає показнику середнього рівня.*

Фактор «Гнучкість, послідовність і здатність до компромісу» було перевірено за допомогою критерію «Гнучкість та здатність до компромісу в міжкультурній взаємодії» (Діагностика міжособистісних стосунків Т. Лірі). Обраний інструментарій дозволив провести поглиблену діагностику тих характеристик Я-концепції, які стосуються міжособистісних відносин. Тест-опитувальник містить 128 характеристик, на які досліджуваному пропонується дати відповідь двічі: спочатку – помітити ті характеристики, які відповідають уявленню про себе як респондента; потім – ті характеристики, які б респондент хотів мати в ідеальному варіанті.

У стандартах культурних компетентностей запропоновано такий перелік восьми типів міжособистісних

відносин: авторитарний; егоїстичний; агресивний; підозрілий; підлеглий; залежний; дружелюбний; альтруїстичний; домінантність; дружелюбність [662]. Найбільшу кількість балів отримав авторитарний (7,31), альтруїстичний (6,21) та дружелюбний (5,52) типи; найменшу – підозрілий (1,91) і підлеглий (2,97). Отримані дані свідчать про незначне розходження між реальною та ідеальною картиною взаємовідносин у досліджуваній групі. Основна відмінність спостерігається у зменшенні діапазону профілю та в його зміщенні в сторону вектора домінування.

Найбільш вираженими виявились: альтруїстичний (8,69), дружелюбний (7,54) та підлеглий (5,7) типи відносин. Найменш – егоїстичний (4,39) та агресивний (4,8). Отже, можна зробити висновок про конгруентність у контактах з оточуючими (виражені дружелюбний та альтруїстичний типи відносин) та слабке вираження неконформних тенденцій (мінімальні оцінки відповідних типів відносин: егоїстичний, агресивний, підозрілий, підлеглий).

Критерій «Послідовність у світоглядному виборі» перевірявся за допомогою методики «Якорі кар'єри» (автор – Е. Шейн, переклад і адаптація В. Чікер, В. Винокурової). Ця методика спрямована на визначення ціннісних орієнтацій, інтересів та соціально обумовлених спонукань до діяльності, а також для з'ясування характерних для певної людини соціальних установок.

Запропоновані цінності відносяться до різноспрямованих груп: духовно-моральні цінності і егоїстично-престижні (прагматичні).

Аксіологічні орієнтири на міжкультурну взаємодію визначалися за допомогою опитувальника на виявлення налаштованості майбутніх учителів початкової школи на роботу в міжкультурному просторі Закарпаття (авторська адаптована методика дослідження особистісного егоцентризму за Н. Фетіскіним), що

надав можливість дослідити цінності як у цілому, так і в окремих життєвих сферах (професійне життя, освіта, сімейне життя, громадська активність, захоплення, активність у громаді тощо). Пропонований нами варіант опитувальника також використано для академічних груп студентів із проблем мотивації, для кращого розуміння важливості різних життєвих сфер їхньої діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття.

Для визначення стану сформованості критерію «Гуманність, повага до особистості» було використано особисті бесіди зі здобувачами вищої освіти, викладачами, керівниками гуртків, спостереження.

Якісний аналіз отриманих результатів засвідчив, що більшість здобувачів вищої освіти не сприймають умотивованість на майбутню педагогічну діяльність у міжкультурному просторі Закарпаття як професійну цінність. Незначний досвід професійної діяльності (квазідіяльність, педагогічна практика) дає підстави стверджувати, що саме недостатня практична підготовка заважає формуванню відповідних ціннісних орієнтацій, що і підтверджують результати діагностики. Така невідповідність мотивів, цінностей та їх реалізація заважають підготовці майбутніх педагогів. В умовах міжкультурного та багатоконфесійного українського суспільства значне місце має посідати міжкультурна освіта, метою якої має бути збереження, розвиток і взаємодія багатства культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності суспільства, виховання толерантності й уміння жити в багатокультурному суспільстві.

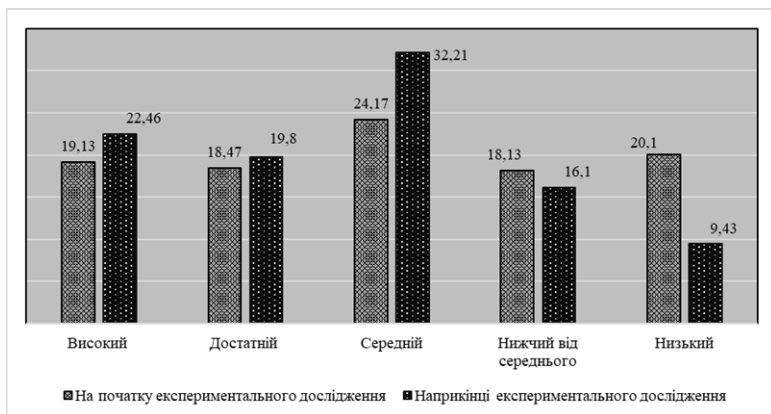
Динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за мотиваційно-аксіологічним компонентом представлено в табл. 4.19 та проілюстровано на рис. 4.2.

Таблиця 4.19

**Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів
початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за мотиваційно-аксіологічним компонентом**

Рівень	Кількість студентів ЕГ, n=298				Кількість студентів КГ, n=292			
	Педагогічний експеримент							
	На початку		Наприкінці		На початку		Наприкінці	
	в абсолютних цифрах	% від загальної кількості	в абсолютних цифрах	% від загальної кількості	в абсолютних цифрах	% від загальної кількості	в абсолютних цифрах	% від загальної кількості
Високий	57	19,13	67	22,46	53	18,20	53	18,20
Достатній	55	18,47	59	19,80	52	17,8	51	17,47
Середній	72	24,17	96	32,21	70	24,13	72	24,55
Нижчий від середнього	54	18,13	48	16,10	55	18,41	53	18,20
Низький	60	20,10	28	9,43	62	21,61	63	21,58

Експериментальна група



Контрольна група

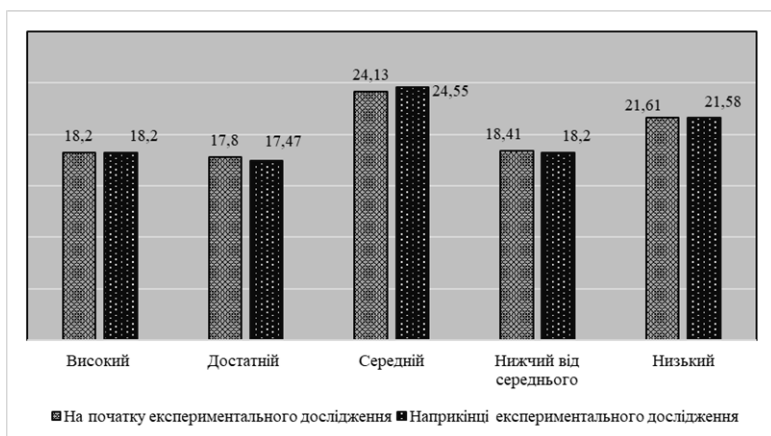


Рис. 4.2. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за мотиваційно-аксіологічним компонентом, які входили до ЕГ та КГ, %

Як показують отримані дані, в ЕГ збільшилась кількість респондентів з високим рівнем сформованості ціннісної мотивації до роботи з учнями в міжкуль-

турному просторі Закарпаття на 3,33%, у КГ цей показник зменшився на 1,00%. Збільшилась кількість майбутніх учителів початкової школи з достатнім рівнем сформованості ціннісної мотивації до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття в ЕГ – на 1,33%, у КГ – на 0,33%. Має місце зменшення кількості майбутніх педагогів із середнім рівнем сформованості ціннісної мотивації до професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття в ЕГ – на 8,04%, у КГ – на 0,43%. З-поміж здобувачів, віднесених нами до рівня нижчого від середнього, було виявлено зменшення показників: в ЕГ – на 2,03%, у КГ – на 0,21%. В ЕГ кількість майбутніх учителів початкової школи з низьким рівнем сформованості ціннісної мотивації до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття зменшилася на 10,67%, у КГ спостерігалось незначне збільшення цього показника на 0,03%.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості ціннісної мотивації в майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про зміни в ЕГ на позитивні.

Далі наведемо середні значення показника сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття на початку педагогічного експерименту (табл. 4.20).

Як свідчать результати табл. 4.20, на початку педагогічного експерименту не спостерігається істотної відмінності між середнім значенням показника сформованості ціннісної мотивації (відповідно $16,78 \pm 0,47$ балів) у студентів ЕГ і середнім значенням показника сформованості ціннісної мотивації (відповідно $15,43 \pm 0,47$ балів) у студентів КГ, що свідчить про однорідність груп, обраних для проведення педагогічного експерименту.

Таблиця 4.20

**Середні значення показника готовності
майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за мотиваційно-аксіологічним компонентом на початку педагогічного експерименту**

Групи	Кількість студентів у групі	Середнє значення показника	Середнє квадратичне відхилення серед. знач. показника	Середня похибка значення показника	Імовірність, р	t _{роз.}	t _{теор.}	Відмінність
Експериментальна	298	16,78	5,37	0,47	0,94	1,06	<1,98	Немає
Контрольна	292	15,43	5,15	0,47				

Таблиця 4.21

**Середні значення показника готовності
майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за мотиваційно-аксіологічним компонентом наприкінці педагогічного експерименту**

Групи	Кількість студентів у групі	Середнє значення показника	Середнє квадратичне відхилення серед. знач. показника	Середня похибка значення показника	Імовірність, р	t _{роз.}	t _{теор.}	Відмінність
Експериментальна	298	16,40	4,11	0,38	0,94	5,02	>1,97	Так
Контрольна	292	14,25	5,33	0,48				

Наведемо середні значення показника сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття наприкінці педагогічного експерименту (табл. 4.21).

Аналіз результатів табл. 4.21 дає підстави стверджувати, що є істотна відмінність між середнім значенням показника сформованості ціннісної мотивації (відповідно $16,78 \pm 0,47$ балів) у студентів ЕГ на початку експерименту і середнім значенням показника сформованості ціннісної мотивації (відповідно $16,40 \pm 0,38$ балів) у студентів ЕГ наприкінці педагогічного експерименту. Як свідчать дані табл. 4.21, не спостерігається істотної відмінності між середнім значенням показника сформованості ціннісної мотивації (відповідно $15,43 \pm 0,47$ балів) у студентів КГ на початку педагогічного експерименту і середнім значенням показника сформованості ціннісної мотивації (відповідно $14,25 \pm 0,48$ балів) у студентів КГ наприкінці педагогічного експерименту.

Наприкінці педагогічного експерименту спостерігається істотна відмінність між середнім значенням показника сформованості ціннісної мотивації у студентів ЕГ (відповідно $16,40 \pm 0,38$ балів) і середнім значенням означеного показника у студентів КГ (відповідно $14,25 \pm 0,48$ балів).

Отже, наприкінці педагогічного експерименту спостерігаються відмінності між середнім значенням показника сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту у здобувачів вищої освіти ЕГ та КГ.

Наступним компонентом обрано *світоглядно-когнітивний*.

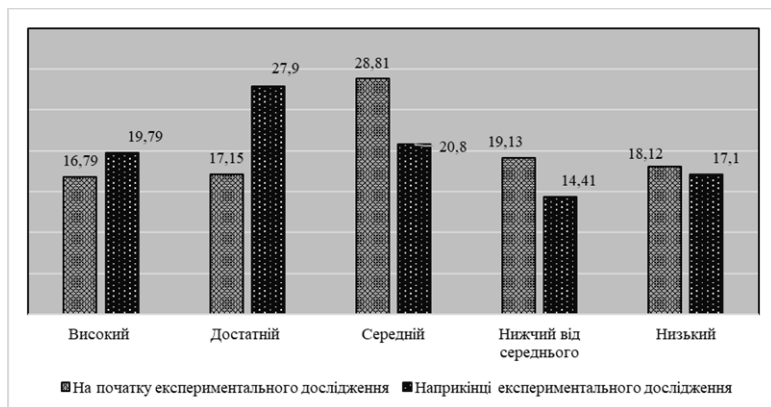
Результативний показник, що характеризує самостійність у засвоєнні знань, професійну компетентність і точність виконання дій, названий нами як «Показник оцінки фактора за світоглядно-когнітивним компонентом».

Таблиця 4.22

**Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів
початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за світоглядно-когнітивним компонентом**

Рівень	Кількість студентів ЕГ, n=298				Кількість студентів КГ, n=292			
	Педагогічний експеримент							
	На початку		Наприкінці		На початку		Наприкінці	
	в абсолютних цифрах	% від загальної кількості	в абсолютних цифрах	% від загальної кількості	в абсолютних цифрах	% від загальної кількості	в абсолютних цифрах	% від загальної кількості
Високий	50	16,79	59	19,79	46	15,75	46	15,75
Достатній	51	17,15	83	27,90	47	16,10	48	16,44
Середній	86	28,81	62	20,80	85	9,11	84	28,77
Нижчий від середнього	57	19,13	43	14,41	57	19,52	57	19,52
Низький	54	18,12	51	17,10	57	19,52	57	19,52
				у % різниці				у % різниці

Експериментальна група



Контрольна група

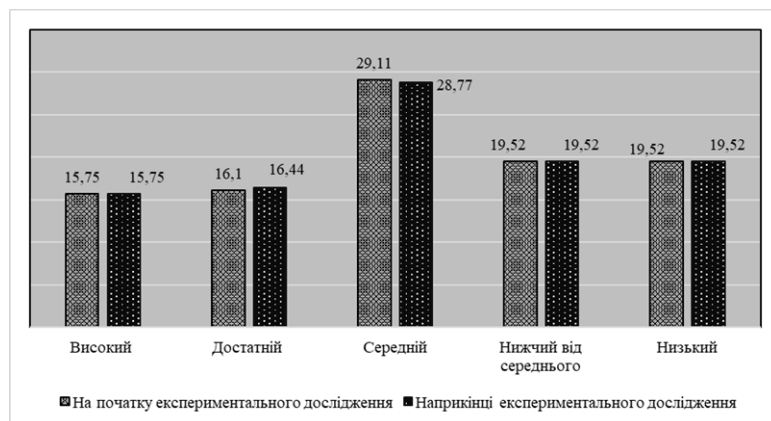


Рис. 4.3. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом, які входили до ЕГ та КГ, %

Динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом представлено в табл. 4.22 та проілюстровано на рис. 4.3.

Результати засвідчують, що в ЕГ на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом становив 16,79% респондентів, наприкінці – відповідно 19,79%; достатній рівень становив на початку – 17,15%, наприкінці – 27,90%, середній рівень становив на початку – 28,81%, наприкінці – 20,80%; нижчий від середнього становив на початку – 19,13%, наприкінці – 14,41%; низький рівень на початку експерименту встановлено в 18,12% респондентів, наприкінці – в 17,10% респондентів.

У КГ на початку педагогічного експерименту високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом становив 15,75% респондентів, наприкінці – відповідно 15,75%; достатній рівень – 16,10%, наприкінці – 16,44%; середній рівень становив на початку – 29,11%, наприкінці – 28,77%; нижчий від середнього рівень на початку становив – 19,52%, наприкінці – 19,52%; низький рівень на початку експерименту встановлено в 19,52% респондентів, наприкінці – в 19,52% респондентів.

Збільшилась кількість майбутніх учителів початкової школи з високим рівнем сформованості готовності до роботи з молодшими школярами в ЕГ – на 3,0%, у КГ – на 0,00%, тобто змін не відбулося.

Є суттєві зміни в кількості здобувачів вищої освіти ЕГ з достатнім рівнем сформованості готовності до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом: їхня кількість збільшилась на 10,75%. У КГ спостерігалось збільшення цього рівня на 0,34%.

Зменшилася кількість студентів з середнім рівнем сформованості за світоглядно-когнітивним компонен-

том в експериментальній групі – на 8,01%, у контрольній групі – на 0,34%.

З-поміж майбутніх педагогів, віднесених нами до рівня нижчого від середнього, виявлено зменшення рівня в ЕГ – на 4,72%, у КГ – на 0,00% змін не відбулося.

Зменшилася кількість респондентів з низьким рівнем сформованості готовності за світоглядно-когнітивним компонентом в ЕГ – на 1,02%. У КГ кількість респондентів з низьким рівнем сформованості готовності до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття не зменшилася.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності в майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про зміни в ЕГ на позитивні.

Далі наведемо середні значення показника сформованості світоглядно-когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття на початку педагогічного експерименту (табл. 4.23).

Як свідчать результати табл. 4.23, на початку педагогічного експерименту не спостерігається істотної відмінності між середнім значенням показника сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом (відповідно $8,51 \pm 0,2$ балів) у студентів ЕГ і середнім значенням означеного показника (відповідно $8,91 \pm 0,21$ балів) у студентів КГ.

Наведемо середні значення показника сформованості світоглядно-когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття наприкінці педагогічного експерименту (табл. 4.24).

Таблиця 4.23

**Середні значення показника готовності
майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за світоглядно-когнітивним компонентом на початку педагогічного експерименту**

Групи	Кількість студентів у групі	Середнє значення показника	Середнє квадратичне відхилення серед. знач. показника	Середня похибка значення показника		Кімовірність, р	t _{роз.}	t _{теор.}	Відмінність
				0,2	0,21				
Експериментальна	298	8,51	5,28		0,2	0,94	1,07	<1,93	Немає
Контрольна	292	8,91	5,21		0,21				

Таблиця 4.24

**Середні значення показника готовності
майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за світоглядно-когнітивним компонентом наприкінці педагогічного експерименту**

Групи	Кількість студентів у групі	Середнє значення показника	Середнє квадратичне відхилення серед. знач. показника	Середня похибка значення показника		Кімовірність, р	t _{роз.}	t _{теор.}	Відмінність
				0,22	0,23				
Експериментальна	298	11,03	2,22		0,22	0,95	5,00	>1,95	Так
Контрольна	292	7,78	2,64		0,23				

Як свідчать результати таблиці 4.24, не спостерігається істотної відмінності між середнім значенням показника сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом (відповідно $8,91 \pm 0,21$ балів) у КГ на початку педагогічного експерименту і середнім значенням показника сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття (відповідно $7,78 \pm 0,27$ балів) у КГ наприкінці педагогічного експерименту.

