

Міністерство освіти і науки України
Мукачівський державний університет

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ОСТРОВСЬКИЙ ОЛЕКСАНДР ОЛЕКСАНДРОВИЧ

УДК [378:37.011.3-051:811.161.2:821.161.2]:37:316.7(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

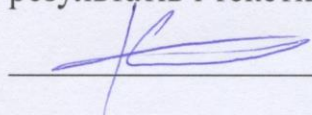
**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 О.О. Островський

Науковий керівник: Кобаль Василь Іванович, кандидат педагогічних наук,
доцент

Мукачево – 2022

АНОТАЦІЯ

Островський О.О. Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Мукачівський державний університет. Мукачево. 2022.

Дисертацію присвячено актуальній темі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

У роботі зазначено, що особливістю соціально-економічного та культурного середовища України є багатонаціональний склад населення, що історично обумовлено формуванням у регіонах країни багатомовного, міжкультурного та міжрелігійного середовища, в якому домінують різні релігії, культури, традиції і звичаї. У контексті євроінтеграційної політики останніми роками радикально змінюється політична, соціально-економічна та освітня ситуація в Україні, зокрема відбувається трансформація національної свідомості населення, що зумовило необхідність нових підходів до проблем міжкультурної освіти.

Підготовку молоді до життя в міжкультурному середовищі проголошено пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, багатьох представницьких міжнародних форумів, присвячених актуальним проблемам сучасної освіти. Стратегії розвитку освіти в XXI ст. передбачають навчання людей різних націй і народностей жити разом, усвідомлюючи національні корені і поважаючи інші культури. Значну роль у підготовці молоді до активного життя в міжкультурному середовищі України відіграють учителі української мови і літератури.

У міжкультурному середовищі України одним з актуальних питань визнається підготовка майбутніх учителів української мови і літератури, які

здатні здійснювати професійно-педагогічну діяльність у закладах загальної середньої освіти з поліетнічним складом учнів.

Нами встановлено, що проблеми освітньої діяльності в міжкультурних регіонах та особливості підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти розкрито в роботах багатьох вчених, зокрема: питання удосконалення міжнаціонального спілкування (дослідження А. Абсалямова, Н. Асипова, Я. Довгополова та ін.), формування в педагогів етнокультурної (О. Гуренко) та полікультурної (Л. Данилова) компетентностей, готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища (Л. Гончаренко, В. Кузьменко та ін.). Значна кількість дисертацій присвячена проблемам полікультурного виховання учнів (В. Бойченко, Є. Бубнов, Л. Волик, Л. Перетяга та ін.). Проблема підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін до педагогічної діяльності відображена в працях Н. Бородіної, І. Кузнецової, О. Куцевол, С. Мурзіної, С. Перової, Г. Пятакової, О. Семенов та ін. Професійна полікультурна підготовка сучасного вчителя-філолога в Україні проаналізована в працях Р. Антонюк, І. Соколової та ін. У той самий час роль формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі залишаються малодослідженими.

Міжкультурне суспільство потребує вчителя української мови і літератури, який вміє активно реагувати на соціальні зміни, здатний до творчого та професійного самовдосконалення, до сприйняття та створення інноваційних освітніх технологій, до неперервного удосконалення своїх знань, умінь і навичок, збагачення педагогічної теорії і практики освітньої діяльності. Сучасний учитель української мови і літератури покликаний бути професіоналом, наставником, творцем, активним учасником державотворчих процесів, вміти організувати умови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, передавати їм культурно-національні надбання та кращі досягнення світової культури, формувати в них моральну зрілість і громадянську свідомість, виховувати любов до рідної землі, свого народу, поважати інші

народи, особливо представників тих націй і народностей, що проживають поруч.

Саме вчитель української мови і літератури, на нашу думку, має найкращі можливості за допомогою мовного та літературного матеріалу сприяти позитивній етнічній ідентифікації учнів; формувати уявлення про різноманіття культур і їх взаємозв'язки; сприяти усвідомленню учнями важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості; виховувати позитивне ставлення до культурних особливостей, повагу й інтерес до культурних надбань інших народів; розвивати вміння і навички взаємодії носіїв різних культур на основі поваги, толерантності й взаєморозуміння. Професійна підготовка вчителя української мови і літератури до роботи в умовах міжкультурного освітнього середовища поки що не знайшла належного висвітлення в українській педагогіці.

Отже, актуальність дослідження зумовлена виявленими суперечностями між:

- євроінтеграційними прагненнями України і відносно повільними організаційними, змістовими й інституційними змінами в сучасній національній системі освіти у відповідності з Європейським виміром в освіті (ЄВО);

- потребою суспільства у творчо працюючих учителях, здатних ефективно реалізовувати ідеї Концепції НУШ та ЄВО і недостатньою розробленістю науково-педагогічних підходів до реалізації цих проблем;

- потребами суспільства у творчо працюючих учителях української мови і літератури, здатних до професійної діяльності в поліетнічних регіонах, і недостатнім рівнем готовності вчителів до здійснення цієї діяльності;

- затребуваністю професійної освіти у формуванні готовності вчителів української мови і літератури до роботи в класах з поліетнічним складом та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних і методичних основ освітнього процесу;

– необхідністю підготовки вчителів української мови і літератури до міжкультурної інноваційної освіти і відсутністю належної уваги до цієї проблеми в навчальних програмах, підручниках і навчально-методичних матеріалах.

Таким чином, відсутність цілісних і комплексних досліджень з проблеми, актуальність освітніх реформ, їх роль в євроінтеграційних процесах, які Україна здійснює в останні десятиліття, потреби шкільної освіти та соціально-педагогічна значущість зумовили вибір теми дисертаційної роботи: *«Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі»*.

Методологічною основою дослідження є: теорія наукового пізнання; фундаментальні філософські положення про взаємозв'язок і зумовленість усіх елементів людської культури, про творчу сутність особистості; принципи єдності теорії та практики; філософсько-педагогічні та культурологічні аспекти освіти; системний підхід до вчителя як особистості, яка неперервно розвивається, набуває нових властивостей; положення діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до підготовки майбутніх учителів.

У процесі дослідження були застосовані такі *методологічні підходи*:

- культурологічний, що розглядає освітню діяльність як складник культури (І. Бех, Б. Бім-Бад, Л. Божович, Г. Васянович, Г. Дмитрієв, І. Зязюн та ін.);

- компетентнісний, що розглядає проблеми готовності до професійної діяльності (І. Зимня, О. Овчарук, А. Хуторський та ін.);

- синергетичний, з позиції якого міжкультурна освітня діяльність майбутнього вчителя української мови і літератури виступає відкритою, складною, багаторівневою системою, розвиток якої здійснюється на засадах самоорганізації та впорядкування (О.Бочкар'єв, В.Виненко, С.Клепко, В.Кушнір, В.Маткін, Л.Сурчалова, Ю.Талагаєв, М.Федорова й ін.);

- рефлексивний, що характеризується глибоким усвідомленням учасників міжкультурної освітньої діяльності здійснення процесів рефлексії: від самопізнання до саморегуляції, даючи змогу зробити цей процес особистісно значущим, розуміючи сенс власних дій (Б. Ананьєв, А. Бодальов, Л. Виготський, В. Вульф, В. Давидов, В. Загвязинський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін);

- особистісно-орієнтований, що визнає особистість майбутнього вчителя основною цінністю і суб'єктом освітнього процесу (О. Дубасенюк, Л. Орел, В. Слободчиков та ін.);

- квалітологічний, сутність якого безпосередньо пов'язана з якістю міжкультурної освітньої діяльності майбутніх учителів у широкому значенні, охоплюючи соціальні, психолого-педагогічні, методологічні, економічні й технологічні проблеми (В. Байденко, І. Булах, Н. Гарашкіна, В. Кальней, Т. Мізерна, В. Панасюк, Н. Селезньова, А. Субетто, Ю. Татур та ін.).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до інноваційної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі (формування ціннісних установок майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти; посилення спрямованості освітньої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти; створення міжкультурного освітнього середовища, спрямованого на формування компетентнісної готовності до міжкультурної освіти; забезпечення розвивально-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі закладу освіти) і на їх основі запропоновано структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до інноваційної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

У дисертації *висвітлено*: генезис поняття, роль та інституційні основи розвитку міжкультурної освіти в країнах ЄС і Україні; *з'ясовано* функції

вчителів української мови і літератури в професійній діяльності в сучасному міжкультурному освітньому середовищі (усвідомлення етнічної ідентифікації учнів, усунення суперечностей між системами й нормами освітнього процесу домінуючих націй і етнічних меншин, формування уявлень про різноманіття культур і їх взаємозв'язки; формування позитивного ставлення до культурних особливостей різних народів і етносів; розвиток знань, умінь і навичок взаємодії між представниками різних культур на основі поваги, толерантності й взаєморозуміння); *визначено* компоненти міжкультурної компетентності (мотиваційний, ціннісний, когнітивний, особистісний, комунікативний, організаційний, методичний); компоненти готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний), критерії (ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-інструментальний та оцінювально-результативний), рівні (високий, достатній, середній, низький) готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Запропонована модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі включає *теоретико-методологічний блок*, що містить мету та завдання, методологічні підходи, принципи педагогічного впливу на досліджуваний процес та компонентну структуру зазначеної готовності, які є домінантним базисом, платформою провідної авторської ідеї та виконують світоглядно-гуманістичну функцію; *змістово-процесуальний блок* відбиває організаційно-педагогічні умови, зміст, форми й методи їх реалізації; *діагностико-результативний блок* визначає умови, критерії та рівні готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі та відображає кінцевий результат.

У процесі дослідження нами використано вищезазначені методологічні підходи, які спрямовують майбутнього вчителя української мови і літератури

до наукового і ціннісного освоєння професії, стимулюють інтерес до самовідкриттів, сприяють опануванню вміннями знаходити відповіді на складні освітні запитання міжкультурного освітнього середовища, забезпечення інноваційно-гуманістичного спрямування освітнього процесу, знаннями та потребою у саморозвитку впродовж життя.

Визначені нами принципи (*загальнодидактичні*: науковості; індивідуалізації; свідомості, активності й самостійності; *специфічні*: інноваційно-гуманістичної спрямованості; інтерсуб'єктивності; компенсаторності, праксеологічності) ми розглядаємо як систему основних вихідних положень, вимог, установок до процесу організації міжкультурної освіти майбутніх учителів української мови і літератури, дотримання й виконання яких, забезпечуватиме ефективність здійснення такої діяльності.

У розробленій структурно-функціональній моделі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі внутрішніми регуляторами виступають відповідні критерії, показники та рівні. У відповідності до авторської концептуальної позиції, вищеназваний процес спрямовано у трьох напрямках щодо забезпечення позитивної динаміки змін показників ціннісно-орієнтаційного, когнітивно-інструментального та оцінювально-результативного критеріїв.

Практичне значення матеріалів дисертації визначається впровадженням навчально-методичного посібника «Інноваційність міжкультурної освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури», матеріали якого спрямовані на формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі; дидактичного забезпечення та методичного супроводу до дисципліни українська мова і література; розробці науково-методичних заходів міжкультурного спрямування. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітнього процесу в системі професійної та післядипломної підготовки

учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Ключові слова: національна культура, міжкультурна освіта, міжкультурна, полікультурна, соціокультурна компетентність, міжетнічна толерантність, міжкультурне, полікультурне освітнє середовище, фахова підготовка, готовність учителя української мови і літератури до міжкультурної освітньої діяльності.

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено у 19 публікаціях автора (9 одноосібно), з них: 1 розділ у колективній монографії (зарубіжне видання), 3 статті у провідних наукових фахових виданнях України, 2 у зарубіжних виданнях, 12 публікацій у матеріалах міжнародних, всеукраїнських та регіональних конференцій, 1 навчально-методичний посібник.

ANNOTATION

Ostrovsky O.O. Formation of readiness of future teachers of Ukrainian language and literature for professional activity in an intercultural educational environment. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 "Education/Pedagogy" in the specialty 015 "Vocational education (by specializations)". Mukachevo State University. Mukachevo. 2022.

The dissertation is devoted to the topical topic of training future teachers of the Ukrainian language and literature for professional activity in an intercultural educational environment.

The work states that the feature of the socio-economic and cultural environment of Ukraine is the multinational composition of the population, which is historically due to the formation of a multilingual, intercultural and interreligious environment in the regions of the country, which is dominated by different religions, cultures, traditions and customs. In the context of the European integration policy, the political, socio-economic and educational situation in

Ukraine has been radically changing in recent years, in particular, the transformation of the national consciousness of the population is taking place, which has led to the need for new approaches to the problems of intercultural education.

Preparing young people for life in an intercultural environment has been declared a priority task in the documents of the UN, UNESCO, the Council of Europe, and many representative international forums devoted to the current problems of modern education. Strategies for the development of education in the XXI century. involve teaching people of different nations and nationalities to live together, being aware of their national roots and respecting other cultures. Teachers of the Ukrainian language and literature play a significant role in preparing young people for an active life in the intercultural environment of Ukraine.

In the intercultural environment of Ukraine, one of the urgent issues is the training of future teachers of the Ukrainian language and literature, who are able to carry out professional and pedagogical activities in general secondary education institutions with a multi-ethnic composition of students.

We have established, that the problems of educational activity in intercultural regions and the peculiarities of training future teachers in institutions of higher education (HEIs) are revealed in the works of many scientists, in particular: the issue of improving international communication (research by A. Absalyamov, N. Asipov, Ya. Dovgoplov, etc.), formation in teachers' ethnocultural (O. Gurenko) and multicultural (L. Danilova) competencies, teachers' readiness for professional activities in a multicultural environment (L. Goncharenko, V. Kuzmenko, etc.). A significant number of dissertations are devoted to the problems of multicultural education of students (V. Boychenko, E. Bubnov, L. Volyk, L. Peretyaga, etc.). The problem of training future teachers of philological disciplines for pedagogical activities is reflected in the works of N. Borodina, I. Kuznetsova, O. Kutsevol, S. Murzina, S. Perova, G. Pyatakova, O. Semenog, and others. The professional multicultural training of a modern philologist teacher in Ukraine is analyzed in the works of P. Antonyuk,

I. Sokolova, and others. At the same time, the role of forming the readiness of future teachers of the Ukrainian language and literature for professional activity in an intercultural educational environment remains understudied.

An intercultural society needs a teacher of the Ukrainian language and literature, who knows how to actively respond to social changes, is capable of creative and professional self-improvement, the perception and creation of innovative educational technologies, the continuous improvement of his knowledge, abilities and skills, the enrichment of pedagogical theory and practice of educational activity. A modern teacher of the Ukrainian language and literature is called to be a professional, a mentor, a creator, an active participant in state-building processes, to be able to organize conditions for subject-subject interaction with students, to pass on cultural and national heritage and the best achievements of world culture to them, to form in them a moral maturity and civic consciousness, to cultivate love for the native land, one's people, to respect other peoples, especially representatives of those nations and nationalities living nearby.

In our opinion, it is the teacher of the Ukrainian language and literature, who has the best opportunities to promote positive ethnic identification of students with the help of linguistic and literary material; to form an idea about the diversity of cultures and their interrelationships; promote students' awareness of the importance of cultural diversity for self-realization of the individual; to cultivate a positive attitude towards cultural features, respect and interest in the cultural heritage of other nations; to develop skills and interaction skills of speakers of different cultures on the basis of respect, tolerance and mutual understanding. The professional training of a teacher of the Ukrainian language and literature to work in the conditions of an intercultural educational environment has not yet found adequate coverage in Ukrainian pedagogy.

Therefore, the relevance of the study is determined by the revealed contradictions between:

- European integration aspirations of Ukraine and relatively slow organizational, substantive and institutional changes in the modern national education system in accordance with the European dimension in education (EDU);
- society's need for creatively working teachers who are able to effectively implement the ideas of the NUS and EDU Concepts and the insufficient development of scientific and pedagogical approaches to the implementation of these problems;
- society's needs for creatively working teachers of the Ukrainian language and literature, capable of professional activity in multi-ethnic regions, and the insufficient level of readiness of teachers to carry out this activity;
- the demand for professional education in shaping the readiness of Ukrainian language and literature teachers to work in classes with a multi-ethnic composition and insufficient development of the theoretical, methodological and methodical foundations of the educational process;
- the need to train teachers of the Ukrainian language and literature for intercultural innovative education and the lack of proper attention to this problem in curricula, textbooks and teaching-methodical materials.

Thus, the lack of integral and comprehensive research on the problem, the relevance of educational reforms, their role in the European integration processes that Ukraine has been carrying out in recent decades, the needs of school education and the socio-pedagogical significance determined the choice of the topic of the dissertation: "Formation of the readiness of future teachers of the Ukrainian language and literature to professional activity in an intercultural educational environment".

The methodological basis of the research is: the theory of scientific knowledge; fundamental philosophical propositions about the interconnectedness and conditionality of all elements of human culture, about the creative essence of the individual; principles of unity of theory and practice; philosophical-pedagogical and cultural aspects of education; a systematic approach to the teacher

as a person who continuously develops and acquires new properties; provision of activity-based and person-oriented approaches to the training of future teachers.

The following methodological approaches were used in the research process:

- cultural, which considers educational activity as a component of culture (I. Beh, B. Bim-Bad, L. Bozhovich, G. Vasyanovych, G. Dmitriev, I. Zyazyun, etc.);

- competence, which considers the problems of readiness for professional activity (I. Zimnya, O. Ovcharuk, A. Khutorsky, etc.);

- synergistic, from the standpoint of which the intercultural educational activity of the future teacher of the Ukrainian language and literature acts as an open, complex, multi-level system, the development of which is carried out on the basis of self-organization and ordering (O. Bochkaryev, V. Vynenko, S. Klepko, V. Kushnir, V. V. Matkin, L. Surchalova, Yu. Talagaev, M. Fedorova, etc.);

- reflexive, characterized by a deep awareness of the participants of intercultural educational activity in the implementation of reflection processes: from self-knowledge to self-regulation, making it possible to make this process personally meaningful, understanding the meaning of one's own actions (B. Ananiev, A. Bodalyov, L. Vygotskyi, V. Vulfov, V. Davydov, V. Zagvyazynskyi, O. Leontiev, S. Rubinstein, D. Elkonin);

- person-oriented, which recognizes the personality of the future teacher as the main value and subject of the educational process (O. Dubasenyuk, L. Orel, V. Slobodchikov, etc.);

- qualitative, the essence of which is directly related to the quality of intercultural educational activity of future teachers in a broad sense, covering social, psychological-pedagogical, methodological, economic and technological problems (V. Baydenko, I. Bulah, N. Garashkina, V. Kalney, T. Mizerna, V. Panasiuk, N. Seleznyova, A. Subetto, Yu. Tatur, etc.).

The scientific novelty of the research lies in the fact that for the first time the organizational-pedagogical conditions for the formation of the readiness of future teachers of the Ukrainian language and literature for innovative activities in

an intercultural educational environment have been theoretically substantiated and experimentally verified (the formation of value attitudes of future teachers of the Ukrainian language and literature towards intercultural education; strengthening directions of educational training of future teachers of the Ukrainian language and literature for intercultural education; creation of an intercultural educational environment aimed at the formation of competence readiness for intercultural education; ensuring developmental subject interaction in the educational environment of the educational institution) and on their basis a structural and functional model of professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature for innovative activities in an intercultural educational environment is proposed.

The dissertation *highlights*: the genesis of the concept, the role and institutional foundations of the development of intercultural education in the EU countries and Ukraine; the functions of Ukrainian language and literature teachers in their professional activities in the modern intercultural educational environment are clarified (awareness of students' ethnic identification, elimination of contradictions between the systems and norms of the educational process of dominant nations and ethnic minorities, the formation of ideas about the diversity of cultures and their interrelationships; the formation of a positive attitude to the cultural characteristics of different nations and ethnic groups; development of knowledge, skills and interaction skills between representatives of different cultures on the basis of respect, tolerance and mutual understanding); components of intercultural competence (motivational, value, cognitive, personal, organizational-communicative, research), criteria (value-orientational, cognitive-instrumental and evaluative-resultative), levels (high, sufficient, medium, low) of readiness of future teachers of the Ukrainian language and literature for professional activities in an intercultural educational environment are determined.

The proposed model of training future teachers of the Ukrainian language and literature for professional activities in an intercultural educational environment includes a theoretical and methodological block containing the goal and task,

scientific approaches, principles, the concept of pedagogical influence on the researched process and the component structure of the indicated readiness, which are the dominant basis, a platform of a leading author's idea and perform a worldview and humanistic function; the content-procedural block reflects the organizational and pedagogical conditions, content, forms and methods of their implementation; the diagnostic-resultative block determines the conditions, criteria and levels of readiness of future teachers of the Ukrainian language and literature for professional activity in an intercultural educational environment and reflects the final result.

In the process of research, we used the above-mentioned methodological approaches, which guide the future teacher of the Ukrainian language and literature to the scientific and valuable mastery of the profession, stimulate interest in self-discovery, promote the mastery of the skills to find answers to complex educational questions in an intercultural educational environment, ensure innovative and humanistic direction of the educational process, knowledge and the need for self-development throughout life.

We consider the principles defined by us (general didactic: scientific; individualization; consciousness, activity and independence; specific: innovative and humanistic orientation; intersubjectivity; compensatoriness, praxeology) as a system of basic initial provisions, requirements, attitudes to the process of organizing intercultural education by future Ukrainian teachers language and literature, the observance and implementation of which will ensure the effectiveness of such activities.

In the developed structural-functional model of training future teachers of the Ukrainian language and literature for IEA in an intercultural educational environment, the appropriate criteria, indicators and levels act as internal regulators. In accordance with the author's conceptual position, the above-mentioned process is directed in three directions to ensure the positive dynamics of changes in indicators of value-orientation, cognitive-instrumental and evaluation-resultative criteria.

The practical value of the dissertation materials is determined by the introduction of educational and methodological manual "Innovativeness of intercultural education in the professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature", the materials of which are aimed at forming the readiness of future teachers of the Ukrainian language and literature for professional activity in an intercultural educational environment; didactic support and methodical support to the discipline of Ukrainian language and literature; development of scientific and methodical measures of intercultural direction. The results of the study can be used to improve the educational process in the system of professional and postgraduate training of teachers of the Ukrainian language and literature for professional activity in an intercultural educational environment.

Key words: national culture, intercultural education, intercultural, multicultural, sociocultural competence, interethnic tolerance, intercultural, multicultural educational environment, professional training, readiness of the teacher of the Ukrainian language and literature for intercultural educational activities.

Publications. The main provisions and results of the dissertation are reflected in 19 publications of the author (9 individually), of which: 1 chapter in a collective monograph (foreign edition), 3 articles in leading Ukrainian scientific publications, 2 in foreign publications, 12 publications in the materials of international, all-Ukrainian and regional conferences, 1 educational and methodological manual.

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Кобаль В.І., Островський О.О. Білінгвізм – складова сучасної системи освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Том 5. № 2. 2019 . С. 9-11.

2. Островська М. Я., Островський О.О. Створення інноваційного середовища у початковій школі, яка здійснює освітній процес у міжкультурному середовищі. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні*

науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2021. № 1. С. 84-94.

3. Островський О. О. Формування мовленнєвої культури та фахової майстерності вчителя в педагогічній спадщині В.Сухомлинського. *Інноватика у вихованні*. № 14. 2021. С. 331–341.

4. Островський О.О. Компетентнісна підготовка майбутніх учителів до освітньої діяльності в міжкультурному середовищі. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: колективна монографія. Катовіце, Польща, 2022. С.140-151. (Ostrovski O. Competence Preparation of Future Teachers for Educational Activities in the Intercultural Environment. *Continuous Education: Current Discourses*. University of Technology, Katowice, 2022. P.140 – 151).

5. Островський О. О., Маргітич К. Є., Островська М. Я. Інноваційність міжкультурної освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури : навчально-методичний посібник. Берегово, 2022. 268 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру

6. Островський О.О. Двомовність в умовах міжкультурного освітнього середовища Закарпаття. *Актуальні проблеми освіти і науки: теорія і практика*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2020. С. 289-291

7. Островський О.О. Білінгвізм в умовах полікультурного середовища Закарпаття. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Мукачево, 2020. С.175-177

8. Ostrovska M, Khiminets V., Ostrovsky A. Competence and innovative, humanistic education as the basis of sustainable development of the modern world. *Матеріали 3rd Eastern european conference of management and economics*. Ljubljana School of Business, Slovenia. SHS Web of Conferences EECME 2021. v. 111, 7 s. URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111101019>.

9. Маргітич К., Островський О. Проблеми навчання української мови в школах Закарпаття. *Україністика в Угорщині та поза її межами II [Ukrainisztika Magyarországon és a határon túlon II]*. Міжнародна наукова конференція. Nyíregyháza, 2021. P.20.

10. Островська М. Я., Островський О.О. Особливості створення інноваційного середовища у школі, яка здійснює діяльність у полікультурному середовищі, на основі тріади «учитель-учень-батьки». *Innovation in science and technology*: матеріали XIV Міжнародної інтернет-конференції. Бостон, США, 2021. С.95 -105.

11. Островський О.О. Педагогічна тріада «Учитель-учень-батьки» - важлива складова освітнього процесу в міжкультурному середовищі. *Концептуальні проблеми функціонування мови в полікультурному просторі*: матеріали IX Міжнародної наукової конференції. Мелітополь, 2021. С.193-199

12. Островський О.О. Компетентнісна підготовка майбутніх учителів до освітньої діяльності в міжкультурному середовищі. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: зб. матеріалів XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Ужгород : РІК-У, ЗІППО, 2021. С.129–132.

13. Лібак Н.А., Островський О.О., Певсе А.А. Аспекти викладання української мови як іноземної для угорськомовних студентів. *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі*: зимові диспути. Дніпро, Україна, 2021. С. 81–83.

14. Островська М. Я., Островський О.О. Історичне краєзнавство у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів. *Краєзнавство в інтердисциплінарному контексті розвитку сучасної освіти і науки*: матеріали IX Регіонального науково-методичного інтернет-семінару. Ужгород, Україна, 2021. С.78-85

15. Островський О.О. Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному

освітньому середовищі. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Мукачєво, 2021. С.351-353.

16. Островський О.О. Фахова підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. *Безперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Тернопіль, 2021. С.301-305

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

17. Островська М. Я., Химинець В.В., Островський О.О. Компетентнісна та інноваційно-гуманістична освіта – основа сталого розвитку сучасного світу. *Сталий розвиток, циркулярне управління та екологічна інженерія*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. ISCMEE, 2021. (Присвячена 50-річчю Південного наукового центру НАН України і МОН України). Одеса, Україна, 2021. С. 58-62.

18. Островська М. Я., Островський О. О. Психолого-педагогічні аспекти формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Матеріали X Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читань*. К., 2021. С.146–168.

19. Островський О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті ЄВО. *Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (онлайн). Житомир, Україна, 2021. С. 163–167.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	22
ВСТУП	23
РОЗДІЛ 1	35
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
1.1. Генезис понять проблеми дослідження та місце міжкультурної освіти в міжнародному просторі.....	35
1.2. Інституційні основи розвитку міжкультурної освіти в Україні.....	55
1.3. Сутність понять «міжкультурне середовище», «міжкультурне освітнє середовище»	66
Висновки до першого розділу	79
РОЗДІЛ 2	82
СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
2.1. Теоретико-методичні особливості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі ..	82
2.2. Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі	99
Висновки до другого розділу	120

РОЗДІЛ 3	123
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
3.1. Концептуальні засади й організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі	123
3.2. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі	141
3.3. Результати педагогічного експерименту та їх аналіз	155
Висновки до третього розділу	180
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	190
ДОДАТКИ	217

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ДСЯО – Державна служба якості освіти;
- ЕГ – експериментальна група;
- ЄВО – Європейський вимір освіти;
- ЄС – Європейський Союз;
- ЗВО – заклад вищої освіти;
- ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти;
- ЗСО – загальна середня освіта;
- ЗУІ – Закарпатський угорський інститут ім.. Ференца Ракоці ІІ;
- ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;
- ІОС – інформаційне освітнє середовище;
- ІППО – інститут післядипломної педагогічної освіти;
- КГ – контрольна група;
- НАЗЯВО – Національне агентство забезпечення якості вищої освіти;
- НАПН України – Національна академія педагогічних наук України;
- НДР – науково-дослідницька робота;
- НУШ – Нова українська школа;
- ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень;
- ООН – Організація об’єднаних націй
- ОТГ – об’єднані територіальні громади;
- ШБМ – школо-базований менеджмент;
- ЮНЕСКО (UNESCO) – Організація об’єднаних націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization);
- Moodle – Modular Object Oriented Distance Learning Environment (об’єктно орієнтоване динамічне навчальне середовище);
- МСКО – Міжнародна стандартна класифікація освіти;
- STEM освіта – аббревіатура слів Science, Technology, Engineering, Math (наука, технології, інженерія та математика).

ВСТУП

Актуальність дослідження. Особливістю соціально-економічного та культурного середовища України є багатонаціональний склад населення, що історично обумовлено формуванням у регіонах країни багатомовного, міжкультурного та міжрелігійного середовища, в якому домінують різні релігії, культури, традиції і звичаї. У контексті євроінтеграційної політики останніми роками радикально змінюється політична, соціально-економічна та освітня ситуація в Україні, зокрема відбувається трансформація національної свідомості населення, що зумовило необхідність нових підходів до проблем міжкультурної освіти.

Підготовку молоді до життя в міжкультурному середовищі проголошено пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, багатьох представницьких міжнародних форумів, присвячених актуальним проблемам сучасної освіти. Стратегії розвитку освіти в XXI ст. передбачають навчання людей жити разом, усвідомлюючи національні корені і поважаючи інші культури. Значну роль у підготовці молоді до активного життя в міжкультурному середовищі України відіграють учителі української мови і літератури.

Міжкультурне суспільство потребує вчителя української мови і літератури, який вміє активно реагувати на соціальні зміни, здатний до творчого та професійного самовдосконалення, до сприйняття та створення інноваційних освітніх технологій, до неперервного удосконалення своїх знань, умінь і навичок, збагачення педагогічної теорії і практики освітньої діяльності. Сучасний учитель української мови і літератури покликаний бути професіоналом, наставником, творцем, активним учасником державотворчих процесів, вміти організувати умови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, передавати їм культурно-національні надбання та кращі досягнення світової культури, формувати в них моральну зрілість і громадянську свідомість, виховувати любов до рідної землі, свого народу, поважати інші

народи, особливо представників тих націй і народностей, що проживають поруч.

У міжкультурному середовищі України одним з актуальних питань визнається підготовка майбутніх учителів української мови і літератури, які здатні здійснювати професійно-педагогічну діяльність у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) з поліетнічним складом учнів. Проблеми освітньої діяльності в міжкультурних регіонах та особливості підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти (ЗВО) розкрито в роботах багатьох вчених, зокрема: питання удосконалення міжнаціонального спілкування (дослідження А. Абсалямова, Н. Асипова, Я. Довгополова та ін.), формування в педагогів етнокультурної (О. Гуренко) та полікультурної (Л. Данилова) компетентностей, готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища (Л. Гончаренко, В. Кузьменко та ін.). Значна кількість дисертацій присвячена проблемам полікультурного виховання учнів (В. Бойченко, Є. Бубнов, Л. Волик, Л. Перетяга та ін.). Проблема підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін до педагогічної діяльності відображена в працях Н. Бородіної, І. Кузнецової, В. Коваль, О. Куцевол, С. Мурзіної, С. Перової, Г. Пятакової, О. Семенов та ін. Професійна полікультурна підготовка сучасного вчителя-філолога в Україні проаналізована в працях Р. Антонюк, І. Соколової та ін. У той самий час роль і формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі залишаються малодослідженими.

Саме вчитель української мови і літератури, на нашу думку, має найкращі можливості за допомогою мовного та літературного матеріалу сприяти позитивній етнічній ідентифікації учнів; формувати уявлення про різноманіття культур і їх взаємозв'язки; сприяти усвідомленню учнями важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості; виховувати позитивне ставлення до культурних особливостей, повагу й інтерес до культурних надбань інших народів; розвивати вміння і навички

взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння. Професійна підготовка вчителя української мови і літератури до роботи в умовах міжкультурного середовища поки що не знайшла належного висвітлення в українській педагогіці.

Актуальність дослідження зумовлена виявленими суперечностями між:

- євроінтеграційними прагненнями України і відносно повільними організаційними, змістовими й інституційними змінами в сучасній національній системі освіти у відповідності з Європейським виміром в освіті (ЄВО);

- потребою суспільства у творчо працюючих учителях, здатних ефективно реалізовувати ідеї Концепції НУШ та ЄВО і недостатньою розробленістю науково-педагогічних підходів до реалізації цих проблем;

- потребами суспільства в у творчо працюючих учителях української мови і літератури, здатних до професійної діяльності в поліетнічних регіонах, і недостатнім рівнем готовності вчителів до здійснення цієї діяльності;

- затребуваністю професійної освіти у формуванні готовності вчителів української мови і літератури до роботи в класах з поліетнічним складом та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних і методичних основ освітнього процесу;

- необхідністю підготовки вчителів української мови і літератури до міжкультурної інноваційної освіти і відсутністю належної уваги до цієї проблеми в навчальних програмах, підручниках і навчально-методичних матеріалах.

Таким чином, відсутність цілісних і комплексних досліджень з проблеми, актуальність освітніх реформ, їх роль в євроінтеграційних процесах, які Україна здійснює в останні десятиліття, потреби шкільної освіти та соціально-педагогічна значущість зумовили вибір теми дисертації: **«Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідницьких робіт Мукачівського державного університету та є складником наукової теми кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту «Дослідження актуальних проблем формування професіоналізму особистості та підготовки до інноваційної діяльності майбутніх фахівців: історія, теорія й практика» (реєстраційний номер 0120U102982).