Спостерігається відмінність між середнім значенням показника сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом (відповідно $11,03 \pm 0,22$ балів) у студентів ЕГ наприкінці експерименту і середнім значенням показника сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом (відповідно $7,78 \pm 0,23$ балів) у студентів КГ наприкінці педагогічного експерименту.

Отже, наприкінці педагогічного експерименту спостерігаються певні відмінності між середнім значенням показника сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом у ЕГ та КГ.

Третім компонентом визначено *процесуально-діяльнісний*.

З метою перевірки *критеріїв* процесуально-діялісного компоненту (фактор – готовність до набуття професійно важливих знань, критерій – прагнення до саморозвитку та самовдосконалення) було використано опитувальник на встановлення здатності до навчальної та професійної діяльності (за адаптованою методикою

В. Урського); для критерію «культура академічної доброчесності» використано карту експертизи й оцінки вмінь творчої та дослідницько-пошукової діяльності (за адаптованою методикою К. Макагон). Фактор «Готовність до саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти» (критерій – самостійність у здобутті інформації та її аналіз) перевірявся авторським тестом-опитувальником «Здатність до інформальної освіти. Методика оцінки здатності до саморозвитку і самоосвітньої діяльності» (за В. Андрєєвим).

Результативний показник, що характеризує рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за процесуально-діяльним компонентом названо як «Показник оцінки за процесуально-діяльним компонентом».

Динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за світоглядно-когнітивним компонентом представлено в табл. 4.25 та проілюстровано на рис. 4.4.

Як свідчать результати, в ЕГ на початку педагогічного експерименту високий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за процесуально-діяльним компонентом становив 16,44%, наприкінці – відповідно 20,47%; достатній рівень становив на початку – 18,46%, наприкінці – 19,13%; середній рівень становив на початку – 25,84%, наприкінці – 28,53%; нижчий від середнього становив на початку – 20,80%, наприкінці – 16,10%; низький рівень становив на початку – 18,46% респондентів, наприкінці – 15,77% респондентів.

У КГ на початку педагогічного експерименту високий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за процесуально-діяльним компонентом становив 16,10%, наприкінці – відповідно 16,44%; достатній –

17,47% майбутніх педагогів, наприкінці – 18,15%; середній рівень становив на початку – 24,30%, наприкінці – 24,66%; нижчий від середнього – 21,58%, наприкінці – 19,52%; низький рівень встановлено на початку експерименту в 20,55% респондентів, наприкінці – в 21,23% респондентів.

Збільшилась кількість майбутніх учителів початкової школи з високим рівнем готовності до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за процесуально-діяльнісним компонентом в ЕГ – на 5,11%, у КГ – на 4,35%.

Також спостерігається збільшення кількості здобувачів вищої освіти з достатнім рівнем готовності за процесуально-діяльнісним компонентом в ЕГ – на 18,47%, у КГ – на 7,61%.

Є також збільшення кількості майбутніх педагогів із середнім рівнем готовності до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за процесуально-діяльнісним компонентом в ЕГ – на 8,16%, у КГ – на 3,26%.

З-поміж студентів, віднесених нами до рівня нижчого від середнього, спостерігалось зменшення показників за процесуально-діяльнісним компонентом: в ЕГ – на 16,33%, в КГ – на 5,43%.

Зменшилася кількість респондентів з низьким рівнем готовності до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за процесуально-діяльнісним компонентом в ЕГ – на 11,23%, в КГ – на 9,78%.

Отже, порівняльний аналіз готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за процесуально-діяльнісним компонентом на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про зміни в ЕГ на позитивні.

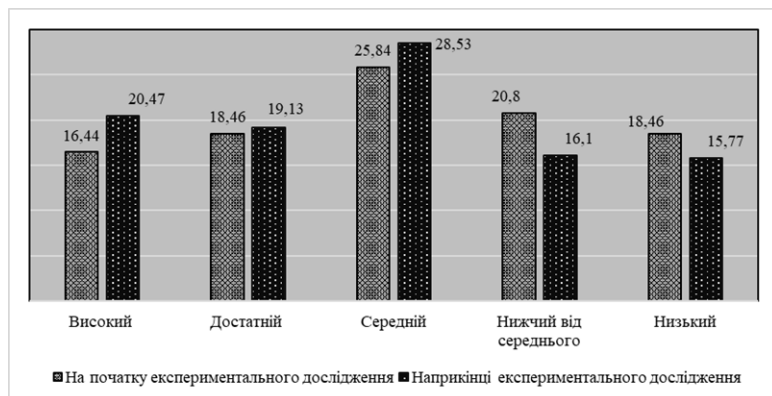
Далі наведемо середні значення показника сформованості процесуально-діялісного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття на початку педагогічного експерименту (табл. 4.26).

Таблиця 4.25

**Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів
початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за процесуально-діяльнісним компонентом**

Рівень	Кількість студентів ЕГ, n=298				Кількість студентів КГ, n=292			
	Педагогічний експеримент							
	На початку		Наприкінці		На початку		Наприкінці	
	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості
Високий	49	16,44	61	20,47	47	16,10	48	16,44
Достатній	55	18,46	57	19,13	51	17,47	53	18,15
Середній	77	25,84	85	28,53	71	24,30	72	24,66
Нижче від середнього	62	20,80	48	16,10	63	21,58	57	19,52
Низький	55	18,46	47	15,77	60	20,55	62	21,23
				у % різниця				у % різниця
				5,11				4,35
				18,47				7,61
				8,16				3,26
				16,33				5,43
				11,23				9,78

Експериментальна група



Контрольна група

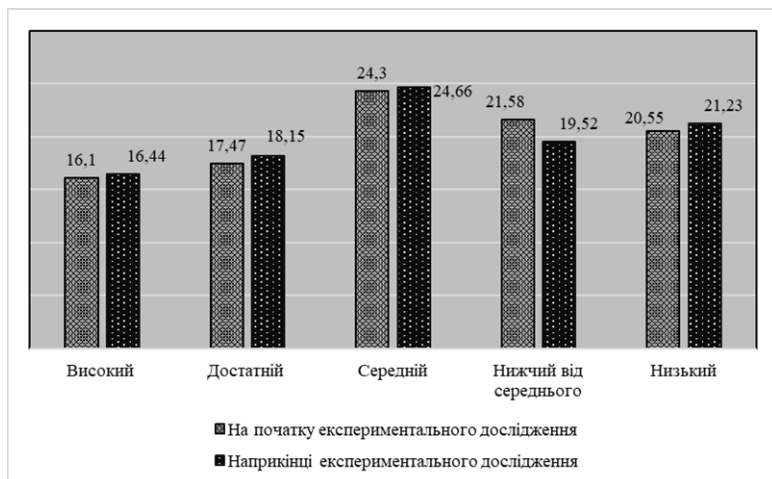


Рис. 4.4. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за процесуально-діяльнісним компонентом, які входили до ЕГ та КГ, %

Таблиця 4.26

**Середні значення показника готовності
майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за процесуально-діяльнісним компонентом на початку педагогічного експерименту**

Групи	Кількість студентів у групі	Середнє значення показника	Середнє квадратичне відхилення серед. знач. показника	Середня похибка значення показника		Імовірність, р	$t_{\text{роз.}}$	$t_{\text{теор.}}$	Відмінність
				0,35	0,33				
Експериментальна	298	17,98	3,95	0,35	0,97	0,96	<1,96		Немає
Контрольна	292	17,41	3,85	0,33					

Таблиця 4.27

**Середні значення показника готовності
майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за процесуально-діяльнісним компонентом наприкінці педагогічного експерименту**

Групи	Кількість студентів у групі	Середнє значення показника	Середнє квадратичне відхилення серед. знач. показника	Середня похибка значення показника		Імовірність, р	$t_{\text{роз.}}$	$t_{\text{теор.}}$	Відмінність
				0,33	0,37				
Експериментальна	298	19,97	3,89	0,33	0,98	5,02	>1,99		Так
Контрольна	292	19,53	3,87	0,37					

Як свідчать результати табл. 4.26, на початку педагогічного експерименту не спостерігається істотної відмінності щодо готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за процесуально-діяльнісним компонентом між середнім значенням показника сформованості (відповідно $17,98 \pm 0,35$ балів) у студентів ЕГ і середнім значенням показника сформованості (відповідно $17,41 \pm 0,33$ балів) у студентів КГ, що свідчить про однорідність груп, обраних для проведення педагогічного експерименту серед майбутніх учителів початкової школи обраних ЗВО.

Наведемо середні значення показника сформованості процесуально-діялісного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття наприкінці педагогічного експерименту (табл. 4.27).

Аналіз результатів табл. 4,26 та 4.27 показав, що спостерігається істотна відмінність між середнім значенням показника за процесуально-діялісним компонентом (відповідно $17,98 \pm 0,35$ балів) у студентів ЕГ на початку експерименту і середнім значенням показника за процесуально-діялісним компонентом (відповідно $19,97 \pm 0,33$ балів) у студентів ЕГ наприкінці педагогічного експерименту.

Як свідчать результати таблиць 4.26 та 4.27, не спостерігається істотної відмінності між середнім значенням показника за процесуально-діялісним компонентом (відповідно $17,41 \pm 0,33$ балів) у респондентів КГ на початку педагогічного експерименту і середнім значенням показника за процесуально-діялісним компонентом (відповідно $19,53 \pm 0,37$ балів) респондентів КГ наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту.

Спостерігається істотна відмінність між середнім значенням показника за процесуально-діялісним

компонентом (відповідно $19,97 \pm 0,33$ балів) у майбутніх учителів ЕГ наприкінці педагогічного експерименту і середнім значенням цього показника (відповідно $19,53 \pm 0,37$ балів) у майбутніх учителів КГ обраних ЗВО.

До четвертого компоненту ми віднесли *рефлексивно-творчий*. Результативний показник, що характеризує рівень оволодіння вміннями, необхідними для роботи з учнями молодшого шкільного віку, названий як «Показник оволодіння майбутніми педагогами рефлексивно-творчим компонентом».

Фактор «Готовність до прояву власної креативності та рефлексії» (критерій – досвід взаємодії у міжкультурному просторі) з'ясувався за допомогою авторського тесту-опитувальника; тесту «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості» (за методикою В. Андрєєва). Готовність до залучення учнів комунікувати в міжкультурному просторі початкової школи перевірялася за допомогою авторського тесту-опитувальника. Фактор «Готовність до формування навичок міжкультурної комунікації в молодших школярів» (критерій – знання особливостей учнів початкової школи з вікової психології) було перевірено дидактичним тестом; для визначення комунікативності – тест оцінки комунікативних умінь (О. Карелін); сформованість міжкультурної компетентності для комунікації з учнями було визначено авторським тестом-опитувальником. Фактор «Рефлексивна компетентність» (критерій – сформованість рефлексивної компетентності) визначено за допомогою опитування здобувачів вищої освіти за адаптованою для завдань дослідження діагностичною методикою Г. Бізєєвої «Переклад на суахілі».

Одиницями аналізу були міркування майбутніх учителів початкової школи у процесі розв'язання завдань культурологічної спрямованості. Було використано шкальне оцінювання вираженості категорій, що діагностувалися (табл. 4.28).

**Показники за результатами діагностичної методики
«Переклад на суахілі» Г. Бізяєвої**

№	Діагностична категорія	Кількісний показник
1.	Міжкультурна рефлексія	4,01
2.	Суб'єктна орієнтація на «іншого»	3,97
3.	Орієнтація на суб'єктність «іншого»	3,76
4.	Особистісна включеність в ситуацію	3,57
5.	Конструювання ситуації допомоги «іншому»	3,27
6.	Активізація рефлексивного мислення	3,23
7.	Проектування та прогнозування дій «іншого»	3,21
	Коефіцієнт рівня рефлексивності	3,57

Аналіз поданих результатів у табл. 4.28 засвідчує, що показники за категоріями «Міжкультурна рефлексія», «Суб'єктна орієнтація на «іншого»» та «Орієнтація на суб'єктність «іншого»» є найвагомішими. Майбутнім педагогам легше усвідомлювати процес власних роздумів та особливості «іншого» («інший» у значенні відмінний за національністю, релігією, расою тощо). Такий результат можна пояснити зорієнтованістю на міжкультурну взаємодію у міжкультурному просторі.

За результатами аналізу табл. 4.28 можна зробити висновок, що більш високі результати є за категоріями, що належать до рефлексивно-творчого компоненту підготовки майбутніх учителів у порівнянні з категоріями особистісного спрямування. Отже, здобувачам вищої освіти легше рефлексивно оцінювати міжкультурні взаємини з «іншими», ніж займатися саморефлексією.

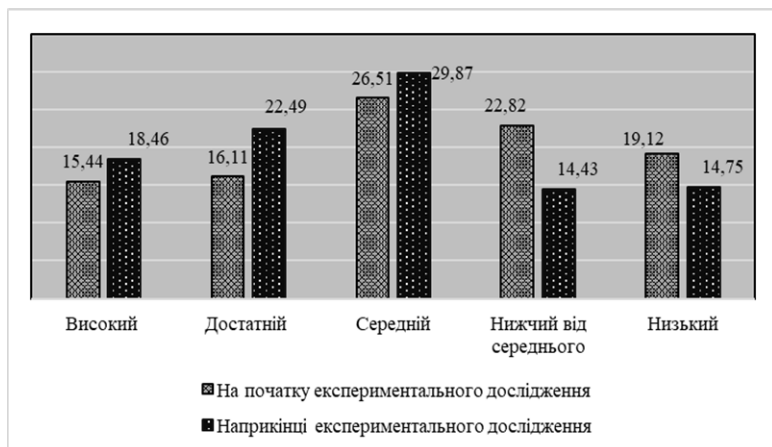
Динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за рефлексивно-творчим компонентом представлено в табл. 4.29 та проілюстровано на рис. 4.5.

Таблиця 4.29

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за рефлексивно-творчим компонентом

Рівень	Кількість студентів ЕГ, n=298				Кількість студентів КГ, n=292			
	Педагогічний експеримент							
	На початку		Наприкінці		На початку		Наприкінці	
	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості
Високий	46	15,44	55	18,46	43	14,73	44	15,07
Достатній	48	16,11	67	22,49	45	15,41	47	16,10
Середній	79	26,51	89	29,87	75	25,68	77	26,37
Нижчий від середнього	68	22,82	43	14,43	64	21,92	62	21,23
Низький	57	19,12	44	14,75	65	22,26	62	21,23
				4,37				1,03

Експериментальна група



Контрольна група

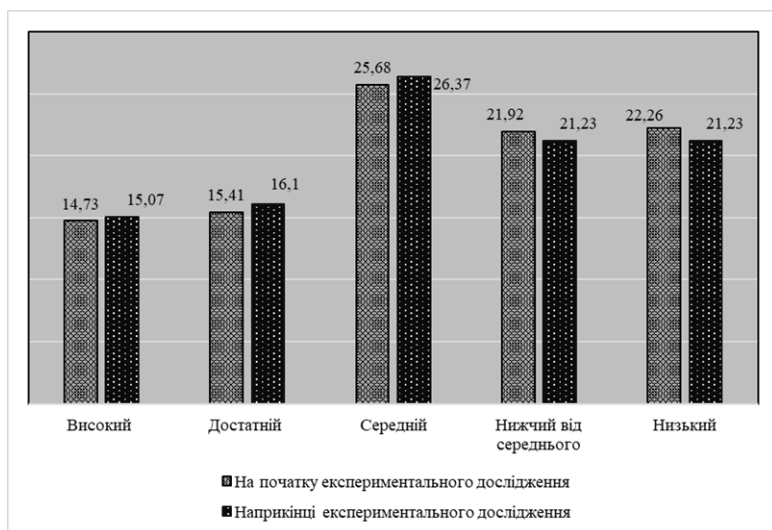


Рис. 4.5 Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття за рефлексивно-творчим компонентом, які входили до ЕГ та КГ, %

В ЕГ на початку педагогічного експерименту високий рівень оволодіння майбутніми педагогами вміннями, необхідними для вдосконалення особистісних характеристик і професійних якостей у роботі з молодшими школярами, становив 15,44%, наприкінці – відповідно 18,46%; достатній рівень становив на початку – 16,11%, наприкінці – 22,49%; середній рівень становив на початку – 26,51% майбутніх педагогів, наприкінці – 29,87% майбутніх педагогів; нижчий від середнього становив на початку – 22,82%, наприкінці – 14,43; низький рівень становив на початку – 19,12% респондентів, наприкінці – 14,75% респондентів.

У КГ на початку педагогічного експерименту високий рівень оволодіння майбутніми вчителями вміннями, необхідними для вдосконалення особистісних характеристик і професійних якостей у роботі з молодшими школярами, становив 14,73%, наприкінці – відповідно 15,07%; достатній рівень – 15,41% майбутніх педагогів, наприкінці – 16,10% майбутніх педагогів; середній рівень становив на початку – 25,68%, наприкінці – 26,37%; нижчий від середнього – 21,92% респондентів, наприкінці – 21,23% респондентів; низький рівень становив на початку – 22,26%, наприкінці – 21,23%.

Збільшилась кількість здобувачів вищої освіти з високим рівнем оволодіння вміннями, необхідними для роботи з учнями початкових класів, в ЕГ – на 3,02%, у КГ – на 0,34%.

Також збільшилась кількість майбутніх фахівців з достатнім рівнем сформованості готовності за рефлексивно-творчим компонентом, в ЕГ – на 6,38%, у КГ – на 0,69%.

Збільшилась кількість студентів із середнім рівнем оволодіння вміннями, необхідними для вдосконалення особистісних характеристик і професійних якостей, в ЕГ – на 3,36%, у КГ – на 1,69%.

3-поміж респондентів, віднесених нами до рівня нижчого від середнього, спостерігалось зменшення показників: в ЕГ – на 8,39%, у КГ – на 0,69%.

Зменшилася кількість майбутніх учителів початкової школи з низьким рівнем оволодіння вміннями, необхідними для вдосконалення особистісних характеристик і професійних якостей у роботі з молодшими школярами, в ЕГ – на 4,37%, у КГ – на 1,03%.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття за рефлексивно-творчим компонентом на початку й наприкінці педагогічного експерименту свідчить про зміни в ЕГ на позитивні. Така динаміка доводить правильність обраних засобів формувального впливу.

Далі наведемо середні значення показника сформованості рефлексивно-творчого компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття на початку педагогічного експерименту (табл. 4.30).

Результати табл. 4.30 свідчать про те, що на початку педагогічного експерименту не спостерігалось істотної відмінності між середнім значенням показника за рефлексивно-творчим компонентом (відповідно $11,43 \pm 0,25$ балів) у здобувачів ЕГ і середнім значенням показника за рефлексивно-творчим компонентом (відповідно $10,02 \pm 0,22$ балів) у здобувачів КГ.

Наведемо середні значення показника сформованості рефлексивно-творчого компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття наприкінці педагогічного експерименту (табл. 4.31).

Таблиця 4.30

**Середні значення показника готовності
майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за рефлексивно-творчим компонентом на початку педагогічного експерименту**

Групи	Кількість студентів у групі	Середнє значення показника	Середнє квадратичне відхилення	Середнє знач. показника	Середня похибка		Імовірність, р	t _{роз.}	Відмінність
					середнього значення	похибка			
Експериментальна	298	11,43	2,62	показника	0,25	0,22	0,96	1,71	<1,98
Контрольна	292	10,02	2,47						Немає

Таблиця 4.31

**Середні значення показника готовності
майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття
за рефлексивно-творчим компонентом наприкінці педагогічного експерименту**

Групи	Кількість студентів у групі	Середнє значення показника	Середнє квадратичне відхилення	Середнє знач. показника	Середня похибка		Імовірність, р	t _{роз.}	Відмінність
					середнього значення	похибка			
Експериментальна	298	12,20	2,21	показника	0,17	0,22	0,94	3,03	>1,98
Контрольна	292	13,3	2,14						Так

Аналіз результатів табл. 4.31 засвідчив істотну відмінність між середнім значенням показника сформованості готовності за рефлексивно-творчим компонентом у студентів ЕГ на початку експерименту (відповідно $11,43 \pm 0,25$ балів) і середнім значенням показника сформованості готовності за рефлексивно-творчим компонентом у студентів ЕГ наприкінці педагогічного експерименту (відповідно $12,20 \pm 0,17$ балів).

Спостерігається істотна відмінність між середнім значенням показника сформованості готовності за рефлексивно-творчим компонентом (відповідно $10,02 \pm 0,22$ балів) у студентів КГ на початку педагогічного експерименту і середнім значенням показника (відповідно $13,3 \pm 0,22$ балів) у студентів КГ наприкінці педагогічного експерименту.

Аналіз отриманих даних дає підстави стверджувати, що спостерігається істотна відмінність між середнім значенням показника сформованості готовності за рефлексивно-творчим компонентом (відповідно $12,20 \pm 0,17$ балів) у майбутніх педагогів ЕГ і середнім значенням показника сформованості готовності (відповідно $13,3 \pm 0,22$ балів) у майбутніх педагогів КГ.

Отже, наприкінці педагогічного експерименту спостерігаються певні відмінності між середнім значенням показника оволодіння вміннями за рефлексивно-творчим компонентом як у здобувачів вищої освіти ЕГ, та і в здобувачів вищої освіти КГ.

Далі наводимо порівняльні дані рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття в ЕГ і КГ на початку й наприкінці педагогічного експерименту (табл. 4.32, 4.33).

Рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття в ЕГ, %

Компоненти підготовки	Кількість здобувачів вищої освіти ЕГ, n = 298											
	Рівні сформованості											
	високий		достатній		середній		нижчий від середнього		низький			
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-аксіологічний	19,13	22,46	18,47	19,80	24,17	32,21	18,13	16,10	20,10	9,43		
Світоглядно-когнітивний	16,79	19,79	17,15	27,90	28,81	20,80	19,13	14,41	18,12	17,10		
Процесуально-діяльнісний	16,44	20,47	18,46	19,13	25,84	28,53	20,80	16,10	18,46	15,77		
Рефлексивно-творчий	15,44	18,46	16,11	22,49	26,51	29,87	22,82	14,43	19,12	14,75		

Рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття в КГ, %

Компоненти підготовки	Кількість здобувачів вищої освіти КГ, n = 292									
	Рівні сформованості									
	високий		достатній		середній		нижчий від середнього		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-аксіологічний	18,20	18,20	17,80	17,47	24,13	24,55	18,41	18,20	21,61	21,58
Світоглядно-когнітивний	15,75	15,75	16,10	16,44	29,11	28,77	19,52	19,52	19,52	19,52
Процесуально-діяльнісний	16,10	16,44	17,47	18,15	24,30	24,66	21,58	19,52	20,55	21,23
Рефлексивно-творчий	14,73	15,07	15,41	16,10	25,68	26,37	21,92	21,23	22,26	21,23

Дані, наведені в табл. 4.32, 4.33, переконливо ілюструють, що наприкінці педагогічного експерименту є суттєві позитивні зміни рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, що відбулись у здобувачів вищої освіти ЕГ.

Таблиця 4.34

**Дані, що характеризують
досліджувані показники КГ та ЕГ
на початку педагогічного експерименту**

Показники	КГ	ЕГ
Показник сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту	15,43±0,47	16,78±0,47
Показник сформованості світоглядно-когнітивного компоненту	8,91±0,21	8,51±0,2
Показник сформованості процесуально-діяльнісного компоненту	17,41±0,33	17,98±0,35
Показник сформованості рефлексивно-творчого компоненту	10,02±0,22	11,43±0,25

Як свідчать результати табл. 4.34, на початку педагогічного експерименту не спостерігається істотної відмінності між середнім значенням показника сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту (відповідно 15,43±0,47 балів) у студентів КГ і середнім значенням показника сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту (відповідно 16,78±0,47 балів) у студентів ЕГ; середнім значенням показника

сформованості світоглядно-когнітивного компоненту (відповідно $8,91 \pm 0,21$ балів) у студентів КГ і середнім значенням показника сформованості світоглядно-когнітивного компоненту (відповідно $8,51 \pm 0,2$ балів) у студентів ЕГ; між середнім значенням показника оволодіння процесуально-діяльнісним компонентом (відповідно $17,41 \pm 0,33$ балів) у студентів КГ і середнім значенням показника оволодіння процесуально-діяльнісним компонентом (відповідно $17,98 \pm 0,35$ балів) у студентів ЕГ; між середнім значенням показника сформованості рефлексивно-творчого компоненту (відповідно $10,02 \pm 0,22$ балів) у студентів КГ і середнім значенням показника сформованості рефлексивно-творчого компоненту (відповідно $11,43 \pm 0,25$ балів) у студентів ЕГ.

Таблиця 4.35

**Дані, що характеризують
досліджувані показники КГ та ЕГ
наприкінці педагогічного експерименту**

Показники	КГ	ЕГ
Показник сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту	$14,25 \pm 0,48$	$16,40 \pm 0,38$
Показник сформованості світоглядно-когнітивного компоненту	$7,78 \pm 0,23$	$11,03 \pm 0,22$
Показник сформованості процесуально-діялісного компоненту	$19,53 \pm 0,37$	$19,97 \pm 0,33$
Показник сформованості рефлексивно-творчого компоненту	$13,3 \pm 0,22$	$12,20 \pm 0,17$

Примітка: * – $p < 0,05$ порівняно з КГ

Дані табл. 4.35 вказують на те, що спостерігається істотна відмінність між середнім значенням показника сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту (відповідно $14,25 \pm 0,48$ балів) у студентів КГ і середнім значенням показника (відповідно $16,40 \pm 0,38$ балів) у студентів ЕГ; між середнім значенням показника сформованості світоглядно-когнітивного компоненту (відповідно $7,78 \pm 0,23$ балів) у студентів КГ і середнім значенням показника (відповідно $11,03 \pm 0,22$ балів) у студентів ЕГ; між середнім значенням показника сформованості процесуально-діяльнісного компоненту (відповідно $19,53 \pm 0,37$ балів) у студентів КГ і середнім значенням показника (відповідно $19,97 \pm 0,33$ балів) у студентів ЕГ; між середнім значенням показника сформованості рефлексивно-творчого компоненту (відповідно $13,3 \pm 0,22$ балів) у студентів КГ і середнім значенням показника (відповідно $12,20 \pm 0,17$ балів) у студентів ЕГ.

У табл. 4.36 наведено дані, що характеризують досліджувані показники ЕГ і КГ на початку та наприкінці педагогічного експерименту.

Наприкінці педагогічного експерименту спостерігаються певні відмінності між середнім значенням показника готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття у респондентів ЕГ і КГ.

Отже, нами проаналізовано результати експериментального запровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зазначене вище свідчить про ефективність визначених нами педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Показники ЕГ та КГ на початку та наприкінці педагогічного експерименту

Показники сформованості компонентів	На початку ЕГ	Наприкінці ЕГ	На початку КГ	Наприкінці КГ
Мотиваційно-аксіологічний	16,78±0,47	16,40±0,38	15,43±0,47	14,25±0,48
Світоглядно-когнітивний	8,51±0,2	11,03±0,22	8,91±0,21	7,78±0,23
Процесуально-діяльнісний	17,98±0,35	19,97±0,33	17,41±0,33	19,53±0,37
Рефлексивно-творчий	11,43±0,25	12,20±0,17	10,02±0,22	13,3±0,22

Висновки до четвертого розділу

Для якісної організації констатувального та формувального етапів експериментального дослідження із упровадження педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття було проведено рівневу градацію, на основі якої виокремлено п'ятирівневу шкалу, яка охоплює високий, достатній, середній, нижчий від середнього і низький рівні, та обрано діагностичний інструментарій.

У першому періоді підготовка майбутніх учителів початкової школи в експериментальному ЗВО нічим не відрізнялася від такої підготовки в контрольному. У другому періоді підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами відбувалася в частковій відповідності до авторського концептуального задуму.

Дослідження було проведено на базі Мукачівського державного університету та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Кількість здобувачів вищої освіти у кожній вибірці була майже однаковою – 298 в ЕГ і 292 у КГ. Усього в дослідженні взяли участь 590 респондентів.

Для перевірки ефективності педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття організовано формувальний етап експериментального дослідження. У КГ ніяких додаткових дій не проводили. В ЕГ впроваджено авторську педагогічну систему, яка ґрунтувалася на цілеспрямованому впровадженні педагогічних умов, реалізації розробленого навчально-методичного забезпечення для організації аудиторної, самостійної та виховної роботи і педагогічної практики на основі обрання найоптимальніших методів і педагогічних технологій та адекватних до них засобів

і прийомів організації фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Наприкінці експериментального дослідження отримано суттєву позитивну динаміку в ЕГ та лише незначні позитивні зміни в КГ. Так, переважна більшість майбутніх учителів початкової школи ЕГ мали високий (12,24%), достатній (24,49%), середній (46,94%) рівні сформованості всіх компонентів готовності до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

Було встановлено якісні зміни. За допомогою методів математичної статистики доведено достовірність отриманих результатів на основі порівняння дисперсій для визначення F-критерію. У ході обрахунків встановлено, що числове значення F-критерію у КГ не входить у встановлену межу (від 1,3 до 1,7), яка доводить статистичну достовірність (1,0393 – мотиваційно-аксіологічний; 1,0708 – світоглядно-когнітивний; 1,0383 – процесуально-діяльнісний; 1,0234 – рефлексивно-творчий). Тобто отримані результати у КГ не є математично значущими та підтверджують той факт, що майбутні вчителі початкової школи самостійно не можуть досягнути вагомих результатів у зазначеній площині.

Так, показники ЕГ та КГ на початку й наприкінці педагогічного експерименту були різними, що підтверджується показниками сформованості компонентів:

- мотиваційно-аксіологічного
(ЕГ – $16,40 \pm 0,38$, КГ – $14,25 \pm 0,48$);
- світоглядно-когнітивного
(ЕГ – $11,03 \pm 0,22$, КГ – $7,78 \pm 0,23$);
- процесуально-діяльнісного
(ЕГ – $19,97 \pm 0,33$, КГ – $19,53 \pm 0,37$);
- рефлексивно-творчого
(ЕГ – $12,20 \pm 0,17$, КГ – $13,3 \pm 0,22$).

Також в ЕГ було встановлено кардинально протилежні результати: F-критерій перебуває в межах табличної величини (1,3033 – мотиваційно-аксіологічний; 1,3125 – світоглядно-когнітивний; 1,3629 – процесуально-діяльнісний; 1,4003 – рефлексивно-творчий).

Реалізація авторської системи підготовки дозволила збагатити професійний досвід майбутніх учителів початкової школи для професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття. У професійному контексті в майбутніх педагогів ЕГ були зруйновані негативні міжкультурні стереотипи, зменшилися прояви інтолерантності та відчутно розширилися горизонти професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття. Для особистісного вдосконалення майбутні вчителі початкової школи отримали допомогу в усвідомленні своєї приналежності до конкретної етнічної групи, розширили міжкультурну компетентність, підвищили рівень комунікабельності, рефлексії та емпатії. Аналіз результатів дослідження свідчить, що наприкінці педагогічного експерименту спостерігаються суттєві позитивні зміни рівнів сформованості готовності до професійної діяльності у студентів ЕГ порівняно зі студентами КГ.

Отже, експериментальне дослідження підтвердило доцільність впровадження у фахову підготовку розробленої педагогічної системи, що спрямована на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття. Аналіз результатів педагогічного експерименту свідчить, що завдання дослідження було виконано, мети досягнуто.

Результати четвертого розділу представлено в таких публікаціях автора: [319; 326; 335; 336; 337; 340].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретико-методичний аналіз, узагальнення й запропоновано нові підходи до формування готовності вчителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття шляхом впровадження педагогічної системи, що дало можливість сформулювати загальні висновки:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено, що міжкультурний підхід в освіті ґрунтується на порівняльному аналізі різних культур із метою знаходження об'єднувальних чинників двох і більше культур, а також на усвідомленні власної національно-культурної самобутності, унікальності; забезпечує формування вмінь і навичок адекватно реагувати на ситуацію взаємодії цінностей двох і більше культур, за якої носіям даних культур необхідно вирішити завдання морального характеру міжкультурних взаємин.

Носієм та провідником ідеї міжкультурності є вчитель початкової школи, який не зможе результативно здійснювати професійну педагогічну діяльність у складних соціокультурних умовах без належної підготовки. Постає потреба забезпечення гармонійного співіснування представників різних культур у закладах освіти, налагодження їх ефективної взаємодії в міжкультурному просторі Закарпаття.

У процесі професійної підготовки майбутні вчителі початкової школи мають належним чином опанувати когнітивну площину, а також здобути практичні вміння і навички для ефективної педагогічної діяльності в умовах міжкультурного простору Закарпаття. Проаналізовано закордонний досвід підготовки майбутніх педагогів до роботи з учнями в міжкультурному просторі, визначено шляхи їх імплементації у вітчизняну систему освіти.

Уточнено зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, який полягає у формуванні здатності зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії рідного краю; налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію зі всіма учасниками освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій; використовувати практики усвідомленого емоційного реагування.

2. Аналіз нормативно-правових документів та наукової літератури дозволив розглядати професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи як спеціально організований освітній процес, що охоплює два взаємопов'язані аспекти: формування готовності до діяльності в міжкультурному просторі та набуття міжкультурної компетентності для професійного здійснення освітнього процесу в міжкультурному просторі Закарпаття.

Міжкультурну компетентність розуміємо як інтегративну якість, яку можна схарактеризувати: сукупністю мотивів (прагнення бути фахівцем, культурною особистістю); цінностей (міжособистісна взаємодія суб'єктів різних культур, етносів, національностей, релігій тощо); знань (української культури і культури національних меншин); умінь (встановлювати й підтримувати діалог, переживати й усвідомлювати ситуацію міжкультурної взаємодії з учнями, батьками, колегами); обізнаністю у змісті, засобах і способах взаємодії зі світом культури, що реалізується у здатності вільно орієнтуватися у міжкультурному світі, розуміти його цінності, смисли. Визначено компоненти (мотиваційно-аксіологічний, світоглядно-когнітивний, процесуально-

діяльнісний, рефлексивно-творчий), критерії, що їм відповідають, та показники рівнів сформованості готовності до практичної діяльності за компонентами (високий, достатній, середній, нижчий від середнього і низький).

3. Розроблено авторську концепцію підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, яка передбачала проєктування комплексних заходів щодо оптимізації взаємодії в міжкультурному просторі, розвиток культури міжнаціонального спілкування, закріплення соціально бажаних і зменшення небажаних міжкультурних стереотипів, формування міжетнічної толерантності. Концепція побудована у векторі поліпарадигмального підходу з наскрізним домінуванням гуманістичних констант, що дало змогу не тільки використовувати цінні досягнення різних парадигм і підходів, але й гармонійно екстраполювати висновки філософської, психологічної та педагогічної наук у практику професійної підготовки майбутніх фахівців. Авторську концепцію розглянуто як сукупність цільового, методологічного, теоретичного та практичного концептів.

Робота над концепцією мала практико-орієнтовану спрямованість, що дозволило обрати дієві форми та інноваційні методи й технології, а також розробити авторську педагогічну систему і технології, які передбачають співпрацю, діалог та спрямовані на підтримку й захист індивідуальності кожного здобувача вищої освіти, надання вільного, захищеного міжкультурного простору для творчого самовираження національної ідентичності.

4. У процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи введено педагогічні умови, які розуміємо як комплекс факторів впливу на освітній процес, що сприяє переходу майбутнього педагога на

більш високий рівень готовності до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

Виокремлено й експериментально перевірено чотири педагогічні умови: запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі; реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції; забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі; активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв. Поетапне впровадження визначених педагогічних умов в освітній процес ЗВО передбачало активне використання як уже відомих інтерактивних технологій, так і розробку та апробування власних технологій. Вони використовувалися на всіх етапах впровадження педагогічної системи, оскільки були дієвими в комплексі.