Тема роботи затверджена вченою радою Мукачівського державного університету (протокол № 3 від 24.10.2019 року), а також узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 6 від 26.11.2019 року).

Дисертація виконана з урахуванням основних положень Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин, Європейської Хартії регіональних мов, згідно з Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності.

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка вчителя української мови і літератури у педагогічному закладі вищої освіти до діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Предмет дослідження: організаційно-педагогічні умови та структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Гіпотеза дослідження: ефективність підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному

освітньому середовищі підвищується за таких організаційно-педагогічних умов:

- формування ціннісних установок майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти;
- посилення спрямованості освітньої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі;
- створення міжкльтурного освітнього середовища, спрямованого на формування компетентнісної готовності до міжкультурної освіти;
- забезпечення розвивально-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі закладу освіти.

Відповідно до мети й гіпотези дослідження поставлені такі **завдання**:

1. Проаналізувати наукове тлумачення сутності поняття «міжкультурна освіта», як фундаментального, окреслити її місце в професійній діяльності майбутніх учителів української мови і літератури.

2. Визначити сутність та структуру готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

3. Розробити критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

4. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови та модель професійної підготовки, що забезпечують ефективність формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Методологічною основою дослідження є: теорія наукового пізнання; фундаментальні філософські положення про взаємозв'язок і зумовленість усіх елементів людської культури, про творчу сутність особистості; принципи єдності теорії та практики; філософсько-педагогічні та

культурологічні аспекти освіти; системний підхід до вчителя як особистості, яка неперервно розвивається, набуває нових властивостей; положення діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до підготовки майбутніх учителів.

У процесі дослідження були застосовані такі *методологічні підходи*:

- культурологічний, що розглядає освітню діяльність як складник культури (І. Бех, Б. Бім-Бад, Л. Божович, Г. Васянович, Г. Дмитрієв, І. Зязюн та ін.);

- компетентнісний, що розглядає проблеми готовності до професійної діяльності (І. Зимня, О. Овчарук, А. Хуторський та ін.);

- синергетичний, з позиції якого міжкультурна освітня діяльність майбутнього вчителя української мови і літератури виступає відкритою, складною, багаторівневою системою, розвиток якої здійснюється на засадах самоорганізації та впорядкування (О.І.Бочкарьов, В.Т.Виненко, С.Ф. Клепко, В.А.Кушнір, В.В.Маткін, Л.В.Сурчалова, Ю.В.Талагаєв, М.О. Федорова й ін.);

- рефлексивний, що характеризується глибоким усвідомленням учасників міжкультурної освітньої діяльності здійснення процесів рефлексії: від самопізнання до саморегуляції, даючи змогу зробити цей процес особистісно значущим, розуміючи сенс власних дій (Б. Ананьєв, А. Бодальов, Л. Виготський, В. Вульф, В. Давидов, В. Загвязинський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін);

- особистісно-орієнтований, що визнає особистість майбутнього вчителя основною цінністю і суб'єктом освітнього процесу (О. Дубасенюк, Л. Орел, В. Слободчиков та ін.);

- квалітологічний, сутність якого безпосередньо пов'язана з якістю міжкультурної освітньої діяльності майбутніх учителів у широкому значенні, охоплюючи соціальні, психолого-педагогічні, методологічні, економічні й технологічні проблеми (В. Байденко, І. Булах, Н. Гарашкіна, В. Кальней, Т. Мізерна, В. Панасюк, Н. Селезньова, А. Субетто, Ю. Татур та ін.).

Теоретичну основу дослідження складають: філософські, психологічні та педагогічні дослідження з проблем толерантності (О. Асмолов, Т. Білоус, А. Бодальов, О. Грива, Я. Довгополова, І. Єпишева, Е. Койкова, В. Кремень, В. Семиченко та ін.); дослідження міжкультурної комунікації та діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер, М. Євтух, К. Ясперс та ін.); концепції представників гуманістичного напрямку в педагогіці (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Буяльська та ін.); основні положення етнопедагогіки (О. Сухомлинська) та етнопсихології (Т. Стефаненко); основні положення теорії професійної освіти (С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Шестопалюк та ін.); дослідження проблем професійної підготовки вчителів-філологів (Р. Антонюк, Н. Зарічанська, Ю. Картава, О. Куцевол, С. Мурзіна, Л. Нагорна, М. Пентилюк, С. Перова, О. Семенов, І. Соколова, Л. Цибульська та ін.); теорія полікультурної освіти (Р. Агадуллін, І. Васютенкова, Л. Голік, Л. Гончаренко, О. Гукаленко, Е. Заредінова, В. Кузьменко, Л. Черидниченко та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези були використані такі методи: *теоретичні* – вивчення й аналіз філософської, психологічної, педагогічної, культурологічної, соціологічної літератури з метою визначення сутності міжкультурного суспільства, міжкультурної освіти; *емпіричні* – методи анкетування, тестування, педагогічного спостереження, опитування, математичної обробки одержаних даних; добору методик оцінювання педагогічних умов діяльності ЗВО; педагогічний експеримент з перевірки ефективності реалізації організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності у міжкультурному освітньому середовищі.

Експериментальна база дослідження – ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету», Закарпатський угорський інститут ім. Ференці Ракоці II та Берегівський

філіал Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти. До експерименту було залучено 160 студентів, з яких 70 в контрольних групах і 90 в експериментальних групах та 30 учителів української мови і літератури, які здійснюють міжкультурну освітню діяльність у поліетнічних Мукачівській, Берегівській і Виноградівській територіальних громадах.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі (формування ціннісних установок майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти; посилення спрямованості освітньої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти; створення міжкультурного освітнього середовища, спрямованого на формування компетентнісної готовності до міжкультурної освіти; забезпечення розвивальної суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі закладу освіти);

– *удосконалено* діагностичний інструментарій для визначення готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі на основі розроблених критеріїв і показників;

– *розроблено* структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, яка включає *теоретико-методологічний блок*, що містить мету та завдання, наукові підходи, принципи педагогічного впливу на досліджуваний процес та компонентну структуру зазначеної готовності, які є домінантним базисом, платформою провідної авторської ідеї та виконують світоглядно-гуманістичну функцію; *змістово-процесуальний блок* відбиває організаційно-педагогічні умови, зміст, форми й методи їх реалізації; *діагностико-результативний блок* визначає умови, критерії та рівні готовності майбутніх учителів української

мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі та відображає кінцевий результат;

– *визначено* компоненти готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний), критерії та показники досліджуваної готовності: *ціннісно-орієнтаційний критерій* (показники: самовідданість справі; інтерес до оволодіння методами міжкультурної освіти; домінантність системи цінностей; сформованість правил, принципів, еталонних моделей професійної діяльності вчителя української мови і літератури; орієнтованість на досягнення результату; установки на суб'єкт-суб'єктну ІОД; потреба у систематичному поповненні знань, освіти впродовж життя); *когнітивно-інструментальний критерій* (показники: глибина і системність знань, норм, етапів міжкультурної освітньої діяльності; уміння застосовувати методи міжкультурної освітньої діяльності; наполегливість у пошуці шляхів співпраці та застосування прийомів співробітництва, взаємодопомоги, взаємоконтролю в процесі виконання міжкультурної освіти; перехід до творчих і наукових знань; знання вимог до ІОД, НДР та проектної освітньої діяльності; самостійність вибору методик міжкультурної освіти в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці); *оцінювально-результативний критерій* (показники: наявність гностичних і перцептивно-рефлексивних умінь; наявність умінь оцінити особливості власної особистості як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення з іншими майбутніми вчителями української мови і літератури та у порівнянні із власним рівнем розвитку на початковому етапі; здатність до самокорекції, саморегуляції поведінки на основі рефлексивно-оцінної діяльності; динамічність і цілеспрямованість в особистісно-професійному зростанні);

– *уточнено* дефініції «міжкультурне освітнє середовище», «міжкультурна компетентність учителя української мови і літератури», «готовність учителя української мови і літератури до роботи в міжкультурному середовищі»;

– *набули подальшого розвитку* зміст, форми й методи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у ЗВО до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Практичне значення дисертаційної роботи визначається впровадженням навчально-методичного посібника «Інноваційність міжкультурної освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури», матеріали якого спрямовані на формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі; дидактичного забезпечення та методичного супроводу до дисципліни українська мова і література; розробці науково-методичних заходів міжкультурного спрямування. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітнього процесу в системі професійної та післядипломної підготовки учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Основні результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Мукачівського державного університету (довідка № 696 від 09.06.2022 р.), Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II (довідка №9/84 від 31.05.2022 р.), ННІ української філології та соціальних комунікацій Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 755 від 25.05.2022 р.), Фахового коледжу Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II (довідка №7 від 29.04.2022 р.), в освітні процес закладів загальної середньої освіти відділу управління і культури Берегівської ТГ (довідка № 331 від 30.06.2022 р.).

Особистий внесок аспіранта. У розвідках, опублікованих у співавторстві (п. 142, 143, 144, 145, 149, 263) дисертантові належить фактичний матеріал та основний творчий доробок.

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження доповідались та обговорювались на:

– *міжнародних конференціях*: Актуальні проблеми освіти і науки: теорія і практика (Київ, Україна, 6 березня 2020 р.); Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів (Мукачєво, Україна, 14–15 травня 2020 р.); Innovation in science and technology (Бостон, США 25–26 січня 2021 р.); Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: зимові диспути (Дніпро, Україна, 4–5 лютого 2021 р.); Концептуальні проблеми функціонування мови в полікультурному просторі (Мелітополь, Україна 31 березня 2021 р.); X Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання (Київ, Україна, 2021 р.).

– *всеукраїнських конференціях*: Всеукраїнська науково-практична інтернет конференція (онлайн) «Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти» (Житомир, Україна, 14 травня 2021 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (75-й річниці Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти присвячується) (Ужгород, Україна, 18-19 листопада 2021 р.); VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачєво, Україна, 13-14 травня 2021 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Неперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців» (Тернопіль, 16 грудня 2021 р.).

– *регіональних конференціях*: IX Регіональний науково-методичний інтернет-семінар «Краєзнавство в інтердисциплінарному контексті розвитку сучасної освіти і науки» (Ужгород, Україна, 22 квітня 2021 р.);

– *щорічних звітних науково-практичних конференціях й науково-методичних семінарах* Мукачівського державного університету та Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II у 2016-2022 рр.

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено у 19 публікаціях автора (9 одноосібно), з них: 1 розділ у колективній

монографії (зарубіжне видання), 3 статті у провідних наукових фахових виданнях України, 2 у зарубіжних виданнях, 12 публікацій у матеріалах міжнародних, всеукраїнських та регіональних конференцій, 1 навчально-методичний посібник.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 280 назв, із них 51 іноземною мовою, 16 додатків на 57 сторінках. У роботі розміщено 1 рисунок на 1 сторінці, 6 таблиць. Обсяг основного тексту дисертації становить 6,8 авторських аркушів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Генезис понять проблеми дослідження та місце міжкультурної освіти в міжнародному просторі

Науковці вже тривалий час вивчають проблеми існування та взаємодії людей в етнічно гетерогенних групах [1; 30; 62; 85; 105]. Особливо важливим вказане питання постає для освіти та освітян, оскільки освітня діяльність є масовою, різновіковою і відображає процеси, які відбуваються у суспільстві. Сучасне постіндустріальне суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль освіти в цих процесах і потребу особистості в швидкій адаптації до умов полікультурного світу.

Інтерес до мовної освіти, як важливого інструменту життєдіяльності людини в полікультурній і мультимовній спільноті, почав швидко зростати після Другої світової війни [165, с. 8]. У наш час мовна освіта стала не тільки важливою для формування свідомості особистості, але й стала активно сприяти веденню діалогу культур у світі, який динамічно змінюється, швидко наповнюється новою інформацією і неперервно глобалізується [56, с.12; 59].

Міжкультурна освіта та, відповідно, інтеркультурна педагогіка як її теоретичне підґрунтя, виникли й почали інтенсивно розвиватися в Західній Європі, коли в найбільш розвинені країни почали масово приїжджати трудові мігранти, переселенці й біженці з інших держав та континентів, яких приваблювали умови, пов'язані з економічним підйомом та рівнем життя. Міграційні післявоєнні процеси зумовили чотири етапи розвитку міжкультурної освіти як педагогічної відповіді на нові виклики глобалізованого загальноєвропейського суспільства [8; 93; 165]:

– на першому етапі (1945 – 1970 рр.): під час першої хвилі імміграції в найбільш промислово розвинені країни, міжкультурна освіта тлумачилася як «педагогіка для іноземців», «мігрантська педагогіка»;

– другий етап проявився в період після економічної кризи (її пік припав на 1973 р.), коли було зроблено відкриття культурної ідентичності в рамках реалізації компенсаційної педагогіки, зокрема бікультурного навчання;

– третій етап: упродовж 80-х років ХХ ст. розроблялася загальноєвропейська нормативно-правова й концептуально-теоретична основа міжкультурної освіти як найбільш доцільного засобу соціокультурної інтеграції мігрантів;

– починаючи з 90-х років ХХ ст., міжкультурна освіта визнається як освіта для всіх, тобто як інноваційно-гуманістичний підхід в освітньому процесі, спрямований на виховання толерантного та емпатійного ставлення до етнічних, культурних і релігійних відмінностей між індивідуумами, їх позитивне сприйняття як засобу духовного збагачення особистості на підставі її активного залучення до діалогу культур.

Міжкультурна освіта, як альтернатива до традиційної монокультурної, в ці періоди еволюціонувала в європейських країнах від первинних механізмів асиміляції та сегрегації до концепцій інтеграції мігрантів як осіб з культурними цінностями й потребами, відмінними від домінуючого етносу нової батьківщини.

На початку 80-х рр. ХХ ст. була створена робоча група з розробки стратегії навчання педагогів, включених у міжкультурну освіту, яку очолили французькі вчені Л. Порше і М. Рей. Саме під їх керівництвом був введений термін міжкультурна освіта в нормативно-правове забезпечення процесу навчання і виховання дітей і молоді, підготовлені методичні матеріали педагогам щодо здійснення відповідних заходів, спрямованих на супровід навчання дітей мігрантів. Згодом в Європі стала формуватися політика міжкультурної освіти, була створена Міжнародна асоціація міжкультурної освіти, почав видаватися журнал «Міжкультурна освіта», який містив

методичні поради для вчителів з організації відповідних навчальних та виховних заходів [276].

Дж. Бенкс, обґрунтовуючи доцільність міжкультурної освіти в США, першим розпочав відповідну підготовку майбутніх учителів під час їхнього навчання у ЗВО. Вчений запропонував алгоритм підготовки майбутнього педагога до мультикультурної діяльності, який включав: професійну підготовку через інтеграцію змісту професійно-педагогічної освіти, активізацію процесу конструювання знання, подолання упереджень, засвоєння настанов справедливої педагогіки, розвиток культурного середовища. Вчений стверджував, що «...мультикультурний учитель повинен бути підготовленим до впровадження міжкультурного підходу в школі», що означає бути здатним до [234; 235, с. 53–54]:

- такої організації освіти, при якій представники різних культур, перебуваючи одночасно в однакових освітніх установах, отримують рівні права доступу до якісної освіти з метою підготовки до життя в справедливому полікультурному суспільстві, в якому кожна з культур визнається рівноцінною;

- оновлення змісту освіти, який повинен демонструвати різні культурні традиції і сприяти формуванню в учнів світогляду, в якому культурне різноманіття стає природною соціальною нормою і особистісною цінністю;

- організації педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною, расовою ознакою;

- здійснення педагогічного супроводу, який з огляду на культурні особливості учнів і батьків як представників різних культур, призводить до високого розвитку мотивації, інтелекту, і особистості кожного учня.

У результаті популяризації концепції Дж. Бенкса та його послідовників в університетах США було започатковано нові освітньо-професійні програми для підготовки майбутніх учителів до роботи у мультикультурних класах, які

передбачали тренінг виробничих функцій з використання різних інтерактивних технологій та технік міжкультурної взаємодії [169; 213].

У документах ЮНЕСКО, щодо впровадження міжкультурної освіти, були визначені концептуальні орієнтири педагогічної діяльності європейських учителів, згідно яких міжкультурна освіта [269; 270]:

- поважає культурну самобутність учнів шляхом забезпечення якості освіти, яка відповідає і відкрита для культури усіх народів;
- дає кожному учневі знання про культуру, цінності та вміння, що необхідні для активної й повноцінної участі в суспільстві;
- збагачує знання учнів про культуру, цінності та традиції, що формує повагу, розуміння і поняття солідарності серед індивідуумів, етнічних, соціальних, культурних та релігійних груп і націй.

У зв'язку з цим насамперед потрібно визначитися із термінологією, якою вчені оперують у цій площині в останні десятиліття.

Терміни «мультикультурне суспільство», «мультикультурність», «мультикультурний», «мультикультуралізм» почали вперше використовувати в Канаді в 60-х рр. ХХ ст. по відношенню до багатосегментних товариств – мультирасового, мултирелігійного, мултинаціонального, мултиетнічного [61, с. 46–47; 74, с. 28–29].

Феномен «міжкультурна освіта» у науково-педагогічному дискурсі тлумачиться по-різному, висвітлюючи його окремі специфічні особливості, зафіксовані упродовж практичної реалізації певних педагогічних технологій.

У сучасній педагогічній літературі терміни «многокультурний», «мультикультурний», «полікультурний», «міжкультурний», «кроскультурний», «інтеркультурний», як зазначає А. Солодка, не мають усталених визначень і здебільшого використовуються як синоніми [190, с.24]. Пояснюється це тим, що перша частка цих слів, запозичена з різних мов, але означає одне і теж. Зарубіжні вчені, коли потрібно підкреслити взаємодію та взаємопроникнення між представниками національної більшості та етнічних меншин (біженців, мігрантів тощо), часто

використовують термін «інтеркультурний» (interkulturell). Терміни «мультикультурний» або «полікультурний» (дискурс, простір, освіта), як підкреслює Р. Булгаков, лише констатують наявність культурного різноманіття [45, с. 83]. Через це міжкультурну освіту різні автори визначають як [16; 29; 36; 124]:

– методологічний фундамент для руйнування етнокультурних та історичних стереотипів та упереджень, котрі можуть поглибити міжетнічні та міждержавні взаємини в епоху багатокультурності на основі прищеплення міжетнічної толерантності, інтеркультурної свідомості, почуття поваги до людських прав і свобод (А. Белозерова);

– вчення про «освіту меншості» (національних та етнічних груп, мігрантів), яка відбувається в середовищі більшості, що враховує різноманітні групи, що живуть у даній країні, чи на даному просторі, спрямоване на взаємне пізнання та розвиток вміння співжиття разом (Т. Волкова);

– новий лінгводидактичний підхід, який, крім традиційної настанови: вчитися, щоб знати та діяти, поглиблюючи інтерес до взаємного пізнання відмінностей народів світу, детальнішого вивчення власної культури та інокультурного середовища, орієнтує їх вчитися, щоб жити спільно, завдяки стимулюванню прагнення до міжкультурного співіснування й співробітництва з іншими (Н. Бориско);

– нова форма переходу від теоретичних знань до практичних міжнародних проєктів шляхом розширення контексту навчання іноземних мов, зарубіжної літератури та лінгвокраїнознавства (Н. Гальскова).

Отже, міжкультурну освіту як соціально-політичну європейську стратегію, з одного боку, слід розглядати як концепцію навчання дітей, молоді і дорослих у дусі розуміння і толерантного ставлення до інших культур, рас, релігій, поглядів і звичаїв [213, с. 62]. З іншого, – як сукупність інноваційних освітніх технологій, спрямованих на формування кроскультурної та планетарної свідомості нових поколінь з метою визнання

рівноправності всіх культур, вилучення відчуття культурної зверхності на користь міжкультурного діалогу, усунення стереотипного мислення та маргінальних поглядів тощо [235, с. 83].

Таке розуміння сутності нової педагогічної реальності, в умовах якої стрімко розвивалася міжкультурна освіта, сприяло тому, що вперше міграція і зростання культурного розмаїття стали розглядатися прогресивними вченими й організаторами освіти не як ризик, який слід долати, а як реальні ресурси розвитку особистості сучасного європейця шляхом визнання загальнолюдських цінностей як універсальних. При цьому одним із провідних засобів підготовки вчителів до міжкультурної освіти, як зазначається в дослідженні [62, с. 52], вважається *міжкультурний тренінг* як «посередницька міра», спрямована на підвищення рівня їх знань і навичок, щоб вони змогли краще справлятися з проблемними ситуаціями, ефективніше взаємодіяти з оточуючими, а також підвищити власні шанси на успіх у сфері міжкультурної освіти.

У загальному трактуванні – міжкультурна освіта – освіта громадян країни різних національностей з метою забезпечення для них і їх культур рівних можливостей, виховання взаємного культурного розуміння, реалізації принципів толерантності у відносинах представників різних етнічних і конфесійних груп, простіше – це навчання спільно жити (Декларація – 2001 р.) [271].

Сьогодні впровадження міжкультурної освіти координується на міжнародному рівні таким організаціями, як ЮНЕСКО, Рада Європи, Міжнародне бюро освіти тощо [270; 271].

Міжкультурність з одного боку є визнанням різноманітності культур, їх особливостей, а з іншого боку, міжкультурність – засіб виховання толерантності, терпимості до інших етнічних груп, виховання інтернаціоналізму, а отже і можливість позитивно впливати на висхідний розвиток сучасного світу.

У сучасній науковій і методичній літературі є кілька визначень, що охоплюють феномен освіта полікультурного середовища: «багатокультурна», «полікультурна», «мультикультурна», «міжкультурна». Принципам діалогу і взаємодії культур, складної соціальної структури, з нашої точки зору і для наших умов, найповніше відповідає поняття «міжкультурний», яке точніше визначає соціокультурну мету сучасної освіти: «ознайомити дітей і підлітків не тільки з різними культурами, а й навчити жити в співтоваристві, де їх вплив накладається один на одного, де утворюються нові складні культурні конгломерати» [266].

Для нашого дослідження інтерес представляє феномен *міжкультурності* в сучасному науковому дискурсі. Саме тому вважаємо за необхідне з'ясувати сутність ключових понять дослідження, які викликають найбільше дискусій.

Необхідно зазначити, що семантично префікси «полі-» (грецька: «багаточисленний») і «мульти-» (латина: «множинний») походять із різних мов, але їх семантичне поле дуже схоже. Однак, існують певні семантичні відмінності. Так, у семантичному полі поняття «мульти-» присутня повторюваність і багаторазовість, у той час як у семантичному полі поняття «полі-» присутні різноманіття і рівність [215; 261].

Отже, цілком виправдано дослідники використовують термін «мультикультурний» для визначення процесу освіти в країнах, де принципом освіти національних або етнічних меншин була відчуженість і нерівний доступ до навчання; а термін «полікультурний» вживається для визначення процесу освіти етнічно гетерогенного колективу на принципах визнання культурного різноманіття і рівного доступу до навчання усіх незалежно від етнічної або расової приналежності [52; 97, с. 48].

Ж. Деморгон і Х. Кордес, зіставляючи три поняття (мультикультуралізм, транскulturалізм, полікультуралізм), розмежовують їх таким чином: «мульти-» – концентрує увагу на відмінностях, «транс-» – на спільності, «полі-» – на тому і на іншому. На думку авторів, дані терміни

часто використовуються як синоніми, але кожен з них відображає певну акцентуацію на тому, чи іншому аспекті поняття [235].

Поняття «полікультурність» почало набувати самостійного значення на Заході на початку 70-х років ХХ ст. і використовувалось здебільшого в освітній сфері, реалізуючись у двох напрямках: через створення освіти для меншин (як історично існуючих, так і меншин, що були породжені багатомільйонною імміграцією на Захід в 60–80-ті роки ХХ ст.) для забезпечення рівних умов існування їхніх культур та через створення такої системи виховання, за якої пріоритетним напрямком є виховання взаємоповаги та толерантного ставлення між представниками різних релігійних, культурних та мовних груп.

На освітніх теренах України цей термін увійшов у науковий лексикон відносно недавно. Основними характеристиками полікультуралізму як ідеології є співіснування великої кількості культур, жодна з яких не є домінуючою або пригніченою [268, с. 12].

В українському науковому дискурсі також спостерігається поділ щодо вживання термінів, які б визначали процес навчання у етнічно гетерогенних колективах. У Енциклопедії освіти цей термін вживається тільки по відношенню до виховання – «полікультурне виховання» як процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно іншопольтурних носіїв. Це поняття характеризує співіснування багатьох культур, жодна з яких не є домінуючою. Полікультурність передбачає наслідування традицій тих культур, в яких люди живуть, і разом з цим, введення інноваційного поля культурної взаємодії [124].

Найпоширеніше визначення поняття «полікультурне суспільство» та «полікультурність» подає вчений М. Матіс: «полікультурне суспільство – це найважливіша й основна категорія соціальної філософії й теоретичної

соціології, що означає історично конкретний тип соціальної системи, яка припускає об'єднання людей різних національностей з усією сукупністю форм взаємодії і взаємозалежності...» [123, с. 8].

У самому загальному випадку, полікультурність середовища, що оточує індивіда, вимагає від нього [4; 14; 15]: знання більше, ніж однієї, мови; знайомства з різними культурами народів світу; відкритості і толерантного ставлення до представників інших культур.

З іншого боку, полікультурність середовища несе й низку загроз процесу соціалізації особистості, головними серед яких є: ускладнена самоідентифікація; хаотична адаптація до соціального оточення; внутрішньоособистісний хаос, як наслідок процесів, який може сприяти й хаосу міжособистісному, внутрішньосупільному; загроза викривленого вивчення мов як наслідок, поширення «суржику» тощо.

Тому соціалізація особистості в сучасному суспільстві має включати аспект підготовки до життєдіяльності в полікультурному середовищі. Така підготовка має реалізовуватись, як «складноорганізована система, у якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а мають місце різні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей. При цьому вони взаємодіють, доповнюючи та збагачуючи один одного, на основі принципів гуманізму» [61, с. 52].

Основною відмінністю між мультикультурністю та полікультурністю є те, що у мультикультурності кожна нація розглядається окремо, взаємодія між представниками різних етносів обмежена, навчання проводиться у відокремленому навчальному просторі, знання про інші культури носять поверхневий характер [21; 29].

Полікультурний підхід передбачає, що усі учасники освітнього процесу усвідомлюють культуру – як динамічно змінне, а не статичне явище. Культури народів постійно змінюються і взаємодіють одна з іншою, здійснюючи взаємовпливи та обміни одна з одною. При цьому головними є взаємоповага і усвідомлення внеску інших культур до спільного культурного

надбання цивілізації, що покращує повагу і розуміння представників різних культурних груп у процесі навчання.

Термін «мультикультуралізм» вживається здебільшого у працях американських вчених (Парк та Смітт, Вораур, Річeson, Гангон), тоді як термін «полікультуралізм» історично вживався на теренах Європи. Відомий у цій галузі науковець Ф. Дервін вказує, що обидва терміни можуть вживатися рівноправно, однак з певними поясненнями [244]. У свою чергу, термін «полікультурність» історично вживався на теренах Європи. Згідно з «Загальною декларацією прав людини», ухваленою ООН, усі цивілізації можна поділити на полікультурні та монокультурні [234].

Створення та розвиток Європейського Союзу (ЄС) – яскравий приклад орієнтації саме на мультикультуралізм. Жодна із країн-членів ЄС, їх окремі регіони не зорієнтовані на розбудову загальної культурної ідентичності та не демонструють явної готовності до єдиної ідентичності, до повної втрати самобутності кожного народу. Такі складові як традиції, мова, звичаї, релігія, спільна спадщина, родинні зв'язки тощо впливають на усвідомлення національної неповторності, автентичності й різноманітності народів, які населяють різні країни ЄС.

Проблема виміру сучасного світу – це проблема культурної самобутності людини, це проблема ролі навчання й виховання в добу культурних різноманітностей, проблема визначення завдань міжкультурної освіти. Шлях до участі у полікультурному соціумі веде через власний розвиток, активне спілкування з іншими до взаємозбагачення. Це можливо завдяки відкритості та діалогу, пізнавальній активності та професійній взаємодії, власному бажанню розуміти інших та бути самому зрозумілим для інших.

Цінним, на наш погляд, є визначення полікультурної освіти, яке дав Х. Томас: «полікультурна освіта має місце, коли певна особа прагне в спілкуванні з людьми іншої культури зрозуміти їх специфічну систему сприйняття, пізнання, мислення, їх систему цінностей і вчинків, інтегрувати

новий досвід у власну культурну систему і змінити відповідно до чужої культури. Полікультурна освіта спонукає поряд з пізнанням чужої культури і до аналізу системи власної культури» [251].

В умовах української полікультурної реальності особливої актуальності набуває викладання гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти, зокрема української мови і літератури, адже вивчення державної мови розширює культурні знання представникам не української національності, створюючи їм можливість стати повноправними членами міжкультурного освітнього середовища. В контексті вивчення полікультурної освіти в ЗВО в Україні вітчизняні науковці трактують полікультурну освіту як процес оволодіння знаннями про різні культури своєї країни і світу в цілому, що сприяє диференціюванню загального й особливого в рідній та світовій культурі, з метою духовного збагачення студентів, толерантного і терпимого їх ставлення до представників інших культур, формування вмінь і навичок для здійснення взаємодії в умовах полікультурного співтовариства [77, с. 28].

Слід зауважити, що кожен науковець використовує своє тлумачення цього поняття, навіть існують різні терміни-синоніми: «полікультурна», «багатокультурна», «міжкультурна», «інтеркультурна», «мультикультурна», «кроскультурна», «бікультурна» освіта. Кожний запропонований термін, як зауважує Ф. Асанова, має свій відтінок значення [19]. Полікультурність – це інтеграція різних культурних одиниць в один організм. Мультикультурність передбачає наявність різних культурних, етнічних релігійних груп на одній території, їх співіснування, але ці групи не мають тісних взаємозв'язків між собою. Інтеркультурність – це існування певних міжкультурних зв'язків (латин. *inter* – між, поміж). Поняття крос-культурний (англ. *cross* – перетинатися) відображає скоріше процес адаптації людини до нових соціокультурних умов. Хоча досить часто науковці поняття «полікультурність», «міжкультурність» і «крос-культурність» вважають взаємозамінними і трактують, як синонімічні [63]. Втім, поняття «крос-культура», будучи суміжним із терміном «полікультура», також має певні

відмінності, а саме: по-перше, «полікультура» означає сукупність культур, на відміну від поняття «крос-культура». Якщо поняття «міжкультура» вміщує міжкультурний аспект лексичного значення цього поняття, то поняття «кроскультура» визначається як певна траєкторія культури, що проходить через усі іншомовні культури, і сумарно представлені в сукупності. По-друге, поняття «крос-культура» частіше застосовується як професійно зумовлена і професійно важлива якість особистості майбутніх учителів іноземної мови [69, с. 64–66].

Для нашого дослідження важлива думка Ф. Бацевич, який вважає, що головними цілями полікультурної освіти мають бути, по-перше, задоволення освітніх запитів представників усіх етносів і, по-друге, підготовка людей до життя в полікультурному суспільстві, що обумовлює ряд конкретних педагогічних задач, а саме [29]:

- глибоке і всебічне опанування історією та культурою свого народу;
- формування уявлення про розмаїття культур в Україні і світі,
- розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних розходжень, що забезпечують прогрес усього людства і сприяють самореалізації окремої особистості; створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів;
- розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур;
- виховання в душі миру та розвиток етнотолерантності;
- формування усвідомлених позитивних ціннісних орієнтацій особистості стосовно культурної спадщини України;

– виховання поваги до історії і культури інших народів: створення полікультурного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур;

– формування здатності студента до особистісного культурного самовизначення.

Термін «полікультурне виховання» включає не тільки освіту людини, але й ціль, завдання й основні напрямки формування особистості, готової й здатної жити в сучасному для нас суспільстві. Під полікультурною освітою розуміється освіта, що передбачає залучення підростаючого покоління до етнічної, національної й світової культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональній середовищі [73]. Полікультурна освіта акцентує увагу на закладені в етнічних культурах цінності, які мають загальнолюдське значення, і таким чином сприятимуть розвитку особистості, встановленню добросусідського співробітництва на міжособистісних, державних і міжнародних рівнях. Така освіта базується на основі принципу взаємодії та взаємобачення, що знайшов відображення в документі ЮНЕСКО «Декларація Мехіко з політики в галузі культури» [83; 269]:

1. Будь-яка культура є сукупністю неповторних і незмінних цінностей, оскільки саме через свої традиції та форми вияву кожний народ заявляє про себе всьому світові.

2. Утвердження культурної самобутності сприяє звільненню народів, і, навпаки, будь-яка форма панування є запереченням цієї самобутності, або загрозою її існуванню.

3. Культурна самобутність є неоціненним скарбом, розширює можливості для всебічного розвитку людини, мобілізуючи кожний народ і кожну групу, заставляючи її черпати сили у своєму минулому, засвоювати елементи інших культур, сумісних зі своїм характером, і тим самим продовжувати процес самотворення.

4. Жодна культура не може абстрактно претендувати на право бути універсальною, універсальність утворюється з досвіду всіх народів світу, кожний із яких утверджує свою, самобутність і культурна різноманітність нерозривно взаємопов'язані одна з одною.