5. Спроектовано педагогічну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, яка передбачала цілепокладання, проектування, конструювання, експериментально-технологічну діяльність, упровадження та оцінювання ефективності.

Педагогічна система об'єднує теоретичні і практичні основи освітнього процесу (принципи, методологічні підходи, авторську концепцію, етапи (мотиваційний, світоглядний, діяльнісний і рефлексивний), педагогічні умови. Побудовано структурну модель педагогічної системи, яка представлена блоками: цільовий (соціальне та регіональне замовлення суспільства щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття); теоретико-методологічний (методологічні підходи, загальні і

специфічні принципи); змістовно-організаційний (етапи професійної підготовки, структурні компоненти, педагогічні умови, засоби, форми, методи); результативний (моніторинг процесу підготовки майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному просторі).

6. З метою впровадження авторської педагогічної системи розроблено навчально-методичне забезпечення для ефективної організації освітнього процесу на основі обрання найбільш оптимальних методів навчання та адекватних засобів і прийомів організації фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зокрема в освітній процес впроваджено SWOT– та PEST–аналіз, адаптовані тренінги, обговорення, диспути, презентації, міні-лекції, портфоліо, моделювання професійної діяльності, написання есе після перегляду мультфільмів про толерантність; розроблено авторські технології: «Idea Mixer», GROW, блокчейн і лонгвід, які було застосовано для проектування міні-музею міжкультурної спадщини Закарпаття в умовах початкової школи; тренінг «Я-мольфарка. Культура хусткування в Україні»; технологія «Освітній Геокешинг», або пошуки волохів»; освітній WEB-квест; бібліоідактика як медіаосвітня технологія формування міжкультурної взаємодії; сценарій проведення місцевого фестивалю (АРТ-фест, День села (міста), етно-фест); рольова гра «Пізнай свою і чужу культуру» (презентовано етнографічне чудо України – закарпатських волохів); гра «Детектив Нишпорка»; форсайт-гра «Хто я зараз? Яким і ким я буду в майбутньому?» тощо.

7. Ефективність педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття визначено за результатами педагогічного експерименту, під час якого отримано суттєву позитивну динаміку в ЕГ та незначні позитивні зміни в КГ.

Так, показники ЕГ та КГ на початку й наприкінці педагогічного експерименту були різними, що підтверджується показниками сформованості компонентів:

- мотиваційно-аксіологічного
(ЕГ – 16,40±0,38, КГ – 14,25±0,48);
- світоглядно-когнітивного
(ЕГ – 11,03±0,22, КГ – 7,78±0,23);
- процесуально-діяльнісного
(ЕГ – 19,97±0,33, КГ – 19,53±0,37);
- рефлексивно-творчого
(ЕГ – 12,20±0,17, КГ – 13,3±0,22).

Реалізація авторської педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття дозволила розширити горизонти для професійної діяльності вчителя початкової школи. У професійному контексті у майбутніх педагогів ЕГ зменшилися вияви негативних міжкультурних стереотипів, розвинулися комунікабельність і соціальна активність, прагнення до співробітництва з представниками національних меншин. За допомогою методів математичної статистики доведено достовірність отриманих результатів.

Проведене дослідження має завершений характер, однак не вичерпує всіх теоретичних, методичних та практичних аспектів проблеми підготовки вчителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з оптимізацією викладання соціально-гуманітарних дисциплін у процесі формування готовності здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності в умовах міжкультурності Закарпаття, а також вивченням можливостей впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи синергетичного підходу та засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдіянц Г. Г. Формування духовних потреб молодших школярів у сім'ї: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Слов'янський держ. пед. ін-т. Слов'янськ, 2001. 194 с.
2. Аверинцев С. С. София. Софія-Логос: словник / упор. К. Сігов. Київ: Дух і Літера, 2001. 460 с.
3. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). 2005. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID (дата звернення: 03.02.2022).
4. Агадуллін Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3. С. 18–29.
5. Агапова Н. Г. Социоцентристская и персонально-центристская парадигмы в образовании (культурологический анализ). *Личность. Культура. Общество*. 2008. Т. 10. Вып. 5–6 (44–45). С. 265–271.
6. Агарков О. А. Організація соціальної роботи з національними меншинами: регіональний аспект. *Грані. Соціологія*. № 4 (108). 2014. С. 81–85.
7. Акмеологія – наука ХХІ століття: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / ред. колегія: З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна, Г. С. Данилова [та ін.]. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. 412 с.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
9. Алієва С. Р. Теорія і методика формування крос-культурних цінностей у початковій школі АР Крим: монографія. Сімферополь: КРП «Видавництво «Кримнавчпеддержвидав», 2013. 265 с.
10. Алієва С. Р. Формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку в школах АР Крим: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 296 с.
11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969. 339 с.
12. Андрущенко В. П., Андрущенко Т. В., Антонечко В. Г., Бакіров В. С., Балабанова Г. П. Філософський словник соціальних термінів / В. П. Андрущенко (заг. ред.).

- 3 вид., доп. Київ; Харків: Видавництво «Р. И. Ф.», 2005. 672 с.
13. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2004. 738 с.
 14. Андрущенко Т. І. Естетика: навч. посіб. для педагогів. Київ: «МП Леся», 2014. 613 с.
 15. Антонюк О. В. Основи етнополітики: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: МАУП, 2005. 432 с.
 16. Аркусінська А. Міжкультурна освіта: порадник для вчителя. Варшава: «Ортдруг», 2004. 176 с.
 17. Артюшина М. В. Психолого-педагогічна підготовка в університетах України: досягнення та перспективи подальшого розвитку. *Підготовка педагогів професійного навчання та психологів у закладах вищої освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. до 25-річчя каф. педагогіки та психології (м. Київ, 6–7 груд. 2018 р.). Київ: КНЕУ, 2018. С. 7–15.
 18. Арцишевський Р. А. Методологічні засади гуманістичної педагогіки. *Український педагогічний журнал*. 2015. Вип. 1. С. 69–76.
 19. Асанова Ф. Б., Адабашев Б. В. Мотивація самостійної роботи студентів та її вплив на розвиток пізнавальної активності. *Проблеми педагогічної освіти*. 2012. Вип. 37. С. 279–282.
 20. Атрощенко Т. О. Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня докт. педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Мукачівський державний університет МОН України; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України. Хмельницький, 2020. 649 с.
 21. Бабаян Ю. О., Нор К. Ф. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя*: наук. посіб. / за заг. ред. професора С. І. Якименко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. С. 231–266.
 22. Бабушка Л. Д. Фестивація культуротворчості як глобалізаційний та альтерглобалізаційний проєкти: дис. на здобуття наук. ступеня докт. культурології за

- спец. 26.00.01 – «Теорія та історія культури (культурологія)» / Національна музична академія України імені П. І. Чайковського. Міністерство культури та інформаційної політики України. Київ, 2021. 390 с.
23. Багорка М. О., Білоткач І. А. SWOT–аналіз як основа формування маркетингових стратегій підприємств. *Агросвіт*. 2010. № 6. С. 17–23.
 24. Байбакова О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / ДВНЗ «Ужгородський нац. ун-т». Ужгород, 2017. 195 с.
 25. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичні засади. *Початкова школа*. 2010. № 8. С. 46–50.
 26. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 23 с.
 27. Бакуліна С. Ю. Виховання моральних почуттів молодших школярів засобами казок народів світу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2000. 225 с.
 28. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України; Всеукраїнська громадська організація «Асоціація гуманістичної психології». Вид 2-ге, доп. Житомир: Волинь, 2008. 232 с.
 29. Баранівський В. Ціннісні орієнтації студентської молоді та їх роль у консолідації українського суспільства. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків: ХНПУ, 2014. Вип.43. С. 39–52. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/229042179.pdf> (дата звернення: 12.01.2022).
 30. Батлер-Боудон Т. Психологія. 50 видатних книг. Ваш путівник найважливішими роботами про мозок,

- особистість і людську природу / пер. з англ. Т. Микитюк. Київ: Форс Україна, 2021. 512 с.
31. Бахіча Е. Е. Формування толерантності майбутніх педагогів в умовах полікультурного вищого навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2010. № 20. С. 13–15.
 32. Бахмат Н. В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 497 с.
 33. Бахов І. Педагогічна практика майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у поліетнічному освітньому середовищі Канади. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 29. Том 1. 2020. С. 192–202.
 34. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с.
 35. Безбородих С. М. Аксіологічний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2011. № 4 (215). С. 124–130.
 36. Безбородих С. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 28. С. 19–21.
 37. Безкоровайна О. В., Мороз Л. В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».* 2012. Вип. 25. С. 142–145.
 38. Белей Л. Присутність національних меншин у соціальному просторі Закарпатської області від здобуття незалежності України і до сьогодні. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія.* Вип. 2 (40). 2018. С. 73–76.
 39. Берегова О. М. Культура та комунікація: дискурси культуротворення в Україні ХХІ ст.: монографія / Ін-т культурології Акад. мистец. України. Київ: Ін-т культурології Акад. мистец. України, 2009. 175 с.

40. Березюк О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 193–209.
41. Берк П. Популярна культура в ранньомодерній Європі / пер. з англ. О. Гриценка. Київ: УЦКД, 2001. 376 с.
42. Бех В. П., Шалімова О. Є. Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 255 с.
43. Бех І., Ганнусенко Н. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи. *Українське релігієзнавство*. 2005. С. 265–281.
44. Бех І. Д., Кириченко В. І., Петрочко Ж. В. З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді): посіб. 2-е вид., змінене. Харків: Друкарня Мадрид, 2016. 140 с.
45. Бех І. Патріотизм: сучасні ознаки та орієнтири виховання. *Рідна школа*. 2015. № 1–2 (січень–лютий). С. 3–6.
46. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості. *Початкова школа*. 2001. № 12. С. 32–35.
47. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 26–31.
48. Бех І. Д., Чорна К. І. Національна ідея у становленні громадянина-патріота (програмно-виховний контекст). Черкаси, 2010. 40 с.
49. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 26–37.
50. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності». Київ, 2003. 17 с.
51. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ, 2004. 216 с.

52. Биндас О. Імплементція кроскультурного підходу до підготовки вчителів іноземних мов в Європі. *Педагогічний альманах*. Випуск 36. 2017. С. 121–126.
53. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Житомир, 2014. 261 с.
54. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*: електрон. наук. вид. 2015. № 1 (4). URL: <http://apir.org.ua/wecontent/uploads/2015/04/Bystrova.pdf> (дата звернення: 12.01.2022).
55. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 2004. С. 47–52.
56. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2003. 492 с.
57. Біла книга української освіти України / Т. Ф. Алексеєнко [та ін.]; за заг. ред. В. Г. Кременя; НАПН України. Київ: Інформаційні Системи, 2010. 340 с.
58. Білоус О. С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. Вип. 1 (9). С. 27–32.
59. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2003. 440 с.
60. Богданова Н. Соціокультурне середовище як визначальний фактор формування культури життєтворчості особистості. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2011. № 15. С. 25–30.
61. Бойчук Ю. Культурологічний підхід у сучасній освіті. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти*: матер. міжнар.

- наук.-практ. конф. (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. В. В. Молодиченка. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 49–52.
62. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою: метод. посіб. Харків: ВД «Основа», 2006. 112 с.
63. Болсун С. А. Розвиток педагогічної техніки вчителя в процесі підвищення кваліфікації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 248 с.
64. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 22–23.
65. Бондар В. І., Севастюк М. С. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь вчителя початкової школи. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. 142 с.
66. Бондар В. І. Філософська, теоретична та методологічна сутність і реалізація системного підходу до організації й проведення наукових досліджень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2016. Вип. 3 (48). С. 3–10.
67. Бондарук І. П. Міжкультурна освіта в школі: навч.-метод. посіб. Біла Церква, 2008. 94 с.
68. Боришевський М. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві. *Соц.-психол. вимір демократичних перетворень в Україні* / за ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ю. Шайгородського та ін. Київ: Укр. центр політ. менеджменту, 2003. С. 138–144.
69. Бріт Н., Шульга Н. Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2005. С. 18–28.
70. Бровко М. М. Мистецтво: філософсько-культурологічні виміри: монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2008. 237 с.
71. Бродницькі М. Міжкультурність та її конотації у галузі освіти: пошук академічних парадигм. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 31. С. 5–7.

72. Будько М., Троїцька О. Виховання людини культури: культурологічні інтенції нової освітньої методології. *Versus*. 2014. № 1 (3). С. 41–47.
73. Булгаков Р. Ю. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови на засадах мультикультурного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Одеськ. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2015. 273 с.
74. Буряк В. Формування у студентів критичного стилю мислення. *Вища школа: наук.-практ. вид.* 2007. № 3. С. 21–30.
75. Бушкова В. В. Основні тенденції взаємодії української та американської культур (соціально-філософський вимір): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.03. Київ, 2001. 19 с.
76. Буюк Б. Б. Глобалізаційні виклики сучасній університетській освіті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2014. № 2. С. 3–11.
77. Вагнер І. М. SWOT-аналіз як інструмент стратегічного аналізу. *Вісник Криворізького економічного інституту КНЕУ*. 2009. № 4. С. 81–84.
78. Вайнберг Т. Б., Хавіна С. Я. Музейна педагогіка – перспективний напрям у сучасній системі національної освіти. *Вивчаємо українську мову та літературу. Позакласна робота*. 2014. № 2 (02). С. 2–7.
79. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2009. 542 с.
80. Василюк А., Танась М. Педагогічний словник-лексикон (український-англо-польський). Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. 224 с.
81. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30.
82. Васянович Г., Онищенко В. Дидактичні засади професійної освіти у контексті фундаментальних педагогічних теорій. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 6. С. 9–34.
83. Вашуленко М. С. Мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкових класів у педагогічному навчаль-

- ному закладі. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. 2012. Т. 3: Загальна середня освіта. С. 374–389.
84. Ващенко Г. Виховання волі й характеру: твори. Київ: Школяр, 1999. Т. 3. 385 с.
85. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ; Ірпінь: Перун, 2003. 1440 с.
86. Вернудіна І. В. Людина в глобалізованому світі. *Культуротворчі виміри людини в сучасному універсумі*: колект. монографія / за ред. М. М. Бровка. Київ: Видавництво Ліра-К, 2019. С. 7–27.
87. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
88. Висоцька О. В. Канадський досвід міжкультурного виховання толерантної особистості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 1 (236). С. 122–126.
89. Вишневецький О. І. Система вартостей і стратегія виховання. *Цінності освіти і виховання*: наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. Київ: АПН України; Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997. С. 38–42.
90. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.]. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
91. Вітвицька С. С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
92. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268–278.
93. Власенко С. П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 213 с.
94. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 708 с.

95. Возняк С. С. Культура як соціальне явище: аксіологічний вимір. *Соціологічні студії*. 2012. № 1. С. 16–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/socst_2012_1_5 (дата звернення: 20.01.2022).
96. Войлошникова В. Е., Величко А. О. Міжкультурна освіта – складова успішної соціокультурної адаптації. *Вісник Донецького національного університету. Серія: Право*. 2014. С. 15–23.
97. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.
98. Волков С. М. Музичні фестивалі-конкурси як перспектива культурної взаємодії в глобалізованому світі. *Україна – Польща: діалог культур (Ukraina – Polska: dialog kultur)*: зб. матеріалів Міжнародного наукового симпозиуму, Київ, 19–21 квітня 2018 р. Київ: ІК НАМ України, 2018. С. 63–65.
99. Волошин С. В. Патріотичне виховання учнів початкової школи засобами музейної педагогіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» (011 – Освітні, педагогічні науки) / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ: 2019. 263 с.
100. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.
101. Воронова О. Ю., Барчій М. С. До проблеми етнічної ідентичності та толерантності сучасного юнацтва. *Міжгрупова взаємодія в умовах війни: ідентичності, картини світу, додання травми: матеріали круглого столу* (Київ, 9 червня, 2022 р.). [Електронний ресурс] / За наук. ред. П. П. Горностая, Л. Г. Чорної; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, Асоціація політичних психологів України. Київ: Талком, 2022. С. 8–12.
102. Воротняк Л. І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Житомирського дер-*

- жавного університету. Серія: педагогічні науки. 2008. Вип. 39. С. 105–109.*
103. Габермас Ю. Громадянство і національна ідентичність. *Націоналізм. Теорії нації та націоналізму від Йогана Фіхте до Ернеста Гелнера: антологія / упор. О. Проценко, В. Лісовий. Київ: Смолоскип, 2010. С. 343–359.*
 104. Гавлітіна Т. М. Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2007. 20 с.
 105. Гайдукевич К. І. Мистецько-видовищні форми сучасної культури: монографія. Київ: НАККІМ, 2012. 320 с.
 106. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців. *Освітологічний дискурс. 2014. № 2 (6). С. 23–32.*
 107. Ганзюк С. М. Визначення факторів впливу на формування інноваційного клімату в Україні на основі SWOT-аналізу. *Ефективна економіка. 2013. № 5. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2031> (дата звернення 29.06.2021).*
 108. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії «викладач-студент» у процесі навчання у класичному університеті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 280 с.
 109. Гевко О. І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 20 с.
 110. Гейко С. М. Проблеми формування соціокультурних цінностей сучасної молоді України. *Україна, українська мова – світ XXI століття у діалозі культурномовних, морально-громадянських цінностей особистості та педагогічних систем: ел. зб. статей за матеріалами Дванадцятої Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 25 жовт. 2019 р. / [за наук. ред. Г. О. Васьківської]. Київ: Педагогічна думка. 2019. С. 87–94.*

111. Геник М. С. Формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами українського народознавства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2008. 216 с.
112. Герчанівська П. Е. Культура в парадигмах ХХ–ХХІ ст.: монографія. Київ: НАКККиМ, 2017. 378 с.
113. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа–Пресс, 1996. С. 5–99.
114. Гірц К. Інтерпретація культур. Вибрані есе / пер. з англ. Н. Комарової. Київ: Дух і Літера, 2001. 541 с.
115. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 273 с.
116. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ: «ВИЩА ШКОЛА – ХХІ», 2010. 407 с.
117. Головне управління статистики у Закарпатській області. URL: <http://www.uz.ukrstat.gov.ua/index2019.html> (дата звернення 04.01.2022).
118. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07. Київ, 2012. 474 с.
119. Гончаренко С. У., Володько В. М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 63–71.
120. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 2010. 308 с.
121. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доповн. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
122. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. пр. Полтава, 2011. Ч. 1. С. 97–101.
123. Горбань О. М., Бахрушин В. Є. Основи теорії систем та системного аналізу. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2004. С. 33–57.
124. Горіна Ж. Д. Компетентність чи компетенція в міжкультурній комунікації: постановка проблеми. *Наука і освіта*. 2010. № 8. С. 115–119.

125. Горностай П. Основні тенденції функціонування особистості у ракурсі рольової теорії. *Наукові студії з соціології та політичної психології*. 2002. Вип. 6 (9). С. 44–57.
126. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10. Київ, 2008. 34 с.
127. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 3.00.04. Київ, 2000. 32 с.
128. Грива Е., Пападопулос І. Підготовка майбутніх учителів Греції до розвитку вмінь та стратегій викладання в полікультурних класах. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матер. II міжнар. наук.- практи. конф., м. Маріуполь, 18–19 квітня 2018 р. Маріуполь: МДУ, 2018. С. 416–418.
129. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 568 с.
130. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
131. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2008. 20 с.
132. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 536 с.
133. Гура Т. Є. Психологічні умови подолання професійного егоцентризму вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Запоріжжя, 2004. 251 с.
134. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посіб. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

135. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1999. 415 с.
136. Гуренко О. Полікультурний простір вищого навчального закладу: сутність, структура, освітньо-виховні можливості. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти*: матер. міжнар. наук.-практ. конф (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. В. В. Молодиченка. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 97–100.
137. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків, 2005. 20 с.
138. Гурій Б., Грабовська О. Ромофобія у масовій свідомості: соціологічний аналіз. *Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання*. Тези доповідей та виступів учасників III Конгресу соціологічної асоціації України, Харків, 12–13 жовтня 2017 р. С. 62–63.
139. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 1999. 432 с.
140. Гуцан Л. А. Виховання у молодших школярів позитивного ставлення до традицій і звичаїв українського народу у процесі художньо-трудової діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/ Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2005. 20 с.
141. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 245 с.
142. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
143. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 182 с.

144. Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО. Декларація, Міжнародний документ. 1995. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (дата звернення 28.01.2022).
145. Демідов Д. В. Моделювання технології організації навчального процесу у педагогічних університетах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Луганськ, 2009. 260 с.
146. Демінська Л. О. Аналіз основних положень аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. Вип. 11. С. 41–45.
147. Демчук Р. В. Ідентифікаційні поняття культурології. *Культурологія: Могілянська школа*: колективна монографія. Київ: Вид. О. Філюк, 2018. С. 9–45.
148. Денисенко Л. Майя та її мами. Київ: Видавництво, 2017. 64 с.
149. Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 207 с.
150. Державний стандарт базової загальної середньої освіти від 30.09.2020 р. № 898. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html (дата звернення: 18.02.2022).
151. Державний стандарт дошкільної освіти. Затверджено наказом МОН № 33 від 12.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/nakaz-33-bazovyyukomponent-doshk-osv.pdf> (дата звернення: 19.02.2022).
152. Державний стандарт початкової освіти від 21.02.2018. *Облітийний вісник України*. 2018. № 19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.09.2022).
153. Десятник К. В. Взаємодія сім'ї і школи у вихованні духовності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2012. 254 с.
154. Дмитренко Т. О. Теоретико-методологічні засади дослідження соціально-педагогічних об'єктів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 4. С. 4–9.
155. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого

- навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2007. 206 с.
156. Долецька С. В. Патріотичне виховання молодших школярів у процесі краєзнавчої роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Східноукр. нац. ун-т імені В. Даля. Луганськ, 2011. 20 с.
157. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2010. 324 с.
158. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні / пер. з англ. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с.
159. Дрожжина С. В. Праксеологічні виміри мультикультурної комунікації: монографія. Донецьк: ДонНУЕТ, 2009. 235 с.
160. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 367 с.
161. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т. 2003. 193 с.
162. Духовні потреби дітей України: монографія / за заг. ред. Ж. В. Петрочко. Київ: Видавничий дім «Калита», 2005. 108 с.
163. Дьяченко Б. А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2000. 19 с.
164. Дябел Л. І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2008. 244 с.
165. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення: монографія / А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, О. О. Фунтікова та ін.; [за заг. ред. О. О. Фунтікової]. Запоріжжя: КПУ, 2008. 392 с.
166. Енциклопедичні проекти – чинники національного поступу: монографія / за ред. д. і. н., проф. Кири-

- дон А. М. Київ: Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво», 2020. 324 с.
167. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
168. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей / пер. з фр. Т. 1. Київ: Дух і Літера, 2011. 576 с.
169. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей / пер. з фр. Т. 2. Київ: Дух і Літера, 2011. 488 с.
170. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей / пер. з фр. Т. 3. Київ: Дух і Літера, 2014. 328 с.
171. Євтух В. Б. Етнічність: енциклопед. довід. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; Центр етноглобалістики. Київ: Фенікс, 2012. 396 с.
172. Євтух В. Б. Концептуальні конструкти етносоціальних реалій: досвід трьохлітніх досліджень. Київ: НПУ ім. Драгоманова. 2010. 86 с.
173. Євтух В. Б. Поліетнічність як конструкт *modus vivendi*. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2014. № 4. С. 133–154.
174. Євтух В. Б. Тенденції етнонаціонального розвитку українського суспільства. Етнічні спільноти України: довідник / Ін-т етнічних, регіональних та діаспорознавчих студій. Київ: Фенікс, 2001. С. 4–13.
175. Єльнікова Г. В. Освітній моніторинг в управлінні загальною освітою. *Наша школа*. 2000. № 4. С. 33–37.
176. Ємець Г. С., Дяченко Б. І. Циганське населення Закарпаття. Ужгород: Карпати, 1993. 64 с.
177. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 266 с.
178. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. Київ: Лібра, 1999. 488 с.
179. Жаровська О. П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Вінниц.

- держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2015. 20 с.
180. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія: монографія / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 505 с.
181. Желанова В. В. Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2011. № 20 (231). Ч. I. С. 37–53.
182. Жерновникова О. А. Підготовка майбутнього вчителя до навчального проектування як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. Вип. 49. С. 193–202.
183. Заболотна О., Щудло С., Лісова Т., Ковальчук О., Горук Н., Медіна Т. Учителі та освітнє середовище: крос-культурна перспектива / ред. О. Заболотна, С. Щудло. Дрогобич: УАДО і ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2020. 228 с.
184. Заїчко А. Підготовка майбутніх учителів початкової ланки освіти до формування ключових компетентностей молодших школярів засобами педагогічної бібліотерапії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль: ТНПУ, 2018. № 2. С. 52–57.
185. Закарпатська обласна державна адміністрація. Реєстр релігійних громад. URL: <https://oda.carpathia.gov.ua/religion> (дата звернення: 18.01.2022).
186. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 21 с.
187. Закон України «Про вищу освіту» (у редакції від 26.02.2021). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 17.01.2022).
188. Закон України «Про корінні народи» (у редакції від 01.07.2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1616-20#Text> (дата звернення: 19.01.2022).

189. Залановська Л. І. Аналіз дослідження компонентів міжетнічної толерантності в процесі підготовки фахівців. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*: зб. наук. пр. Серія «Педагогіка та психологія». Мукачево: Вид-во МДУ, 2015. Вип. 1 (1). С. 41–48.
190. Залановська Л. І. Аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми толерантності як психологічного феномена. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 2. С. 9–15.
191. Залановська Л. І. Методологія дослідження компонентів міжетнічної толерантності. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. Одеса: Астропрінт, 2015. Т. 20. Вип. 2 (2). С. 58–68.
192. Залєсова І. В. Підготовка майбутнього вчителя до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2015. 265 с.
193. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 195 с.
194. Заретдінова Е. Сутнісна характеристика середовищного підходу до сучасної вищої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2017. Вип. 16. С. 36–44.
195. Захарійчук М. Д. Педагогічні спостереження як компонент професійного розвитку вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 213 с.
196. Зверєва І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 1999. 33 с.
197. Зеліковська О. О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2010. № 2 (24). С. 213–216.
198. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для студентов вузов. М.: Логос, 2000. 384 с.

199. Зорочкіна Т. Змістові засади підготовки майбутніх учителів початкової школи Великої Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 9 (83). С. 3–10.
200. Зубцова Ю. Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Запоріжжя, 2012. 258 с.
201. Зуєнко Н. О. Критеріально-рівневий підхід до формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Т. 1. № 2. С. 64–69.
202. Зязюн І. А. Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. Вип. 2 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; ред. кол. В. Г. Кремень та ін. Київ: [б. и.], 2010. 312 с.
203. Зязюн І. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 2008. 608 с.
204. Іваничко І., Розлуцька Г. Досвід Канади у підготовці дітей та молоді до життя в полікультурному світі. *Abstracts of VI International Scientific and Practical Conference. SH SCW «NEW ROUTE» Athens, Greece*. 2020. Рр. 38–41. URL: <http://isg-konf.com> (дата звернення: 01.02.2022).
205. Іванцев Л. І. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 193 с.
206. Йосипенко С. Л. Філософія та національна ідентичність. *Гуманітарні студії*: зб. наук. пр. Вип. 12. Київ, 2012. С. 61–69.
207. Йосипенко С. Історія філософії України у ХХ сторіччі: віднайдення предмета чи винайдення дисципліни? *Філософська думка*. 2013. № 1. С. 26–36.
208. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації: монографія. Одеса: Астропринт, 2001. 221 с.
209. Каган М. Філософія культури. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.

210. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2007. 240 с.
211. Калакура Я. С. Українська історіографія: курс лекцій. Київ: Генеза, 2012. 512 с.
212. Калинин В. И. Парадигмы образования в современной мировой педагогической практике. *II Міжнародна наукова конференція: Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи*, м. Харків, ХДАДМ, 15–16 квітня 2010: зб. матеріалів. Харків: ХДАДМ, 2010. С. 44–46.
213. Канюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 284 с.
214. Капідінова С. Б. Толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. Київ, 2015. 18 с.
215. Караманов О. В., Ласкій І. В. «Педагогічний марафон» як форма ефективної організації взаємодії з учнями у музейному просторі. *Роль музеїв у культурному просторі України й світу: стан, проблеми, перспективи розвитку музейної галузі*. Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2009. Вип. 11. С. 553–558.
216. Карамушка Л. М. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін: навч. посіб. / [Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, О. А. Філь та ін.]; за ред. Л. М. Карамушки. Київ: Наук. світ, 2008. 100 с.
217. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2001. 20 с.
218. Качур М. М. Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2010. 217 с.
219. Келеси М. Особливості рефлексії як форми самопізнання особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 1996. 19 с.

220. Кендзьор П. І. Європейська стратегія полікультурного виховання особистості. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки.* 2011. Вип. 97. С. 97–105.
221. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2017. 42 с.
222. Киричок В. А. Сучасні тенденції патріотичного виховання молодших школярів. *Педагогічний вісник.* 2010. № 1. С. 21–23.
223. Кихтюк О. В. Психологічні особливості формування етнічної толерантності у студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Луцьк, 2010. 20 с.
224. Кіндрат В. К. Технологія формування національної свідомості у студентів вищого навчального закладу (теоретичний компонент). *Оновлення змісту, форми та методів навчання і виховання в закл. освіти: зб. наук. пр.* 2012. Вип. 5 (48). С. 30–34.
225. Кірсанова С. С. Формування готовності студентської молоді до міжособистісної взаємодії в полікультурному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.07 – «Теорія та методика виховання» / Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2021. 315 с.
226. Кісь Р. Глобальне – національне – локальне (соціальна антропологія культурного простору) / Ін-т народознавства НАН України. Львів: Літопис, 2005. 300 с.
227. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОІПО, 2006. 328 с.
228. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1997. 22 с.
229. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки, Акад. пед. наук України. Київ, 2010. 44 с.

230. Коваль Т. В. Формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 292 с.
231. Ковальова Н. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій в естетичному вихованні школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2012. 18 с.
232. Ковальова Т. В. Застосування *acquis communautaire* у процесі реалізації державної мовної політики України щодо національних меншин (на прикладі угорської національної меншини). *Соціальна і гуманітарна політика. Вісник НАДУ. Серія «Державне управління»*. 2020. № 1. С. 70–90.
233. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2006. 34 с.
234. Ковальчук Л., Коник М. Культурологічна спрямованість як ознака високого рівня професіоналізму викладача вищої школи. *ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ. Сер. пед.* 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 197–205.
235. Ковровський І. Г. Підготовка майбутніх учителів до виховання в учнів духовно-моральних цінностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.
236. Козак А. Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур. *Наукові записки. Серія Філологічні науки*. 2013. Вип. 118. С. 106–110.
237. Козубовська І., Байбакова О., Шпенік С. Підготовка соціальних працівників США до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності: монографія. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2016. 200 с.
238. Козубовська І., Попадич О., Атрошенко Т. Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в полікультурному середовищі. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2022. 31 с.

239. Козубовська І. В., Постолук М. І., Сідун Л. Ю. Ігрові методи в полікультурній підготовці фахівців у США. *Науковий вісник Ужгородського університету: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 185–188.
240. Колбіна Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 21 с.
241. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, 2008. 44 с.
242. Коломієць Л., Шульга Г. Психологічні аспекти проблеми розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 59. С. 152–158.
243. Комар О. А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія. Умань: ПП Жовтий, 2010. 326 с.
244. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2011. 40 с.
245. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік [та ін.]; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
246. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 24 с.
247. Кондратьєва О. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу): дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.

248. Концепція нової української школи. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 10.01.2022).
249. Концепція розвитку педагогічної освіти / МОН України. *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти*: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncersiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 03.02.2022).
250. Коркішко О. Г. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Східноукр. нац. ун-т імені В. Даля. Луганськ, 2004. 20 с.
251. Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / НАПН України; Ун-т менеджменту освіти. Київ, 2011. 20 с.
252. Коротяєв Б. І., Гришин Е. О., Устенко О. А. Педагогіка вищої школи. Київ: НМК ВО, 1990. 176 с.
253. Кострубань Р. В. Формування толерантності у майбутніх учителів у процесі гуманітарної підготовки у педагогічних коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький: Хмельницький національний університет, 2016. 20 с.
254. Костюченко А. Аналіз поняття «Міжкультурна компетентність учителя». *Педагогічні науки*. 2015. Вип. 64. С. 29–33.
255. Котлова Л. О. Проблема трансформації ціннісних орієнтацій молоді за роки незалежності України. *Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (16 листопада, м. Київ) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т Б. Грінченка. [та ін.]; за заг. ред. В. О. Огнев'юка; [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін.]. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. С. 91–94.

256. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Вінницький нац. аграрн. ун-т МОН України; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2018. 541 с.
257. Кратко І. І., Сокаль В. А. Гуманістична спрямованість сучасного викладача як компонент педагогічної майстерності. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 4 (96). С. 123–127.
258. Креденець Н. Д. Методологія формування професійної компетентності спеціалістів у процесі їхнього навчання: зарубіжний досвід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наук. пр.* 2008. Вип. 8. С. 122–128.
259. Кремень В. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2011. С. 3–7.
260. Кремень В., Ткаченко В. Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження): монографія. 2-ге вид., доп. Київ: Т-во «Знання» України, 2013. 471 с.
261. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії: монографія. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 718 с.
262. Крутий Е. Л. Инновационная технология «форсайт-игра» в практике подготовки будущих учителей начальных классов. *Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. ст.* Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 44. Ч. 1. С. 25–31.
263. Крутий К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2-х ч. Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2009. 320 с.
264. Кудін В. Освіта в інформаційному суспільстві. Київ: ПП «Гама-Принт», 2000. 152 с.

265. Кудін В. Педагогічна освіта і сучасність. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*: зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ; Хмельницький, 2008. С. 262–272.
266. Кузнецова О. А. Педагогічні умови формування моральної поведінки молодших школярів. Миколаїв: Вид-во «ЛПОН», 2004. 154 с.
267. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посіб. Херсон: РПО, 2006. 92 с.
268. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання: навч. посіб. Київ: Знання, 2009. 324 с.
269. Кун Т. Структура научних революцій / [пер. с англ. І. З. Налетов и др.]. М.: АСТ, 2001. 605 с.
270. Кучмій О. П. Міжкультурні комунікації: структура і динаміка процесів. Київ: Велес, 2003. 237 с.
271. Лавриненко С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів засобами мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Кіровогр. держ. пед. ун-т імені В. Винниченка. Кіровоград, 2005. 20 с.
272. Лавроненко О. М. Виховання в учнів початкових класів гуманістичних цінностей у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2008. 256 с.
273. Лаппо В. В. Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі гуцульського етнорегіону): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / АПН України. Ін-т пробл. виховання. Київ, 2008. 20 с.
274. Лебідь І. В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Умань, 2002. 222 с.
275. Левківський М. В. Нові навчальні технології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 1999. № 3. С. 14–18.