5. Всі культури становлять єдине ціле в загальній спадкоємності людини. Культурна самобутність народу оновлюється і збагачується в результаті контактів із традиціями і цінностями інших народів.

В Енциклопедії освіти (під ред. В. Кременя) дано таке тлумачення терміну «полікультурне виховання»: «це процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних вмінь, що дозволяють здобувачу освітніх послуг здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно іншокультурних носіїв» [113]. Таке трактування поняття дозволяє складні культурні процеси сприймати як закономірну еволюцію багатьох людських спільнот, які проживають на певній території та історично пов'язані між собою. У таких умовах всі суб'єкти освітнього процесу стають, з одного боку носіями культурних традицій, в яких вони виховуються, а з іншого вони постійно соціокультурно взаємодіють між собою, що розвиває в них толерантність, органічне сприйняття інших культур та розуміння їх відмінностей.

Враховуючи сказане вище, можна констатувати, що полікультурність особистості майбутніх учителів української мови і літератури полягає у прагненні під час міжкультурного спілкування з представниками інших мов і культур зрозуміти іншомовну специфічну систему мови і концепти культури, їх систему ціннісно-сміслових орієнтирів, інтегрувати новий досвід у власну систему мови і концепти культури, а також проаналізувати систему власної культури через пізнання нової культури, що призводить до формування полікультурних ціннісних орієнтирів.

В освітньому пакеті міжкультурного навчання в школі (спільний документ Ради Європи та Європейській Комісії, Страсбург, 2000 р.), запропоновано визначення міжкультурного навчання. Це поняття означає освіту, яка вчить: сприймати інших людей, які суттєво відрізняються від нас; діяти разом, щоб збудувати справедливе суспільство; будувати у суспільствах зв'язки, які встановлюють рівність, солідарність та однакові можливості для всіх. Така освіта поглиблює повагу і підтримує гідність у взаєминах між культурами, особливо тоді, коли частина з них належить до меншості, а інші становлять більшість [269].

Отже, як видно із викладеного вище, проблема узгодженості термінологічного апарату з проблеми міжкультурної освіти ще потребує подальшого вивчення і уточнення. Полікультурність, безумовно, проявляє себе найповніше в професійній сфері будь-якого сучасного фахівця, який працює в системі «людина – людина», у вигляді активності та різнокультурної взаємодії.

Поняття «полікультурне суспільство» і «мультикультурне суспільство» не варто абсолютно протиставляти один одному. Очевидно, що полікультурне суспільство може існувати і поза політикою. У той же час політика мультикультуралізму може бути використана всупереч інтересам і реальним потребам полікультурного суспільства. Звідси слідує, що полікультурна або міжкультурна освіта може бути у будь-якому суспільстві, не залежно від національності, етносу, ідеології тощо. Важливо підкреслити, що міжкультурна освіта суспільства чи простору відбувається за умови стабільності полікультурного товариства, що містить цілий ряд факторів: національну безпеку, освітнє середовище, державну політику, відповідне правове поле, і, в тому числі, політику мультикультуралізму [88]. Останнє надзвичайно важливо для такого регіону як Закарпаття.

У нашому дослідженні під поняттям «*полікультурний*» будемо розуміти інтегративну, синергетичну якість, що характеризується наявністю цілої сукупності властивостей, знань, здібностей, умінь особистості, яка

формується у відносинах складної взаємодії між людьми різних національностей, переконань, релігійних поглядів, соціального статусу, кольору шкіри тощо з різноманітними традиціями, орієнтацією на діалог культур, адаптацією людини до різних цінностей в ситуаціях існування різноманітних культур. У такому просторі відбувається формування людини, здатної до ефективної життєдіяльності в полікультурному середовищі, до процесу оволодіння знаннями про культурне різноманіття навколишнього світу і про взаємини між культурами, а також готової до формування, гармонійного розвитку активної життєвої позиції.

За відсутності сформованих у суспільстві толерантності та поваги до культури іншого, за низького рівня міжкультурної компетентності, це призводить до конфліктів і взаємного несприйняття, а то й до застосування сили. Таким чином, супутнє поняття «міжкультурна компетентність» дуже тісно пов'язане із основними визначеннями «полікультурне суспільство» та «міжкультурна освіта».

Педагогічна категорія «мультикультурна компетентність» є інтегрованим поняттям від понять «мульти або багато», «культура» і «компетентність». Оскільки поняття «компетентність» співвідноситься зі знаннями, вміннями й навичками особистості, які найбільш точно відображають її багатогранність і відіграють важливу роль у життєдіяльності, тому під «мультикультурною компетентністю» слід сприймати готовність особистості до міжкультурної взаємодії з представниками інших культур, толерантного ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, шанобливого ставлення до культурної спадщини рідного народу та культурних і життєвих цінностей інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету [98, с. 60–62]. Серед п'яти ключових компетентностей в освіті, визначених у звіті «Ключові компетенції для Європи» за програмою Ради Європи, визначено компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, покликаних контролювати прояви расизму і ксенофобії, сприяти розвитку у підростаючих поколінь

міжкультурних компетенцій, таких як: прийняття відмінностей; повага до інших; здатність жити з людьми інших культур, мов і конфесій [137].

Саме тому особлива увага приділяється формуванню міжкультурної компетентності, яка ґрунтується на цінностях і нормах національної культури та регіональних традицій, які не суперечать загальнолюдським цінностям. Сутність і зміст міжкультурної компетентності найкраще розкривається у царині освіти, а саме – це гідне, рівноцінне навчання і виховання учнів, незалежно від їх етнічної приналежності, передача достеменної інформації про різноманіття культур та можливість їх співіснування поряд.

Основними принципами формування міжкультурної компетентності є [52, с. 60]: облік культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних меншин; орієнтація на діалог культур; відмова від культурно-освітньої монополії щодо інших націй і народів; виховання у дусі миру, гуманного міжнаціонального спілкування.

Сучасний політолог А. Колодій зазначає: «Мультикультурність – принцип етнонаціональної, освітньої, культурної політики, яка визнає і підтримує право громадян зберігати, розвивати та захищати усіма законними методами свої етнокультурні особливості, а державу зобов'язує підтримувати такі зусилля громадян» [105].

У всіх вище перерахованих працях порушені ті чи інші аспекти розвитку міжкультурної освіти і виховання. За межами розглянутих досліджень залишилося розв'язання суперечностей: між потребами у формуванні особистості, здатної інтегруватися в міжкультурний простір, і недостатніми знаннями і навичками, які отримуються учнями в закладах загальної середньої освіти; між потребами суспільства у вчителів, здатних творчо працювати в умовах багатонаціонального суспільства, і можливостями сформованої системи педагогічної освіти; між досягнутим рівнем розвитку теорії міжкультурної освіти й виховання і відсутністю конкретних науково-методичних рекомендацій щодо її реалізації.

Першочерговим завданням міжкультурної освіти Г. Дмитрієв висуває співпрацю сім'ї, школи та громадських організацій з метою створення демократичної держави, яка характеризується толерантністю поглядів; визнанням і розвитком культурного плюралізму; рівними правами, обов'язками і можливостями громадян тощо [73].

Мультикультурна освіта (multicultural education) спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у даному співтоваристві, і на передачу цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень молодому поколінню (інші варіанти – мультикультурна політика, мультикультурні програми, мультикультурне суспільство і т. д.) [131].

Прихильники ідеї мультикультурності стверджують, що через вивчення в освітньому процесі історії та сутності культури інших етнічних спільнот і розвиток її розуміння буде зменшувати негативне ставлення до представників цих етнічних груп. Вони доводять, що оволодіння основами мультикультурності дозволяє зрозуміти та усвідомити цінності культур усіх расових та етнічних груп [268, с. 96]. Негативною стороною цього підходу є те, що піддається сумніву можливість і важливість створення спільної культури у полікультурному суспільстві. Необхідно також наголосити, що сучасні дослідники все частіше використовують термін «мультикультурний» для визначення процесу міжкультурної освіти через його значну поширеність у США та Західній Європі.

Німецька дослідниця С. Лухтенберг вживає термін «мультикультурний» у своїй роботі, присвяченій організації освіти у етногетерогенному освітньому середовищі у Німеччині. Вивчаючи полікультурну освіту в Німеччині, вона зауважує, що мультикультурна освіта зараз визначається терміном, який вживається стосовно інтернаціональної освіти, котра займається культурами різних країн. «Хоча такий підхід важливий у сучасному світі глобальних взаємовідносин, але він не бере до

уваги місцеві особливості й не висвітлює взаємозв'язок між регіональним і глобальним змістом освіти» [255].

У пострадянському науковому просторі вживається декілька термінів. Науковець В. Тишков вважає, що мультикультурність – це не тільки момент фіксації і визнання у суспільстві/державі наявності культурних відмінностей, але і концептуальна позиція у сфері політичної філософії і етики, що знаходить свої відображення у правових нормах, суспільних інститутах, у повсякденному житті людей. У свою чергу, Н. Кирабаєв визначає мультикультуралізм як «теорію, практику співіснування в одному життєвому просторі багатьох різнорідних культурних груп. Він утверджує повагу до розбіжностей, але при цьому не відмовляється від пошуку універсальності» [131]. У роботах інших авторів ми зустрічаємо терміни «поліетнічний», «мультирасовий», «міжрасовий», «інтеркультурний». Наприклад, Свен Сіренс вживає термін «інтеркультурний» [267].

У документах Ради Європи з питань освіти і культури використовуються терміни «multiethnic» (мультиетнічний), «culturally diverse» (культурно-різноманітний), а також «education for diversities» (освіта для збереження культурної різноманітності). Виклики сучасного багатонаціонального суспільства знайшли своє відображення в ідеях і практиці мультикультурної освіти (multicultural education), яка покликана готувати майбутнього громадянина до життя і діяльності в сучасних умовах, які ставлять вимоги виховання мультикультурної особистості.

Нам видається, що формування у людей загальнолюдських норм культури поведінки, поліетнічної культури і толерантних відносин у суспільстві може з успіхом досягатися через міжкультурну освіту, яка спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, існуючих у даному співтоваристві, і на передачу цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень у молодого покоління. Одним із шляхів забезпечення міжнаціональної злагоди в суверенній поліетнічній державі є міжкультурна

освіта і виховання. Міжкультурне утворення пов'язане із загальним розвитком демократичних процесів у світі, з рухом за права людини, з усвідомленням людьми своєї значущості і зростанням потреби мати внутрішню свободу і зовнішні можливості для самореалізації.

Міжкультурна система освіти будує спільне культурне поле як мультикультурне, що перехрещується з іншими і множить свої різноманітності впливу, які виражають етносоціокультурну мету сучасної гуманістичної освіти [112]. Людина мультикультурна, якщо навіть вона виховувалася у певному типі культури, несвідомо поділяє її нормативи і цінності. Те, що людина є перетином багатьох культур – важливий методологічний принцип міжкультурної освіти. Людина може організовувати життя відповідно обраних цінностей і засвоєних переконань, спираючись не тільки на свій, а й на чужий досвід. Це вимагає від неї діалогічності, розуміння культурної ідентичності інших людей, формування крос-культурної грамотності, яка виходить з того, що забобони стосовно чужої культури (та й своєї власної) виникають через відсутність у людей знань про народи, історію їх взаємовідносин, про національні культури та традиції.

Нам імпонує думка Н. Янкіної, яка зазначає, що в етнопедагогічному аспекті міжкультурна освіта «передбачає врахування культурних і виховних інтересів різних етносів і передбачає: адаптацію людини до різних цінностей в ситуації існування безлічі різнорідних культур; взаємодію між людьми з різними традиціями; орієнтацію на діалог культур; відмову від культурно-освітньої монополії одних націй і народів щодо інших» [228, с. 41].

Отже, основу міжкультурної освіти становить система ціннісних орієнтацій, яка постійно розвивається. Виявляється ж мультикультурний світогляд у формі установок на організацію освітньо-виховної діяльності з позиції міжкультурності. Аналіз концепцій зарубіжних міжкультурних програм дозволив зробити висновок, що зміст міжкультурної освіти може бути побудовано на основі інтеграції елементів різних культур. Необхідно змодельовати й утілити нові культурні установки, що сприятимуть

підвищенню толерантності, взаєморозуміння, емпатії та створенню сприятливої дружної атмосфери, що є запорукою підвищення працездатності й академічної успішності.

Отже, у нашому дослідженні ми будемо використовувати визначення поняття «мультикультурність» та «міжкультурна освіта», які розуміємо як співіснування в єдиному просторі різноманітних культурних утворень і вивчення культури різних народів і етносів з метою розуміння та використання сутності культури як суспільного явища в цілому і формування певних якостей особистості під час освітнього процесу.

1.2. Інституційні основи розвитку міжкультурної освіти в Україні

Останніми роками кардинально змінилися політична та соціально-економічна ситуація в Україні, відбувається трансформація національної свідомості українців, що зумовило необхідність нових підходів до проблем міжкультурної освіти та полікультурного виховання.

Підготовка молоді до життя в полікультурному середовищі оголошена пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, багатьох представницьких міжнародних форумів, присвячених актуальним проблемам освіти. Стратегії розвитку освіти в XXI столітті передбачають навчання людей різних національностей та етносів жити разом, усвідомлюючи національні корені і поважаючи інші культури. Значну роль у підготовці молоді до життя в міжкультурному середовищі України відіграють учителі гуманітарних, насамперед філологічних дисциплін, зокрема, української мови і літератури [3].

Враховуючи стратегічний політичний курс України на входження до Європейського Союзу, поступову інтеграцію в загальноєвропейський науково-освітній та багатокультурний простір, очевидно, що останні вимагають передусім дотримання нашою державою прийнятих Радою Європи конвенцій і декларацій з цих питань, демократичних принципів і

настанов, зокрема й у галузі освітньої політики, заснованих на засадах міжкультурного підходу [41; 269]. В такому розумінні роль і значення держави полягає у створенні та забезпеченні правових і політичних свобод, як суспільного, так і особистісного життєтворення громадян. Враховуючи багатонаціональний склад населення України, держава покликана забезпечити реалізацію політичних, економічних, соціальних прав і свобод усім громадянам, незалежно від їх національності, політичної орієнтації, віросповідання та регіону проживання. Гуманістичні ідеали в таких підходах мають посідати домінуюче місце в системі людських цінностей і пріоритетів [103].

Прагнучи ввійти до єдиного європейського науково-освітнього та полікультурного простору, наша держава дотримується основних Європейських Конвенцій, Декларацій і Стратегій з цих питань, зокрема й демократичних принципів і настанов, у галузі освітньої політики та починає будувати її на засадах міжкультурного підходу. Серед п'яти ключових компетентностей в освіті, визначених у звіті «Ключові компетенції для Європи» за програмою Ради Європи, визначено компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, покликаних контролювати прояви расизму і ксенофобії, сприяти розвитку у зростаючих покоління міжкультурних компетенцій, таких як: прийняття відмінностей; повага до інших; здатність жити з людьми інших культур, мов і конфесій [174; 208].

Враховуючи означене вище, проаналізуємо інституційні нормативно-правові документи на предмет висвітлення питань, що стосуються впровадження в Україні ідей міжкультурної освіти.

Вивчення основних нормативно-правових документів показує, що права громадян України – представників всіх національностей та гарантії цих прав зафіксовані у Конституції України, Декларації про державний суверенітет України, базовому Законі України «Про національні меншини в Україні», законах «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-

технічну освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту», «Про друковані засоби масової інформації», «Про об'єднання громадян», «Про громадянство» тощо. При цьому констатуємо, що українське законодавство дотримується міжнародних норм та рекомендацій, викладених у Загальній декларації прав людини, Декларації ООН з прав осіб, які належать до національних або етнічних, релігійних і мовних меншин, Рамковій конвенції Ради Європи про захист національних меншин, Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Гаазьких рекомендаціях Верховного Комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту та інших документах, згідно яких [83; 255]:

- представники національних меншин мають право «користуватися своєю мовою в приватному житті і без будь-якої дискримінації»;
- держави-учасниці заохочують атмосферу терпимості та міжкультурного діалогу і вживають заходів до поглиблення взаємоповаги, взаєморозуміння та співробітництва між усіма особами, що проживають у межах їх території, незалежно від етнічної, культурної, мовної або релігійної самобутності цих осіб, зокрема в галузях освіти, культури та засобів масової інформації.

Згідно з Конституцією України (ст. 53) «громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства».

Статті законів України «Про освіту» (2017 р.) та «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) засвідчують, що [86; 87]:

- навчання й виховання дітей в Україні ґрунтується на принципах рівності і всебічного розвитку особистості, збереження і розвитку національних мов та культур шляхом «формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками» (розділ I, стаття 6);

– провідними засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти;

– держава піклується про створення максимально сприятливих умов навчання для представників національних меншин: «Особам, які належать до національних меншин України, гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих груп (мовна група – група осіб, що проживає в Україні, яка має спільну рідну мову) з навчанням мовою відповідної національної меншини поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням українською мовою»;

– українська держава сприяє міжнародному співробітництву у сфері освіти шляхом створення належних правових та фінансово-економічних умов для міжнародного співробітництва, зокрема, відрядження за кордон учасників міжнародних проєктів і програм відповідно до умов договорів; сприяння залученню коштів міжнародних фондів для виконання наукових, освітніх та інших програм і проєктів; популяризації та координації діяльності, пов'язаної з міжнародним співробітництвом (розділ XI, стаття 7) .

Слід зазначити, що упродовж останніх десятиліть в Україні було розроблено низку концепцій виховання (Концепція національної системи виховання (1996 р.); Концепція національно-патріотичного виховання (2009 р.); Концепція Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр.; Концепція громадянської освіти та виховання в Україні (2012 р.); концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р.)), спрямованих на формування особистості українця, що діє на основі національних та європейських цінностей: поваги до національних символів (Герба, Прапора, Гімну

України); поваги до прав людини; толерантного ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівності всіх перед законом.

Одним із завдань, прописаних у Концепції НУШ, прийнятих на її виконання законами України «Про освіту» (2017 р.) та «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та інших інституційних документах є розбудова міжкультурного освітнього середовища, в якому реалізується виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов, або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй, які проживають в Україні. Тому гостро поставлені завдання освітньої політики, міжкультурних відносин і врахування інтересів як великих народів, так і національних меншин, етнічних груп, які передбачають розвиток у наступних поколінь відповідних фахових і загальних компетентностей, здатності функціонувати в рамках загальної культури, з врахуванням інших культур в умовах існуючого культурного, етнічного, конфесійного розмаїття [5; 7].

Необхідність упровадження міжкультурної освіти в Україні обумовлено і визначається тим, що вона є однією з багатонаціональних, поліконфесійних і багатокультурних країн Європи. На території України проживає 130 національностей та народностей, а також досить велика кількість іноземців з сім'ями (трудових і освітніх мігрантів, біженців та нелегалів з інших країн світу), яких хвилюють питання етнічної ідентичності й національного самоствердження, гармонійного розвитку та мирного співіснування, збереження й розвиток рідної мови й культури, навчання й спілкування на рідній мові. Доказом цього, слугують статистичні дані, згідно з якими на 1 січня 2021 року в Україні, яка за основним законом – Конституцією України є мононаціональною державою, проживає 41 558 400 осіб, які є представниками 130 національностей. Серед них найбільш чисельним є склад українців (77,8%), росіян (17,3%), білорусів (0,6%),

молдован (0,5%), болгар (0,4%), угорців (0,3%), румун (10,3%), поляків (10,3%), євреїв (0,2%), вірмен (0,2%), греків (0,2%), німців (0,1%) та представників інших народів [72].

Згідно даних Державної міграційної служби України, станом на січень 2019 року (доковідний рік) кількість прибулих осіб-мігрантів становить 629,3 тис., що становить 0,66% від усього населення, а міграційний приріст населення становив 18,6 тис. осіб. Серед них в Україні перебувають 63 815 осіб з метою навчання, що на 638 осіб більше, ніж у грудні 2018 року. Освітні мігранти зареєстровані в найбільших освітніх центрах України: Харкові (26,8%), Києві (17,7%), Одесі (14,4%), Дніпрі (6,1%). Здебільшого біженці й освітні мігранти, що проживають в Україні, прибули з Індії (14 668 осіб), Марокко (6 888 осіб), Туркменістану (4 129 осіб), Туреччини (3 838 осіб), Нігерії (3 537 осіб), Єгипту (3 170 осіб), Китаю (2 708 осіб), Ізраїлю (2 236 осіб), Йорданії (2 191 осіб) та Ірану (1 766 осіб) [72]. Крім того, в Україну приїжджають іноземці у пошуках якісної освіти та залишаються для роботи як на вітчизняних підприємствах, так і у міжнародних компаніях. Саме тому, повинні активно використовуватися програми культурного різноманіття та інтеграції мігрантів в українське вже сформоване полікультурне суспільство. За таких умов, великого значення набуває проблема розвитку міжкультурної освіти в сучасних українських закладах вищої і загальної середньої освіти. Натомість формування міжкультурної компетентності стає якісним атрибутом сучасної людини, пріоритетним завданням освіти, яка реформується в контексті рекомендацій Європейського виміру освіти.

Здатність людини до активної та ефективної життєдіяльності в полікультурному середовищі формується завдяки міжкультурній освіті. Такий комплексний підхід до освітнього процесу дозволяє позбавити всіх, хто вчиться від застарілих етноцентричних поглядів і замінити їх на нові, більш відповідні реаліям єдиного світу, в якому ми живемо [56, с. 86].

Суттєво, що національне, громадянське й патріотичне виховання в Україні, зауважує Ф. Адабашева [5; 7], спирається на загальнопедагогічні

(дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей) та специфічні принципи, серед яких чільне місце займає принцип полікультурності. Останній передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської [2, с. 24].

Вкажемо й на те, що Конституція України гарантує іноземцям, які в силу різних причин перебувають на території країни, право на працевлаштування, освіту, віросповідання й інші соціальні надбання демократичного світу. У той же час, незважаючи на слідування європейським ініціативам, в освітній політиці України з часів її незалежності залишається відсутньою будь-яка офіційно прийнята стратегія з впровадження засад міжкультурної освіти. Натомість, вивчення праць українських учених свідчить про те, що проблеми міжкультурної освіти цікавлять вітчизняне педагогічне співтовариство, представники якого, відвідуючи зарубіжні країни, намагаються розробляти певні інноваційні проєкти [1; 12; 28; 43; 78; 90]. Крім того, упродовж останніх років в Україні робляться спроби в експериментальному режимі запровадити деякі технології з міжкультурної освіти в освітній процес закладів загальної середньої та вищої освіти, через діяльність культурних, громадських організацій тощо [4; 71; 90].

Серед регіонів України в цьому плані виділяється Закарпатська область, в якій на 01.01.2021 року проживають представники понад 100 національностей: українців (80,5%), у тому числі 10,1 тис. русинів (за офіційним переписом 2001 р.), угорців (12,1%), румун (2,6 %), росіян (2,5 %),

ромів (1,1 %), словаків (0,5 %), німців (0,3 %), а також представники інших народів.

Багатонаціональний склад населення Закарпаття зумовив його поліконфесійний характер. Всім національним меншинам створено відповідні умови для сповідання своєї релігії. В області діють 1 640 релігійних організацій 37 віросповідань, з яких: 1 550 релігійних громад, 52 монастирі, 6 духовних навчальних закладів, 7 місіонерських товариств, 9 релігійних братств, 4 релігійні центри та 12 релігійних управлінь. 1 550 релігійних громад обслуговує 1 606 служителів культу, серед яких 45 є священиками-іноземцями [72].

Для задоволення потреб національних меншин в області створена мережа освітніх і культурно-мистецьких закладів, яка приведена у відповідність до національного складу населення і постійно вдосконалюється. Вона повною мірою відповідає як чинному законодавству України, так і міжнародним нормам. В області вже наприкінці ХХ ст., крім україномовних функціонувало 118 закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, в тому числі 66 з угорською, 12 – румунською, 2 – російською, 1 – українсько-словацькою, 31 – з українською та угорською, 4 – російською та українською, 2 – українською, румунською, російською. Крім цього, діють 5 ліцеїв з угорською мовою навчання приватної форми власності. Для нечисельних меншин відкрито недільні школи з ромською, єврейською, польською та русинською мовами навчання. Мережа навчальних закладів постійно удосконалюється та розбудовується. У 90 закладах дошкільної освіти процес навчання і виховання ведеться мовами національних меншин, в тому числі у 70 – угорською, у 1 – російською, 2 – румунською, у 17 – кількома мовами [72].

Підготовка відповідних кадрів здійснюється в Закарпатському угорському інституті ім Ференца Ракоці II, на філологічному факультеті Ужгородського національного університету, де функціонують угорське, російське, німецьке, словацьке та румунське відділення. У 2005 році на

історичному факультеті УжНУ відкрито кафедру історії Угорщини та європейської інтеграції, а з вересня 2008 року на базі УжНУ функціонує гуманітарно-природничий факультет з угорською мовою викладання фахових дисциплін. Групи з угорською мовою викладання функціонували також в Мукачівському державному університеті, Ужгородському училищі культури, Берегівському медучилищі, відокремленому структурному підрозділі Національного аграрного університету «Мукачівський аграрний коледж». Також діє Центр координації діяльності навчальних закладів національних меншин.

В області створені належні умови для задоволення культурних запитів, збереження і розвитку культурних традицій національних спільнот. Із 476 клубних закладів області 94 функціонує в місцях компактного проживання національних громад. При них діють 455 колективів художньої самодіяльності, з яких 20 мають звання «народний», «зразковий». Серед клубних закладів 74 обслуговують угорців, 5 – румунів, 11 – словаків, 4 – німців. З 499 бібліотек області 112 діє в місцях компактного проживання національних меншин (у т.ч., що обслуговують угорців – 96, німців – 5, словаків – 5, румун – 8). Книжковий фонд їх складає 6,5 млн. примірників (у т.ч. 3,1 млн. на російській, 406,0 тис. – на угорській, 13,99 тис. – на румунській, 5,9 тис. – на словацькій, 4,7 тис. – на німецькій мовах, і 8,4 тис. – іншими мовами) [72].

У місцях компактного проживання національних меншин працюють 20 музичних шкіл. В області діють: Закарпатський обласний український музично-драматичний театр в Ужгороді, Закарпатський обласний драматичний театр у Хусті та Закарпатський обласний угорський драматичний театр у Берегові.

В області також діють Центр німецької культури «Паланок» в м.Мукачеві, в м.Ужгороді – ромської культури «Романі Яг» та «Романі чгіб», селищі Солотвино Тячівського району – Центр румунської культури. Доброю традицією стало проведення щорічних обласних свят і фестивалів

національно-культурних меншин Закарпаття за участі офіційних делегацій та мистецьких колективів відповідних зарубіжних країн. Стало традиційним проведення в області міжнародного телефестивалю народної творчості національних меншин «Мій рідний край».

Для задоволення потреб національних меншин, сприяння діяльності їх організацій, у жовтні 1999 року в Ужгороді відкрито перший в Україні Центр культур національних меншин Закарпаття. На базі Центру всі товариства мають можливість безкоштовно проводити збори, конференції, культурно-масові заходи, приймати гостей тощо. 22 серпня 2019 року в Мукачеві відкрита комунальна установа «Центр громадськості та національних культур» Мукачівської міської ради, діяльність якої спрямована на розвиток громадянського суспільства та національних спільнот, задоволення культурних потреб та інтересів членів Мукачівської територіальної громади. На сьогоднішній день при закладі активно працюють представники всіх громадських організацій та національно-культурних товариств міста. Майже щодня тут відбуваються різноманітні творчі та інформаційні заходи, майстер-класи, тренінги, вечори відпочинку тощо (Комунальна установа «Центр громадськості та національних культур» Мукачівської міської ради. URL : <https://mukachevo-rada.gov.ua/upravlinnya-mistom/meshkancyu/kultura/klubni-zakladi/centr-gromadskosti-ta-nacionalnih-kultur>).

Національні меншини, їхні громадські організації мають можливість вільно встановлювати і підтримувати зв'язки з особами своєї національності за межами України, брати участь у діяльності міжнародних неурядових організацій. З боку держави цим відносинам сприяє діяльність міждержавних змішаних та двосторонніх, зокрема українсько-румунської, українсько-словацької та українсько-угорської комісій з питань забезпечення прав національних меншин. Вже кілька років функціонують: «Об'єднання прикордонних органів самоврядування Закарпаття», до якого ввійшли населені пункти компактного проживання угорців та Об'єднання органів місцевого самоврядування «Тиса» у місцях компактного проживання румун.

Встановлено прямі зв'язки з державними органами управління сусідніх областей Угорщини, Словаччини, Румунії та Польщі, укладено і підписано рамкові угоди на співробітництво у сфері економіки, освіти та культури. Відновлені Дні добросусідства на кордоні, мета яких поглиблення зв'язків і співробітництва міст і районів області з відповідними партнерами в сусідніх країнах.

Враховуючи погляди сучасних фахівців з проблеми міжкультурної комунікації та освіти в гетерогенному середовищі, а також основні документи Ради Європи з питань освіти і культури, схилиємося до використання термінів «полікультурний» (для суспільства) і «міжкультурна освіта» як таких, що є найбільш уживаними на теренах Східної Європи і в українському науковому дискурсі. На думку авторів [47; 50], для українського суспільства мультикультурна модель може бути частково реалізована у перспективі за наступних умов: завершеності націєрозбудовчих процесів, досягнення рівня життя західноєвропейських країн та демократизації усіх сфер суспільного буття. Крім того існує необхідність перегляду окремих положень мультикультурної політики з врахування особливостей української держави.

Україна як самостійна й незалежна країна, в останні десятиліття приділяє значну увагу реформуванню й модернізації освіти в контексті євроінтеграції в освітній, науковий культурний простори, відповідно до цього заклади освіти як соціальні інститути повинні здійснювати підготовку громадян України, здатних до побудови й життя в умовах відкритого загальноєвропейського демократичного й багатокультурного суспільства [42, с. 129]. Тільки ті суспільства, які постійно демонструють здатність взаємодіяти в рамках міжкультурного простору, відстоюють суспільну дійсність як різноманітну, багату та різнобічну, визнаються демократичними. Європейська цивілізація стане толерантною та плюралістичною лише в тому випадку, коли громадяни Європи, у тому числі й громадяни України,

навчатися поважати цінність різних культур і способів життя інших суспільств [42, с. 209].

В означеному ракурсі особливої актуальності набуває проблема міжкультурної освіти в Україні, оскільки однією з причин кризи, яка з'явилася в стосунках між населенням її різних регіонів, став брак толерантності та несприйняття іншої культури, мови, традицій. Тому міжкультурна освіта покликана стати потужним засобом виховання громадян України, здатних досягати успіху в житті в умовах, що швидко змінюються, й готових конструктивно долати загрози сучасного світу на засадах плюралізму, демократії, толерантності, поваги до людської гідності й іншого культурного середовища [60, с. 42].

1.3. Сутність понять «міжкультурне середовище», «міжкультурне освітнє середовище»

Поєднання явища глобалізації з особливостями науково-технічного прогресу призвели до посилення інтеграційних процесів в усіх сферах суспільного життя, що вплинуло, зокрема, на інтенсифікацію міжнародної співпраці і культурного взаємовпливу різних народів багатьох і, насамперед, європейських країн. Зі свого боку процеси інтеграції та глобалізації, спрямовані на взаєморозвиток сучасних країн, мирне співіснування та співпрацю світової спільноти, сьогодні постають визначальною рисою новітніх освітніх парадигм та освітньої діяльності держав, народів і кожної людини, зокрема [212; 215; 220; 223].

Міжкультурність середовища, в якому живе, здобуває освіту і працює сучасна людина поступово стає невід'ємною характеристикою сучасного постіндустріального суспільства [46, с. 14]. Саме в умовах глобалізації та євроінтеграційних прагнень України в національній системі освіти гостро постають питання формування толерантного ставлення до представників інших культур і етнічних груп [47, с. 81]. Тому все популярнішими стають ідеї про те,

що освітній процес у ЗВО та в ЗЗСО повинен бути спрямований на усвідомлення єдності світової спільноти, відчуття національного патріотизму й самосвідомості, спиратися на цінності, досягнуті зусиллями народів, які населяють нашу планету [209; 222; 225].

У перші десятиліття ХХІ століття значно посилюється інтерес до цієї проблеми, зокрема і в Україні. У вітчизняних педагогічних виданнях останніми роками опубліковані дослідження Г. Абібубаєвої [1], Р. Агадуліна [4], Л. Гончаренко [60], О. Гриви [64], Я. Довгополової [74], М. Пентилюк [157] та інших, у яких розглядаються процеси формування міжкультурності.

Міжкультурність у подальшому будемо розглядати як співіснування та функціонування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, рівноправності, толерантності та органічного зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму [108].

Україна є багатонаціональною державою, що розташована на межі європейської та азійської цивілізацій, а українські регіони мають унікальні соціально-економічні й етнокультурні особливості [190, с. 220]. Українське суспільство загалом поліетнічне, але існують деякі регіони, наприклад, області Західної України, де міжкультурність є одним з провідних соціальних факторів. Захід України – особливий геополітичний регіон, у якому історично склалися умови полікультурності, зумовлені співіснуванням значної кількості національно-культурних груп. Наявність багатьох культур, національних мов, різні звичаї, традиції, релігії, уклади життя – все це визначає особливості соціального, психологічного й культурного середовища України та створює унікальні можливості для висхідного соціально-економічного розвитку країни [90; 107, с. 72]. Тому теоретичний пошук і практичні спроби побудови конструктивного толерантного діалогу в цьому регіоні можуть слугувати за приклад для інших регіонів країни у вирішенні подібних питань.