276. Лейчук А. О. Формування ціннісних основ гуманістичної позиції майбутніх педагогів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ-Житомир: Вид-во Волинь, 2003. Кн. 2. 368 с.
277. Ленд'єл-Сяркевич А. А. Методика підготовки майбутніх учителів музики до інтеркультурного діалогу в умовах поліетнічного регіону: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 21 с.
278. Леонтьєв А. А. Что такое деятельностный подход в образовании. *Начальная школа. Плюс. Минус.* 2001. № 1. С. 3–6.
279. Леснянська-Дошак А. С. Основні поняття міжкультурного підходу у науковому дискурсі. *Педагогіка*: зб. наук. пр. Дрогобич. держ. ун-ту. Дрогобич, 2018. С. 41–48.
280. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.
281. Литвиненко В. Ф. Історико-патріотичне виховання студентської молоді України: досвід, пошуки, проблеми. *Вісник Східноукр. держ. ун-ту. Іст. науки.* Луганськ, 2000. № 2 (24). С. 80–84.
282. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2005. 443 с.
283. Личковах В., Файзулліна Г. Етнокультурологія: Репрезентація етнокультури в мистецтві та художній літературі (XX – початок XXI століття). Київ: НАКККіМ, 2018. 256 с.
284. Ліннік О. О. Дефініційний аналіз поняття «освітньо-професійне середовище ВНЗ». *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія.* 2012. № 35. Ч. 1. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2012_35_1/Linnik.pdf (дата звернення: 15.02.2022).
285. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:

- 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 22 с.
286. Лісовий В. Толерантність. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ: Абрис, 2002. С. 642.
287. Лодатко Є. О., Кондрашова Л. В. Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства: навч. посіб. Київ: Слово, 2015. 232 с.
288. Локарева Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Запоріжжя, 2004. 599 с.
289. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – ХХІ ст.): монографія. Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
290. Луговий В. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка та психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
291. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / М-во освіти України, Ін-т підвищ. кваліф. кер. кадрів освіти. Київ: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. 255 с.
292. Людина у полікультурному суспільстві: навч.-метод. посіб. для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором студентів соціогуманітарних спеціальностей / О. І. Пометун, Л. Ю. Султанова та ін. Київ: «Інжиніринг», 2010. 248 с.
293. Майборода Н. О. Педагогічні погляди В. О. Сухомлинського на проблему патріотичного виховання дітей сільських навчально-виховних комплексів. *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. Хмельницький*, 2011. Вип. 10. С. 309–313.
294. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 229–236.

295. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ: КДП, 1990. 240 с.
296. Максимець В. Є. Інституційно-процедурні механізми трансформації етнонаціональної політики Словацької республіки після набуття членства в ЄС: політико-правові аспекти. *Грані*. 2015. № 11/1 (127). С. 44–50.
297. Малинка М. М. Особливості формування загальнокультурної компетентності у здобувачів вищої освіти за кордоном. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том IV: Зміни та синергія в розвитку науки та освіти: колективна монографія / за наук. ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін – Ужгород – Херсон – Київ: Посвіт, 2020. С. 133–139.
298. Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 2. С. 99–104.
299. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*: зб. наук. пр. Національного педагогічного ун-ту ім. Драгоманова. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
300. Маргітич К. Є. Підготовка вчителя початкової школи до формування національної свідомості молодших школярів в угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2009. 216 с.
301. Мартиненко С. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osvit_2013_2_22 (дата звернення: 10.02.2022).
302. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія. Івано-Франківськ: Жовтий, 2012. 419 с.
303. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Національна акад. пед. наук. України, Ін-т педагогіки. Київ, 2012. 390 с.

304. Марущак О. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності школярів засобами дитячої періодики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2017. 20 с.
305. Маслікова І. І. У пошуках спільного блага: етичні колізії соціальних практик: монографія. Київ: Вид. «Міленіум», 2018. 338 с.
306. Матвієнко О. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні в контексті інтеграції до світового педагогічного простору. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Вип. 53. С. 381–392.
307. Махінов В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів у контексті культурологічної парадигми освіти та розвитку соціальних комунікацій. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 34. С. 41–46.
308. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Питер, 2003. 718 с. URL: <http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Psihol/Mats/index.php> (дата звернення: 11.02.2022).
309. Мельник В. В. «Аксіологічний поворот» сучасної філософії від культури як буття до буття культури. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2015. Вип. 63. С. 208–217. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgzdia_2015_63_23 (дата звернення: 21.01.2022).
310. Мельничук І. Я. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 20 с.
311. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / пер. з фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка. Київ: Український Центр духовної культури, 2001. 552 с.
312. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Затверджені Наказом Міністер-

- ства освіти і науки України від 01.06.2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 р. № 584. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/2020-metod-rekomendacziyi.docx (дата звернення: 12.01.2022).
313. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
314. Мичковська В. Поняття полікультурності як якості особистості. *Збірник наукових праць Національної Академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 1 (24). С. 236–253.
315. Мінаков М. Університет: криза ідентичності. *Критика*. 2003. №3 (65). С. 8–15.
316. Молнар Т. И. Знакомство студентов с колебельными в межкультурном пространстве: использование интерактивной технологии web-квест. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы*: сб. науч. ст. XII Международного научно-практического семинара, 22–23 апреля 2021 г., Барановичи / ред. кол.: Н. Г. Дубешко (гл. ред.), Н. Ф. Захарченя (отв. ред.) и др. Барановичи: БарГУ, 2021. С. 321–324.
317. Молнар Т. И. Идеи межкультурного взаимодействия в европейской системе образования. *Конструирование стратегических приоритетов развития образования как ответ на вызовы третьего тысячелетия*: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), г. Уфа, 25–27 ноября 2020 г. / отв. ред. А. В. Янгиров. Уфа: ИРО РБ, 2020. С. 72–75.
318. Молнар Т. І. Аксиологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: збірник тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 травня 2022 р., м. Мукачево). Мукачево: Вид-во МДУ, 2022. С. 131–133.
319. Молнар Т. І. Зміст професіографічного конструкту «Готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття».

- Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки»)»: журнал. 2022. № 7(7) С. 173–186.*
320. Молнар Т. І. Ідентифікація особистості молодшого школяра в міжкультурному просторі. *Problems of implementation of science into practice. Abstracts of XIII international scientific and practical conference (20–21 April 2020)*. Oslo, Norway, 2020. С. 301–303.
321. Молнар Т. І. Інтерактивні технології у практиці підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття: навч.-метод. посіб. для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Бакалавр». Мукачево: МДУ, 2021. 72 с.
322. Молнар Т. І. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти: монографія / Г. В. Товканець та колектив авторів; за заг. ред. Г. В. Товканець. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2020. С. 78–89.*
323. Молнар Т. І. Кроскультурний простір початкової школи як сфера взаємодії суб'єктів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 71: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 169–173.
324. Молнар Т. І. Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; за заг. ред. Н. Г. Нічкало, І. Ф. Прокопенка. Київ; Харків: Стиль-Іздат, 2020. С. 461–465.*
325. Молнар Т. І. Міжкультурна компетентність майбутнього вчителя початкової школи: категорійно-дефінітивний аналіз. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2022. № 9(14). С. 278–285.*

326. Молнар Т. І. Ознаки підготовленого до роботи майбутнього вчителя початкової школи в міжкультурному просторі Закарпаття (на матеріалі констатувального етапу дослідження). *Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні*: зб. пр. (за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (10 квітня 2020 р., м. Старобільськ)) / ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2020. С. 76–81.
327. Молнар Т. І. Освітнє середовище початкової школи як компонент міжкультурного простору. *Pedagogy theory: collective monography* / O. Aksonova, S. Avdieieva, V. Kobets, etc. / International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2020. P. 138–142.
328. Молнар Т. І. Особливості формування soft skills у майбутніх учителів початкових класів в умовах професійної підготовки до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. наук. пр. Вінниця, 2021. № 66. С. 79–84.
329. Молнар Т. І. Педагогічна майстерність учителя початкової школи: сутність, шляхи формування. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Г. В. Товканець (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. Вип. 1 (7). С. 121–124.
330. Молнар Т. І. Педагогічна система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття та її структурна модель. *Інноваційна педагогіка*: наук. журн. Одеса, 2022. Вип. 49. Том. 2. С. 74–78.
331. Молнар Т. І. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2022. Вип. 83 С. 189–192.
332. Молнар Т. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в міжкультурному просторі:

- досвід Канади. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»):* журнал. 2022. № 7(12). С. 261–270.
333. Молнар Т. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в міжкультурному освітньому просторі: регіональний аспект. *Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів: колективна монографія / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець.* Мукачєво: МДУ, 2021. С. 177–191.
334. Молнар Т. І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»:* зб. наук. пр. / [редкол.: Г. В. Товканець (гол. ред.) та ін.]. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2016. Вип. 2 (4). С. 28–31.
335. Молнар Т. І. Підготовленість студентів до роботи зі школярами в міжкультурному просторі Закарпаття. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти:* збірник матеріалів ІV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 3 березня 2020 р.) / за ред. О. А. Голюк. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2020. Вип. 9. С. 387–390.
336. Молнар Т. І. Результати педагогічного експерименту з упровадження системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття. *Проблеми підготовки сучасного вчителя:* зб. наук. пр. / Засновник Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини; гол. ред. І. І. Демченко. Умань: Візаві, 2022. Вип. 2(26). С. 6–12.
337. Молнар Т. І. Стан сформованості міжкультурних цінностей у майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря].* Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 28. Т. 3. С. 96–103.

338. Молнар Т. І. Теоретико-методологічні основи концепції підготовки майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. *Молодь і ринок*: щомісячний науково-педагогічний журнал / гол. ред. Н. Примаченко. Дрогобич, 2022. № 6 (204). С. 110–114.
339. Молнар Т. І. Теорія та практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття: монографія. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2022. 484 с.
340. Молнар Т. І. Урахування національних і гендерних особливостей студентів у процесі підготовки до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття (констатувальний етап експерименту). *Гендерні студії*: матеріали доповідей (статей, тез) учасників/учасниць VII міжвузівського науково-практичного семінару, 30 березня 2020 р., м. Луцьк, ЛПК / упоряд. Г. І. Єрко, Т. Й. Жалко. Луцьк: Луцький педагогічний коледж, 2020. С. 51–57.
341. Молнар Т. І. Фахове вдосконалення вчителя початкової школи шляхом самоосвітньої діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. пр. / [редкол.: Г. В. Товканець (гол. ред.) та ін.]. Мукачево: МДУ, 2017. Вип. 2 (6). С. 99–101.
342. Молнар Т. І. Формування крос-культурної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах*: зб. тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 07 листопада 2019 р., Мукачево. Мукачево: МДУ, 2019. С. 277–279.
343. Молнар Т. І. Формування міжкультурної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках і в позаурочній діяльності. *Нова грамотність і ключові компетентності в умовах реформування початкової освіти*: колективна монографія / за заг. ред. Г. В. Товканець. Мукачево: МДУ, 2022. С. 200–212.
344. Молнар Т. І. Формування особистості вчителя: компетентнісний вимір. *Психолого-педагогічні*

- проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. О. І. Безлюдний. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 53. С. 229–233.
345. Молнар Т. І., Крутій К. Л. Вплив кроскультурних особливостей студентів із КНР на результати навчання у закладі вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (12 грудня 2019 р.). Харків, 2020. С. 298–301.
346. Молнар Т. І., Лавренова М. В., Кампов Н. В. Педагогічний супровід обдарованих учнів в умовах початкової школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Г. В. Товканець (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. Вип. 2 (10). С. 153–155.
347. Молнар Т. І., Лавренова М. В., Лалак Н. В., Фенчак Л. М. Феномен обдарованості в сучасному освітньому середовищі початкової школи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*: наук.-метод. журнал. Київ, 2020. № 4 (79). С. 25–29.
348. Молнар Т. І., Микуланинець А. В. Компетентнісний підхід як напрям удосконалення вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Г. В. Товканець (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. Вип. 2 (8). С. 32–34.
349. Молнар Т. І., Рябець Д. В. Науково-дослідна робота як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Г. В. Товканець (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. Вип. 1 (9). С. 95–97.
350. Молнар Т. Концепція створення міжкультурного простору початкової школи в Закарпатті. *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes*: monograph / ed. by M. Gawron-Lapuzsek, Y. Suchukova.

- Katowice: Publishing House of University of Technology, 2021. С. 358–365.
351. Молнар Т. Міжкультурна освіта: історична ретроспектива і сучасний контекст. *Vzdelavanie a spolocnost V: Medzinarodny nekonferencny zbornik*. Presov, 2020. С. 368–372.
352. Моляко О. О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів. *Рідна школа*. 2005. № 6. С. 10–12.
353. Мордовцева Н. В. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості молодшого школяра. *Вісник Львівського університету імені Т. Шевченка*. 2013. № 13 (272), Ч. III. С. 114–118.
354. Морева Г. Г., Кожухова Г. О. Полікультурна освіта та її важливість для сучасного українського суспільства. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 18–19 квітня 2018 р.) Маріуполь: МДУ, 2018. С. 435–437.
355. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Кіровоград, 2007. 210 с.
356. Нагорна Л. П. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань: монографія. Київ: ІПіЕНД, 2011. 169 с.
357. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2002.
358. Наулко В. І., Зіневич Н. О. Цигане в Україні. *Енциклопедія історії України*: т. 10: Т-Я / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: В-во «Наукова думка», 2013. 688 с. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Tsyhany> (дата звернення: 15.07.2021).
359. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html> (дата звернення: 20.07.2021).
360. Національна рамка кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519 URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>) (дата звернення: 20.01.2022).

361. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (дата звернення: 27.01.2022).
362. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя. / 2-е вид., перероб. і доп. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с. URL: <http://erasmusplus.org.ua/korysna-informatsiia/korysni-materialy/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html?download=83:hlosarii-terminiv-vyshchoi-osvity-2014-r-onovlene-vydannia-z-urakhuvanniam-polozhen-novoho-zakonu-ukrainy-pro-vyshchu-osvitu&start=80> (дата звернення: 23.01.2021).
363. Національний склад населення та його мовні ознаки. *Статистичний бюлетень*. Ужгород, 2003. 86 с.
364. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.; за ред. І. А. Зязюна]. Київ: Наукова думка, 2003. 853 с.
365. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: [монографія]. Одеса: Лерадрук, 2012. 399 с.
366. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 42–53.
367. Ничкало Н. Г. Полікультурна професійна компетентність сучасного вчителя. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр.* / гол. ред. В. К. Буряк. Кривий Ріг: КДПУ, 2004. С. 31–32.
368. Ничкало Н. Г. Професія вчителя вічна. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія*. Кіровоград: Поліграф.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2003. С. 3–10.

369. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України (2016). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.01.2021).
370. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 129 с.
371. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. 2-ге вид., випр. Київ: Аконіт, 2000. Т. 1. 910 с.
372. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. 2-ге вид., випр. Київ: Аконіт, 2001. Т. 2. 912 с.
373. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. 2-ге вид., випр. Київ: Аконіт, 2001. Т. 3. 927 с.
374. Нос Л. С. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи. *Молодий вчений*. 2017. № 7. С. 309–312. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_7_70.
375. Носовець Н. М. Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах західної Європи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 120. С. 68–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_130_17 (дата звернення: 24.01.2022).
376. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. Київ: К. І. С., 2004. С. 6–15.
377. Оксенюк О. В. Формування національних цінностей в учнів 8-9 класів загальноосвітніх шкіл у процесі вивчення історії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2010. 288 с.
378. Оленіна О. Трансформації мистецтва в комунікативній культурі соціуму: монографія. Харків: «Харківська державна академія культури», 2010. 256 с.
379. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної

- освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці / Чорноморський державний університет імені Петра Могили*. 2006. Т. 50. Вип. 3. С. 39–43.
380. Олійник О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2017. 20 с.
381. Онишків З. М. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2016. 42 с.
382. Онкович Г. В. Медіадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців. *Український інформаційний простір*. June 2020. 5(1(5)). С. 179–196. DOI: 10.31866/2616-7948.1(5).2020.206121
383. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як умова розвитку педагогічної майстерності. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. 2009. Вип. 14. № 14. С. 3–7.
384. Орловська Н. М., Остатюк Н. А., Томчишина Т. П., Шенгілевич С. Г. Школа толерантності: шлях до формування толерантного суспільства: навч.-метод. посіб. Чернівці-Київ: Букрек, 2012. 504 с.
385. Орловська О. В. Формування толерантності в контексті розвитку полікультурності освіти: метод. рекомендації. Хмельницький: ХНУ, 2010. 28 с.
386. Ортега-і-Гассет Х. Вибрані твори / пер. з іспан. Київ: Видавництво «ОСНОВИ», 1994. 420 с.
387. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.
388. Осадчук Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 6, ч. 2: присвяч. 90-річчю ВДПУ ім. М. Коцюбинського. С. 67–70.

389. Освіта Закарпаття: [монографія] / В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М. І. Талапканич. Ужгород: Карпати, 2009. 464 с.
390. Освітологія: витоки наукового напрямку: [монографія] / [за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін.]. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.
391. Островерх О. О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків, 2004. 181 с.
392. Островська К. О. Взаємозв'язок образу «Я», самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 20 с.
393. Охременко О. Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.09. Київ, 2005. 563 с.
394. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2008. 25 с.
395. Павлова О. Методика формування професійної мотивації до педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 9 (83). С. 272–282.
396. Павлюченко В. А. Краєзнавство як засіб естетичного виховання молодших школярів у сільській школі. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ: Альма-матер, 2009. № 5 (168). С. 56–61.
397. Паламар Л. М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. Київ: НПП «Київський університет», 1997. 235 с.
398. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової

- школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 44 с.
399. Паніна Н. Фактори національної ідентичності, толерантності, ксенофобії та антисемітизму в сучасній Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2005. № 4. С. 26–45.
400. Паршук С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до національного виховання учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Південноукр. держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 21 с.
401. Паршук С. Формування духовної культури майбутніх педагогів в освітньому просторі вищої школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*: зб. наук. ст. Серія: Педагогіка / І. Аносов (гол. ред.). Мелітополь, 2014. № 1 (12). С. 66–69.
402. Патріотизм. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* / укл. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
403. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманітарного виховання учнів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 466 с.
404. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. Вища освіта України (2013). С. 111–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17 (дата звернення: 28.01.2022).
405. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. В., 2008. 376 с.
406. Педагогічний словник / підгот. Н. Б. Копиленко [та ін.]; відп. ред. М. Д. Ярмаченко; АПН, Ін-т педагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
407. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутніх педагогів: [монографія] / за ред. М. В. Євтуха. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.
408. Петренко О. Активні й інтерактивні методи полікультурного виховання учнів різних вікових

груп. *Інноватика у вихованні*. Випуск 11. Том 1. 2020. С. 17–18.