Культура міжнаціональних відносин, на думку А. Абсалямової, характеризується наступними показниками: високим рівнем сприйняття національно-особливого й культурно-загального; негіпертрофованою національною ідентифікацією і рефлексією; адекватним сприйняттям етнічного образу світу; усвідомленою спрямованістю спілкування і колективної діяльності з людьми різних національностей, ухваленням ідей мультикультуралізму; передачею позитивного досвіду міжнаціональної взаємодії дітям, умінням попереджати і вирішувати міжнаціональні конфлікти в дитячому середовищі [2, с.16].

Комплекс питань, що пов'язані з різними аспектами міжкультурних комунікацій, постає перед Україною і в зв'язку з її інтеграцією до європейського та світового культурного простору, зокрема, й освітнього. Україна поступово стає активним співучасником формування європейського простору вищої освіти та поширення стандартів європейської системи вищої освіти в світі. Збереження та розвиток надбань людства, можливість подальшого використання скарбів європейської та загальносвітової культури та освіти безпосередньо залежать від спроможності української молоді бути толерантною та ефективною в полікультурному просторі [70]. Основна роль в цих питаннях відводиться освіті загалом та вчителям предметів гуманітарного циклу і, насамперед, філологічних дисциплін, серед яких центральне місце по праву в освіті України відводиться українській мові і літературі.

Отже, багатонаціональний склад українського суспільства й складні культурно-політичні явища в ньому актуалізують дослідження чинників соціалізації особистості в полікультурному середовищі. У науковій літературі міжкультурне середовище визначене як конкретний соціальний простір, для якого характерне співіснування та взаємодія різноманітних і рівноцінних культур, і який охоплює як формальні (дитячі садки, школи, технікуми, коледжі, інститути, університети, бібліотеки, музеї тощо), так і неформальні (родина, друзі, сусіди, спільності та ін.) структури.

Питання про міжкультурне середовище часто розглядається як питання міжнаціональне – культура багатьох народів в одному освітньому середовищі [15; 194]. Науковцями показано, що міжкультурне середовище виступає вагомим чинником соціалізації. Якщо особистість виростає, навчається і виховується в такому середовищі, то незалежно від свого бажання, потрапляє під вплив сформованих у ньому традицій. Це покладає на педагогів додаткові завдання щодо організації міжкультурної освіти того, хто вчиться, насамперед учнів і здобувачів вищої освіти [8; 14; 194].

Проблема організації соціокультурного життя в міжкультурному середовищі є однією із найактуальніших для сучасного людства, причому такою, що стосується існування різних цивілізацій, країн, етнічних і соціальних груп і, врешті-решт, кожної окремої особистості [64, с. 3].

Доцільно підкреслити, що міжкультурне середовище за роки незалежності в Україні докорінно змінилося. У нашій державі за цей час склалися зовсім нові соціально-економічні, політичні й культурно-етнічні реалії. Відродження національно-духовного життя національних меншин, створення належних умов для задоволення їхніх етнокультурних потреб є важливим чинником поступового соціального розвитку, запорукою цивілізованого спілкування людей в багатоманітному суспільстві [133, с.193].

Сутність міжкультурного середовища в першому наближенні можна визначити як сукупність суспільних матеріальних і духовних умов існування та діяльності людини, які утворюються в просторі проживання й комунікації представників багатьох етнічних груп і відповідно характеризуються одночасним використанням різних мов, традицій, звичаїв тощо. Поняття міжкультурного середовища найкращим чином демонструє, як через культуру та закони діалектики об'єднуються національне й загальнолюдське, а з найкращих досягнень національних культур складається загальнолюдська культура.

За умови соціалізації в міжкультурному середовищі формується така картина світу, що дає можливість виробити в кожній людині позитивне

ставлення до представників інших етносів, націй і народностей, спрямовує прагнення дізнатися якомога більше про їхню культуру, визначає домагання індивідуумом свободи, вміння відстоювати свою позицію та ідеали, формування духовної гнучкості і розуміння необхідності компромісів, включеність людини у життєдіяльність як окремих груп, так і суспільства в цілому. Формування такої картини світу під час шкільного навчання, за висновками Л. Гончаренко та В. Кузьменко, значно розширює межі людської свободи і складає основу міжкультурної освіти [59; 62]. Обумовлено це тим, що сучасні проблеми міжкультурності, світобачення та культури особистості взаємопов'язані, саме їх поєднання визначає соціальну позицію й поведінку людини [41; 47; 53; 90].

Ще раз наголосимо, що міжкультурність середовища, що оточує індивіда, вимагає від нього:

- знання більше, ніж однієї мови;
- знайомства з різними культурами народів світу;
- відкритості свідомості і діяльності, нових діалогів і контактів;
- толерантного ставлення до представників інших культур.

З іншого боку, міжкультурність середовища несе й низку загроз процесу соціалізації особистості, головними серед яких є:

- ускладнена самоідентифікація;
- хаотична адаптація до соціального оточення;
- внутрішньоособистісний хаос як наслідок цих процесів, який може сприяти й хаосу міжособистісному, внутрішньосуспільному;
- загроза викривленого вивчення мов і як наслідок – поширення «суржику» тощо [44, 46, 81 та ін.].

Із наведеного вище констатуємо, що соціалізація особистості в сучасному суспільстві має включати підготовки до життєдіяльності в міжкультурному середовищі. За дослідженнями О. Гукаленко таку соціалізацію особистості найбільш ефективно можна зреалізувати в складноорганізованій системі «... у якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а мають місце

різні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей. При цьому вони взаємодіють, доповнюючи та збагачуючи один одного, на основі принципів гуманізму» [67, с. 52].

У наукових дослідженнях педагогів з цієї тематики акцент зроблено на методиках і технологіях міжкультурної освіти, на полікультурній компетентності педагогів [70; 71; 75; 90 та ін.], на культурі міжнаціонального спілкування. За висновками багаточисельних досліджень О. Дубасенюк міжкультурність особистості формується як «...здатність особистості до здійснення інтеркомунікативної комунікації, що сформована на основі власного життєвого досвіду та полікультурного виховання з боку суспільства й характеризується адекватним взаєморозумінням представників різних культур, інтеркультурною компетентністю, толерантністю, емпатією, прагненням до міжнаціональної згоди в усіх сферах спілкування» [76; 77].

Доктор філософських наук О. Грива у своїх працях зміст поняття «міжкультурність» пов'язує з можливістю побачити, почути іншого, допускати існування відмінностей, надавати можливість представникам різних культур реалізувати себе в контексті співіснування. При цьому підкреслюється, що перспективою міжкультурного розвитку не є інтегрований конгломерат уніфікованих культур, а середовище, де цінність кожної культури має зростати й збагачувати інші культури, з якими вона знаходиться в контакті. На її думку, міжкультурне середовище формується історичним шляхом взаємовпливу різних культур, що розвиваються в одному регіоні. Дослідниця наголошує, що ці культури можуть бути зовсім не схожими, мати різні критерії оцінювання, що не дозволяє виокремлювати чи підносити одну з них над іншими [64, с.112].

У дисертації В. Долженко міжкультурність розглядається як «здатність освіти і виховання навчати студентську молодь сприймати різноманіття культур, здатність створити умови для формування толерантності, а це, в свою чергу, сприяє формуванню національної свідомості, патріотизму, інтеркультурної комунікації особистості» [75]. При цьому автор спирається на розуміння того, що «полікультурне середовище це не тільки його

багатонаціональність, але і взаємодія культурних образів діяльності в різних сферах життя соціуму» [75].

Мультикультуралізм закликає до збереження та розвитку культурної і мовної самобутності націй і етносів, зокрема, до дослідження малих культур, публікації книг на рідних мовах нечисленних народів і навіть діалектах мов великих народів [189]. Процес соціального конструювання може бути спрямований, зокрема, на компенсацію дефіциту культурних відмінностей. З цією метою робляться спроби посилити процес культурної дивергенції. Часто еліти в намаганні мобілізувати етнічну групу проти своїх політичних противників намагаються збільшити кількість групових рис і символів, щоб довести, що члени групи відрізняються не тільки якоюсь окремою характеристикою (наприклад, діалектом), а багатьма рисами [200]. Цей процес частково має місце сьогодні в Україні. Тому в нашій країні особливої важливості набувають чинники комунікабельності й толерантності.

Досліджуючи проблеми міжетнічних відносин у Закарпатті, Т. Шульда звертає увагу на те, що, підкорюючись загальним закономірностям формування соціальної ідентичності, етнічна ідентичність як форма внутрішньої етнічної та міжетнічної взаємодії, має свої особливості: походить з минулого; є міфологічною; може зростати і слабшати відповідно до різних обставин; солідаризує індивідів на основі групового членства; виконує функцію взаємовідносин з іншими етнічними групами; є емоційно-нормативною категорією [219, с.190].

Узагальнюючи, можна виокремити такі основні чинники, що зумовлюють формування міжкультурного середовища в сучасних умовах:

- зростання етнічної, національної та расової свідомості людей;
- активізація міграційних процесів, які значно посилюють міжкультурні контакти;
- процеси глобалізації світу, які відбуваються і в економіці, і в політиці, і в освіті тощо.

Таке сучасне міжкультурне середовище для того, щоб позначити його відмінність від традиційного, може бути назване міжкультурним суспільством, бо рівень його цілісності набагато вищий. Міжкультурне суспільство поєднує людей, які належать до різних культур і мають позитивні взаємини. Стосунки, що складаються в такому суспільстві, спонукають людей до формування готовності жити в умовах такого середовища.

У посібнику за авторством Л. Гончаренко, В. Кузьменка послідовно обґрунтовується погляд, що сучасне українське суспільство є міжкультурним, оскільки воно об'єднує людей різних національностей з усіма формами взаємодії та взаємовпливів [62]. Обґрунтованості цьому погляду додає і звернення до українського законодавства, в якому, починаючи з Конституції і закінчуючи підзаконними актами, прописані принципи міжкультурної толерантності та рівності всіх громадян України незалежно від їхньої етнічної, расової чи іншої належності.

Найближчим до нашого розуміння міжкультурного суспільства є тлумачення авторів [62], які його визначають як таке, що складається з різних культур, етнонаціональних і релігійних груп, між цими групами існують сталі дружні зв'язки і відкриті відносини, які передбачають рівноправність, толерантність, взаємоповагу і визнання рівноцінності кожної з них.

Вважаємо, що говорити про міжкультурне суспільство можна лише на рівні окремої нації-держави, населення якої складається з представників різних етносів, релігій, конфесій тощо. Адже сам термін «суспільство» позначає соціальну систему найвищого ступеня самодостатності; систему, що виникає внаслідок поєднання особистісних потреб із суспільними. На нашу думку, ця характеристика самодостатності досягається лише в межах окремої країни, яка має автономну державно-управлінську підсистему і певним чином побудоване громадянське суспільство.

Якщо ж ми говоримо про простори різних рівнів: регіону, світової спільноти тощо правомірно використовувати лише термін *міжкультурне*

середовище, на формування та функціонування якого значно впливають міжкультурна освіта й міжкультурне виховання.

Проте міжкультурне освітнє середовище можна представити й ширше, як систему, де міжнаціональна культура є лише одним з компонентів. У цьому випадку актуальним є положення про навчання як про діалог культур [33; 34]. Ці трактування не суперечать одне одному, а деталізують і конкретизують як ідею, так і процес взаємодії культур. Людина, як унікальний світ культури, включає її національні особливості стосунків і поведінки, а також індивідуальні і наднаціональні особливості пізнання.

У педагогіці поняття «освітнє середовище», «культурно-освітнє середовище» досліджували багато вчених. Один з найбільш ефективних способів організованого цілеспрямованого впливу середовища на дітей, на думку науковців, це навчання та виховання шляхом особливої організації оточення тих, хто, взаємодіючи з цим оточенням, здобуває освіту та виховання [42; 155].

Новий час наповняє новими змістами поняття «освітнє середовище», «навчальне середовище», «культурне середовище» та ін. Таким чином, у широкому змісті культурно-освітнє середовище – це підсистема соціокультурного середовища. Вона виражається в цілісності спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості.

В. Ясвін визначає культурно-освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей її розвитку, що утримуються в соціальному і просторово-предметному оточенні, розглядаючи при цьому це поняття як родове для понять «сімейне середовище», «шкільне середовище» тощо. Також В. Ясвін вводить поняття локального освітнього середовища. Під ним він розуміє функціональне й просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні групові контакти. Таке розуміння освітнього середовища включає можливості прояву активності особистості, її участі в створенні й зміні самого культурно-освітнього середовища, продуктом якого ця особистість і є. На думку науковця,

інтегративним критерієм якості розвивального культурно-освітнього середовища є здатність цього середовища забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного особистісного й професійного саморозвитку [230, с.14].

Педагогічну характеристику культурно-освітнього середовища в різних типах закладів освіти здійснив В. Беліков [31, с. 28-30]. Він виділив низку ознак культурно-освітнього середовища, а саме: складну системну природу, цілісність, соціальний характер, здатність містити локальні середовища, здатність бути не тільки умовою, а й засобом навчання і виховання та ін. Науковець акцентує увагу на тому, що культурно-освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-предметних і психолого-дидактичних компонентів, що утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій педагогічних цілепокладань [31, с. 28-30]. Розглядаючи культурно-освітнє середовище закладу освіти, слід підкреслити, що в ньому постійно відбувається процес породження та руйнування культурного шару, тому завданням культурно-освітнього середовища є в тому числі і захист психіки тих, хто навчається від впливу інших субкультур [175, с. 48-50].

Як відзначає І. Зимня, «розгляд умов культурно-освітнього середовища освітньої установи в якості таких, що значною мірою визначають виховну діяльність в ньому, дозволяє говорити про виховний потенціал середовища, що виявляється в різних рівнях виховного впливу» [94, с. 24]. Дослідниця виокремлює декілька рівнів виховного впливу культурно-освітнього середовища, а саме:

- управлінський, тобто через структуру управління освітньої установи;
- соціокультурний, тобто через усі культурні заходи;
- навчально-предметний, тобто через зміст освіти;
- особистісний, тобто через діалогічну взаємодію, співпрацю.

Більшість дослідників феномена культурно-освітнього середовища сходяться в думці, що за своїм впливом на особистість середовище може як

сприяти, так і перешкоджати процесу розвитку особистості. Творчі можливості середовища переходять з потенційного в актуальний стан тільки в залежності від активності людей і характеру використання компонентів середовища в процесі його освоєння й перетворення. Тому вважаємо необхідним підготовку майбутніх учителів до створення в школі такого культурно-освітнього середовища, яке було б підсистемою зовнішнього полікультурного середовища і максимально сприяло б соціалізації особистості в полікультурному соціумі. Проте спочатку таке середовище необхідно створити в педагогічному ЗВО.

Поняття «культурно-освітнє середовище ЗВО» розкрито в багатьох дослідженнях і трактується як сукупність підпросторів, що забезпечують можливість багатомірного руху особистості в освітньо-виховному просторі й оптимальних умовах, що створюються для адекватної творчої самореалізації студентів; особливим чином організований соціокультурний і професійно-освітній простір, що створює сукупність якісно різнорідних освітньо-виховних умов і надає максимум можливостей для саморозвитку всіх залучених до нього суб'єктів [60–62; 73]. З цього визначення можна зробити висновок про те, що використовуючи культурно-освітнє середовище ЗВО як умову й засіб професійного розвитку студентів, необхідно максимально використовувати контекст майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти.

Міжкультурне освітнє середовище розглядається нами як єдність соціальних і матеріальних об'єктів, умов і відносин, у яких протікає діяльність багатокультурного закладу освіти з навчання та виховання учнів чи студентів. Міжкультурне освітнє середовище – сукупність підсистем, що цілеспрямовано забезпечують досягнення освітніх цілей учасниками освітнього процесу різних національностей і культур [82, с.41].

До складу міжкультурного освітнього середовища закладу освіти входять компоненти, що безпосередньо визначаються національним складом колективу викладачів і студентів ЗВО і педагогічними умовами, що забезпечують полікультурну освіту та підготовку до життєдіяльності в міжкультурному суспільстві. Компонентами міжкультурного освітнього простору дослідники

(О. Гукаленко [68], Я. Довгополова [74], О. Кондратьєва [107], С. Мурзіна [126] та ін.) визначають ціннісно-змістовий, особистісно-орієнтований, операційно-діяльнісний і регіонально-інтеграційний. Вони відображають комплекс ставлень до:

- особи як вищої цінності, суб'єкта життя;
- педагога як посередника між людиною і культурою;
- освіти, її змісту як культурного процесу;
- закладу освіти як до цілісного, міжкультурного освітнього простору, де існують і відтворюються культурні цінності й зразки сумісного життя учасників освітнього процесу.

Міжкультурне середовище містить у собі такі підсистеми: соціально-психологічну, інформаційно-когнітивну, комунікативно-педагогічну.

Соціально-психологічна формується як система взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу. Інформаційно-когнітивна є системою гуманітарних знань (культурологічних, соціологічних, історичних, психологічних, мовних). Комунікативно-педагогічна є сферою спілкування та спільної діяльності суб'єктів середовища, які здійснюють виховний вплив один на іншого, культурно розвиваючись і взаємозбагачуючись [107; 126].

Усі три підсистеми взаємодіють між собою, утворюючи складне міжкультурне середовище, в якому виховується громадянин держави, громадянин майбутнього суспільства. Очевидно, що значна роль у побудові такого середовища та забезпеченні його ефективного функціонування належить учителям філологічних дисциплін. Вони ще під час навчання у ЗВО мають оволодіти необхідними компетентностями для організації освітнього процесу в міжкультурному середовищі, зокрема, для здійснення міжкультурного виховання з використанням можливостей навчальної дисципліни – українська мова і література.

Міжкультурне освітнє середовище в багатонаціональній школі визнане науковцями умовою успішної адаптації її випускників до життя в полікультурному суспільстві. У дисертації Я. Довгополової розкрито проблему

формування толерантних відносин студентів у міжкультурному середовищі ЗВО, визначено й обґрунтовано сутність поняття «полікультурне середовище», суттєво поглиблено наукові уявлення про сучасне студентство як полікультурну групу молоді [74]. Вплив і важливість полікультурного середовища на саморозвиток студентів педагогічного ЗВО доведено в дослідженні О. Кондратьєвої [107].

Однак у сучасній педагогіці спостерігається істотний недолік щодо розробленості цього питання, тому що в більшості випадків дослідників цікавить проблеми міжкультурної освіти і виховання учнів, що, безумовно, має прямий вихід на проблему міжкультурної компетентності вчителів, але не конкретизує шляхи її формування як основи готовності педагога до навчальної та виховної діяльності в умовах полікультурного середовища.

Використання терміну міжкультурне освітнє середовище в дисертації вказує на те, що саме міжкультурній функції системи освіти ми надаємо особливого значення. Посилення цієї функції освіти висуває нові вимоги до вчителя-філолога, який працює в міжкультурному освітньому середовищі. Його основним завданням стає забезпечення взаєморозуміння, самоідентифікації, співробітництва в умовах культурного та світоглядного різноманіття [219].

Отже, *міжкультурне освітнє середовище* – це конкретний соціальний простір закладу освіти, для якого характерне співіснування та взаємодія різноманітних і рівноцінних культур, комунікація представників багатьох етнічних груп, одночасне вивчення й використання різних мов, традицій, народних звичаїв тощо. Значну роль у підготовці школярів до навчання та життя в міжкультурному середовищі відіграють учителі філологічних дисциплін. Тому розглянемо детальніше саме функції вчителя української мови і літератури на нинішньому етапі розвитку міжкультурного суспільства у наступному розділі дослідження. [262].

Висновки до першого розділу

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що в післявоєнний період в освіті європейських розвинених країнах запроваджується концепція компетентісно-діяльнісного підходу до змісту міжкультурної освіти, формування професійно компетентного вчителя, готового працювати у глобалізованому міжкультурному суспільстві, наявна тенденція до збереження національних виховних традицій, зростає авторитет культуромовної особистості, пріоритетного значення набуває розвиток творчої індивідуальності.

Встановлено, що міжкультурна освіта як предмет професійної діяльності сучасного покоління вчителів мови та літератури – це інноваційно-педагогічна парадигма, яка, відтворюючи специфіку організації міжкультурної взаємодії суб'єктів міжкультурного освітнього середовища як представників рідної та інших культур, долає межі культурного монізму й етноцентризму шляхом пробудження в них міжкультурної толерантності, емпатії та рефлексії, позитивного сприйняття культурних відмінностей, визнання культурної варіативності й рівності всіх мов і культур, прийняття цінності культурної ідентичності, сприяння діалогу культур.

Встановлено, що в найбільш розвинених європейських країнах впровадження міжкультурної освіти здійснюється через інституалізацію обов'язкової – міжкультурної складової змісту освітніх програм, спрямованої на формування ключової компетентності європейців – мирно жити і співпрацювати разом. При цьому міжкультурна освіта виконує наступні функції: філософсько-світоглядну (спрямовану на формування полікультурної мовної особистості як носія, суб'єкта та медіатора культур у сфері міжкультурної взаємодії); етико-гуманістичну (відображуючи в змісті й способах навчальної діяльності культурний досвід людства в його конкретних етнонаціональних формах, сприяє усвідомленню норм і правил міжкультурного поведіння й етикету); гуманітарно-гностичну (спрямовану

на стимулювання особистого пізнавального інтересу до рідної та іноземних мов і культур); рефлексивно-виховну (орієнтовану на усвідомлення цінності культурного різноманіття для власного духовного розвитку й прогресу цивілізації); особистісно-розвивальну (що спонукає до більш глибокого самопізнання своєї культурної й етнічної ідентичності та неперервного розвитку своєї особистості як представника певної соціальної групи, етносу, громадянина держави, Європи і світу).

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної освіти посідає одне з найважливіших місць в структурі освітніх програм закладів вищої освіти тих європейських країн, які зорієнтовані на досягнення ознак нового – інтеркультурного суспільства. Це відбувається завдяки пріоритету в державній та освітній політиці європейських країн та запровадженню філософсько-культурологічної парадигми, зокрема міжкультурного підходу, який займає чільне місце в їх національних системах шкільної, професійної, вищої та післядипломної освіти.

Тенденції глобалізації, інформатизації, гуманізації, діалогічного розвитку культури, посилення етнокультурознавчої, дослідницької складової актуалізують проблеми філологічної та професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в системі шкільної освіти та вимагають ґрунтовного оновлення лінгвістичної, літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної підготовки, внесення якісних змін у науково-дослідну роботу, навчально-пошукові і педагогічні практики, навчально-методичне забезпечення самостійної роботи, посилюють вимоги до професійних і особистісних якостей майбутніх педагогів в умовах навчання у ЗВО.

Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в сучасних соціокультурних умовах має розвиватися з урахуванням системного й компетентісно-орієнтованого підходів і потребує в умовах реформування національної системи освіти подальшого

грунтовного дослідження. Основні напрямки подальших досліджень доцільно скерувати на визначення компонентного складу (основних підсистем) професійної підготовки майбутніх учителів-словесників – навчально-пізнавальної, науково-дослідної, виховної, комплексу практик, а також їх мети, завдань і функцій.

Матеріали першого розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора [142; 262].

РОЗДІЛ 2

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Теоретико-методичні особливості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Особливістю розвитку сучасних країн слід визнати інтеграційні процеси в усіх сферах життя, які супроводжуються, зокрема, й інтенсифікацією міжнародного співробітництва та культурного взаємовпливу різних народів і країн. Все більш популярними і реальними стають ідеї про те, що освітні процеси у закладах загальної середньої і вищої освіти повинні бути спрямовані на усвідомлення єдності світової спільноти, почуття національної самосвідомості та патріотизму, спиратися на цінності, сформовані розвитком і зусиллями всіх народів планети.

На початку XXI ст. міжкультурну освіту стали сприймати як освіту для всіх, тобто як інноваційно-гуманістичний підхід до освітнього процесу, який спрямований на виховання толерантного та емпатійного ставлення до етнічних, культурних і релігійних відмінностей між індивідуумами, народами і країнами та активного їх залучення до діалогу культур.

Ввійти в освітній простір Європейського Союзу Україна намагається через запровадження його ідеології, стандартів та структур і при цьому прагне зберегти власні національні засади процесу підготовки фахівців. У проекції на євроінтеграційну перспективу Україна, відповідно до Європейського виміру освіти (поняття ЄВО означає ідеологію, зміст і стандарти освіти в країнах ЄС) прагне здійснити в системі загальної середньої освіти наступне [208]:

- структуру, мету, зміст освіти та їх інституційний супровід привести у відповідність із європейськими нормами, стандартами та законодавством;
- запровадити профільне навчання в старшій школі і від знаннєвої навчальної парадигми перейти до освітньо-компетентнісної (для цього потрібно звершити запровадження 12-ти річної школи, змінити структуру та реформувати змістову основу освіти на всіх рівнях);
- сформувати через освіту основи громадянського суспільства (мова насамперед йде про учнів, студентів, учителів, їх ментальність, культуру, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо).

У Концепції НУШ, законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та в інституційних документах прийнятих на їх виконання, окреслені головні завдання для освітньої політики:

- міжкультурні відносини будувати з врахуванням інтересів, як великих народів, так і національних меншин, етнічних груп, які проживають на території країни;
- розбудувати освітнє середовище, в якому в учнів формується шанобливе ставлення до родини, повага до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мов, регіональних та мов меншин, національних цінностей українського народу та інших народів, які проживають в Україні;
- формувати у суб'єктів освітнього процесу міжкультурну компетентність, здатність функціонувати в рамках загальної культури і в інших культурах в умовах існуючого культурного, етнічного, конфесійного розмаїття.

Розпочата в контексті Концепції НУШ реформа загальної середньої освіти спонукає ЗВО педагогічного спрямування не тільки змістити акценти із знаннєвої до компетентнісної парадигми, а й до узгодження структури, змісту та стандартів підготовки вчителів з відповідними європейськими інституційними документами. Для багатонаціональних регіонів України, це означає, що майбутні вчителі під час навчання у ЗВО мають отримати знання, які дозволять здійснювати ефективну освітню діяльність в

полікультурному середовищі. Насамперед мова йде про відповідні компетентності з: основ міжкультурної освіти, ефективного використання «педагогіки партнерства» та створення інноваційно-гуманістичного середовища в школі полікультурного суспільства [98; 112].

Сучасний педагог, відповідно до Концепції НУШ та нового професійного стандарту вчителя – це професіонал, духовний наставник, майстер-творець, активний учасник державотворчих процесів [108]. Таким він може бути тільки в реформованій школі де створено інноваційне освітнє середовище, що дозволяє співпрацювати з учнями, творити разом із ними, передавати їм культурно-національні надбання та кращі досягнення світової культури, формувати в них моральну зрілість і громадянську свідомість, виховувати любов до рідної землі, свого народу, поважати інші народи, які проживають поруч. Сучасне полікультурне суспільство потребує такого вчителя, який реагує на соціальні зміни, здатний до творчого зростання та професійного самовдосконалення, до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, сприйняття та створення інноваційно-гуманістичних ідей в освітньому процесі і, тим самим, до відновлення й удосконалення своїх знань, умінь і навичок, збагачення педагогічної теорії і практики.

У контексті проблем освіти в міжкультурному середовищі одним з актуальних питань постає підготовка майбутніх учителів у ЗВО, готових здійснювати ефективну професійно-педагогічну діяльність у закладах освіти з поліетнічним складом учнів, які функціонують в міжкультурному середовищі. Особливої важливості дана проблема набула в останні десятиліття, коли у контексті євроінтеграційних прагнень України, прийнято низку угод з Європейським Союзом, які впливають не тільки на здійснення внутрішньої і зовнішньо-економічної політики країни, але й сприяють впровадженню кращих європейських практик у державне управління, культуру, освіту та розвиток громадянського суспільства.

Український план євроінтеграції найбільш оптимально можна зреалізувати через формування розуміння закономірностей розвитку

сучасного світу та поєднання власної самобутності з культурами інших європейських народів. Це можливо завдяки розвитку освітньої пізнавальної зацікавленості, відкритості, діалогу та толерантності у стосунках між людьми різних культур. У зв'язку з цим перед освітою постають такі завдання: вивчення та повернення до власної національної спадщини; вивчення, визнання та повага до відмінностей народів і їх культур; формування свідомості, рівності всіх культур, релігій і народів; формування толерантності у стосунках між народами різних культур. Завдання міжкультурної освіти полягає у формуванні в тих, хто вчиться розуміння особистісного і колективного ставлення до культурних відмінностей інших народів, вміння співіснувати і співпрацювати не дивлячись на всі відмінності. Пріоритетом для кожної освітньої інституції міжкультурного середовища має стати організація діяльності без упередженості та національних стереотипів, свідомої цінності культурної спадщини всіх народів світу. Національна система освіти, опираючись на фундаментальні принципи прав і свобод людини, враховуючи основні завдання Концепції НУШ, зосереджує свою увагу на озброєнні громадян фаховими і загальними компетенціями, необхідними для участі в житті суспільства на всіх рівнях, виховує повагу до різноманітності в переконаннях та практичних діях, відіграє важливу роль у боротьбі проти насильства, расизму, агресії та нетерпимості.

Науковці приділяють значну увагу визначенню змісту й шляхів формування культури поліетнічних стосунків студентської молоді (А. Абсалямова, Я. Довгополова), міжнаціонального спілкування (Н. Асипова), формування в педагогів етнокультурної (О. Гуренко) та полікультурної (Л. Данилова) компетентностей, готовності вчителів до професійної діяльності в умовах міжкультурного середовища (Л. Гончаренко, В. Кузьменко). Значна кількість дисертацій присвячена проблемам полікультурного виховання учнів (В. Бойченко, Є. Бубнов, Л. Волик, Л. Перетяга та ін.) [3; 8; 21; 74].

Проблема підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін до педагогічної діяльності відображена в працях Н. Бородіної, Р. Булгакова, О. Куцевол, С. Мурзіної, С. Перової, Г. Пятакової, О. Семенов та ін. [43; 45; 114; 126; 158; 167; 172]. Професійна підготовка сучасного вчителя, який працює в міжкультурному середовищі в Україні проаналізована в працях Р. Антонюк, І. Соколової та ін. [15; 189].

Аналізуючи праці вказаних авторів, слід констатувати, що роль, функції вчителів української мови і літератури та їх підготовка в ЗВО до роботи в міжкультурному середовищі залишаються мало дослідженими. У той же час, на нашу думку, саме вчитель української мови і літератури, має найкращі можливості за допомогою мовного та літературного матеріалу сприяти позитивній етнічній ідентифікації учнів; формувати уявлення про різноманіття культур і їх взаємозв'язки; сприяти усвідомленню учнями важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості; виховувати позитивне ставлення до культурних розходжень, повагу й інтерес до культурних надбань інших народів; розвивати вміння і навички взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння. Вкажемо, що саме ці ідеї компетентнісної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури закладено в Стандарті ВО за спеціальністю 035 «Філологія», який затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України 20.06.2019 р. № 869 і погоджено рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 21.05.2019 р. № 5. Зокрема, серед загальних компетентностей, передбачених Стандартом, які сприяють формуванню міжкультурної компетентності виділимо наступні: здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; 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. А програмними результатами передбачено готовність співпрацювати з колегами, представниками інших культур та релігій, прибічниками різних політичних поглядів тощо; збирати, аналізувати, систематизувати й інтерпретувати факти мови й мовлення й використовувати їх для розв'язання складних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання; мати навички управління комплексними діями або проектами при розв'язанні складних проблем у професійній діяльності в галузі обраної філологічної спеціалізації та нести відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах. На жаль, серед фахових компетентностей немає таких, які б були спрямовані на формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Стандарт вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта не затверджений.

В освітніх програмах ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), передбачено формування компетентностей, спрямованих на готовність майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, а саме: здатність створювати рівноправний і психологічно позитивний клімат для навчання, організувати ефективну комунікацію між учасниками освітнього процесу (учнями, вчителями, батьками та ін.), дотримуватись етичних норм у професійній діяльності та впроваджувати їх в освітній простір і суспільство; здатність взаємодіяти зі спільнотами (на місцевому, регіональному, національному, європейському, глобальному рівнях) для розвитку професійних знань і фахових компетентностей, використання перспективного педагогічного досвіду й мовно-літературного контексту для

реалізації навчально-виховних цілей. Це також засвідчує актуальність проблеми, яку ми досліджуємо.

Ми усвідомлюємо, що складність та актуальність дослідження особливостей професійної підготовки вчителя української мови і літератури до роботи в умовах полікультурного середовища зумовлена певними суперечностями між:

- потребами суспільства в учителях української мови і літератури, здатних і готових до роботи в поліетнічних регіонах і недостатнім рівнем готовності педагогів до здійснення цієї діяльності;

- затребуваністю професійної освіти у формуванні готовності вчителів української мови і літератури до роботи в класах з поліетнічним складом і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних і науково-методичних основ цього процесу;

- необхідністю підготовки вчителів української мови і літератури до міжкультурного виховання учнів та відсутністю належної уваги до цієї проблеми в навчальних програмах.

Поняття міжкультурна компетенція трактується, як комплекс знань та навичок, які дозволяють оцінити особливості міжкультурної комунікативної ситуації і вибрати адекватні мовні та невербальні засоби для уникнення міжкультурних непорозумінь і досягнення комунікативного наміру. Іншими словами, сформована міжкультурна компетенція дозволяє людині реалізувати себе в міжкультурному діалозі, тобто це суттєва (якщо не найважливіша) передумова успішної (результативної) міжкультурної комунікації [28, с. 12].