409. Петрова І. В. Дозвілля в теоретичних рефлексіях: монографія. Київ: НАКККіМ, 2012. 296 с.
410. Петрович Ж. В. Формування духовних потреб молодших школярів у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 224 с.
411. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 564 с.
412. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика. Миколаїв: Фірма «Іліон», 2009. 272 с.
413. Писарчук О. Т. Підготовка вчителя до формування освітньо-розвивального середовища початкової школи в умовах реалізації нового Державного стандарту. *Підготовка майбутніх учителів до реалізації Державного стандарту загальної освіти*. Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за заг. ред. В. М. Чайки. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. С. 116–119.
414. Пінчук Є. А. Модернізація української системи освіти як теоретико-філософська і практична проблема: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти». Київ, 2010. 40 с.
415. Пітерс Дж. Д. Слова на вітрі: історія ідей комунікації / пер. з англ. А. Іщенка. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2004. 302 с.
416. Плахотнюк Н. П. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності засобами навчально-ігрового проектування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2013. 20 с.
417. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: монографія. [Вид. 2, випр. і доп.]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 298 с.
418. Погребняк В. Формування полікультурного виховного середовища у вищій педагогічній освіті

- закордонних країн. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. 2012. Вип. 54. С. 69–75.
419. Погребняк В. Методолого-теоретичні засади виховання демократичної громадянськості в Канаді. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка. 2013. Вип. 3 (59). С. 23–31.
420. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму: монографія. Київ: Алерта, 2008. 336 с.
421. Подковирофф Н. Результати педагогічного експерименту з формування професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови як суб'єктів та організаторів міжкультурної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 2. С. 127–131.
422. Поліщук В. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів. *Підготовка майбутніх учителів до реалізації Державного стандарту загальної освіти*. Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за заг. ред. В. М. Чайки. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. С. 90–93.
423. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / ТНПУ. Тернопіль, 2006. 44 с.
424. Поліщук Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції: метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2010. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/12084001.pdf> (дата звернення: 07.02.2022).
425. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4 (78). С. 186–199.
426. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання: [наук.-метод. вид.]. Київ: СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.

427. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді закордонних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. Київ: К. І. С., 2004. С. 16–25.
428. Почепцов Г. Контроль над розумом. К.: ВД «Києво-Могилянська академія», 2012. 350 с.
429. Почепцов Г. Сучасні інформаційні війни. Київ: Вид-дім «Києво-Могилянська академія», 2015. 498 с.
430. Прасол Д. В. Психологічні аспекти патріотичного виховання молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 2 (49). С. 148–151.
431. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти: монографія. Донецьк: Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення). 2011. 382 с.
432. Приятельчук А. О., М'язова О. А. Перспективи мультикультурної освіти: соціально-філософський аспект. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2011. № 8. С. 198–209.
433. Пріма Р. М. «Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2010. 480 с.
434. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року / Головне управління статистики у Закарпатській області. 2001. URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/> (дата звернення: 03.02.2022).
435. Про національні меншини в Україні: Закон України від 25.06.1992 № 2494-XII. *Відом. Верхов. Ради України*. 1992. № 36. Ст. 529.
436. Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин: Закон України від 15.05.2003 № 802-IV. *Відом. Верхов. Ради України*. 2003. № 30. Ст. 259.
437. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої

- освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» Наказ Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 р. URL: <https://www.me.gov.ua/ascod/List?lang=uk-UA&id=d6a26174-d0fd-406b-9c30-7a4043f04eb5&tag=SistemaOblikuPublichnoiInformatsii&pageNumber=8&fCtx=inName&fSort=date&fSdir=desc> (дата звернення: 05.02.2022).
438. Психологічна служба: підруч. / за наук. ред. В. Г. Панок. Київ: Ніка-Центр, 2016. 362 с.
439. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.
440. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
441. П'янкоська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів у країнах Європи. Вища освіта України. *Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2008. Т. 1. Вип. 8. С. 384–391.
442. Рада Європи (2001). Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання» Вид-во Cambridge University Press, Кембридж. URL: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (дата звернення: 17.02.2020).
443. Радул В. В., Кравцов В. О., Михайліченко І. М. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: навч. посіб. Кіровоград: Поліграф.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2007. 252 с.
444. Радул В. В., Краснощок І. П., Лебедик І. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: [монографія]. Кіровоград: Поліграф.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2009. 352 с.
445. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2009. 415 с.
446. Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53#1> (дата звернення 15.12.2021).
447. Расизм і ксенофобія в Україні: реальність і вигадки / Харківська правозахисна група; худ. оформ. Б. Є. Захаров. Харків: Права людини, 2009. 192 с.

448. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. URL: <http://erasmusplus.org.ua/korysna-informatsiia/korysni-materialy/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsehu.html?download=82:bolonskyi-protsehu-nova-paradyhma-vyshchoi-osvity-vu-rashkevych&start=80> (дата звернення: 16.01.2022).
449. Регіональна Стратегія розвитку Закарпатської області на період 2021–2027 років. URL: <https://www.minregion.gov.ua/napryamki-diyalnosti/derzhavna-rehional-na-polityka/strategichne-planuvannya-regionalnogo-rozvitku/regionalni-strategiyi-rozvytku-na-period-do-2027-roku/regionalna-strategiya-rozvytku-zakarpatskovi-oblasti-na-period-2021-2027-rokiv/> (дата звернення: 06.09.2022).
450. Резолюція 36/55 Генеральної Асамблеї ООН «Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії чи переконань». Резолюція. Міжнародний документ від 25.11.1981. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_284#Text (дата звернення: 09.01.2022).
451. Рей М. Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання / пер. з англ. Львів: ЗУКЦ, 2008. 24 с.
452. Резунова О., Резунова В. Формування кроскультурної компетентності викладачів іноземної мови як ефективний засіб підвищення їх професійної компетентності. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, Вип. 3, ч. 1, 2021. С. 97–98.
453. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посіб. для школи / за ред. Джона Кіста; пер. з англ. Львів: ЗУКЦ, 2008. 100 с.
454. Рендюк Т. Г. Українці в Румунії та румуни в Україні: проблеми минулого та сучасне становище: [монографія]. Київ: Оріон-прінт, 2011. 293 с.
455. Римаренко Ю. І. Культура міжнаціонального спілкування. Система, функції і механізм формування. *Українська психологія: сучасний потенціал*. Мат-ли Четвертих Костюківських читань (25.09.1996 р.). Київ: Вид-во ДОК-К. Т. 2. С. 559–577.

456. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Східноукр. нац. ун-т імені В. Даля. Луганськ, 2011. 40 с.
457. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук. Вінниця, 2016. 450 с.
458. Романюк Л. В. Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2004. 259 с.
459. Ромологія: історія та сучасність: Матеріали Міжнародних наукових читань / упоряд. Є. М. Навроцька. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра». 2013. 144 с.
460. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
461. Савенкова Л. В. Формування у студентів педагогічного університету вмінь і навичок самостійної роботи засобами бібліотечних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 208 с.
462. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: [посіб. для вчителів і методистів початкового навчання]. 3-є вид., без змін. Київ: Богданова А. М., 2009. 226 с.
463. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи / Початкова освіта: Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 160 с.
464. Салко В. В. Формування морально-етичної культури молодших школярів у художньо-творчій дозвіллевій діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2000. 19 с.

465. Саух П. Філософія полікультурної освіти. Проблеми і перспективи. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Budgoszcz, 2017. 439 p.
466. Сафонова І. О. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. Вип. 3. С. 129–143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2014_3_19 (дата звернення: 29.01.2022).
467. Свиридюк О. В. Особливості міжкультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 626–630.
468. Свиридюк О. В. Полікультурна підготовка майбутнього вчителя до роботи в загальноосвітніх закладах Канади. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. Н. С. Побірченко та ін.]. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 9, ч. 2. С. 321–326.
469. Свиридюк О. Сутність поняття «полікультурна освіта» у працях українських та зарубіжних учених. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. № 4. С. 4–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2015_4_3 (дата звернення: 29.01.2022).
470. Свиридюк О. В. Полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті Канади: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2017. 23 с.
471. Свиридюк О. В. Полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2017. 251 с.
472. Семенюк-Іванюк Л., Сисоєва С. Культурологічні концепти освітології та розвиток міжкультурного суспільства. *Неперервна професійна освіта*. 2012. № 1–2.
473. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ: Видавець Ешке, 2001. 427 с.
474. Сеньовська Н. Підготовка майбутніх учителів до професійної саморегуляції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*

- імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2009. № 2. С. 24–29.
475. Сергієнко Т. С. Румунська національна меншина Закарпаття в контексті розвитку українсько-румунських взаємин (1991–2013 рр.). *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Історія»*. 2013. Вип. 2 (31). С. 39–44.
476. Сидоренко Т. Д. Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання». Кривий Ріг, 2011. 36 с.
477. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Криворізький держ. пед. ін-т. Кривий Ріг, 2002. 20 с.
478. Сидорук І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27, том 4. С. 218–223.
479. Синишина В. Фахова підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти: теорія і практика: [монографія]. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2020. 304 с.
480. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
481. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: [монографія]. Одеса: Абрикос Компани, 2013. 290 с.
482. Скок М. А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента. *Вісник ЧДПУ. Серія: Психологічні науки: [зб. наук. пр.] / [голов. ред. М. О. Носко; Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка]*. Чернігів: Ред.-вид. центр ЧДПУ, 2002. Вип. 11. С. 128–132.
483. Скрипнікова В. О. Розвиток міжкультурної компетентності у психолого-педагогічній теорії і практиці (зарубіжний досвід). *Військова освіта*. 2020. № 2 (42). С. 282–292. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/282-292>

484. Скрипнікова В. О. Поняття міжкультурна компетентність: сутність та зміст. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, серія «Педагогіка та психологія»*, збірник наукових праць. 2020. № 1 (11). 214 с.
485. Скрипнікова В. О. Модель розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці. *Педагогічні науки*. 2021. № 94. С. 120–128.
486. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования*. М., 1997. Вып. 7. С. 177–184.
487. Словник термінології з педагогічної майстерності / [за ред. Н. М. Тарасевич]. Полтава: Полтавський держ. педагогічний ін-т ім. В. Г. Короленка. Кафедра педагогічної майстерності, 1995. 63 с.
488. Слоновська О. Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет ім. Івана Франка, 2011. 21 с.
489. Смірнова В. О. Поняття «інтегрований підхід» у структуруванні знань професійної підготовки. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: ЕКМО, 2003. Вип. 2. С. 163–172.
490. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: доклад DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996.
491. Сойчук Р. Л. Формування національних цінностей як основи національного самоствердження особистості. *Актуальні проблеми сучасної науки і наукових досліджень*: матеріали III Всеукр. конф. молодих учених і студентів ІМАД ВДПУ імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2015. URL: <http://konferenzia.ukrainianforum.net/t22-topic> (дата звернення: 09.01.2022).
492. Сокаль В. А. Особливості професійної педагогічної освіти європейських країн. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. Спеціальний тематичний випуск «Вища

- освіти України у контексті інтеграції до європейського простору». № 4. Кн. 1, т. I (83). Київ: Гнозис. 2019. С. 61–68.
493. Сокаль В. А. Формування ціннісних орієнтацій як умова самореалізації студентської молоді. Матеріали XLIX Міжнародної науково-практичної Чернівці, 29–30 листопада 2016 р. С. 20–22.
494. Сокол І. М. Квест: метод чи технологія? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 2. С. 28–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_2_8 (дата звернення: 09.01.2022).
495. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 427 с.
496. Соловійова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 214 с.
497. Солодка А. К. Теоретико-методичні засади кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2015. 461 с.
498. Солодка А. К. Фасилітація кроскультурної взаємодії: навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Іліон, 2014. 228 с.
499. Сотська Г. І. Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах євроінтеграційних процесів. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706279/1/%> (дата звернення: 04.02.2022).
500. Соціологія: словник термінів і понять / за заг. ред. Є. А. Біленького і М. А. Козловця. Київ: Кондор, 2006. 372 с.
501. Соціологія: соціологічний словник / [під ред. Є. А. Біленького]. Київ: Кондор, 2006. 347 с.
502. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ: «ЕксОб», 2004. 304 с.
503. Спростовуючи стереотипи: що турбує та чого прагне Закарпаття. URL: <https://varosh.com.ua/projects/sprostovuyuchy-stereotypy-shho-turbuye-ta-chogo-pragne-zakarpattya/>

?fbclid=IwAR2HSIKBEQk2kV58d7uxBh 3agULOJ5Gf
OPXgy54gh4LHGGq0-PJBZUyjGI (дата звернення:
29.01.2022).

504. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність – 013 Початкова освіта. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81966/ (дата звернення: 10.01.2022).
505. Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/04_2016_ESG_2015.pdf (дата звернення: 08.02.2022).
506. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої школи України. *Вища освіта*. 2009. № 1. С. 43–52.
507. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 08.06.2022).
508. Страшний В. І. Виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи на родинних традиціях українського народу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / АПН України. Ін-т пробл. виховання. Київ, 2004. 19 с.
509. Стрілько В. Українське національно-патріотичне виховання в нормативно-правових актах України. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»*: наук.-теор. зб. 2014. Вип. 33. С. 155–168.
510. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Східноукр. нац. ун-т імені В. Даля. Луганськ, 2007. 20 с.
511. Султанова Л. Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект: монографія. Івано-Франківськ: ЯРИНА, 2018. 352 с.

512. Сухомлинська О. В. Патріотизм як цінність: погляд на історію і сьогодення. *Шлях освіти*. 2010. № 2. С. 10–14.
513. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність. *Сухомлинський В. О. Вибр. твори в п'яти томах*. Т. 5. Київ: Рад. шк., 1977. 472 с.
514. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2016. 473 с.
515. Сучасний словник іншомовних слів / [за ред. О. П. Семотюка]. Київ: Ранок, 2008. 688 с.
516. Сучасний словник іншомовних слів / уклад.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 89 с.
517. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога: зб. наук. пр. / за ред. Н. Скотної та М. Чепіль. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. 232 с.
518. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності: монографія / С. В. Машкіна, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. О. Шахрай. Київ: ШКОЛА НАПН України, 2016. 168 с.
519. Терещенко Ю. І. Світ обертається довкола творців нових цінностей (Освіта як екзистенційний пріоритет України). *Віче*. 2011. № 6 (111). С. 108–125.
520. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти I ступеня (під керівництвом О. Я. Савченко). URL: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407/> (дата звернення: 03.02.2022).
521. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти I ступеня (під керівництвом Р. Б. Шиян). URL: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408/> (дата звернення: 04.02.2022).
522. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
523. Тікан Я. Г. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців в умовах кроскультурних комунікацій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені*

- Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2014. Вип. 41. С. 273–278.
524. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект: монографія / Інститут ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ; Запоріжжя, 2008. 272 с.
525. Ткачева Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: [монографія]. Луганськ: ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка; Харків: Каравела, 2006. 300 с.
526. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті. Харків: Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.
527. Ткачова Н. О., Чирва Я. О. Структурні компоненти міжетнічної толерантності особистості. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2018. Вип. 57. С. 3–10.
528. Глуначний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. Харків: ФОП Співак, 2009. 960 с.
529. Глуначний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В. С. Калачника. 2-ге вид., випр. і доп. Харків: Прапор, 2005. 992 с.
530. Годорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 280 с.
531. Токарева А. В. Підготовка студентів до міжкультурної комунікації в контексті формування фахівців – медіаторів культур. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2013. № 2 (6). С. 48–52.
532. Толерантність: теорія і практика: Роздуми філософів і релігієзнавців; Міжнародні правові документи (витяги) / упоряд., авт. передмови М. Ю. Бабій. Київ: ЦРІСУАР, 2004. 126 с.
533. Толочик А. І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.33_31 (дата звернення: 06.02.2022).
534. Топіха А. Феномен культури в контексті філософії освіти. *Вища освіта України у контексті інтеграції*

- до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. Київ: ГНОЗИС. 2007. С. 33–43.
535. Триняк М. В. Інтеркультурна комунікація в освіті: тенденції розгортання у сучасних соціокультурних контекстах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док-ра філос. наук: 09.00.10. Харків, 2011. 31 с.
536. Троценко Т. Ю. Формування моральних якостей учнів 3–4-х класів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2009. 20 с.
537. Указ Президента України № 201/2013 «Про Стратегію захисту та інтеграції в українське суспільство ромської національної меншини на період до 2020 року» / офіційне інтернет-представництво Президента України. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15628.html> (дата звернення: 10.01.2022).
538. Ульяніч І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 49–51.
539. Усачова Г. М. Формування основ гуманістичного світогляду молодших школярів засобами українського національного виховання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Київ, 2006. 19 с.
540. Ушакова Н. І., Петров І. В. Знайомтесь: Україна: тексти для читання і розвитку міжкультурного спілкування. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. 120 с.
541. Федоренко С., Шаранова Ю. Практичний досвід виховання громадянськості студентів бакалаврату у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 4 (88). С. 190–200.
542. Федух І. С. Визначення змісту поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_3_25 (дата звернення: 28.01.2022).

543. Федь В. А. Культуротворче буття: монографія. Слов'янськ: «Печатный двор», 2009. 288 с.
544. Філіпчук Г. Г. Націєтворчість освіти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2004. С. 6–15.
545. Філіпчук Н. О. Національно-культурний контекст мистецької освіти Західної України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (1). С. 293–301.
546. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ: Абрис, 2002. 742 с.
547. Фрідріх А. В. Педагогічні умови формування національної самосвідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2006. 21 с.
548. Фурман А. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів. *Рідна школа*. 1998. № 10. С. 11–22.
549. Хіценко Л. І. Критерії, показники та рівні сформованості соціокультурної компетентності. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2016. Вип. LXXIV. Т. 1. С. 145–150.
550. Хмельюк Р. И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов пединститутотв: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Л., 1971. 515 с.
551. Хоменко Т. Людина культури у мультикультурному світі сучасності: комунікативний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія журналістика*. 2011. № 34. Ч. 2. С. 209–216.
552. Хомич Л. Аксиологічні основи змісту навчання і виховання майбутніх вчителів. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. 2014. № 2 (Т. 1). С. 89–93.
553. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1999. 38 с.

554. Хомич Л. О., Султанова Л. Ю., Шахрай Т. О. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога: монографія Кіровоград: Поліграф.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2014. 212 с.
555. Хомич Л. О. Формування наскрізних цивілізаційних цінностей у майбутніх учителів початкових класів. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку* [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету]: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2012. С. 281–287.
556. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 412 с.
557. Цимбал О. Ю. Психолого-педагогічні умови формування суб'єктної позиції студента у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 247 с.
558. Цимбалару А. Д. Освітня програма як інноваційний ресурс розвитку початкової освіти. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 84–91.
559. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: теорія і практика: [монографія]. Київ: Педагогічна думка, 2013. 692 с.
560. Цимбрило С. М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Дрогобич, 2011. 20 с.
561. Цінності, соціальні цінності, ціннісні орієнтації: діагностичні методики: метод. рекомендації / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського / Р. В. Костенко (уклад.). Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2005. 64 с.
562. Цюлюпа С. Д. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Київ, 2004. 209 с.
563. Чайка В. М. Реалізація компетентнісного підходу в підготовці вчителя початкової школи. *Підготовка майбутніх учителів до реалізації Державного стан-*

- дарту загальної освіти*. Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за заг. ред. В. М. Чайки. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. С. 7–9.
564. Чайка В. М., Цимбал Л. М., Пономаренко Т. Л. Українська етнопедагогіка: навч. посіб. для пед. навч. закл. Миколаїв; Тернопіль: [б.в.], 2006. 208 с.
565. Чепан М.-Л. А. Етнопсихологічний дискурс глобалізації: монографія. Кіровоград: Поліграф.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. 104 с.
566. Черновецька С. С. Виховання в сім'ї моральних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами природи у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2009. 221 с.
567. Чернуха Н. М., Абічев О. І. Виховувати громадянина України: метод. посіб. Луганськ: Альма-матер, 2006. 304 с.
568. Чикут В. Мовно-національний портрет Закарпаття. *Мова і суспільство*. 2014. Вип. 5. С. 79–85.
569. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 608 с.
570. Чорна К. Цінності консолідації української нації. *Освіта*. 2014. № 44 (5635). С. 4–7.
571. Чумак О.В. Парадигми освіти XXI століття: інноваційні аспекти. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak (дата звернення: 12.02.2022).
572. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2003. 22 с.
573. Шапошникова І. В. Формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2013. Вип. 57. С. 181–187. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/starttp_2013_57_26.pdf (дата звернення: 12.02.2022).

574. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 108–110.
575. Шапран Ю. П. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). Ч. VII. С. 180–186.
576. Шах Г. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи засобами народознавства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2000. 18 с.
577. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 526 с.
578. Шевченко Г. П. Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості. *Духовність особистості*. 2015. Вип. 3. С. 288–299. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_3_28 (дата звернення: 29.01.2022).
579. Шевченко Г. П. Культура і мистецтво в ідеалотворенні особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 6. С. 294–305. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_6_29 (дата звернення: 30.01.2022).
580. Шевчук К. Д. Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2009. 20 с.
581. Шевчук Т. О. Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2000. 21 с.
582. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець XIX – початок XXI ст.): [монографія]: в 2 т. Харків: Основа, 2001. Т. 1. 520 с.
583. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (кінець XX – початок XXI

- століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. 200 с.
584. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2018. 572 с.
585. Шкільова Г. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації проектної діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приватний ун-т. Запоріжжя, 2011. 20 с.
586. Шовкошитний В. Ф. Національно-патріотичне виховання в контексті українського державотворення: зб. наук. ст. (2004 р. – трав. 2005 р.). Васильків: Колофон, 2005. 166 с.
587. Шпильова І. С. Формування толерантності через призму «злиття культур» досвід розвинених країн (США, Канада, Австралія, Великобританія, Німеччина). *Science Rise*. 2017. № 4. С. 27–30.
588. Штофф В. А. Моделирование и философия. М.: Знание, 1986. С. 260–264.
589. Шульга О. Роми, випадок у Лощинівці й міжетнічна толерантність в Україні. URL: <https://dt.ua/SOCIUM/romi-vipadok-u-loschinivci-y-mizhetnichna-tolerantnistv-ukraïni-.html>. Назва з екрана.
590. Щербина В. М. Культура діалогу як основа цілісності національної культури. *Діалог культур у просторі полікультурного світу*: зб. матеріалів доп. Всеукр. наук.-теор. конф., 9–10 лист. 2012 р. Київ: Нац. акад. керів. кадрів культури і мистецтва, 2012. С. 3–6.
591. Щудло С. А. Реформи вищої освіти в Україні: соціальна обумовленість vs політична необхідність. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи*: зб. наук. праць / Ред. С. Щудло, П. Длугош. Дрогобич-Жешув: «Трек ЛТД», 2015. Вип. 6. С. 267–271.
592. Щудло С., Заболотна О., Медіна Т. Соціокультурний дискурс щодо мови навчання національних меншин у Чернівецькій області. Дрогобич: УАДО, ТзОВ «Трек ЛТД», 2019. 205 с.
593. Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту / пер. з нім. та післямова В. Кебуладзе. Київ: Український Центр духовної культури, 2004. 560 с.

594. Юр'єва К. А. Дослідження готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах поліетнічного соціуму. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. пр. Вип. XLV / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ: СДПУ, 2009. С. 145–150.
595. Юркевич П. Філософська і соціологічна думка. Київ: Абрис, 1993. 416 с.
596. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2000. 203 с.
597. Ярошенко А. Освітні системи в мультикультурному просторі. *Філософія освіти*. 2013. № 2 (13). С. 205–206.
598. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (Ч. 1). С. 105–109.
599. Яценко Т. С. Основи глибинної психології: феноменологія, теорія і практика. Київ: Вища школа, 2006. 382 с.
600. Яців Я. М. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді у позаурочний час на західно-українських землях (1919–1939 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Прикарпат. нац. ун-т імені В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2005. 20 с.
601. Arpaile S., Schill I. Critical Incidents for Intercultural Communication. Edmonton. 2008. 40 p.
602. Arasaratnam L. A., & Doerfel M. L. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. № 9. P. 137–163.
603. Area M., Hernández V., & Sosa J. Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Comunicar*. XXIV. 2016. № (47) P. 79–87.
604. Arries E. J. Professional values and ethical ideology: Perceptions of nursing students. *Nurs Ethics*. 2020 May; 27(3): 726–740. doi: 10.1177/0969733019889396
605. Asante M. Afrocentricity. *The Theory of Social Change*. Trenton, NJ: Africa World Press. 1980. P. 33–34.

606. Auernheimer G. Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990. 264 s.
607. Barber B. R. Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age. Berkeley: University of California Press, 1984. 36 p.
608. Barr R. B. and Tagg J. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. 1995. *Higher Education*. 60. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/60> (дата звернення: 05.02.2022).
609. Bennett C. I. Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston: Allyn and Bacon. 1990. 294 p.
610. Bennett J. M. Developing intercultural competence for international education faculty and staff. *AIEA Conference. February 20–23*. San Francisco, CA, USA: Association of International Education Administrators. 2011. URL: <http://www.aieaworld.org/> (дата звернення: 09.02.2022).
611. Bhawuk D. P. S., Brislin R. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*. 1992. Vol. 16. P. 413–436.
612. BUENO center for multicultural education, University of Colorado, Boulder). 2020. P. 433–434. URL: <http://buenocenter.org/> (дата звернення: 17.01.2022).
613. Bugental D., Corpuz R. Transactional interactions between parents and offspring. In M. H. Bornstein (Eds.). *Handbook of Parenting*. London: LEA, 2019.
614. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters Ltd, 1997. 124 p.
615. Canadian Multiculturalism Act, R.S.C. 1985, c. 24 (4th Supp.). URL: <http://laws-lois.justice.gc.ca> (дата звернення: 15.02.2022).
616. Citizenship Education [K. A. McLeod (Ed.)]. Toronto: Canadian Education Association, 1989. P. 137–156.
617. CoE Documents. URL: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/documents_EN.asp (дата звернення: 16.02.2022).
618. Cole M. Cultural Psychology: a once and future discipline. Harvard University Press. 2003. 394 p.

619. Conley M. W. Theories and Attitudes towards Political Education. *Canada and citizenship education*. 1989. P. 137–156.
620. Connolly W. E. The Terms of Political Discourse. Lexington, KY: D. C. Heath, 1974. 68 p.
621. Crenshaw K. W. Beyond racism and misogyny: Black feminism and 2 Live Crew. *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment*. Boulder, CO: Westview Press. 1993. P. 111–132.
622. Davies A., Fidler D., Gorbis M. Future Work Skills 2020 Report [SR-1382A]. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Palo Alto, CA. 2011. 19 p. URL: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UP-RI_future_work_skills_sm.pdf (дата звернення: 17.02.2022).
623. Definition and Selection of Competences. Theoretical and Conceptual Foundations (DESEKO). *Strategy Paper on Key Competences. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program*. [w. c.]: OECD, [w. y.]. 2001–2002. 54 p.
624. Dodge B. Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*. 2001. Vol. 26, no 8.
625. Eagan Jennifer L., Lewis R. Tools and Toys: Theory as Practical Play *Administrative Theory & Praxis*. 2012. 34 (3), September.
626. Eagan Jennifer L. Multiculturalism. URL: <https://www.britannica.com/topic/multiculturalism#ref307849> (дата звернення: 12.02.2022).
627. EQF 2017 (Європейська рамка кваліфікацій). URL: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/en.pdf>; <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page> (дата звернення: 06.02.2021).
628. EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020. *European Commission: Brussels*. 05.04.2011. P. 01–18. URL: http://ec.europa.eu/justice/policies/discrimination/docs/com_2011_173_en.pdf. Назва з екрана. (Дата перегляду: 13.07.2021).
629. International Dictionary of Education. London, KoganPage, 1977. 273 p.
630. ISCED (Міжнародна стандартна класифікація освіти, МСКО) 2011. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/>

files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf (дата звернення: 03.02.2022).

631. ISCED-F (Міжнародна стандартна класифікація освіти – Галузі, МСКО-Г) 2013. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf> (дата звернення: 01.02.2022).
632. Future Work Skills 2020 Summary Map. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Palo Alto, CA. 2011. URL: http://www.iftf.org/uploads/media/IFTF_FutureWorkSkillsSummary_01.gif (дата звернення: 15.02.2022).
633. Hall E. The silent language. *Garden City*. N.Y. Anchor, 1959. P. 217.
634. Hall T. E., Hall M. R. Understanding Cultural Differences. *Intercultural Press*, 1990, p. 3, par. 4.
635. Hensley M. T. School counselors' perception of their cultural competence when delivering services in culturally diverse school settings. Doctor of Philosophy (Counselor Education), August 2022. Sam Houston: State University, Huntsville, Texas. 141 p.
636. Hopper E. «Maslow's hierarchy of needs explained». Thoughtco, August 28, 2020. [Online]. URL: <https://www.thoughtco.com/maslows-hierarchy-of-needs-4582571> (дата звернення: 03.10.2020).
637. Kammhuber S. Designing powerful intercultural learning environments. *A Theory of Situated Intercultural Learning / realizing the potential of cultural diversity in society and at the workplace*. Norney, 2015. P. 121–122.
638. Kim M. S., Sharkey W. F., & Singelis T. M. The relationship between individuals' self-construals and perceived importance of interactive constraints. *International Journal of Intercultural Relations*. 1994. № 18. P. 117–140.
639. Karatekin K., Akcaoğlu M. Ö., & Taban M. H. A Comparative Study on Multicultural Attitude of University Students: Austria, Hungary and Turkey Sample. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. № 8(4), P. 36–55.

640. Kluckhohn F. R., Strodtbeck F. L. Variations in value orientations. *Evanston, IL: Row, Peterson*. 1961. P. 5–48.
641. Komisarof A., Leong C.-H. Acculturation in East and South East Asia. *A Theory of Situated Intercultural Learning / realizing the potential of cultural diversity in society and at the workplace*. Norney, 2015. P. 143–144.
642. Lefebvre H. State, Space, World. London, 2009. 343 p.
643. Levrau, F., Loobuyck, P. Introduction: mapping the multiculturalism-interculturalism debate. *CMS* 6, 13 (2018). URL: <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0080-8> (дата звернення: 20.02.2022).
644. March T. (1998). WebQuest for learning. Why WebQuest? URL: <http://tommarch.com/learning/> (дата звернення: 23.02.2022).
645. Molnar T., Lavrenova M., Fenchak L. Pedagogical factors of gifted children's adaptation to the educational environment of primary school. *Science and education. Education: scientific and practical journal*. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 2017. Issue 10. P. 106–111.
646. Molnar T., Lavrenova M., Lalak N. Preparation of Future Teachers for Use of ICT in Primary School. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020, 12 (1Sup1). P. 185–195.
647. Molnar T., Shvardak M., Halus O., Popovych O. [et al.] Anti-mobbing Technology in the Conditions of an Educational Institution in Ukraine. *Технологія боротьби з мобінгом в умовах навчального закладу в Україні. Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience: journal*. Romania, 2021. Volume 12. Issue 3. P. 343–362.
648. Molnar T., Ohrimenko Z., Berezan V., Dovzhynets I., Holiaka H. Scientific Innovations and Advanced Technologies in a Multicultural Environment during Distance Learning. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. VOL. 22 No. 5, May 2022. P. 588–594.
649. Morley J. Multicultural Education and Cultural Competence in the High Accountability Era: A Study of Teacher Perception. A Dissertation submitted partially in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor

- of Philosophy Interdisciplinary Education College of Education University of South Florida, 2006. 174 p.
650. Nieke W. *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierungen im Alltag*. Opladen: Liske + Budrich, 1995. 285 s.
651. Nikitorowicz J. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana, 1995. 178 s.
652. QF EHEA 2018 (Рамка кваліфікацій ЄПІВО). URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf (дата звернення: 25.02.2022).
653. O'Neill J. *Sociology as a Skin Trade*. London, 1972. 288 p.
654. Park D. C. The cognitive neuroscience of cultural differences. *7th Biennial Conference International Academy for Intercultural Research Leadership in the Multicultural World: Exploring New Frontiers of Leadership*. Theory, Method and Practice. 2011. P. 147.
655. Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. URL: <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education> (дата звернення: 15.01.2022).
656. Poorchangizi B., Borhani F., Abbaszadeh A. Professional Values of Nurses and Nursing Students: a comparative study. *BMC Med Educ*. 2019 Nov 27; 19(1):438. DOI: 10.1186/s12909-019-1878-2
657. Rokeach M. *The Nature of Human Values*. N. Y.; London: Free Press, 1973. 438 p.
658. Ruben B., Kealy D. Behavioural Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-Cultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 1979. Vol. 3. P. 15–17.
659. Rudnytska-Yuriichuk I., Kurhannikova O., Demchenko O., Holiuk O. Formation of multicultural competence of preschool children. March 2022. *Revista Tempos e Espaços em Educação* 15(34):e17090 DOI: 10.20952/revtee.v15i34.17090
660. Ponce Gea A.I.; Pastor F.J. The Cultural Element in the Adaptation of a Test: Proposals and Refflections on Internal and External Influences. *Educ. Sci.* 2022. № 12. 291 p. <https://doi.org/10.3390/educsci12050291>

661. Sociology. Tate W. F. From inner city to ivory tower: Does my voice matter in the academy? *Urban Education*. 1994. 29. P. 245–269.
662. Standards for Cultural Competence in Social Work Practice (2001) and Indicators for the Achievement of the NASW Standards for Cultural Competence in Social Work Practice (2007).
663. Stier J. Intercultural competencies as a mean to manage intercultural interactions in social work. *Journal of Intercultural Communication*. 2004. Issue 7.
664. The Pocket Oxford Russian Dictionary. М.: Изд-во «Весь Мир», 2001. 623 с.
665. Todd J., Lanigan M. L. Relational Model of Intercultural Communication Competence. *International Journal of Intercultural Relations*. 1989. Vol. 13. P. 269–286.
666. Tsvetkov V. Y. Dichotomous Systemic Analysis. *Life Sci J.*, 2014. № 11 (6), pp. 586–590.
667. Tsvetkov V. Y. Worldview Model as the Result of Education. *World Applied Sciences Journal*. 2014. № 31 (2). pp. 211–215.
668. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) та загальними компетентностями та прикладами стандартів. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/> (дата звернення: 08.02.2022).
669. Van Lange P., Bekkers R., Schuyt T. From games to giving: social value orientation predicts donations to noble causes. *Basic and applied social psychology*. 2007. № 29 (4). P. 375–384.
670. Verkuyten M., Thijs J. Multicultural Education and Inter-Ethnic Attitudes An Intergroup. *European Psychologist*. 2013. Vol. 18. (№ 3). January 01. URL: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>; <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1016-9040/a000152> (дата звернення: 28.02.2022).
671. White Paper. URL: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_EN.asp#P27_2138 (дата звернення: 28.01.2022).
672. Witkowski L. Uniwersalizm pogranicza. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000. 233 s.
673. Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress. New York: Phume, 1993. XXIII. 290 p.

674. Wubbels T., Brekelmans M. Two decades of research on teacher–student relationships in class/ *International Journal of Educational Research*. 2005. № 43 (1–2). P. 6–24.
675. Zee K. I., Oudenhoven J. P. The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personalit.* 2000. 14(4). P. 291–309.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

МОЛНАР Тетяна Іванівна

**Теорія та практика
підготовки майбутніх учителів
початкової школи до роботи з учнями
в міжкультурному просторі Закарпаття**

Монографія

Відповідальний за випуск
Дизайн обкладинки
Комп'ютерне верстання

І. Я. Крайній
В. С. Зесенко
М. М. Пасічна

Підписано до друку 20.05.2022 р. Формат 60×84 ¹/₁₆.
Папір офсетний. Гарнітура “Times New Roman”. Друк цифровий.
Обл.-вид. арк. 23,5. Ум. друк. арк. 28,1.
Тираж 100 примірників. Замовлення 30/22.

Товариство з обмеженою відповідальністю “ЛПІС” ЛТД
вул. Цитрусова, 6а, м. Запоріжжя, 69071.
Тел. 097-954-74-70, 099-972-04-60, 073-072-74-79.
E-mail: zplips@gmail.com
Сайт: lips.in.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 1592 від 04.12.2003 р.



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>