Для здійснення такого, фундаментального за призначенням і нового за змістом, освітнього процесу сьогодні в багатьох країнах, зокрема і в поліетнічних регіонах України, стало не вистачати спеціально підготовлених педагогічних кадрів, насамперед мовних спеціалістів.

На сьогоднішній день в українській педагогічній літературі найбільш повно розкрито особливості фахової підготовки вчителя іноземної мови та

вчителя початкової школи до освітньої діяльності в полікультурному середовищі. Тому розглянемо особливості освітньої діяльності ЗВО зарубіжжя і України щодо цієї проблеми з проєкцією на ефективність використання певних підходів, методів у підготовці вчителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному середовищі.

Сучасне українське багатокультурне суспільство, в умовах глобалізації, інтенсивних міграційних процесів та європейської соціально-економічної й освітньої інтеграції інтенсивно набуває ознак інтеркультурного суспільства. При цьому, значно актуалізується аспект проблеми, пов'язаний передусім з професійною підготовкою нового покоління вчителів [45, с.12]. Мається на увазі важливість професійного становлення майбутніх учителів не тільки як проєвропейськи налаштованих фахівців – медіаторів культур в сфері освітньої міжкультурної комунікації, але й як дослідників, проєктувальників, організаторів, диспетчерів та менеджерів міжкультурної освіти шляхом формування їх педагогічного професіоналізму в означених напрямках діяльності.

Американський вчений Дж. Бенкс, обґрунтовуючи доцільність міжкультурної освіти в США, першим розпочав відповідну підготовку майбутніх учителів у ЗВО. Популяризація ідей Дж. Бенкса та його прихильників, призвела до запровадження в багатьох університетах США нових освітньо-професійних програм для підготовки майбутніх учителів до роботи у мультикультурних класах [234]. До важливих ознак професіоналізму вчителя, як організатора міжкультурної освіти, стали відносити готовність долати будь-які вияви расової дискримінації учнів, здатність створювати сприятливий педагогічний і психологічний клімат для розумового і морального виховання особистості, розвитку її критичного мислення, навички з конструювання та проведення виховних і соціально-громадських заходів в дусі толерантності і міжкультурного діалогу [235].

Як зазначає А. Шейтца, вивчення іноземних мов є одним із найбільш пріоритетних напрямів міжкультурної освіти у німецьких закладах вищої освіти. При цьому, студенти будь-якої спеціальності, включаючи й педагогічний фах, також мають певні можливості щодо вивчення теорії та практики міжкультурної комунікації в якості основних або додаткових навчальних предметів [268]. Зокрема, в університеті імені Ф. Шиллера в м. Єна студенти поглиблено вивчають ділову і економічну міжкультурну комунікацію; в університеті Дюссельдорфа, де одним із перших в Німеччині був відкритий Інститут міжкультурної комунікації, головну увагу акцентують на практичному аспекті міжкультурної комунікації, більше часу приділяючи міжкультурним тренінгам, рольовим іграм і семінарам, що торкаються сфери міжнародних стосунків та бізнесу; в Кельнському університеті і університеті м. Хемніц різні аспекти міжкультурної комунікації викладаються в контексті міграційної проблематики, а також питань міжкультурної освіти біженців та мігрантів. При цьому, центральним аспектом міжкультурної освіти для всіх студентів, особливо майбутніх учителів іноземних мов, є вивчення специфіки взаємодії з представниками інших культур – їх майбутніми колегами, роботодавцями або клієнтами. Ключовим аспектом подібних тренінгів і семінарів є залучення не тільки німецьких, а й іноземних студентів університету. Подібна дія дозволяє представникам різних культур безпосередньо взаємодіяти один з одним в рамках ігор і тренінгів, вчитися бачити подібності та відмінності культур, а також обговорювати найважливіші питання, що стосуються проблем і непорозумінь в області міжкультурної комунікації.

Семестр за обміном є обов'язковим для багатьох студентів педагогічного напрямку підготовки, оскільки навчання за кордоном розглядається невід'ємною частиною їхньої міжкультурної освіти в Німеччині, особливо майбутніх учителів іноземних мов. Можливість пройти стажування в університеті-партнері дозволяє не тільки поліпшити знання

іноземної мови, а й більш глибоко й всебічно вивчити культуру країн «зсередини», мова яких вивчається [268].

Крім того, у великих університетах Геттінгена, Гамбурга і Мюнхена з'являються наукові та освітні напрямки під загальною назвою «Interkulturelles Lernen» («Інтеркультурне навчання»), що займаються розглядом питань міжкультурної комунікації та її дидактичних аспектів. Навчальними планами цього напрямку підготовки студентів передбачається вивчення питань, які стосуються способів подолання лінгвістичних проблем у системі освіти в межах концепції «мігрантської педагогіки», суть якої зводиться до організації адаптації дітей іноземців через освіту. Майбутніх учителів залучають до дослідження й оволодіння способами роботи з учнями-мігрантами, враховуючи два контексти: інтеграція іноземних дітей у культуру Німеччини як країни перебування; організація роботи з підтримки культурних і мовних зв'язків з країною походження мігрантів.

Одним з найважливіших засобів підготовки вчителів до міжкультурної освіти німецькі фахівці в області міжкультурної комунікації (Ю. Больтен, Е. Боссе, М. Даті, Е-У.Кінаст, С. Ратьє та ін.), як зазначає в дослідженні Н. Подковирофф [160], вважають міжкультурний тренінг, який є ефективним засобом розвитку цілого ряду навичок, перш за все міжкультурних. Зокрема, Ю. Больтен та С. Ратьє виділили ряд «мовних інтерактивних» складових, які, на їх думку, повинні бути невід'ємними складовими міжкультурного тренінгу майбутніх учителів, серед яких:

- усвідомлення залежності людського мислення, поведінки, способу дій, в особливості комунікативної поведінки від культурних концептів;
- здатність і готовність прийняти чужу перспективу (світогляд);
- знання параметрів, на основі яких розрізняють і порівнюють культури;
- спеціальне знання різних стилів комунікації і здатність ідентифікувати такі стилі в комунікації;

- здатність до пояснення феноменів комунікативної дії і поведінки за допомогою закладених в них культурних детермінантів;
- розуміння основних принципів міжперсональної комунікації;
- оволодіння стратегіями іншомовної комунікації, а також стратегіями ідентифікації та аналізу комунікативних проблем на основі знань про культурні відмінності та їх вплив на поведінку і дії людей;
- використання мов міжнародного спілкування, забезпечення найкращих умов взаємодії за допомогою мовних засобів, уникнення комунікативних проблем і подолання непорозумінь.

При цьому підготовка майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної іншомовної освіти, нерозривно пов'язана з «ознайомленням з різноманіттям життєвих укладів», думок, і «уявлень про людей з різних культурних кіл». Це вимагає їх активного залучення до педагогічних заходів, спрямованих на впровадження ідей і норм співіснування людей різного культурного походження, що сприятиме [162; 163]:

- усвідомленню їх персональної ідентичності та відкритості (ознайомлення «з самим собою» через здатність до оцінки себе, своєї поведінки і дій, вміння бачити власні упередження по відношенню до інших і здатність їх долати);
- систематизації знань з прав людини і основ демократії;
- набуттю вміння без страху вступати і знаходити контакт з представниками «чужих» культур;
- знайомству з цінностями, нормами і поведінковими особливостями представників інших культур;
- розвитку міжкультурної чутливості й емпатії.

Ключовою відмінністю міжкультурного тренінгу, на думку провідних німецьких учених в області міжкультурної комунікації, є [160]:

- присутність міжкультурного компонента, що сприяє розвитку міжкультурної компетенції;

- застосування науково обґрунтованих концепцій міжкультурної комунікації на рівні практики;
- обмін знаннями, навичками і власним досвідом міжкультурного спілкування в рамках групової роботи;
- певні характерні риси, до яких відносяться комплексність (навчальна мета тренінгу не обмежена одним конкретним аспектом), діяльнісний характер (майбутні вчителі повинні проявляти самостійність і активність при міжкультурному навчанні); системність (окремі тренінгові вправи повинні бути узгоджені між собою і з темою вивчення), опора на реалістичність (вправи повинні бути спрямовані на отримання знань і досвіду дій в конкретних ситуаціях міжкультурної комунікації).

На основі вказаних досліджень дано визначення навчальному міжкультурному тренінгу як методу навчання майбутніх учителів, що переслідує спрямовану на розвиток їх міжкультурної компетенції освітню мету за допомогою узгоджених вправ, спрямованих на підготовку до ситуацій міжкультурної взаємодії [268, с. 217]. Міжкультурні тренінги вчений умовно розподілив на два види:

- загальнокультурні, спрямовані не на конкретну культуру, а на розуміння феномену «культура» в цілому, коли швидко роз'яснюються особливості культурно-обумовлених манер поведінки і дій людини, що призводять до міжкультурних розбіжностей;
- культурно-специфічні, спрямовані на конкретну культуру, коли надається докладна інформація про дану культуру і проводиться аналіз її культурних стандартів в порівнянні з власною культурою, що дозволяє глибоко дізнатися особливості цільової культури і в майбутньому уникати міжкультурних конфліктів при взаємодії з її представниками.

Загалом, німецькі вчені виділяють ряд основних методів і підходів, які застосовуються в рамках міжкультурного тренінгу майбутніх учителів, серед яких [268, с. 132–133]:

– контрастивний метод, в якому за основу береться власна культура і здійснюється її порівняння з іншими, «чужими» культурами на основі культурних стандартів або політичних і соціальних норм поведінки;

– дистрибутивний або інструктивний підхід, в якому провідну роль приймає доповідач (викладач, студент), виступаючи «посередником» у процесі оволодіння знаннями;

– інтерактивний метод, в основі якого лежить необхідність виконання тих чи інших дій студентами, що дозволяє їм краще пізнати і осмислити вплив власних і «чужих» культурних зразків поведінки, сприйняття, дій на перебіг ситуацій міжкультурного спілкування. При цьому аналізуються можливі непорозуміння і проблеми, а також відпрацьовуються стратегії для їх подолання в сфері міжкультурної освіти;

– колаборативний метод на основі відкритих, проектно-орієнтованих навчальних сценаріїв, до яких, перш за все, відносяться міжкультурні спільні проекти, а також спільна робота в рамках міжкультурних зустрічей.

Кожен із зазначених методів, згідно з позицією Д. Больтен [268], має набір тих чи інших вправ, які найкращим чином підходять під конкретний вид міжкультурного тренінгу. Для загальнокультурного інформативного тренінгу майбутніх учителів, на думку вченого, найбільш доцільним є аналіз загальнокультурних асиміляторів, семінари з теорії міжкультурної комунікації та міжкультурної психології, навчальні відео та їх аналіз, аналіз одиничних випадків.

Як вважає вчений Р. Канел [253], одним з найбільш ефективних методів підготовки майбутніх учителів до міжкультурної освіти є міжкультурна рольова гра, мета якої передбачає навчити їх приймати правильні педагогічні рішення, а також адекватно реагувати на дії інших гравців, взаємодіяти один з одним в самих різних ситуаціях міжкультурної комунікації. Міжкультурна рольова гра, зауважує вчений, переважно сконцентрована на специфічній проблемі, при цьому її ключовою особливістю є вільне вираження думок і вільна мова учасників, які, будучи включеними в ситуації встановлення

міжкультурних контактів, міжкультурних непорозумінь і конфліктів, глибше знайомляться з особливостями і нормами поведінки представників різних культур, вчать розумінню і емпатії, а також ефективно розвивають власні міжкультурні комунікативні іншомовні навички, так як хід гри і спілкування учасників між собою здійснюється іноземною мовою.

Ще одним ефективним методом розвитку міжкультурних іншомовних навичок майбутніх учителів іноземної мови, на думку С. Майєра [253] як фахівця у сфері вирішення міжкультурних конфліктів, виступає міжкультурна симуляція, яка являє собою імітацію ситуацій міжкультурної взаємодії, як правило, критичних. При цьому учасники, моделюючи таку ситуацію міжкультурного спілкування, виступають в ролі представників різних культур, дотримуючись їх культурних норм. Ключовим завданням учасників стає виконання певного завдання, що вимагає контакту і кооперації з гравцями, які виступають у ролі представників інших культур. Це відбувається за допомогою інструкцій, складених викладачем або самими учасниками, до ролей, які містять дані про базові цінності, мораль, систему норм і типові манери поведінки представників тієї чи іншої культури.

Таким чином, означене вище свідчить про те, що в найбільш розвинених країнах ЄС професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної освіти займає чільне місце. Остання ґрунтується на обмінах суб'єктами навчання, лідерському управлінні даним процесом шляхом проєктування міжкультурних ігрових ситуацій, конструктивного вирішення ситуативних задач, навчання методам знищення мовних та релігійних бар'єрів, що відкривають тотожності, ідентичності та акцентують увагу на розбіжностях, категоризуючи особисті потреби учасників з різних країн. Через це майбутні вчителі іноземної мови, опановуючи провідними засобами та технологіями міжкультурної освіти вже під час університетської підготовки, здатні практично реалізовувати важливі педагогічні завдання в сфері шкільної іншомовної освіти, сприяючи формуванню міжкультурної чутливості, толерантності й компетенції учнів шляхом виховання поваги до

цінностей інших культур, забезпечуючи профілактику етно- й ксенофобії на основі прищеплення навичок міжкультурної взаємодії та співпраці учнів різних національностей, рас і культур, інших життєвих цінностей та конфесій.

Аналіз вітчизняної теорії і практики засвідчує, що підготовка майбутніх учителів до міжкультурної освіти до нашого часу не стала провідною стратегією та траєкторією розвитку їх полікультурної мовної особистості як фахівців, здатних ефективно здійснювати свою педагогічну діяльність в змінених умовах багатокультурного освітнього середовища. Одним з головних чинників, що стримують прогрес у визначеному напрямі є недостатня готовність учителів до міжкультурної освіти, тобто до врахування у своїй професійній діяльності нових суспільних викликів, що виникають разом з наростанням інтеграційних тенденцій у світовому розвитку [164; 192].

Водночас, для України як держави, перед якою відкривається можливість вступу до Європейського Союзу, прогрес у напрямі зміцнення готовності її громадян до безпосереднього контакту з представниками різних культур, іншими стилями життя в умовах діалогу та взаємної поваги набуває першочергового значення. На такому загальному соціополітичному тлі суттєво зростає соціальна й професійна відповідальність учителів, зокрема, іноземної мови як міжкультурних посередників, які повинні ознайомлювати дітей з мовною та культурною багатоманітністю світу, відкриваючи їх свідомість до пізнання інших культурних реалій, традицій, поведінкових моделей та цінностей, а також проєктувальників, організаторів, диспетчерів і менеджерів відповідної – міжкультурної іншомовної освіти учнів [149; 262]. Проте питання відповідності професійної підготовки майбутніх і нині діючих вчителів іноземної мови сучасним суспільним викликам, пов'язаним з розвитком міжкультурної компетентності учнів в контексті європейської перспективи розвитку міжкультурної освіти, як констатують відомі українські вчені (Н. Бідюк, О. Габелко, О. Каніболоцька, Т. Колбіна,

Н. Колесниченко, С. Ніколаєва, Я. Черньонков, С. Шандрук), ще не отримало в Україні достатнього висвітлення в літературі та реальній практиці університетської педагогічної освіти [160; 164].

Дослідження, що проводяться, на думку авторів [162], зосереджуються головним чином на розвиткові соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови з точки зору монокультурного відображення в мові культурних особливостей країни, для якої ця мова є рідною. Натомість реалії сучасного світу, як обґрунтовують О. Габелко та Т. Колбіна, доводять важливість формування в них засобами фахової підготовки мультикультурної свідомості та міжкультурної компетенції. Остання в умовах освітнього процесу пов'язується з ознайомленням учнів під час вивчення іноземної мови з культурами не тільки країн, мова яких вивчається, але й з іншими культурами, представники яких можуть спілкуватися мовою, що вивчається, і, відповідно, з використанням комунікативних ситуацій, що ілюструють міжкультурний комунікативний дискурс за участю носіїв мови, що вивчається [45, с. 22].

Слід зазначити, що останнім часом означена вище проблематика все частіше стала привертати увагу українських науковців, які вивчають взаємозв'язок між освітньою діяльністю вчителя та міжкультурною комунікацією (І. Бахов, Л. Гончаренко, О. Каніболоцька, Н. Янкіна та інші) [60; 61], особливості застосування засобів їхнього міжкультурного навчання в сучасних реаліях поліетнічного українського суспільства (Г. Алтухова, Р. Булгаков, Л. Голік, А. Солодка) [75] та формування міжкультурної компетентності (О. Габелко, Т. Колбіна, С. Радул та ін..) [74] та мультикультурної (Р. Булгаков, Н. Колесниченко, О. Цокур та ін.) [17] освіти майбутніх учителів. Ці дослідження доводять, що, по-перше, в українській сучасній педагогіці відсутнє чітке розмежування таких нових термінів, як: «полікультурна освіта», «мультикультурна освіта», «кроскультурна освіта» та «міжкультурна освіта», а також «мультикультурне виховання» й «інтеркультурне виховання». По-друге, в найсучасніших підручниках з

педагогічних дисциплін, включаючи й методику викладання, означені терміни та відповідні теоретичні концепції відсутні взагалі.

Серед публікацій вітчизняних авторів з тематики особливості фахової підготовки вчителя-філолога до освітньої діяльності в полікультурному середовищі, слід виділити дослідження Т. Грушевицької, в яких сутність поняття «педагогічний професіоналізм майбутніх учителів гуманітарних предметів у сфері міжкультурної освіти», тлумачиться як [66, с. 130–132]:

– інтегральна характеристика їхньої особистості й діяльності як ефективних фахівців-європейців, зумовлена привласненням гуманістичних ціннісних орієнтацій й опануванням високих морально-етичних ідеалів, ґрунтовністю набутих соціальних і предметних компетенцій, здатністю до демократичного стилю міжособистісної взаємодії, спроможністю гнучко застосовувати сучасні інтерактивні технології й відповідні засоби міжкультурного тренінгу при навчанні учнів мовам як представників різних культур, завдяки активізації власного конструктивно-творчого й організаційно-комунікативного потенціалу в умовах багатокультурного іншомовного освітнього середовища;

– структуру педагогічного професіоналізму майбутніх учителів у сфері міжкультурної освіти, який функціонує в складі чотирьох провідних аспектів: особистісно-мотиваційного, соціально-психологічного, предметно-змістового, функціонально-технологічного й діагностується за певними критеріями (гуманістична спрямованість, європейський імідж, фахова компетентність, педагогічна вправність) і показниками, серед яких: миролюбність та емпатійність, полікультурність та міжкультурна толерантність, міжкультурна та лінгводидактична компетенції, конструктивно-творчий й організаційно-комунікативний потенціал;

– уявлення про сутність, спрямованість і дидактико-розвивальний потенціал міжкультурної іншомовної освіти як педагогічного засобу духовного збагачення її учасників на основі протидії етноцентризму та дискримінації, своєчасного зняття соціокультурних та мовних бар'єрів при

взаємодії з представниками рідної та інших культур, попередження й конструктивного врегулювання міжособистісних та міжкультурних конфліктів;

– теорія формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів за рахунок збагачення моделлю їхньої професійної підготовки до міжкультурної освіти.

Отже, результати досліджень українських науковців свідчать про наукову новизну та актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх учителів-філологів до міжкультурної освіти як полікультурних мовних особистостей та медіаторів культур у сфері міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти, її суспільну значущість. При цьому вони одностайні в думці, що нові реалії розвитку європейського освітнього середовища на засадах міжкультурного підходу значно проблематизує аспект вітчизняних досліджень, присвячених розробці альтернативних моделей організації професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної освіти, зокрема до ефективної навчальної та виховної діяльності в умовах багатокультурного й поліетнічного українського суспільства.

Досвід підготовки майбутніх учителів-філологів до міжкультурної освіти в країнах ЄС (створені навчальні програми, розроблені технології та методики, засоби та особливості ділової і економічної міжкультурної комунікації, культурного збагачення її учасників тощо) та Україні може бути використаний у підготовці вчителів української мови і літератури до діяльності в міжкультурному освітньому середовищі України.

2.2. Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі

Аналізуючи підготовку майбутнього вчителя у педагогічному ЗВО до професійної діяльності поняття «готовність» розглядають як: професійну

якість особистості; здатність особистості до освітньої діяльності; синтез властивостей та здатності особистості до освітньої діяльності.

Прихильники першого підходу, зокрема, М. Дяченко, О. Дубасенюк, В. Сластьоніна, С. Смірнова та інші, визначають готовність до професійної діяльності як сформовані важливі і стійкі характеристики особистості майбутнього вчителя. Зокрема, В. Сластьонін трактує готовність як інтегровану професійно значущу якість особистості, що об'єднує в собі: позитивне мотиваційне ставлення до діяльності; вимоги професійної діяльності до здібностей, характеру, проявів темпераменту; необхідні знання, вміння, навички; професійно важливі особливості процесів мислення. Вказані науковці в структурі готовності виділяють мотиваційну, орієнтаційну, операційну та оціночну складові [75; 184].

Такі вчені, як В. Крутецький, А. Петровський, С. Рубінштейн та інші визначають готовність до професійної освітньої діяльності вчителя як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, з допомогою яких зазначена діяльність може бути виконана на достатньо високому (бажано творчому) рівні. Прихильники такого підходу у структурі готовності до професійної діяльності вчителя виділяють дидактичні, академічні, комунікативні, творчі здібності, а також педагогічну уяву й здатність до розподілу уваги. Розглянутий підхід підкреслює зв'язок особистісного та діяльнісного аспектів готовності вчителя до професійної діяльності, звертає увагу на її творчий характер, на можливість виконувати освітню діяльність на рівні майстерності та професійної компетентності [158].

Найбільш придатним для нашого дослідження є третій підхід, який інтегровано поєднує два попередніх, а основну увагу акцентує на суб'єкт-суб'єктних відносинах в освітньому процесі. Найбільш повно цей підхід представлений у працях Б. Ананьєва, К. Дурай-Новакової та інших. Готовність до професійної діяльності вчителя визначена ними як особливий стан особистості, що виражається у внутрішньому настрої на певну поведінку з учнями, установкою на активні й доцільні дії в освітній

діяльності. До основних складових цього підходу відносять: мотиваційну; пізнавальну; емоційну; операційну [11].

Методика формування готовності педагогів до професійної діяльності в міжкультурному середовищі запропонована в дисертації Л. Гончаренко, де проаналізовані проблеми полікультурності та полікультурної освіти й визначена роль післядипломної освіти у формуванні такої готовності [61]. Проте в цьому дослідженні не виокремлена роль саме вчителів української мови і літератури у міжкультурному вихованні учнів, і не акцентується увага на необхідності формування міжкультурної компетентності педагогів, як підсистеми їхньої професійної компетентності.

У контексті Концепції НУШ та інституційних документів, прийнятих на її виконання, насамперед нового професійного стандарту учителя ЗЗСО критерієм якості підготовки випускників педагогічних ЗВО виступає професійна компетентність. Поняття професійна компетентність учителя введене в науковий обіг наприкінці минулого століття в наукових працях Ю. Бабанського, В. Сластьоніна і трактується як професіоналізм учителя [24; 184].

Запровадження компетентнісної парадигми в освітній процес, розбудова інноваційно-гуманістичної освіти, методологічна переорієнтація процесу учіння на розвиток особистості учня активізували науково-педагогічну розробку цієї проблеми. У численних працях українських і зарубіжних науковців останніх десятиліть розглядається суть професійної компетентності, розкриваються етапи становлення та розвитку особистості вчителя як професіонала в умовах неперервної освіти [93; 192].

Професійна компетентність учителя української мови і літератури в працях українських дослідників визначена як єдність його теоретичної та практичної готовності до освітньої діяльності і характеризує його професіоналізм (Ю. Картава [99], С. Перова [158], Г. Пятакова [167] та ін.).

Формування майбутнього вчителя у ЗВО здійснюється через розвиток його професійної майстерності і характеризується вільним володінням

професією, майстерністю, що сьогодні проявляється у готовності вчителя до інноваційної освітньої діяльності та розбудови власної траєкторії самовдосконалення. Підготовлений учитель усе більше уваги починає приділяти процесу навчання, інноваційним методам, технологіям його вдосконалення та освіти впродовж життя [17; 54; 160].

Мета професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО педагогічного спрямування – формувати позитивну мотивацію до освітньої діяльності, її методологічну, фахову культуру; сприяти студенту оволодіти необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями і навичками [172, с. 33]. Результатом професійної підготовки майбутнього вчителя вважають готовність до здійснення педагогічної діяльності, що знаходить вияв у професійній компетентності. Тому основою системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у педагогічних ЗВО має стати компетентнісно-орієнтований підхід [111].

Термін «компетентний» (від лат. *Competo* – досягти, відповідати) характеризує особистість, яка має достатньо знань у будь-якій галузі; є кваліфікованою [51, с.185]. Поряд із цим терміном вживають терміни «компетентність», «компетенція», які не є тотожними. Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, уміння приймати рішення, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності. Компетентність – це сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності [106].

Науковці приходять до висновку, що сучасні ЗВО педагогічного спрямування мають готувати для школи, яка реформується вчителів-професіоналів з високим рівнем професійної компетентності, які здатні працювати в умовах швидкого зростання наукової інформації, готові опановувати і впроваджувати інноваційні педагогічні технології, сприяти розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей учнів [99, с. 25].

Умови розвитку ключових (загальних) компетентностей майбутніх учителів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін проаналізовані в працях С. Перової [158].

Аналізуючи термін «компетенція» для вчителів української мови і літератури, науковці виділяють: мовну, мовленнєву, мовнокомунікативну, соціокультурну, соціолінгвістичну, лінгвокультурознавчу, літературознавчу, літературну, фольклорну та інші компетенції. Подамо стисло характеристику перерахованих основних компетенцій.

Мовна компетенція вчителя української мови і літератури включає два основні компоненти: мовний досвід, накопичений студентом у процесі спілкування і діяльності, та систематизовані знання про мову, засвоєні під час навчання [40, с. 12]. Мовна компетенція створює підґрунтя знань про світ, передбачає опанування мовної системи за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту, тобто формування лексичної, орфографічної, орфоепічної, граматичної, синтаксичної компетенцій.

Мовна компетенція є теоретичною основою мовленнєвої. Мовленнєву компетенцію вважають комплексним поняттям, яке охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, правильно будувати висловлювані судження, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання), які необхідні для спілкування в різних ситуаціях [65, с. 34].

Для вчителів української мови і літератури важливою є також сформованість комунікативної компетентності, що включає в себе комплексне використання мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій.

Невід'ємною ознакою професійної діяльності вчителя української мови та літератури є сформована мовнокомунікативна компетенція, важливими складовими якої є: сформована система професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення тощо. Основним засобом

формування мовнокомунікативної компетенції майбутніх учителів української мови і літератури Т. Симоненко визначає стилістичний аналіз тексту [179].

Соціокультурна компетенція поєднує знання, одержані студентами на заняттях з різних предметів упродовж навчання у ЗВО. Зміст соціокультурної компетенції для вчителя української мови і літератури складають знання: духовних і матеріальних реалій українського народу; правил українського мовленнєвого етикету; лексичного значення слів власне українського походження різних тематичних груп; українських прислів'їв, приказок, загадок, легенд, переказів, пісень, дум, міфів, фразеологічних зворотів тощо. Соціолінгвістична компетенція включає здатність розпізнавати мовні особливості соціальних верств за місцем проживання, походження, роду занять, традицій і звичаїв.

Лінгвокультурознавча компетенція сучасного вчителя української мови і літератури виявляється в умінні викладати українську мову як національно-культурний феномен, формувати національну ціннісно-мовну картину світу на основі опанування ключових компонентів української культури, вміти здійснювати етнолінгвістичний аналіз літературної та говіркової лексики.

Важливою складовою професійної підготовки вчителя української мови і літератури є фольклорна компетенція, саме вона забезпечує знаннями усної народної творчості в діахронії та синхронії, допомагає здійснювати філологічну інтерпретацію прочитаного та почутого, глибоко й естетично сприймати твір, співвідносити прочитане з власними цінностями та цінностями народів, що населяють дану територію [178].

Літературна компетенція ґрунтується на глибокому знанні художньої літератури, досконалому володінні національною культурною спадщиною; навичках адекватно сприймати й усвідомлювати зміст художніх творів української письменницької спадщини на тлі світової культури; уміннях знаходити в творах українських класиків відповіді на життєво важливі історичні та особистісні запитання, порівнювати отриману з художніх текстів

інформацію із потребами сучасності та своїми світоглядними уявленнями й цінностями. Сформована літературознавча компетенція дозволяє ефективно, раціонально й творчо використовувати всі отримані у ЗВО знання і уміння для вирішення освітніх завдань шкільної літературної освіти й розвитку читацької культури учнів.

Педагогічна компетенція передбачає набуття умінь проєктувати освітню діяльність, здійснювати науково-педагогічне спілкування в галузі літературознавства, застосовувати знання мови й літератури в освітній діяльності, керувати пізнавальною діяльністю учнів, враховувати їх вікові й психологічні особливості, створювати і згуртовувати колектив з метою вирішення освітніх завдань, планувати, контролювати й коригувати власну діяльність тощо. На базі цих знань формуються вміння: тлумачити лексичне значення комунікативно значущих слів; вживати у своєму мовленні слова відповідно до їх лексичного значення і ситуації спілкування; дотримуватись правил мовленнєвого етикету під час звертання, власних діалогічних і монологічних висловлювань; доречно вживати у мовленні народні прислів'я, приказки, загадки, фразеологічні звороти тощо [179].

Охарактеризовані компетенції складають ядро професійної компетентності сучасного вчителя української мови і літератури, який здійснює освітню діяльність у міжкультурному середовищі. У подальшому під професійною компетентністю вчителя української мови і літератури будемо розуміти сформовану систему професійних знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі [105; 151].

У сучасних наукових колах розглядаються різні моделі структури професійної компетентності вчителя (С. Астахова [23], Т. Бакка [26], С. Мурзіна [126], С. Перова [158] та ін.), які використовують різні компоненти та по різному їх трактують. Але у всіх роботах увага приділяється таким основним складовим: комунікативна, психологічна,

адаптивна, соціально-захисна, концептуальна, технологічна (І. Богданова [39], Т. Симоненко [179] та ін.). У той же час цими авторами не розглядаються фахові компетентності і професійні якості, необхідні вчителю української мови і літератури для здійснення освітньої діяльності в міжкультурному середовищі. Натомість перед учителем ЗЗСО, який здійснює діяльність в сучасному міжкультурному освітньому середовищі в класах з поліетнічним складом учнів, вкрай потрібні знання в наступних сферах: комунікаторські здібності, організатора процесу взаємопізнання, взаємозбагачення та взаємопроникнення культур, вихователя представників різних етнокультурних груп у дусі миру, толерантності, співдружності.

У ході нашого дослідження приходимо до висновку, що професійна компетентність учителя української мови і літератури – це складна інтегральна особистісна якість, яка включає сукупність мовної, мовнокомунікативної, літературної, літературознавчої, соціокультурної, соціолінгвістичної, лінгвокультурознавчої, фольклорної та міжкультурної компетенцій, що характеризують його готовність до діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища.

Міжкультурна освіта, основна мета якої полягає у формуванні людини, яка володіє міжкультурними компетенціями, що включають розвинене відчуття розуміння й поваги інших культур, уміння жити в мирі і злагоді з людьми різних рас, національностей і віросповідань. У самому загальному випадку міжкультурна компетентність розглядається вітчизняними й закордонними дослідниками як компетентність, що стосується життя в багатокультурному суспільстві. Проблеми виховання, формування та розвитку міжкультурної компетентності реалізуються у рамках міжкультурної освіти, спираючись на компетентнісний і культурологічний підходи [150; 151].

Для досягнення цієї мети необхідно, щоб у молодих людей, особливо в процесі здобуття освіти формувалися глибокі й фундаментальні знання про

культуру рідного народу та уявлення про багатовимірність світу, рівноцінності всіх культур [53; 105].

Невід'ємною частиною такої освіти є міжкультурний плюралізм [43] і формування та розвиток умінь і навичок міжетнічної та міжкультурної взаємодії.

Практичне здійснення міжкультурної освіти неможливе без розробки програми підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, яка б охоплювала всі аспекти освітнього процесу у ЗВО педагогічного спрямування. Цільовим орієнтиром у розробці такої програми виступає професійна компетентність майбутнього учителя, в структурі якої відображені весь комплекс необхідних знань, умінь, навичок для освітньої діяльності в сучасному міжкультурному освітньому середовищі та виховання відповідних особистісних якостей і цінностей педагога. Закономірності розвитку багатонаціонального, полікультурного, багаторелігійного і, як наслідок, конкурентного, а у багатьох вимірах і конфліктного світу вимагають підготовки вчителя, який міг би компетентно, активно й творчо вирішувати проблему гармонізації міжетнічних і міжкультурних відносин на особистісному та соціальному рівнях. Для цього в майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки у ЗВО, необхідно сформувати систему особистісних якостей, озброїти глибокими загальнокультурними й професійними знаннями та вміннями, тобто, сучасний учитель і, насамперед учитель української мови і літератури, має володіти міжкультурною компетентністю. Поряд із загальною професійною компетентністю майбутніх учителів, які будуть працювати в міжкультурному освітньому середовищі, постає питання формування їхньої міжкультурної компетентності [195, с.36].

Якісна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освітньої діяльності вимагає створювати у педагогічних ЗВО умови для пізнання й розуміння культури народів, що проживають поруч, опановувати досвід міжкультурної взаємодії на засадах гуманізму, свободи,

рівності й толерантності. Обумовлено це тим, що сучасний учитель є носієм загальнолюдського досвіду, провідником культурного спадку етносів, націй, спільнот, передає їх молодому поколінню і, загалом, має бути підготовленим до діяльності в багатонаціональному просторі та залучати майбутнє покоління до численних культурних цінностей, традицій, виховувати його в душі взаємоповаги, взаємопізнання, взаємозбагачення і співробітництва [177].

О. Щеглова [220, с. 94] та І. Соколова [189] розглядають досліджуваний феномен як комплексну, особистісну якість, що формується в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО на основі толерантності, що характеризується усвідомленням власної багатокультурної ідентичності, що й проявляється в здатності розв'язувати професійні завдання конструктивної взаємодії із представниками інших культурних груп.

Вітчизняний науковець Л. Воротняк визначає міжкультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір [61, с.106]. Методичні особливості формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки у ЗВО розкриті в працях Л. Черидниченко [213–215].

Проте вказані дослідження перерахованих авторів не стосуються особливостей професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Вище сказане дозволяє в подальшому *міжкультурну компетентність*, як складову професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури, розглядати як інтеграційну якість особистості майбутнього фахівця, що формується під час навчання у ЗВО та в процесі неперервної педагогічної освіти і включає: систему міжкультурних знань, умінь, навичок,

інтересів, потреб, мотивів, цінностей, якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя і діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Міжкультурна компетентність, як особистісна якість «є сукупністю гуманістичних ідей: ціннісно-сміслових орієнтацій, власних позицій і властивостей, що виявляються у відкритості до інших культур, у здібності до взаємного визнання національно-культурної ідентичності, що зберігає свою національну культуру та індивідуальність, визнає багатомірність світу, утверджує культурні відмінності, організовує партнерство представників різних культур, діяльність у полікультурному середовищі і визначає цілісну готовність людини до освоєння нового способу життя на основі толерантності» [3]. Міжкультурна компетентність сприяє виробленню практичних навичок міжкультурної комунікації з представниками інших культур, дозволяє вивчити традиції представників інших культур і максимізувати співробітництво й взаєморозуміння [213–215].

Отже, міжкультурна компетентність передбачає самовизначення особистості не лише як представника тієї або іншої етнічної групи. Вона включає прагнення людини до оволодіння духовним і матеріальним надбанням усього людства, до інтеграції в загальнокультурний простір своєї країни і всього світу; потребу й уміння усвідомлювати самоцінність культур інших народів і необхідність міжнаціональної солідарності; готовність брати участь у вирішенні міжетнічних проблем, дотримуючись принципу пошани до національних особливостей інших людей.

Науковці, які працюють у сфері міжкультурної освіти (І. Васютенкова [48], Л. Воротняк [55], Л. Гончаренко [66], Т. Гурьянова [70], Л. Данилова [71], О. Щеглова [220], та ін.) розкривають теоретичні концептуальні підходи до формування міжкультурної компетентності. Основний внесок у її дослідження внесли Н. Дінгес і С. Додд [243]. Спочатку Н. Дінгес виділяв у ній такі складові як: обробка інформації, потенціал для учіння і змін, стиль спілкування, стресостійкість, міжособистісні взаємини, мотивація,

особистісний розвиток, життєвий етап, контекст ситуації. Пізніше були виділені три співіснуючі сфери, що визначають ефективність у міжкультурних контактах: виконання завдань, міжкультурна взаємодія, особиста адаптація [243]. Деякі дослідники структури міжкультурної компетентності виділяють такі три її основних компоненти: когнітивний – знання про інші культури або групи; інтраособистісний, що співвідноситься з внутрішнім станом, самовизначенням окремо взятої особистості; міжособистісний, що визначається через поведінкові здібності особистості взаємодіяти з людьми з різних культурних груп [179].

Більшість досліджень учених України і зарубіжжя, присвячених вивченню проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, сконцентована на підготовці вчителів іноземної мови і вивченні студентами міжкультурної комунікації (Н. Єрофєєва, Н. Іконникова, В. Петухов, А. Садохин, С. Термінасова, І. Халєєва, В. Нароліна, О. Пірязов та ін.). Однак, всі виділяють групи методів, що забезпечують, з погляду експертів, формування міжкультурної компетентності [125]:

- дидактичні (ґрунтуються на розумінні того, що розуміння культури засноване на знаннях історії, традицій і звичаїв);
- емпіричні (центральною є ідея, що більше всього знань про культуру люди черпають з власного досвіду);
- культурно-специфічні методи (дозволяють придбати знання, уміння й навички, необхідні для взаємодії з представниками даної культури);
- загальнокультурні методи (орієнтують на усвідомлення таких психологічних явищ як стереотипи, забобони, упередження тощо).

Найбільш відомими процесуальними моделями формування міжкультурної компетентності є розробка, запропонована Р. Дмитрієвим, згідно якої вважається, що в ході міжкультурної освіти той, хто навчається проходить декілька етапів: розуміння та прийняття іншої культури, пошана культурних відмінностей, засвоєння культурних відмінностей, формування толерантності [73].

Характерною рисою цих моделей є їх лінійність і акцент на формуванні ціннісного ставлення. Сформувавши міжкультурну компетентність учителя української мови і літератури неможливо, використовуючи лінійні моделі. Така модель припускає розробку й уведення одного пролонгованого курсу, який включав би розгляд усіх необхідних для формування компетентності компонентів. Більшість науковців вважають, що насамперед засобами іноземної мови можна ефективно розвивати в учнів міжкультурну компетентність, що включає формування таких якостей, як толерантність і неупередженість до представників інших країн і культур [171; 178]. Наш досвід і проведені дослідження дозволяють стверджувати, що міжкультурне виховання можна й необхідно здійснювати під час вивчення насамперед рідної мови та регіональних мов регіону, в якому проживають учні. Для розв'язання цього завдання вчитель сам має володіти міжкультурною компетентністю, котру необхідно сформувати під час навчання у ЗВО.

Сучасна міжкультурна фахова підготовка майбутніх учителів покликана формувати такого вчителя української мови і літератури, який був би здатним розвивати особистість учня в процесі суб'єкт-суб'єктної освітньої діяльності, а не лише передавати визначену програмою суму знань і вмінь, зорієнтованих на особистісний і професійний саморозвиток, готовим працювати творчо в ЗЗСО з учнями різних етнічних меншин. Учитель має ненав'язливо допомагати учню саморозвиватися, водночас спонукати до подальшого розвитку, а також створювати йому найкращі умови для самостійного оволодіння мовами. Змінюються також відносини між учителем і учнями. Педагог має виконувати функції керівника, водночас залишатися доброзичливим порадником у виборі шляхів самовдосконалення учнів різних етнічних спільнот з урахуванням їхніх потреб і здібностей. Зміна ролі вчителя української мови і літератури, як визнаного авторитета і моралізатора, який володіє значними знаннями й уміннями, на ініціатора, організатора, модератора, провідника в світі знань, створює умови для реалізації міжкультурної освіти. Поділяємо думку Р. Антонюк (у його працях

мова йде про вчителя-словесника загалом), що підготовка майбутнього вчителя української мови і літератури до міжкультурної освіти стає ефективною, якщо виконуються наступні умови [15]:

– її зміст буде ґрунтуватися на теоретичних і практичних засадах, які відображають специфіку процесу формування мовної ідентичності, враховують закономірності загальноцивілізаційного процесу, взаємозалежність і взаємозумовленість розвитку професійної полікультурної підготовки та формування персональної, власної ідентичності учня і рівня мовної педагогічної та полікультурної підготовки вчителя словесника;

– коригування змісту навчального предмета «Українська мова з методикою викладання» в школах з національною мовою навчання, буде відповідати мовленнєвій ситуації;

– структурування навчального матеріалу з державної, рідної та іноземної мов здійснюється з урахуванням принципів інтеграції і цілісності процесу;

– впровадження блокової системи вивчення державної, рідної та іноземної мов буде зреалізовано в усіх школах етнічних спільнот;

– взаємозв'язок окремих складових блоку буде здійснено на основі спільної термінології (лексики), культур і релігій;

– тільки максимальна активізація комунікування діяльності учнів може сформувати на належному рівні мовну ідентичність.

Для української соціогуманітаристики цінними є дослідження, що стосуються проблем розробки моделі української міжкультурної освіти, умов праці й життя вчителів, педагогічного новаторства, неперервності освіти в підготовці та фаховому зростанні вчителів. Положення про неперервність процесу міжкультурної освіти та взаємозв'язок всіх її структурних компонентів визначається закономірностями розвитку поліетнічної школи, готовністю ЗВО для підготовки майбутніх учителів для таких шкіл, підвищенням їх фахового рівня, професійним міжкультурним вдосконаленням та еволюцією суспільства [15]. Специфіка міжкультурної

підготовки вчителя української мови і літератури пов'язана з сутністю загальної освіти, основною функцією якої є передача соціального досвіду, набутого поколіннями. Готовність вчителя української мови і літератури до формування мовної ідентичності учнів та їхнього уміння жити в міжкультурному середовищі визначаємо домінуючою метою його професійної міжкультурної підготовки.

Розглядаючи структуру міжкультурної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури, вкажемо що сучасний термінологічний словник, визначає поняття «структура» наступним чином: «Структура (від латинського *structura*) – взаєморозташування й зв'язок складових частин чого-небудь; будова, обладнання» [166, с.473].

Л. Данилова в структурі міжкультурної компетентності особистості виділяє наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний компонент, який включає мотиви, цілі, ціннісні установки студента, що передбачає ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності та потреби у формуванні й самовихованні міжкультурної компетентності; когнітивний компонент, який характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання міжкультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань; діяльнісний компонент, який передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку; емоційний – обумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою на соціальні та особистісні значимі цінності, здатність сприймати внутрішній мир іншого й ототожнювати себе з ним [71, с.10].

В основі міжкультурної компетентності особистості І. Васютенкова виділяє такі структурні компоненти: у складі професійного компонента – культуру спілкування, методичну, інформаційну, рефлексивну культури; культурологічний компонент передбачає: знання й розуміння рідної, світової, іншомовної культур, культури міжкультурного спілкування та

безконфліктного існування; особистісний компонент визначає сукупність якісних характеристик, що відображають моральну позицію, яка пронизує всі складові міжкультурної компетентності [48, с. 19].

О. Щеглова виділяє кілька компонентів у структурі міжкультурної компетентності майбутнього учителя, а саме: когнітивний – освоєння цінностей світової культури, культурно-історичного й соціального досвіду різних країн і народів; ціннісно-мотиваційний, спрямований на формування ціннісно-орієнтовної і соціально-настановної готовності майбутнього вчителя до міжкультурної комунікації й обміну, розвиток толерантності стосовно представників інших культурних груп; діяльнісно-поведінковий, спрямований на розвиток здатності до розв'язання професійних завдань при взаємодії із представниками різних культурних груп [220, с. 94].

Аналіз літератури з проблем готовності вчителя до фахової діяльності в міжкультурному освітньому середовищі дозволяє констатувати існування різних поглядів щодо вищевказаного поняття. Так, Л. Гончаренко й В. Кузьменко визначають таку готовність як здатність учителя жити й діяти в багатокультурному суспільстві [62, с. 91], а основою такої здатності визначають міжкультурну компетентність. Отже, міжкультурна компетентність уточнює поняття готовності вчителя української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. На наш погляд, запропонована структура достатньо повно відображає необхідні для підготовки вчителя професійні знання, уміння, навички та якості особистості вчителя, що необхідні йому для професійної діяльності в міжкультурному середовищі.

Незважаючи на різні погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо змісту поняття «міжкультурна компетентність», її структури, науковці одноголосно вказують на принципово важливе значення міжкультурної підготовки сучасного вчителя, який повинен відповідати європейським стандартам освіти.

Ми відзначаємо вплив трьох основних аспектів на формування в майбутніх учителів української мови і літератури готовності до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі: прагматичного, когнітивного і педагогічного. Перший аспект – прагматичний – пов'язаний з формуванням у студентів комунікативної компетентності, що визначається як володіння вчителем української мови і літератури системою мовних засобів, засвоєння яких забезпечує комунікативну діяльність у різноманітних ситуаціях спілкування. Другий – когнітивний – свідчить про адекватне використання мови, особливостей культури як інструмента пізнання іншої культури і, отже, засобів розвитку міжкультурної компетентності та особистості в цілому. У свою чергу, педагогічний аспект покликаний визначити основи позалінгвістичного існування міжкультурної особистості вчителя.

До позалінгвістичних якостей особистості, здатної жити й успішно працювати в ситуаціях міжкультурної взаємодії, відносяться її самостійність, активність, емпатія. В основі останньої лежить досвід емоційно-оцінного ставлення індивіда до етнокультурної взаємодії, прояв толерантності до іншого стилю думок, до іншої позиції партнера по спілкуванню, уміння та бажання розуміти різне, особливе й загальне, універсальне в культурах різних народів, у світосприйманні загалом [200, с. 24].

У педагогіці поняття готовність учителя визначають як активно-діяльнісний стан, установку на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання. Готовність учителя до освітньої діяльності виявляється насамперед у його здатності до організації, виконання поставлених завдань та регулювання своєї поведінки. Крім того, готовність учителя до освітньої діяльності визначається багатьма іншими факторами, найважливішими з яких є: система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, мотиви здобуття суттєвих, найбільш сучасних знань і вмінь.

Поелементний склад готовності майбутнього вчителя української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі включає в себе:

- мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням міжкультурної освітньої діяльності;
- когнітивний компонент, пов'язаний з пізнавальною сферою вчителя і являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі;
- операційний компонент – сукупність вмінь і навичок практичного вирішення завдань у процесі міжкультурної освітньої діяльності;
- особистісний компонент – сукупність особистісних якостей учителя, важливих для виконання професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Узагальнюючи погляди науковців на розвиток міжкультурної комунікації під час підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в ЗВО, вкажемо, що вона передбачає розвиток таких компетентностей:

- стратегічна – володіння тактиками вербального та невербального рівня задля побудови дискурсу відповідно комунікативній ситуації, поповнення недостатніх знань з мови та літератури, набуття мовленнєвого та соціального досвіду спілкування, та підвищення ефективності процесу спілкування;
- комунікативна – лінгвістична, психологічна і методично організована система, що дозволяє набувати якостей необхідних для взаємодії з іншими людьми та інформацією; умінь знаходити та інтерпретувати інформацію, співвідносити мовні засоби із завданням та умовами спілкування, організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та доцільності висловлення;
- міжкультурна – здатність особистості орієнтуватися у різних видах культури, системах цінностей та комунікативних норм, реалізовувати знання

у межах діалогу культур, пристосовуватися до умов іншої культури, спільної діяльності з представниками інших культур, оцінювати комунікативну ситуацію та співвідносити комунікативні наміри з передбачуваним вибором стратегій, які застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів;

– лінгвістична – складна структура що охоплює знання мовних одиниць і правил їх поєднання, правил творення граматичних форм, лінгвістичних понять; здатність вибудовувати граматично правильні форми і синтаксичні структури та використовувати їх в тому значенні, у якому вони використовуються носіями мови; продукування мовлення та його сприйняття;

– мовленнєва – знання сполучуваності мовних одиниць з метою їх практичного використання у конкретних ситуаціях спілкування;

– соціокультурна – система знань, умінь і навичок необхідних для розуміння та сприйняття відмінностей, особливостей іншої культури, які дозволяють будувати відносини з представниками інших культурних спільнот, позитивне налаштування до діалогу культур та готовність до міжкультурного спілкування. Для поліетнічного середовища важливо розглядати міжкультурну компетентність учителя як здатність ефективно здійснювати активну міжкультурну, міжетнічну і міжособистісну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями, яких потрібно навчити виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншої культури, усвідомлюючи себе представником певної спільноти, толерантно ставитися до носіїв інших культур [111].

Узагальнюючи погляди науковців на питання про структуру професійної компетентності вчителя (С. Астахова [23], Ю. Картава [99], С. Мурзіна [126], С. Перова [158], Г. П'ятова [167] та ін.) та міжкультурної компетентності студентів (І. Васютенкова [48], Л. Воротняк [55], О. Гуренко [69], Т. Гур'янова [70], Л. Данилова [71] та ін.), ми приходимо до висновку, що в структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури необхідно виокремити

такі компоненти: мотиваційний, ціннісний, когнітивний, особистісний, комунікативний, організаційний, методичний.

Мотиваційний компонент є системою мотиваційних утворень: мотивів, інтересів, потреб, міжкультурних якостей, що регулюють повсякденне життя і діяльність учителя в міжкультурному суспільстві; прагнення до виховання молоді в дусі гармонійної єдності загальнолюдських і національних цінностей.

Ціннісний компонент включає усвідомлення, внутрішнє ухвалення мозаїчної етнокультурної картини світу як однієї з основних загальнолюдських цінностей, переконання в рівноправ'ї та рівноцінності різних етносів і етнічних культур; розуміння необхідності глибокого оволодіння насамперед культурою власного народу як неодмінної умови інтеграції в інші культури, розуміння впливу широкого спектру соціально-економічних, політичних, культурних, етнічних процесів, що протікають у міжкультурному суспільстві, на формування особистості учня в контексті суспільно-історичних викликів сучасності.

Когнітивний компонент передбачає сформованість системи міжкультурних знань, що є орієнтовною основою діяльності вчителя в міжкультурному освітньому середовищі; розуміння теоретичних основ своєї професії в контексті нових соціокультурних викликів часу; розуміння впливу широкого спектру соціально-економічних, політичних, культурних, етнічних процесів, що протікають у міжкультурному суспільстві, на формування особистості учня в контексті суспільно-історичних викликів сучасності; включає знання цілей, завдань, основних ідей, категорій міжкультурної освіти, а також систему знань в області культурології, краєзнавства, історії, етнічної психології і педагогіки та інших, що дозволяють усвідомити багатовимірність і мозаїчність сучасного світу й специфіку культурних проявів на особистісному, груповому й суспільному рівнях; володіння іноземними та регіональними мовами.

Особистісний компонент передбачає наявність у сучасного вчителя української мови і літератури таких якостей особистості, як гуманізм, демократизм, толерантність у міжнаціональних, міжкультурних і соціальних відносинах, світоглядна зрілість, громадянська відповідальність і активність, розвинена національна самосвідомість, творча активність, високий рівень культури, дотримання соціальних норм і правил поведінки в полікультурному суспільстві, відсутність негативних стереотипів у сприйнятті представників інших культур.

Комунікативний компонент передбачає наявність досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур, уміння ефективно спілкуватися з учнями в освітньому процесі, вести професійний діалог з представниками інших культур.

Організаційний компонент означає здатність пов'язати науково-теоретичні знання з практичною освітньою діяльністю як чинник успішної підготовки підростаючого покоління до ефективної життєдіяльності в соціокультурних умовах ХХІ століття; здібність до швидкої та ефективної адаптації до особливостей міжкультурного освітнього середовища конкретного навчального закладу на всіх рівнях навчально-виховного процесу; уміння прогнозувати й підготуватися до змін у межах професійно-педагогічної діяльності.

Методичний компонент означає здатність оволодівати навичками дослідження, вивчення, аналізу культурологічних проблем у конкретній освітній діяльності; уміння використовувати наявний потенціал змісту української мови і літератури в ракурсі цілей і завдань міжкультурної освіти, а також вносити нові ідеї, що відображають етнічне й культурне різноманіття світу, специфіку міжкультурної ситуації в тому або іншому регіоні світу, країни; вміння вивчати, аналізувати й використовувати в реальному педагогічному процесі сучасної школи передові інноваційні технології, засновані на принципах гуманізму і демократизму, особистісно-орієнтованому підході як неодмінної умови освіти й виховання молоді.

Перераховані компоненти є тією базою, на якій відбувається подальший розвиток готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Висновки до другого розділу

Розвиток сучасного міжкультурного світу – унікальний, складний, часто наповнений соціальними ризиками процес, який стосується всіх сфер життя. Поліетнічне середовище впливає на освітній процес, в якому неминуче виникає взаємодія представників різних націй та етнічних культур. Перетворення загальноосвітньої школи в міжкультурне освітнє середовище актуалізує проблему міжкультурної компетентності вчителів як основи його готовності до професійної діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя української мови і літератури до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища є актуальною і складною проблемою, оскільки формування міжкультурної компетентності учнів ЗЗСО є одним з найважливіших завдань сучасної школи, і значну роль у цьому мають виконувати вчителі-філологи.

Філософську основу сучасної концепції міжкультурної освіти представляють ідеї діалогу і взаємодії культур, цивілізацій, країн, проблема формування міжкультурної компетентності особистості.

В умовах глобалізованого світу підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища є тією системою, яка базується на пріоритеті людських цінностей, забезпеченні соціальної стабільності та національної згоди в суспільстві, а також на принципі повноправної інтеграції народів у світову цивілізацію. Міжкультурна освіта у ЗВО допомагає формуванню багатогранної картини світу в майбутніх учителів української мови і літератури, адекватної оцінки явищ з позиції людини

іншої культури, бажання до співпраці, взаємодії та готовність до професійної діяльності в поліетнічному середовищі, до формування в учнів міжкультурного світогляду.

Аналіз наукових праць показав, що в українській педагогічній науці немає систематично опрацьованого фундаментального матеріалу з проблем формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Крім того, не існує єдиних поглядів науковців на сутність цієї проблеми; не розроблено загально визнану структуру готовності та засоби її формування; недостатньо дослідженими є умови формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Системний підхід до розкриття поняття «готовність до професійної діяльності» дозволяє визначити комплекс оптимальних організаційно-педагогічних умов для її формування в майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Готовність учителя української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі – це інтеграційна якість особистості вчителя, що включає систему міжкультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, особистісних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для навчально-виховної діяльності в школах з поліетнічним складом.

Сучасний освітній процес ЗВО, де закладаються основи такої готовності, усе ще залишається традиційним і не має достатнього потенціалу для вирішення цієї проблеми. Традиційні педагогічні технології не сприяють цілеспрямованому формуванню готовності майбутніх української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Зазначено, що в структурі міжкультурної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури виокремлюють такі компоненти:

мотиваційний, ціннісний, когнітивний, особистісний, комунікативний, організаційний, методичний, які є тією базою, на якій відбувається подальший розвиток готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Матеріали другого розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора [146; 147; 149; 150; 151; 263]

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Концептуальні засади й організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі

Реалізація мети і завдань дисертації, перевірка гіпотези дослідження, зумовили розробку концептуальних засад підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі ЗЗСО. Виходимо з того, що професійна діяльність учителів української мови і літератури в міжкультурному освітньому середовищі потрібно розглядати як складник цілісної підготовки майбутніх учителів у ЗВО, яка завжди має бути системою [9; 114; 172; 216].

Для досягнення поставленої мети був обраний системний підхід, який визнано методологічною основою дослідження підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі у ЗВО. У пошуках можливостей оновлення науково-методичних засад процесу підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до фахової діяльності в міжкультурному освітньому середовищі виходимо з розуміння того, що:

- *по-перше*, у глобалізованому, конкурентному та динамічно змінному світі гостро постає завдання розробляти та впроваджувати інноваційні підходи у систему підготовки нового покоління вчителів, як провідників сучасного розуміння розвитку міжкультурного світу, його духовного багатства і гуманістичних цінностей;

- *по-друге*, у контексті євроінтеграційної політики України, європейської стратегії неперервної освіти та європейського виміру освіти, доречно орієнтувати сучасного вчителя на неперервне самовдосконалення й самоосвіту на основі інноваційно-гуманістичних освітніх цінностей і цільових детермінант, забезпечуючи власну конкурентоспроможність на ринку праці в міжкультурному середовищі;

- *по-третє*, в реаліях політичної ситуації в багатокультурному середовищі України нині набирає актуальності питання реалізації міжкультурної педагогічної освіти в ЗВО, що акумулює в собі принципи демократизації, інтеграції, гуманізації й гуманітаризації;

- *по-четверте*, більшість навчальних і науково-методичних матеріалів, які використовуються в освітньому процесі ЗВО відзначаються монокультурною спрямованістю, у той час як сучасне європейське суспільство ставить перед вищою школою завдання виховувати всебічно розвинену особистість учителя, підготовленого до професійної діяльності і життя у міжкультурному світі.

Аналіз досліджень показує, що основи міжкультурної освіти у професійній підготовці майбутніх учителів, вивчено досить ґрунтовно [15], але визначення й обґрунтування концептуальних засад педагогічного впливу на підготовку майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освітньої діяльності всебічно і фундаментально ще не вивчалось.

Підготовку майбутнього вчителя української мови і літератури у ЗВО України до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі слід розглядати у широкому соціальному та специфічно педагогічному дискурсі, з врахуванням досвіду країн ЄС та вимог завтрашнього майбутнього.

На основі аналізу наукових джерел і власних досліджень доходимо висновку, що підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі – це

цілеспрямований комплексний процес, який передбачає оволодіння студентом систематизованими знаннями, уміннями, педагогічними цінностями й професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду у питаннях міжкультурної суб'єкт-суб'єктної взаємодії [7; 16; 145].

Мета загальнопедагогічної підготовки, за дослідженнями багатьох учених (А. Бойко, В. Бондаря, І. Зязюна, О. Пехоти, С. Сисоєвої, Л. Хомич, П. Щербаня та інших), полягає в тому, щоб випускник ЗВО був готовий не лише до професійної діяльності у визначеній ролі вчителя, але й до діяльності у значно ширшій площині, межі якої відносяться до поняття «людина у міжкультурному суспільстві». Така фундаментальна мета може бути зреалізована лише шляхом модернізації організації та неперервного удосконалення освітнього процесу. Мета підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у контексті нашого дослідження – це формування професійної готовності студентів до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі [17].

У подальшому концептуальні засади педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в ЗВО до фахової діяльності в міжкультурному освітньому середовищі будемо трактувати як систему авторських базових положень, що визначають стратегію побудови досліджуваного процесу. Методологічною основою і смисловим базисом запропонованих концептуальних засад виступатиме визнання особистості майбутнього учителя української мови і літератури як суб'єкта педагогічної взаємодії та комплекс спеціальних та фундаментальних взаємопов'язаних принципів:

– *цілісності й системності* (спрямованість освітнього процесу на ефективний розвиток і спроможність майбутнього вчителя української мови і літератури до освітньої діяльності в міжкультурному середовищі);

– *гармонії* (багатовимірний розвиток особистості майбутнього вчителя);

- *інтеграції науки й змісту професійної освіти* (органічне поєднання змісту фахової підготовки з науково-дослідною роботою);
- *випереджального розвитку* (міжкультурна освітня діяльність як фактор підготовки майбутніх учителів у ЗВО до мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці);
- *компенсаторності* (розширення знань студентів, збагачення змісту фахових дисциплін навчальним матеріалом міжкультурної спрямованості з орієнтацією на неперервність освіти);
- *інноваційності* (цілеспрямоване внесення змін в організацію освітнього процесу майбутніх учителів української мови та літератури через інноваційні технології, методи та форми викладання);
- *індивідуальної освітньої траєкторії* (право вибору студентом власного наукового пошуку, поступовий перехід навчання від початкових рівнів до більш складних, творчих);
- *культуровідповідності* (розвиток науково-творчого потенціалу особистості студента з метою долучення до сфери морально-духовних цінностей міжкультурного суспільства).

За нашою гіпотезою, запропонована концепція педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до фахової діяльності в міжкультурному освітньому середовищі ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дає змогу забезпечити ефективність освітньої роботи, спрямованої на інтелектуально-творчий розвиток особистості, її адаптації до динамічно змінного світу та конкурентного ринку праці, формування наукового світогляду майбутніх учителів і оволодіння методами наукового мислення, інноваційної діяльності, формування досвіду міжкультурної освіти.

У педагогічних ЗВО це пропонується здійснити системно і фундаментально наступним чином:

- оновити освітні педагогічні технології за рахунок введення інноваційних, насамперед нових ІКТ (STEM освіта, імерсійні технології

тощо), які сприяють розвиток у майбутніх учителів активної пізнавальної потреби, самостійності та пошукової активності, рефлексії;

- оновити форми взаємодії студентів і викладачів, перевівши їх у площину «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» та запроваджуючи активні та інтерактивні, особистісно орієнтовані інноваційні технології навчання;

- створити ефективну службу науково-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій;

- забезпечити викладачів і студентів ЗВО відповідними підручниками, навчально-методичними посібниками іншою літературою з питань професійної діяльності та застосування інноваційних технологій.

На нашу думку, одним із факторів впливу на вищеозначений процес підготовки вчителів української мови до фахової діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, є зміна пріоритетних цілей професійно-педагогічної освіти. Мова йде про опрацювання нової філософії освіти – освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини у XXI столітті і для цього потрібно переходити до нової педагогічної політики, до конкретної практики підготовки нового вчителя в ЗВО [13]. У цьому контексті пріоритетною стає потреба розробки науково-методологічних засад нової теорії і практики фахової підготовки майбутніх учителів, в яких одне із центральних місць займе розвиток мультикультурності суспільства [144].

Надзвичайно важливо, щоб майбутній учитель української мови і літератури під час навчання у ЗВО, не тільки став мотивованим до вчительської діяльності, але й досконало оволодів основами міжкультурної освіти, педагогіки партнерства, ефективної взаємодії із сім'єю учня та активом територіальної громади, до якої належить школа [148].

Виходимо з того, що основною домінантою ефективною професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до фахової діяльності має бути реалізація нової місії викладача ЗВО в контексті освітніх тенденцій та морально-духовних цінностей міжкультурного суспільства. З головного джерела знань та нової інформації викладач ЗВО еволюціонує в

сторону наставника та поради майбутнього вчителя у виборі доступних джерел інформації, набутті вміння оцінювати і аналізувати одержану інформацію.

Вважаємо, що одним із пріоритетних концептуальних підходів має стати поширення впливу науково-дослідної роботи як механізму розвитку та реалізації творчого потенціалу для кожного майбутнього вчителя. Так, за теорією О. Дубасенюк, розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця – це збагачення його професійно значущими рисами; умінням доводити знання до творчого, перетворюючого рівня шляхом розвитку загальних творчих сил. Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу [77, с. 120–122].

Провідною концептуальною ідеєю ступеневої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до фахової діяльності в міжкультурному освітньому середовищі є також положення про те, що в умовах глобалізованого суспільства, інтеграції та інформатизації сучасних систем освіти, професійний і особистісний розвиток, саморозвиток та самовдосконалення вчителя відбувається впродовж професійної діяльності, при умові, що підготовка передбачає формування у нього ціннісно-мотиваційного ставлення до професійної діяльності (потреби, інтереси, мотивація тощо), системи інноваційних знань, умінь та навичок, розвиток критичного педагогічного мислення тощо.

Отже, концептуальними засадами, на основі яких буде вибудовано модель ступеневої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до фахової діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, є такі положення [142; 144]:

– уточнення змісту понять «міжкультурна освіта», «міжкультурна компетентність учителя української мови і літератури» і «міжкультурне освітнє середовище»;

– обґрунтування методологічних підходів і принципів фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі;

– основна ідея підготовки – підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі є складовою загального контексту формування цілісної структури професійної діяльності вчителя;

– поетапний професійно-особистісний розвиток майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, відбувається відповідно до рівнів вищої освіти (початковий, бакалаврський, магістерський);

– результатом підготовки майбутніх учителів української мови і літератури упродовж навчання у ЗВО на кожному рівні вищої освіти є готовність до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Важливим складником ефективної ступеневої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному середовищі є дотримання організаційно-педагогічних умов.

У сучасному тлумачному словнику української мови, «умову» визначають як категорію, в якій відображено універсальні відношення об'єкта до тих факторів, завдяки яким він виникає й існує; як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що, ймовірно, впливають на розвиток конкретного психічного явища; як правило, що встановлене в будь-якій сфері життя, обставина, за якої відбувається процес [139; 203].

У такому трактуванні педагогічні умови – це структурний складник педагогічних технологій, або педагогічних моделей, завдяки яким реалізуються тою, чи іншою мірою компоненти технології [15; 192]. Науковці (А. Алексюк, А. Аркусінська, О. Дубасенюк та інші) під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення освітньої мети, при цьому їх поділяють на [10; 16; 77]:

- зовнішні – позитивні відносини викладача і студента, об'єктивність оцінки освітнього процесу, місце навчання, стан приміщення тощо;
- внутрішні (індивідуальні) – характеристики і властивості студентів (стан здоров'я, особливості характеру, плани на майбутнє, набуті досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

У багатьох дослідженнях, зокрема і в дисертаціях Л. Велитченко [49], В. Єремєєвої [81] до педагогічних умов віднесено сукупність соціально-педагогічних і дидактичних обставин, об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних умов ЗВО щодо здійснення освітнього процесу, відповідно до його мети.

У подальшому, під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі будемо розуміти сукупність обставин об'єктивного та суб'єктивного характеру, які прискорюють процес досягнення мети в ЗВО: формування ціннісно-орієнтаційного, когнітивно-інструментального та оцінювально-результативного компонентів такої готовності [151; 152].

Одним із різновидів педагогічних умов є «організаційно-педагогічні умови», які залежать від особливостей організації освітнього процесу. Згідно зі словником психолого-педагогічних термінів і понять слово «організація» має наступний синонімічний ряд: облаштування, об'єднання, угруповання, приведення в систему, формування певної структури та її адміністрування [184]. Пояснюючи поняття «організація» «як упорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» І. Підласий вважає зазначену категорію однією із компонентів педагогічного процесу, який із цільовим, змістовим та результативним компонентами утворюють означену систему [159, с. 162–164].

На основі узагальнення визначень поняття «організаційно-педагогічні умови» виокремлює характерні ознаки, зокрема: сукупність цілеспрямовано

сконструйованих можливостей контенту, форм, методів цілісного процесу педагогічного впливу, що сприяють успішному вирішенню його завдань; сукупність заходів впливу на основі управління педагогічною системою (освітнім процесом або його складовими) у тій чи іншій ситуації.

Усі підходи до визначення поняття «організаційно-педагогічні умови» мають спільні риси: по-перше, це спрямованість на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу під час вирішення конкретних освітніх завдань; по-друге, це сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань [31; 169].

Для нашого дослідження є важливими дві групи організаційно-педагогічних умов: перша – спрямована на забезпечення процесу формування міжкультурної компетентності студентів в освітньому середовищі ЗВО (рівень професійності майбутніх учителів української мови і літератури, їх мотивація); друга – спрямована на вдосконалення зазначеного процесу (матеріально-технічне, управлінське, навчально-методичне) [91].

З урахуванням викладеного вище та у контексті проблеми дослідження під *організаційно-педагогічними умовами* будемо розуміти – взаємозв'язані обставини і способи організації процесу підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до ІОД в міжкультурному освітньому середовищі, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й оновлення змісту, методів, організаційних форм освітнього середовища ЗВО.

Організаційно-педагогічні умови базуються на методології формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в освітньому середовищі ЗВО, для оцінки якого важливі такі підходи:

– *середовищний*, який ми розуміємо і як умову реалізації виховного впливу, і як спосіб організації середовища та підвищення його виховного потенціалу з метою впливу на особистість майбутніх учителів української мови і літератури в освітньому середовищі ЗВО. У педагогіці під виховним середовищем розуміють «сукупність оточуючих вихованця соціально-цінних

обставин, які впливають на його особистісний розвиток та сприяють входженню у сучасну культуру» [79, с. 192]. Міжкультурне освітнє середовище у ЗВО повинно бути навчальним, розвивальним, виховним, інформативним, екологічним, діалоговим, гуманним, творчим;

– *діяльнісний* – передбачає таку організацію діяльності ЗВО, за якої суб'єкти освітнього процесу усвідомлюють себе особистостями, виявляють і розкривають свої можливості, творчі здібності і виступають активними учасниками всіх видів освітньої діяльності. Діяльнісний підхід орієнтує на взаємодію суб'єктів освітнього процесу на інноваційно-гуманістичних і демократичних засадах.

На основі вивчення науково-педагогічної літератури (насамперед відомі праці Б. Гершунського, О. Комар, С. Мартиненко, А. Сбруєвої, Ю. Триуса та ін.) ми визначили низку організаційно-педагогічних умов, котрі сприяють підготовці майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі ЗВО: формування ціннісних установок майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти; посилення спрямованості освітньої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти; створення міжкультурного освітнього середовища, спрямованого на формування компетентнісної готовності до міжкультурної освіти; забезпечення розвивальної суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі закладу освіти [148].

Узагальнюючи ідеї багатьох досліджень можна стверджувати, що створення оптимальних організаційно-педагогічних умов для ступеневої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних компонентів [17; 28; 69; 137]:

– мотиваційного (формування у майбутніх учителів української мови і літератури мотивації до виконання професійних функцій, усвідомлення ними важливості та ролі ІОД в міжкультурному освітньому середовищі);

– змістового (засвоєння системи знань із навчальних дисциплін, що складають основу підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі);

– операційного (формування знань, умінь та навичок майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі).

Кожен із цих компонентів будемо аналізувати як окремий напрям удосконалення освітнього процесу.

Перший компонент – мотиваційний. Однією з основних педагогічних умов навчально-пізнавальної діяльності студентів педагоги і психологи називають розвиток мотиваційної сфери особистості, її ціннісних орієнтацій, потреб у діяльності, засвоєнні нових знань і способів дій. Мотивація навчання студентів, насамперед, визначається причинами вибору майбутньої професії. Існують прямі зв'язки між чинниками вибору професії, мотивацією фахового навчання, результатами освітньої діяльності та готовністю майбутніх учителів до професійної діяльності.

Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі має передбачати не тільки включення педагогічних понять міжкультурної освіти в освітній процес, а й створення спеціальної структури навчання зі зміною характеру фахової підготовки, реалізацію принципу наступності в освітньому процесі, забезпечення взаємозв'язку навчальних дисциплін, оптимізацію навчальних планів і освітньо-професійних програм [180, с. 166].

Формування навчально-пізнавального інтересу до майбутньої професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища необхідно здійснювати із врахуванням особливостей як ланок ступеневої освіти, так і особистісних відмінностей студентів, що навчаються. Кожна наступна ланка системи ступеневої освіти має відкривати нові та значно більші можливості й модифікувати мотивацію майбутніх учителів

української мови і літератури до освітньої діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Узагальнюючи сказане вище виділимо зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на формування мотивації майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі ЗВО. Перші чинники – система освіти, навчальний ЗВО та організація освітнього процесу – створюють зовнішню оболонку. Психологічні особливості, які проявляються у специфіці вивчення конкретної дисципліни, утворюють внутрішню сферу освітнього процесу. З метою формування у майбутніх учителів позитивної мотивації до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі необхідно організувати навчання на кожному ступені системи освіти із застосуванням наступних різнопланових мотивів [142, 144, 148]:

- пізнавальні (нові знання в галузі міжкультурної освіти мають зацікавити студента, для цього доречно використовувати активні і інтерактивні методи навчання, особистісно орієнтовані та мультимедійні технології);

- професійні (на всіх заняттях – лекційних, семінарських і практичних, необхідно доводити важливість професійної компетентності, зокрема міжкультурної, у майбутній професійній діяльності вчителя української мови і літератури);

- соціальні (у стосунках між суб'єктами освітнього процесу слід підтримувати прагнення до самореалізації та самоствердження, спонукати до усвідомлення престижності професії вчителя української мови і літератури, ролі предмету у вихованні міжкультурного співіснування представників різних етносів, суспільній відповідальності за результати міжкультурної освітньої діяльності);

- комунікативні (організувати освітній процес на заняттях з української мови і літератури у форматі суб'єкт-суб'єктного спілкування («викладач – студенти» (лекції, семінарські заняття), «студент – студенти –

викладач» (виступи студентів перед аудиторією на семінарських і практичних заняттях, наукових конференціях тощо);

– процесуально-змістові (процес і зміст міжкультурної освіти має приносити моральне та інтелектуальне задоволення; відмова від авторитаризму; використання особистісно орієнтованих технологій, адекватних методів оцінювання).

Основними критеріями мотивації навчально-пізнавальної діяльності є усвідомленість мотивів (показники: повнота усвідомлення структури мотиву, обґрунтованість прийнятих рішень тощо), емоційно-ціннісне ставлення (наявність пізнавального інтересу як форми прояву потреб і мотивів навчання, домінування зовнішніх або внутрішніх мотивів, оцінка значущості освіти тощо) й активність особистості в навчально-пізнавальній діяльності (інтенсифікація суб'єктної позиції особистості, рівень особистісних домагань, успішність, самостійність, відповідальність та ініціатива в освітній діяльності тощо) [102].

Навчально-пізнавальну активність майбутнього вчителя української мови і літератури слід розглядати й аналізувати як складне, багаторівневе утворення особистості, яке характеризується психічним станом суб'єкта у пізнанні і виявляється у ставленні до навчально-пізнавальної діяльності (сформоване усвідомлення престижності професії вчителя української мови і літератури, ролі предмету у вихованні міжкультурного співіснування представників різних етносів, суспільній відповідальності за результати міжкультурної освітньої діяльності тощо). П. Лузан, на основі комплексних досліджень, виділяє такі рівні її розвитку:

– репродуктивний: усвідомлене заучування теорії та відтворення зразка розумової чи практичної дії під керівництвом викладача;

– репродуктивно-продуктивний (перехідний): перехід від дій за зразком до пошуку нових способів діяльності, від виконання послідовних навчальних дій до розв'язування проблемних завдань за допомогою ззовні;

– продуктивний: студент самостійно застосовує відомі знання в інших умовах, демонструє самостійний пошук способів дій в проблемних ситуаціях;

– творчий: вищий рівень розвитку активності, який характеризується прагненням до знань, готовністю до самостійного створення нового [120].

Одним із важливих складників мети формування фахівця є розвиток його особистісних професійних якостей, і, насамперед, такої властивості, як пізнавальна самостійність (*змістовий компонент*). З іншої сторони, в основі формування пізнавальної самостійності особистості лежить її активність. Водночас, активність, що є умовою пізнання, сама формується в процесі пізнавальної діяльності, поступово перетворюючись у стійке прагнення до пізнання, стає рисою особистості, що має вплив на якість навчально-пізнавальної діяльності. Активізація навчально-пізнавальної діяльності трактується як «цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розроблення і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь застосовувати їх на практиці» [207, с.233–234].

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність способів і прийомів психолого-педагогічного впливу на студентів, спрямованих на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і вмінь нестандартного розв’язання певних професійних проблем, удосконалення навичок професійного спілкування [223; 224].

Вища школа покликана не тільки давати готові знання, а організувати навчання, здатне підготувати майбутніх учителів української мови і літератури до їх перетворення в інструмент творчого освоєння професійної діяльності. У цьому контексті основним завданням викладача ЗВО визначаємо організацію процесу навчання як дослідження, що передбачає суб’єктивне відкриття студентом нових знань на основі

актуалізації попередньо засвоєних ним знань і вмінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору. Для цього викладач ЗВО має вміти застосовувати різноманітні види навчально-пізнавальної діяльності, у процесі яких студент отримує змогу здійснювати наукові відкриття, формувати власні судження, висновки, набувати пізнавального досвіду.

Організація навчання як дослідження, за висновками М. Кларіна та О. Семиног [101; 172], передбачає використання активних методів, особистісно орієнтованих технологій, опори на попередній досвід студента та проєкції на його майбутню професійну діяльність. Воно спонукає до суб'єкт-суб'єктної та міжособистісної взаємодії (парної, групової, колективної). Педагог залучає і спрямовує студентів до пошуку наукової інформації, відкриття для себе ідей, законів, теорій, що пояснюють суть реальних явищ (шлях від теоретичного міркування до практичного досвіду), а також організовує спостереження, експериментування, практичну діяльність та осмислення отриманих фактів, систематизацію та узагальнення власних міркувань (шлях від практичного досвіду до теоретичного міркування). Саме таке навчання формує у майбутнього вчителя постійний інтерес до подальшої дослівно-пошукової професійної діяльності у школі.

Відзначимо, що в європейських ЗВО педагогічного спрямування, орієнтація підготовки майбутніх учителів до освітньої діяльності у школі через НДР розглядається як найважливіша умова їх індивідуально-професійного самовизначення, інноваційної діяльності й професійної культури. У більшості педагогічних ЗВО та університетах країн ЄС, які готують вчителів, інноваційність освітнього процесу реалізується шляхом забезпечення єдності наукової й навчальної підготовки через широке залучення студентів до науково-дослідницької і експериментальної роботи. На першому етапі навчання дві третини навчального часу відводяться на самостійну роботу, яка планується і контролюється викладачем. Студенти на цьому етапі розвивають уміння та навички, необхідні для виконання НДР. Безпосередня НДР відбувається на другому етапі навчання, коли її виконання

становить основу навчання майбутніх учителів, орієнтованих на освітню діяльність через НДР в школі.

Така організація навчання висуває низку вимог до викладача ЗВО, який у нинішніх умовах має стати фасилітатором. По-перше, такий викладач повинен мати широку ерудицію в конкретній науковій галузі, що відповідає дисциплінам, які він викладає (психологічну, педагогічну, наукову, методичну, дослідницьку). По-друге, роль викладача має визначатися високим рівнем активності й самостійності студентів. По-третє, особливістю рефлексивної культури такого викладача має бути здатність спостерігати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом і на цій основі робити прогнози для себе. По-четверте, неодмінним складником професійних якостей викладача вищої школи має бути креативність – творчий дух, творчий потенціал, його творчі здібності, що виявляються в оригінальних продуктах діяльності, мисленні, почуттях і спілкуванні.

Розділяємо погляди Б. Гершунського, який визначає найважливішу функцію викладача – функцію творення – він повинен бути мислителем, відчувати усю повноту покладеної на нього місії та відповідальності за долю, насамперед професійну, довірених йому студентів, за духовне, інтелектуальне, фізичне здоров'я майбутніх учителів [57]. Специфіка педагогічної діяльності педагога вищої школи потребує від нього не тільки володіння системою загальнокультурних та психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та ефективної взаємодії в навчальному процесі, але і глибоких спеціальних знань та вмінь організації діалогу евристичного характеру.

Третій компонент – операційний. Суб'єктом освітнього процесу стає не тільки студент, якого творчо навчають, але насамперед той студент, що вміє творчо вчитися і тоді, коли його цілі, мотиви і способи діяльності відповідають педагогічним вимогам. Ураховуючи, що майбутніх учителів української мови та літератури слід готувати до професійної діяльності і застосування інноваційних технологій зростає значення таких видів пізнання,

які наближаються до творчості. Очевидно, що ефективне управління освітньою діяльністю вимагає більш досконалого поєднання репродуктивних і творчих видів навчально-пізнавальної діяльності з наданням переваги творчим, нестандартним підходам на всіх рівнях педагогічної підготовки та з використанням всіх доступних методів і засобів учіння у ЗВО. Це, своєю чергою, вимагає розроблення й упровадження нових педагогічних технологій навчання.

Поступове формування студента в системі ступеневої освіти як суб'єкта освітнього процесу, супроводжується зростанням пізнавальних потреб і мотивів, створює необхідну передумову для зростання частки творчої науково-пізнавальної та інноваційної діяльності. Спостереження за перебігом навчального процесу у першокурсників дозволило встановити, що за постійного виконання лише репродуктивних видів діяльності у майбутніх учителів української мови і літератури дуже швидко наступає втома, зниження розумової працездатності – у результаті неперервної одноманітної діяльності. Виконання ж на заняттях лише творчих самостійних робіт викликає у більшості студентів нездоланні перешкоди та складності, зумовлені невмінням самостійно виконувати творчі завдання, викликає втому, невдоволеність та невпевненість у власних силах [217].

Доходимо висновку, що формуванню когнітивно-інструментального компонента готовності майбутніх учителів української мови та літератури до професійної діяльності в міжкультурному середовищі сприяє оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, яке найкращим чином відповідає просуванню майбутніх учителів у навчально-пізнавальній діяльності.

Отже, визначені педагогічні умови (формування ціннісних установок майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти; посилення спрямованості освітньої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти; створення міжкультурного освітнього середовища, спрямованого на формування

компетентної готовності до міжкультурної освіти; забезпечення розвивальної суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі закладу освіти) сприятимуть формуванню ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища. Майбутній учитель української мови і літератури у процесі ступеневої професійної підготовки повинен набути не лише фундаментальних і всебічних знань про закони розвитку, основні поняття та факти, які належать до педагогіки освіти, а й знань про те, як досліджувані поняття відображаються у свідомості учнів і ними у подальшому використовуються.

У пошуках можливостей оновлення науково-методичних засад процесу підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до фахової діяльності в міжкультурному освітньому середовищі виходимо з розуміння того, що [9; 114; 172; 216]:

- *по-перше*, у глобалізованому, конкурентному та динамічно змінному світі гостро постає завдання розробляти та впроваджувати інноваційні підходи у систему підготовки нового покоління вчителів, як провідників сучасного розуміння розвитку міжкультурного світу, його духовного багатства і гуманістичних цінностей;

- *по-друге*, у контексті євроінтеграційної політики України, європейської стратегії неперервної освіти та європейського виміру освіти, доречно орієнтувати сучасного вчителя на неперервне самовдосконалення й самоосвіту на основі інноваційно-гуманістичних освітніх цінностей і цільових детермінант, забезпечуючи власну конкурентоспроможність на ринку праці в міжкультурному середовищі;

- *по-третє*, в багатокультурному середовищі України нині набирає актуальності питання реалізації міжкультурної педагогічної освіти в ЗВО, що акумулює в собі принципи демократизації, інтеграції, гуманізації й гуманітаризації;

- *по-четверте*, більшість навчальних і науково-методичних матеріалів, які використовуються в освітньому процесі ЗВО відзначаються монокультурною спрямованістю, у той час як сучасне європейське суспільство ставить перед вищою школою завдання виховувати всебічно розвинену особистість учителя, підготовленого до професійної діяльності і життя у міжкультурному світі.

Слід усвідомлювати, що сучасне суспільство неперервно та динамічно змінюється і на цей процес ЗВО мають реагувати відповідним чином. Тому підготовку майбутнього вчителя української мови і літератури у ЗВО України до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі слід розглядати у широкому соціальному та специфічно педагогічному дискурсі, з врахуванням досвіду країн ЄС та вимог майбутнього. На основі аналізу наукових джерел і власних досліджень доходимо висновку, що підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає оволодіння студентом систематизованими знаннями, уміннями, педагогічними цінностями й професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду у питаннях міжкультурної суб'єкт-суб'єктної взаємодії [7; 16; 145].

3.2. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі

Приступаючи до розроблення моделі, ми насамперед прагнули переконатися у правомірності тих концептуальних підходів та ідей, що були визначені та обґрунтовані нами у процесі теоретичного аналізу наукової літератури, стали пріоритетними ідеями дисертаційної роботи і в подальшому впроваджувалися в освітній процес [151; 262].

Зазначимо, що серед розмаїття тлумачень поняття «моделювання», його сутність, перш за все, трактується як «метод»: це науковий метод дослідження різних об'єктів, процесів тощо шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні виділені особливості об'єкта дослідження; це метод опосередкованого пізнання за допомогою природних чи штучних систем, які здатні в певних відношеннях заміщувати об'єкт, що вивчається, і давати про нього нові відомості [20; 21]; дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях, опосередкованого пізнання, в основу якого покладено заміщення дійсних об'єктів їхніми умовними аналогами з побудовою моделей реально наявних предметів і явищ, конструювання або поліпшення їхніх характеристик раціоналізації способів їхньої побудови [191, с. 142] із збереженням основних особливостей об'єкта дослідження, пізнання і перетворення світу [63, с. 290]; побудова та детальний опис системи компонентів реально існуючих предметів і явищ на основі абстрагування їх певних ознак або властивостей; створення теоретичного (або матеріального) педагогічного об'єкта як зразка для впровадження в педагогічну практику чи дослідження [107; 156, с. 188]. Отже, метод наукового моделювання дає змогу:

- за результатами досліджень, розрахунків, вимірів, спостережень, логічного аналізу, які проводяться на моделях, прогнозувати ті чи інші явища, що відбуваються в об'єктах;
- за результатами вивчення різних елементів оригіналу створювати узагальнену, абстрактну, ідеальну модель об'єкта;
- виступати в ролі представника об'єкта, який вивчається;
- бути оператором, який формує апарат вираження моделі та вирішує поставлені завдання.

Поняття «модель» (від лат. *Modelium* – міра, зразок, образ, спосіб) у науці дослідниками трактується як: математична або концептуальна система, яка у тій або іншій формі відображає, відтворює суттєві властивості і відносини оригінала; у точно вказаному стилі змінюючи його, водночас з вивченням оригінала надає про нього нову інформацію [243, с. 7]; уявний чи

умовний образ, аналог кількості об'єкта, процесу чи явища, що відтворює у символічній формі їхні основні типові риси; формалізована теорія, на основі якої може бути зроблений ряд припущень; символічне зображення структури, типу поведінки й зразків взаємодії у соціальних процесах; стандарт для виміру відхилень у реальних процесах від передбачуваних; у психології – зразок для наслідування [191, с. 143]; система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [64, с. 290]; систематизована форма експерименту, певного образу, варіанту, опису освітньої технології [170, с. 12]; зображення, схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна [186, с. 144]; аналогія, проміжна ланка між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [52, с. 31]. Загальні вихідні принципи побудови моделей та послідовність операцій при їхній розробці передбачають [175, с. 131–132; 178]:

- визначення цілей і конкретних завдань моделювання;
- збір та систематизацію інформації, що належить до сформульованих завдань (достовірність і повнота вихідної інформації – необхідна умова побудови обґрунтованої моделі);
- виділення основних чинників, що впливають на зміну тенденцій і закономірностей досліджуваного об'єкта чи явища;
- побудова моделі, виходячи із завдань, які вона покликана вирішувати.

Звідси, метою моделювання виступає цілеспрямоване дослідження явищ, які відбуваються у справжніх об'єктах для приведення безсистемних знань у систему, а модель виступає засобом виокремлення, схемою зображення чи описом певного процесу, що складається з окремих елементів, складників, компонентів тощо. Виходячи з цього, під *структурно-функціональною моделлю підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі* будемо розуміти концептуальну систему, яка має певну структурну організацію, спрямовану на виконання низки функцій, що

загалом призводить до конкретного результату – сформованості готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Необхідність у нашому дослідженні побудови авторської структурно-функціональної моделі обумовлена кількома чинниками. По-перше, вона надасть уявлення про інтегративний зміст, внутрішню структуру, взаємозв'язки і взаємозалежності елементів міжкультурної освіти та ролі вчителів української мови і літератури в її реалізації. По-друге, розроблення моделі дозволить об'єднати інформацію про окремі аспекти міжкультурної освіти учнів ЗЗСО, що включена до різних навчальних філологічних дисциплін, і створить можливості для систематизації, інтеграції розрізнених міжкультурних знань, умінь і навичок. По-третє, такий комплексний, збалансований розгляд досліджуваної проблеми надасть змогу виокремити стратегічно важливі етапи у поступовому формуванні готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі [143; 262].

Структурно-функціональна модель створювалась на основі сучасних уявлень про роль, соціальну і наукову значущість вирішення досліджуваної проблеми в її поліаспектному значенні, про що говорять її складники (рис. 3.1).

Запропонована модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі включає *теоретико-методологічний блок*, що містить мету та завдання, наукові підходи, принципи, концептуальні засади педагогічного впливу на досліджуваний процес та компонентну структуру зазначеної готовності, які є домінантним базисом, платформою провідної авторської ідеї та виконують світоглядно-гуманістичну функцію; *змістово-процесуальний блок* відбиває організаційно-педагогічні умови, зміст, форми й методи їх реалізації; *діагностико-результативний блок*, що визначає рівні готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в

міжкультурному освітньому середовищі та відображає кінцевий результат. Охарактеризуємо відповідні блоки моделі з позицій змісту, наповнення та функціональних взаємозв'язків між ними.

У моделі нами використано особистісно-центрований, компетентнісний, квалітологічний, синергетичний, культурологічний та рефлексивний підходи, які спрямовують майбутнього вчителя української мови і літератури до: наукового і ціннісного освоєння професії, стимулювання інтересу до самовідкриттів, опанування вміннями знаходити відповіді на складні освітні запитання міжкультурного освітнього середовища, інноваційно-гуманістичного спрямування освітнього процесу, знаннями та потребою у саморозвитку впродовж життя.

Особистісно-орієнтований підхід надає можливість розглядати здійснення міжкультурної освіти крізь призму особистісно орієнтованої технології навчання, за якої створюються максимальні можливості для творчого саморозкриття майбутніх учителів з метою формування уявлення про власне «Я», прогнозуючи наслідки власних дій, узгоджуючи цілі діяльності із засобами їх досягнення відповідно до особистісної програми. Реалізацію *компетентнісного підходу* в контексті підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, перш за все, спрямовано на інноваційно-компетентнісне навчання активно-пошукового характеру, а інструментальними засобами досягнення цілей виступатимуть компетентності та професійні якості (комплекс психолого-педагогічних якостей і здібностей, що забезпечуватимуть ефективне виконання міжкультурної освіти).

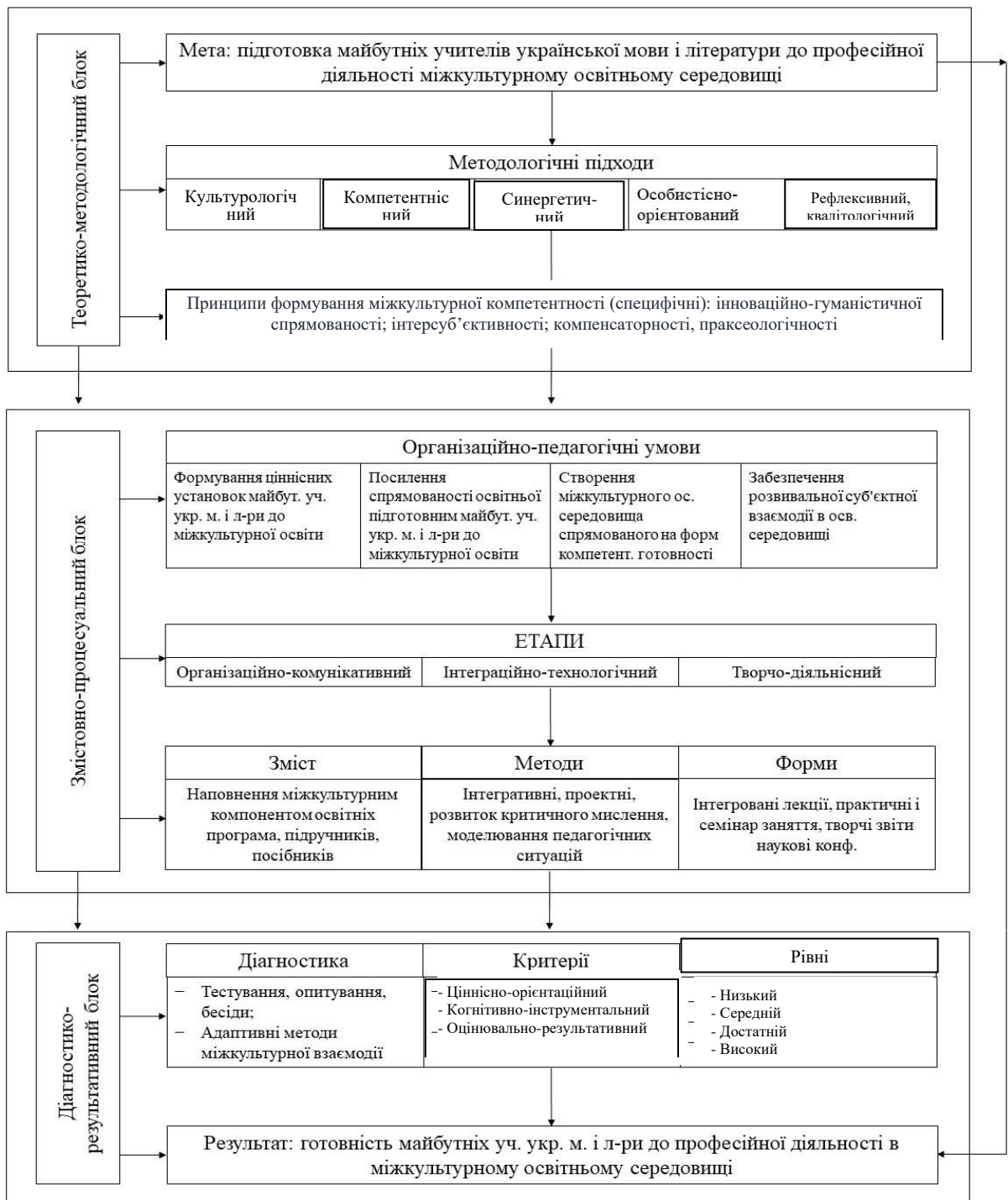


Рис. 3.1 Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі

З позицій *синергетичного підходу* міжкультурна освітня діяльність майбутнього вчителя української мови і літератури виступатиме відкритою,

складною, багаторівневою системою, розвиток якої здійснюватиметься на засадах самоорганізації та впорядкування. Сутність *квалітологічного підходу* безпосередньо пов'язана з якістю міжкультурної освітньої діяльності майбутніх учителів у широкому значенні, охоплюючи соціальні, психолого-педагогічні, методологічні, економічні й технологічні проблеми. Здійснюватиметься квалітологічний аналіз міжкультурної освітньої діяльності за певними критеріями: глибина аналізу, актуальність і перспективність, ступінь новизни, достовірність та верифікованість висновків, логіка викладу, якість в цілому тощо.

Культурологічний підхід передбачає проектування міжкультурної освітньої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури на оволодіння ними основами гуманістичної культури мислення з урахуванням локальної культурної ситуації, створення особливих психолого-педагогічних умов з метою усвідомлення ними педагогічних цінностей різних культур, стаючи при цьому, творцями власних елементів культур. Запровадження *рефлексивного підходу* характеризується глибоким усвідомленням учасників міжкультурної освітньої діяльності здійснення процесів рефлексії: від самопізнання до саморегуляції, даючи змогу зробити цей процес особистісно значущим, розуміючи сенс власних дій.

Визначені нами принципи (загальнодидактичні: науковості; індивідуалізації; свідомості, активності й самостійності; специфічні: інноваційно-гуманістичної спрямованості; інтерсуб'єктивності; компенсаторності, праксеологічності) розглядаємо як систему основних вихідних положень, вимог, установок до процесу організації міжкультурної освіти майбутніми вчителями української мови і літератури, дотримання й виконання яких, забезпечуватиме ефективність здійснення такої діяльності. Розкриємо сутність кожного з визначених нами загальнодидактичних принципів авторської моделі:

– науковості (добір матеріалу у відповідності до встановлених в науці фактів, понять, законів, теорій тощо; опанування основами наукових сучасних знань, методами ІОД, бачення перспектив нових пошуків);

– індивідуалізації (врахування в процесі міжкультурної освітньої діяльності індивідуальних особливостей кожної особистості з метою їхнього максимального розвитку, забезпечуючи на цій основі якість освіти);

– свідомості, активності та самостійності (глибоке усвідомлення мети, завдань, значення позитивного ставлення до міжкультурної освіти; потреба і прагнення до оволодіння методами міжкультурної освіти, актуалізуючи й активізуючи власний потенціал до її реалізації, а також, стимулюючи майбутніх учителів до максимальної досконалості у цій сфері).

Конкретизуємо зміст й особливості зазначених специфічних принципів міжкультурної освіти:

– інноваційно-гуманістичної спрямованості (побудова міжкультурної освіти на засадах особистісно орієнтованої педагогіки із врахуванням індивідуальних рис майбутнього вчителя, визнанням його цінності як особистості, виявляючи толерантність, доброзичливість, оптимізм тощо);

– інтерсуб'єктивності (прагнення майбутнього вчителя досягати результатів міжкультурної освіти, абстрагуючись від власних бажань, упереджень, індивідуальних особливостей);

– компенсаторності (розширення й актуалізація знань майбутніх учителів з основ міжкультурної освіти, орієнтація на самостійний пошук та систематизацію додаткової інформації);

– праксеологічності (максимальна активізація дій майбутніх учителів у сфері міжкультурної освіти, орієнтація на удосконалення ІОД).

Теоретико-методологічний блок містить концептуальні засади впливу на процес підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, які детально висвітлена нами у розд. 3.1. та компонентну структуру зазначеної

готовності, що включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти, кожний із яких характеризується певним змістом.

Аналіз психолого-педагогічної літератури й практичний досвід викладацької діяльності автора дають підстави припустити, що сформувані готовність майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі можливо за умов розроблення та впровадження спеціального комплексу організаційно-педагогічних умов (розд. 3.1), які становлять складову змістово-процесуального блоку Моделі разом із організаційно-комунікативним, інтеграційно-технологічним і творчо-діялісними етапами та змістом, методами і формами їх реалізації, результати експериментальної реалізації яких розкриті у наступному параграфі [155]. При цьому, було враховано взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, які забезпечують високу результативність освітнього процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [125, с. 152]; обставини, при яких компоненти освітнього процесу (зміст, викладання й учіння) подаються у взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між педагогом і вихованцями, що забезпечує плідне викладання, керівництво освітнім процесом, а вихованцям – успішне навчання [27].

Продуктивність процесу підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, перш за все, залежить від побудови її змісту, що постає як динамічне системне утворення, обсяг і глибина якого в основному визначаються потребами студентів, спрямованими на їхню дослідницьку активність. Мова йде про спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, орієнтації її когнітивно-змістовного компонента на формування наукового світогляду студентів, оволодіння ними методикою дослідницької роботи. У процесі науково-дослідницької діяльності створюватимуться стійкі внутрішні переконання фахівця,

продукуючи появу нових творчих планів, основою яких стає проектування й реалізація наукових досліджень. У цьому розумінні детермінантою дослідно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури постає максимальне наближення професійної діяльності кожного студента до нових модифікованих структур знання й дослідницької поведінки.

Становлення майбутнього вчителя української мови і літератури розглядається крізь призму єдності цілей та напрямів навчальної, виховної та наукової роботи у ЗВО, у тісному взаємозв'язку всіх форм, методів і шляхів їх реалізації. Відповідно, розвиток дослідницьких можливостей кожного майбутнього вчителя української мови і літератури, орієнтованого на ефективну професійну діяльність в міжкультурному освітньому середовищі, передбачає зміщення цілей освіти від інформаційного насичення до системно-організованого дослідницького процесу навчання: наповнення форм НДР новим актуальним змістом, забезпечення переходу фіксованих форм знань до науково-творчих, оптимізація процесів саморозгортання й самоздійснення з метою послідовної орієнтації студентів на усталене нешаблонне, нелінійне мислення. Необхідність підвищувати значущість наукової підготовки мотивується перш за все тим, що в процесі її майбутні вчителі оволодівають методологією науки та навичками проблемного аналізу, умінням самостійно працювати та застосовувати свої знання в різноманітних галузях, що є необхідним для сучасного кваліфікованого вчителя [64, с. 58]. Загальновідомим є той факт, що професійна діяльність учителя, яку він здійснює, заснована на спостереженні, критичному аналізі, побудові та реалізації гіпотез, експерименті, тобто, за своєю сутністю вона є глибоко креативною. Перелік дослідницьких умінь сучасного вчителя включає: орієнтування у потоці наукової інформації, здатність до оволодіння перспективними інноваційними технологіями, умінь визначати головне, встановлювати взаємозв'язки між елементами цілого, класифікувати явища і процеси, прогнозувати, моделювати ситуації, передбачати очікувані результати й наслідки певних рішень, передбачати поетапність проведення

дослідження, узагальнювати і аргументувати отримані результати, визначати критерії та показники тощо.

Наведені аргументи націлюють організацію фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у ЗВО через НДР, яка є інструментом їхньої пізнавально-творчої діяльності, забезпечує доступ майбутніх фахівців до цінних знань, оволодіння основами і методами науково-педагогічних досліджень та вміннями їх застосувати на практиці, дає змогу бути мобільними й конкурентоздатними на ринку праці. Дослідницько-стратегічна спрямованість освітнього середовища педагогічного ЗВО означає оптимізацію такого досвіду:

- цільова установка на формування нового типу особистості майбутнього вчителя української мови і літератури – дослідника, для якого наукова творчість стає способом професійної життєтворчості;

- здійснення фасилітативної взаємодії в дослідницько орієнтованому освітньому процесі, що спрямований на внутрішній особистісний потенціал кожного майбутнього вчителя української мови і літератури;

- диверсифікація змісту навчально-методичних фахових дисциплін професійними ситуаціями, задачами дослідницького характеру, спрямованими на оволодіння прийомами науково-дослідних методів пізнання, на творчу професійну діяльність;

- інтеракція змісту науково-дослідної роботи та фахового навчання;

- формування світоглядно-гуманістичних орієнтирів наукового пізнання.

Зупинимось на особливостях побудови інноваційного освітнього середовища у процесі фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Важливими ознаками сучасного освітнього середовища підготовки особистості майбутніх учителів у дослідженнях І. Бега [34], Т. Білоус [35], Н. Бородіна [43], Т. Голуб [58], І. Зязюна [95], Н. Клименко [102], В. Кремня [113], А. Нікітіна [134], О. Семенов [172], Л. Сущенко

[195] названо: задоволення від праці, взаєморозуміння між людьми, їхня згуртованість, продуктивність, стабільність, міжсуб'єктний і міжгруповий дискурс, саморегуляція та самоорганізація, творча атмосфера. Важливою умовою створеного професійно спрямованого середовища, за теорією фахівця експериментальної психології Я. Бугерко, є світоглядно-вартісна форма культурного зростання учасників розвивальних взаємин. Остання виявляється у реалізації здатності викладача і студента до саморозвитку через рефлексивну здатність до ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності та до набуття наукового досвіду творення себе як унікальної індивідуальності під час виконання науково-дослідницьких завдань. Ця умова виявляється у: співдіяльній і співтворчій позиціях учасників інноваційного навчання, у їхній учинково-психологічній рівності; глибинному осягненні власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу; активному рефлексуванні та духовному збагаченні власного ментального досвіду; ситуаційному осягненні унікальності рефлексивно-творчої екзистенції буття, що здійснюється на основі рефлексії викладачем і майбутнім учителем та результатів власного психокультурного вчинення [47; 49, с. 138]. Освітнє середовище інноваційного характеру – це науково-ціннісна платформа освіти, що сприяє залученню особистості майбутнього вчителя української мови і літератури до ціннісно орієнтованого світу науки, збереженню її соціально-наукової цілісності й особистісної самореалізації; це засіб і результат перетворення природних задатків та можливостей особистості студента; є регулятором полімотиваційної діяльності кожного учасника освітнього процесу й формуванню позитивно-гармонійної «Я-концепції».

Виходимо з того, що будь-яке освітнє завдання, яке розв'язується спільно викладачем і студентом, доцільно розглядати крізь призму культури педагогічної комунікації, реалізуючи суб'єкт-суб'єктні відносини. Відповідно до теорії педагогічної комунікації І. Беха, особистісно-розвивальна функція мовленнєвого спілкування у виховному процесі є

домінантною, тому його кваліфікують як педагогічне спілкування чи, конкретніше, педагогічний (виховний) діалог. На думку вченого, своєрідність його полягає в тому, що два суб'єкти мають різні виховні позиції: педагог є носієм і транслятором особистісних цінностей, а студент ними лише опановує. Педагогічний діалог як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії є насамперед взаємодією виражених у морально-ціннісних позиціях учасників процесу [34, с. 166]. Практика показує, що професійно-орієнтоване спілкування в системі «викладач – студент» має ґрунтуватися на взаємній повазі та емоційній основі, тому що емоційно збагачений вплив викладача стимулюватиме активну роботу свідомості та самосвідомості студента, побудову цілісного образу професійного «Я», розширення можливостей мислення, особистісне збагачення. Спілкування у спільній освітній діяльності передбачає таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів, за якої відбувається не тільки обмін особистісними позиціями, а й духовно-інтелектуальне зростання останніх. Така взаємоналаштованість безперечно сприятиме формуванню ціннісної позиції майбутніх учителів української мови і літератури, їхньому саморозкриттю й науковому самовираженню, розвитку професійної педагогічної позиції, зростанню їхнього професіоналізму. Показано, що організація освітнього процесу на морально-етичних засадах в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці є продуктивною за наступних умов [34, с. 290]:

- урахування сутнісних позицій викладача і студентів як рівноправних учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- взаємоповаги, такту, відкритості, довіри, неконфліктності, контактності, етичної позиції учасників освітнього процесу;
- прийняття суб'єктами ІОД як цінності;
- забезпечення фасилітативного супроводу викладача з метою вияву у майбутніх учителів української мови та літератури ініціативності, активності, самостійності суджень, міркувань, дій, визнання пріоритетності успішних дій.

У розробленій структурно-функціональній моделі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі внутрішніми регуляторами виступають відповідні засоби діагностики, критерії, показники та рівні, які є складовими діагностико-результативного блоку Моделі.

Визначений нами *ціннісно-орієнтаційний критерій* сформованості кінцевого рівня готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі представлено такими показниками: самовідданість справі; інтерес до оволодіння методами міжкультурної освіти; домінантність системи цінностей; сформованість правил, принципів, еталонних моделей професійної діяльності вчителя української мови і літератури; орієнтованість на досягнення результату; установки на суб'єкт-суб'єктну професійну діяльність; потреба у систематичному поповненні знань, освіти впродовж життя.

Когнітивно-інструментальний критерій сформованості рівня готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі має в своїй структурі такі показники: глибина і системність знань, норм, етапів міжкультурної освітньої діяльності; уміння застосовувати методи міжкультурної освітньої діяльності; наполегливість у пошуці шляхів співпраці та застосування прийомів співробітництва, взаємодопомоги, взаємоконтролю в процесі виконання міжкультурної освіти; перехід до творчих і наукових знань; знання вимог до професійної діяльності, НДР та проєктної освітньої діяльності; самостійність вибору методик міжкультурної освіти в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці.

Оцінювально-результативний критерій готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі представлено такими показниками: наявність гностичних і перцептивно-рефлексивних умінь; наявність умінь оцінити

особливості власної особистості як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення з іншими майбутніми вчителями української мови і літератури та у порівнянні із власним рівнем розвитку на початковому етапі; здатність до самокорекції, саморегуляції поведінки на основі рефлексивно-оцінної діяльності; динамічність і цілеспрямованість в особистісно-професійному зростанні.

Діагностико-результативний блок розробленої моделі також містить кінцевий результат – сформованість готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Таким чином, у запропонованій моделі представлено не тільки її складники й структурно-логічний зв'язок між компонентами, але й умови з допомогою яких можна формувати готовність майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Критичне осмислення наявних і ствердження нових орієнтирів вимагають реалізації рефлексивно-креативного підходу до організації міжкультурної освітньої діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури у педагогічних ЗВО, стимулюючи їх до оптимізації власної освітньої траєкторії.

3.3. Результати педагогічного експерименту та їх аналіз

Процес сучасного психолого-педагогічного дослідження професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі передбачає здійснення таких основних етапів [172, с.89]:

- визначення проблеми, формулювання мети дослідження;
- збір і ґрунтовне вивчення реальних фактів і педагогічних умов, визначених проблемою дослідження;

- наукове припущення, прогнозування імовірного результату (висновку) психолого-педагогічного дослідження;
- дослідна перевірка гіпотези (збір фактичних матеріалів з проблеми, практична, дослідна їх перевірка);
- теоретична і аналітико-синтетична обробка експериментально отриманих даних, установлення взаємозв'язків, розкриття причинних зв'язків, узагальнення, формулювання висновків або спростування гіпотези;
- оформлення результатів дослідження, представлення їх у вигляді таблиць і графіків та впровадження в практику.

Дослідження проводилося в чотири етапи.

Перший етап – аналітико-пошуковий (2017–2018 рр.) – присвячений дослідженню реального стану проблем міжнаціональних відносин у міжкультурному суспільстві та в системі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у педагогічних ЗВО в Україні, вивченню ролі та значення національних і загальнолюдських цінностей в міжнаціональних відносинах студентської та шкільної молоді, вивченню розробленості проблеми міжкультурної освіти в теорії і практиці. На цьому етапі було здійснено:

- поглиблений теоретичний аналіз проблем розвитку міжкультурної освіти, її творчого й культурного потенціалу та внеску в культурний український і європейський простір;
- визначення мотиваційної основи та умов професійної освітньої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури в міжкультурному освітньому середовищі;
- філософський і історико-педагогічний аналіз проблеми впливу стану міжнаціональних відносин у суспільстві на розвиток вищої педагогічної філологічної освіти;
- з'ясування суті й основних характеристик поняття «міжкультурне освітнє середовище».

Другий етап – констатувальний (2018 – 2019 рр.) передбачав:

- вивчення взаємозв'язку та розкриття впливу національних і загальнолюдських цінностей на формування національної культури учнів і студентів – майбутніх учителів української мови і літератури;
- вивчення змісту підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі;
- визначення суті й структури міжкультурної компетентності, критеріїв і показників її сформованості в майбутніх учителів української мови і літератури;
- з'ясування стану готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища;
- висування гіпотези, уточнення мети й завдань дослідження;
- науково-методичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища;
- розроблення концептуальних засад та організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі;
- розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Дані констатувального етапу дослідження показали, що значна частина вчителів української мови і літератури не готова до ефективної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Вчителі не повною мірою усвідомлюють суть, мету, цілі та завдання міжкультурного освітнього процесу в поліетнічних регіонах і, як правило, дотримуються традиційної системи навчання, характерної для моноетнічного середовища (класу). Це,

сповільнює процеси розвитку та поширення міжкультурних знань, культури соціуму та й негативно впливає на якість освіти учнів.

На констатувальному етапі було проаналізовано реальний стан готовності вчителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі та досліджено особливості професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в освітньому процесі ЗВО. Вивчення стану проблеми показало, що в професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури практично не враховуються особливості міжкультурного освітнього середовища. Зокрема, проблема організації освітнього процесу в ЗВО й педагогічної практики студентів часто організовуються без урахування аспекту міжкультурного виховання, недостатньо використовуються під час практики реальні педагогічні ситуації, які сприяють формуванню професійної мотивації та усвідомленню чинників ефективної діяльності вчителя в умовах міжкультурного освітнього середовища. Причинами цього є розрив між теоретичним засвоєнням педагогічних і соціокультурологічних дисциплін та їх застосуванням; недосконалість змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до роботи в міжкультурному освітньому середовищі.

Вивчення практики роботи педагогічних ЗВО засвідчує, що головна увага з боку професорсько-викладацького складу переважно приділяється формуванню предметно-методичної компетентності студентів. Професійна підготовка майбутнього вчителя в ЗВО не досить ефективно формує в нього цілісне системне сприйняття своєї майбутньої діяльності в міжкультурному освітньому середовищі та не впливає на міжкультурний світогляд.

Узагальнення думки вчителів української мови і літератури (30 учителів української мови і літератури шкіл Березівського і Мукачівського районів) на основі анкетування показало, що для більшості з них здійснення навчання в поліетнічних класах викликає певні труднощі і вони усвідомлюють необхідність додаткової спеціальної підготовки до

міжкультурної освіти, яка б дозволила їм ефективно реалізувати навчання української мови і літератури у полімовних класах (Додатки А-В).

Під час опитування з'ясувалося, що вчителі, які викладають українську мову і літературу в школах, де кількість учнів української національності не є переважаючою (Берегівська, Виноградівська, Великодобронська ТГ), не мають достатньо знань про можливості української мови і літератури у міжкультурному освітньому середовищі. Така практика негативно впливає на стан професійної комфортності вчителів, знижує рівень їхньої готовності до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Відсутність чіткого уявлення педагогів щодо освітнього потенціалу української мови і літератури в міжкультурному середовищі не дозволяє правильно визначити його цілі, значення, рівні та масштабність, обрати ефективні методи навчання та виховання (Додатки Г-З).

Опитування випускників ЗВО на основі анкетування показало, що переважна більшість з них не мають чіткого уявлення про міжкультурну освіту та її ефективне здійснення в певному конкретному загальноосвітньому закладі (школах, гімназіях та ліцєях).

Уявлення про роль і значення української мови і літератури у міжкультурному освітньому процесі у вчителів ЗЗСО поліетнічних регіонів є поверховим і не завжди відповідає реаліям. У процесі педагогічної практики більшість майбутніх учителів (як показало анкетування та результати усного опитування) тривалий час не можуть адаптуватися до поліетнічного шкільного колективу, особливостей його культури й ефективно використати отримані в ЗВО знання з педагогіки, психології, культурології тощо (Додатки Г-Н).

Майбутні вчителі вказують, що під час проведення пробних уроків у ЗЗСО їм вистачає предметних знань і загальної психолого-педагогічної підготовки, але рівень знань з основ міжкультурної освіти, особливостей її розвитку не дозволяють проводити уроки на належному рівні з урахуванням полікультурного складу учнів.

З метою з'ясування стану готовності випускників педагогічних факультетів ЗВО до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища серед учителів української мови і літератури шкіл, вказаних вище громад Закарпатської області, було проведене опитування. На запитання, чи має вчитель української мови і літератури враховувати етнічний склад учнів класу під час проведення уроків і виховних заходів, усереднено 60% учителів відповідали, що етнічний склад класу жодною мірою не впливає на їх професійну діяльність; 45% висловлювали пропозицію, що краще організовувати моноетнічні класи. На запитання, чи зобов'язаний учитель української мови і літератури здійснювати міжкультурну освіту учнів, лише 25% дали ствердну відповідь. На наявність виховного потенціалу української мови і літератури у міжкультурному освітньому середовищі вказали 35 % учителів, але лише 25% змогли запропонувати конкретні види заходів, які доцільно організовувати на уроках української мови і літератури та в позаурочний час. Аналогічні запитання були запропоновані студентам – майбутнім учителям української мови і літератури. Порівняти одержані результати можна за допомогою табл. 3.1., з якої видно, що ставлення працюючих учителів (шкіл Виноградівської, Берегівської і Великодобронської ТГ) і майбутніх учителів української мови і літератури досліджуваних ЗВО до проблем навчання в міжкультурному середовищі мало відрізняються, результати вказують на те, що ні вчителі, ні студенти не бачать проблеми поліетнічності класів, а тому й не відчують потреби у її вирішенні.

Результати опитування вчителів і студентів стосовно їхнього ставлення до проблем професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі

№ з/п	Запитання	Учителі, %		Студенти, %	
		Так	Ні	Так	Ні
1	Чи має вчитель в освітньому процесі враховувати етнічний склад учнів класу?	30,5	69,5	32,0	68,0
2	Чи доречно створювати моноетнічні класи, школи?	42,5	57,5	40,5	59,5
3	Чи зобов'язаний учитель здійснювати міжкультурну освіту?	24,5	75,5	25,0	75,0
4	Чи володіє виховним потенціалом предмет українська мова і література для міжкультурної освіти (народностей)?	21,0	79,0	22,5	77,5
5	Чи маєте упереджене ставлення до учнів певних національностей (народностей)?	15,0	85,0	7,5	92,5
6	Чи потрібно вчителя української мови і літератури спеціально готувати до роботи в міжкультурному середовищі?	22,5	77,5	30,0	70,0

В студентських групах окремо здійснювали оцінювання міжкультурного освітнього середовища ЗВО. Проаналізуємо результати, отримані в студентських групах, які узагальнені в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Середні значення оцінок майбутніми вчителями української мови і літератури міжкультурного освітнього середовища ЗВО

№ з\п	Питання для оцінювання студентами міжкультурного освітнього середовища ЗВО	Оцінка за 10-ти бальною шкалою
1	У багатонаціональному колективі навчатись цікавіше	7,0
2	Ставлення викладачів до студентів не залежить від їх національності (народності)	7,5
3	Між студентами різних національностей і народностей міцні товариські стосунки	7,5
4	Народні свята й традиції у представників різних національностей (народностей) викликають інтерес усіх студентів	8,0
5	Тематика народознавчих досліджень однаковою мірою орієнтована на вивчення різних етнокультур	6,5
6	Я готовий допомогти студентам іншої національності (народності) в навчанні	8,0
7	Я готовий вибрати найближчих друзів з представників іншої національності (народності)	7,5
8	Бажання вивчати дисципліну не залежить від того, викладач якої національності її викладає	7,0
9	Під час викладання дисциплін соціокультурного спрямування часто вивчаються і аналізуються звичаї різних народів	7,0
10	Я з цікавістю вивчаю звичаї і традиції інших народів (народностей)	6,5
11	Інтелектуальна здатність студентів до навчання не залежить від національності (народності)	8,0
12	Повага до викладача визначається його професіоналізмом і особистісними якостями, а не національністю	9,0
13	Студенти всіх національностей (народностей) однаковою мірою підготовлені до викладання української мови і літератури в міжкультурному середовищі	7,5
14	Я готовий викладати в багатонаціональному учнівському колективі	7,5
	Середнє значення	7,5

Як видно з табл. 3.2, середній бал оцінювання міжкультурного освітнього середовища ЗВО складає 7,5 бали (за максимальної оцінки в 10 балів), що вказує на позитивне ставлення до представників інших націй наявність у досліджуваних ЗВО атмосфери толерантності.

Проведення спостережень, опитування викладачів і майбутніх учителів української мови і літератури (Додатки Г-М), одержані показники оцінювання міжкультурного освітнього середовища досліджуваних ЗВО (2017–2018 рр.) підтвердили гуманність стосунків у цілому з представниками інших націй, релігій і культур і наявність у студентів толерантності до інаковості та несхожості. Виявлено, що в міжкультурному освітньому середовищі ЗВО визнаються рівноцінність і рівноправ'я всіх етнічних і соціальних груп, неприпустимість дискримінації людей за ознаками національної приналежності, панує атмосфера поваги до інших культур і співпраці з представниками інших етносів (див. табл. 3.2).

Проте показники готовності майбутніх учителів української мови і літератури до роботи в багатонаціональному учнівському колективі та до міжкультурного виховання учнів виявились занадто низькими (7,0 і 6,5 відповідно за 10-ти бальною шкалою), що й спонукало до розроблення та впровадження експериментально-дослідної методики, в основу якої було покладено реалізацію організаційно-педагогічних умов, концептуальних засад підготовки (розд. 3.1) та розроблену структурно-функціональну модель (розд. 3.2) підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до інноваційної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі [262].

Одержані результати вказують на наявність у майбутніх учителів української мови і літератури інтересу до сприйняття інших культур і готовності до особистісної взаємодії з представниками інших народностей в міжкультурному середовищі. Підводячи підсумки аналізу результатів емпіричного дослідження, можемо зробити такі висновки:

– отримані показники оцінювання міжкультурного освітнього середовища на педагогічних факультетах у МДУ й ЗУІ ім. Ф. Ракоці II

свідчать про позитивні відносини між представниками різних націй і народностей, наявність у студентів толерантності до інаковості та несхожості;

– виявлено, що в міжкультурному освітньому середовищі ЗВО серед майбутніх учителів української мови і літератури (студенти ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж МДУ» й ЗУІ ім. Ф. Ракоці II) визнаються рівноцінність і рівноправ'я всіх національних, етнічних і соціальних груп, неприпустимість дискримінації людей за ознаками національної приналежності;

– серед майбутніх учителів української мови і літератури – студентів педагогічних факультетів указаних ЗВО панує атмосфера поваги до інших культур і співпраці, вітається надання допомоги представникам інших етносів.

Проте викликає занепокоєння той факт, що твердження «Я готовий працювати в багатонаціональному учнівському колективі» та «Я готовий до міжкультурної освіти учнів» одержали мінімальну оцінку. Це спонукало нас до розроблення ще однієї анкети на визначення реального стану готовності майбутніх учителів української мови і літератури до роботи в міжкультурному освітньому середовищі (Додаток О).

З метою встановлення рівня етноідентифікації студентів було проведено опитування за методикою Дж. Фінні. Аналіз відповідей студентів, які належать до українського етносу, показав недостатній ступінь вияву в них етнічної ідентифікації. Переважна більшість опитаних (68,5 %) виявили пізнавальну й громадську пасивність у питаннях, що стосувалися життєдіяльності їхньої етнічної спільноти. Тривожним є і той факт, що були негативні відповіді на твердження, спрямовані на виявлення емоційного компонента етноідентифікації. Наприклад, на твердження «Я віддаю перевагу зв'язкам зі своєю етнічною групою» або «Я відчуваю сильну прихильність до своєї етнічної групи» були відповіді «переважно не погоджуюсь» чи «повністю не погоджуюсь». В угорській студентській

спільноті виявились також студенти (15%), які не змогли на ці твердження дати однозначно позитивну відповідь, що вказує на наявність тенденції до маргіналізації етнічної особистості. Важливо відмітити й те, що ця група опитаних студентів виявила найбільший ступінь позитивної етноідентифікації. Це підтверджує тезу про те, що процес етноідентифікації відбувається впродовж усього життя і може посилюватися під впливом певних чинників, насамперед освітнього впливу.

Аналіз результатів констатувального обстеження засвідчує, що для більшості майбутніх учителів української мови і літератури властиві низький (25%) і середній (40%) рівні сформованості міжкультурної компетентності, що дозволяє зробити висновок про недостатню підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища.

Результати проведеного дослідження дозволяють дійти висновку про недостатній рівень сформованості готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, а саме: нечітке розуміння головних ознак міжкультурного освітнього середовища; неточне уявлення про знання та вміння, що необхідні для здійснення міжкультурного освітнього процесу; неповне знання як традиційних, так і нетрадиційних форм, методів, засобів навчання та способів їх упровадження в освітню практику; низький рівень сформованості вмінь міжкультурного виховання.

Професійна діяльність учителів української мови і літератури вимагає від студента зайняти активну громадянську позицію при впровадженні міжкультурної освіти. Враховуючи, що етнічна обізнаність сприяє формуванню позитивної етноідентифікації, яка збільшується з отриманням нової інформації і розвитком когнітивних здібностей [125, с. 159], вважаємо необхідним посилити когнітивний компонент етноідентифікації (більше дізнаватися про власну етнічну спільноту, її історію, культуру, традиції, звичаї тощо).

Третій етап – формувальний (2020 – 2022 рр.) був присвячений проведенню педагогічного експерименту, в основі якого було впровадження в освітній процес ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж МДУ» й ЗУІ ім. Ф. Ракоці II визначених і обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, концепції (розд.3.1) та структурно-функціональної моделі (розд.3.2) підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному середовищі. Вся експериментально-дослідна робота була спрямована на ефективну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Як і в багатьох експериментальних дослідженнях у педагогіці і психології, суб'єкти дослідження часто піддаються досить складним випробуванням у вигляді вимірювання особистісних якостей, обсягу знань, вибору ситуацій та ін. Насамперед мова йде про те, що проведення формувального етапу дослідження в міжкультурному освітньому середовищі пов'язане з проблемами етичного характеру. Завдання експериментаторів полягає в тому, щоб після отримання і оприлюднення результатів експерименту в студентському середовищі педагогічного ЗВО не виникли дискомфортні та конфліктні ситуації між майбутніми вчителями. Результати експерименту, анкети, відповіді опитуваних не мають вплинути на стосунки між представниками різних національностей (народностей), віросповідань і культур.

Враховуючи етнічну неоднорідність студентського міжкультурного середовища і для уникнення соціальної нерівності учасників експерименту не розподіляли на експериментальні (ЕГ) та контрольні (КГ) групи. Виходили з того, що члени контрольної групи (при поділі на групи) не отримають позитивного експериментального впливу у вигляді гуманізації міжкультурного середовища та інноваційного оновлення змісту навчального матеріалу. Експеримент здійснювався з використанням послідовної методики – вплив експериментально-дослідної роботи визначався шляхом порівняння

результатів опитування випускників минулих років (2018–2019 рр.), яких означили як КГ, і студентів, які брали участь у формувальному етапі експерименту (2019–2022 рр), яких віднесли до ЕГ.

Науковці такий підхід до вибору КГ і ЕГ аргументують тим, що паралельний експеримент як метод більш придатний для перевірки психолого-педагогічних теорій, ніж для опису соціальних процесів природного протікання (взаємостосунки між суб'єктами різних національностей та етногруп відносять саме до таких) [2; 19; 21]. Обґрунтовується це тим, що міжнаціональні відносини складно виміряти абсолютними одиницями, так само як складно знайти одиницю вимірювання таких загальнолюдських якостей, як добро, зло, ментальність та ін. Практика показує, що міжнаціональні відносини оцінюються більш точно і коректно в ході включеного спостереження з додатковими методами самооцінювання. З цією метою визначався не тільки кількісний і якісний склад учасників, але й здійснювалась підготовка фахівців, які брали участь у експерименті. До проведення експерименту крім викладачів української мови і літератури, інших філологічних дисциплін, педагогіки та психології, залучалися також викладачі соціології, культурології та релігієзнавства. Значна увага також приділялась оцінкам самостійної роботи майбутніх учителів української мови і літератури щодо виконання індивідуальних творчих завдань, групових проєктів, організації та підготовки позааудиторних виховних заходів тощо.

До експерименту було залучено 160 студентів (80 Мукачівського держуніверситету й 80 ЗУІ ім. Ф. Ракоці II) спеціальності українська мова і література, з яких 70 віднесено до контрольних і 90 – до експериментальних груп. На початку формувального експерименту визначалися мета й завдання, формулювалися гіпотези дослідження, розроблялись організаційно-педагогічні умови, концепція та визначалися теоретико-методичні засади, обґрунтовувалась і створювалась модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному

освітньому середовищі, прогнозувалося очікування позитивних і негативних результатів, розроблявся розгорнутий план експерименту.

Під час проведення експерименту здійснювались діагностичні зрізи, що констатували стан об'єкта дослідження, були реалізовані визначені організаційно-педагогічні умови, відстежувалась специфіка освітнього процесу в умовах проведення експериментальних досліджень, здійснювались вимірювання поточних результатів, коригування запропонованої експериментальної методики, розробка й експериментальна перевірка інтегрованих лекцій, посібників для студентів, розробка системи роботи викладача із застосування інноваційних методів навчання.

На четвертому – підсумковому етапі (2022 р.) здійснювався аналіз одержаних результатів, методами математичної обробки здійснювалася перевірка їх достовірності. Необхідною умовою отримання вірогідних результатів у проведенні педагогічного експерименту є застосування методів статистичної обробки, зокрема, обчислення середніх арифметичних показників вимірюваної властивості у КГ та ЕГ і порівняння їх між собою. У вимірюваннях використано такі шкали:

– номінативна (шкала найменувань): з її допомогою класифікують об'єкти вимірювання, виконують їх групування. Найпростіший випадок цієї шкали – альтернативна (два значення параметра), складніший – класифікація на три і більше груп. Їх використовують при визначенні показників рівня сформованості знань, умінь чи навичок;

– рангова шкала: вимірювання у ній базується на ранжуванні оцінки понять, що дозволяє визначати тотожність (чи відмінність) об'єктів за певною ознакою і надає можливість розташувати їх у порядку зменшення або зростання вимірюваної якості. Прикладом ранжування є визначення найбільш важливої компетентності майбутнього вчителя;

– інтервальна шкала: дозволяє проранжувати вимірювану властивість й визначити на скільки вона відрізняється для різних об'єктів дослідження.

Вимірювання спираються на метричні поняття, тобто одиниці вимірювання досліджуваних характеристик:

– шкала відношень: дозволяє визначити відношення між кількісною величиною вимірюваної властивості у різних об'єктів, відносно наперед встановленої нульової точки відліку. Прикладом такої шкали є вимірювання часу виконання завдання, обсягу звіту з педагогічної практики тощо.

Готовність студентів до роботи в міжкультурному освітньому середовищі перевірялася методом експрес-контролю (письмового або усного), за допомогою якого впродовж 5–10 хвилин студенти відповідали на низку ключових запитань. Для оцінювання рівня знань і професійних умінь майбутніх учителів української мови і літератури щодо організації міжкультурної освіти застосовано методика теорії вірогідності, що передбачає здійснення розрахунків з метою отримання коефіцієнта середнього квадратичного відхилення стосовно ідеального рівня знань і розвитку умінь. Ця методика дозволяє надавати кожній бальній оцінці певний ранг і оцінювати її вірогідність; здійснювати обчислення коефіцієнта якості підготовки, який вираховувався за результатами виконання спеціальних завдань. Отримання таких даних вважали важливими, виходячи з припущення, що інтегровані знання, які здобувають майбутні вчителі української мови і літератури з допомогою активних форм навчання (студенти ЕГ), ґрунтовніші в порівнянні зі знаннями, що вони отримують у традиційних умовах (студенти КГ).

Підсумковий етап дослідження полягав у проведенні інтегрованої обробки даних, зіставленні одержаних експериментальних результатів з поставленою метою і гіпотезою, коригуванні структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури відповідно до отриманих результатів, оформленні та опису динаміки результатів дослідження. У подальшому експериментальна методика реалізації організаційно-педагогічних умов була впроваджена у різних навчальних закладах, а узагальнені дані теоретичного пошуку й

дослідно-експериментальної роботи відображені в наукових публікаціях, розділі колективної монографії тощо, на їх основі визначені перспективи подальшого дослідження цієї проблеми [143; 261; 262].

Аналізуючи кваліфікаційну характеристику вчителя-філолога, було виокремлено сукупність професійних педагогічних завдань, моделями вирішень яких повинен володіти майбутній учитель української мови і літератури як необхідним мінімумом. Управління якістю освітнього процесу, забезпечення підтримки студента в просуванні за освітньою програмою можливе за наявності об'єктивного зворотного зв'язку про те, як відбувається оволодіння способами й моделями вирішення навчально-професійних завдань. Об'єктивний зворотний зв'язок забезпечується педагогічною діагностикою.

Діагностичне пізнання служить конкретним практичним завданням і може стимулювати розвиток об'єкта діагностики, в даному випадку – професійного становлення майбутнього вчителя української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Суть педагогічної діагностики полягає у відстежуванні якісних змін, що відбуваються в суб'єктові діагностики, окрім цього, важливий аналіз зібраної інформації з метою визначення успіхів і невдач у розвитку, професійному становленні особистості майбутнього вчителя, в розкритті сенсу змін, що відбуваються в суб'єктові діагностики.

Функція зворотного зв'язку педагогічної діагностики дозволяє управляти процесом професійного становлення майбутнього вчителя української мови і літератури, відстежуючи процес становлення умінь розв'язування навчально-професійних завдань. Педагогічна діагностика професійного становлення майбутнього вчителя дозволяє відстежувати динаміку вміння студентів розв'язувати навчально-професійні завдання, що дає можливість говорити про орієнтованість педагогічної діагностики на процес становлення майбутнього вчителя.

У нашому дослідженні для з'ясування ефективності підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі застосовували систему критеріїв і відповідних їм показників, що передбачали числовий еквівалент. Частина показників оцінювалась за результатами анкетування й тестування, інша частина – за результатами самооцінювання та спостереження. Окремі з діагностичних методик, анкетування представлені в додатках (Додатки Д – М, П).

Визначити динаміку готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі можна за такими *критеріями*: ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-інструментальний, оцінювально-результативний. Взаємозв'язок компонентів міжкультурної компетентності і критеріїв готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі показано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Взаємозв'язок компонентів міжкультурної компетентності і критеріїв готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі

№ з/п	Компоненти міжкультурної компетентності	Критерії готовності до роботи в міжкультурному освітньому середовищі
1	Мотиваційний	Ціннісно-орієнтаційний
2	Ціннісний	
3	Особистісний	
4	Когнітивний	Когнітивно-інструментальний
5	Комунікативний	
6	Організаційний	Оцінювально-результативний
7	Методичний	

Для з'ясування рівня готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі визначали:

- розуміння студентами й викладачами поняття «міжкультурна компетентність», «міжкультурне освітнє середовище»;
- ставлення студентів і викладачів до проблеми професійної діяльності в умовах міжкультурного середовища;
- ступінь сформованості умінь студентів взаємодіяти й співпрацювати з представниками інших культур;
- ступінь задоволеності студентів своїм рівнем міжкультурної компетентності.

Оскільки поняття «Міжкультурна компетентність учителя української мови і літератури» не знаходить однозначного тлумачення в сучасній дослідницькій літературі, ми визнали доцільним включити в анкету питання про визначення суті міжкультурної компетентності вчителя української мови і літератури, який працює в міжкультурному освітньому середовищі. Усім студентам було запропоновано дати визначення поняття «Міжкультурна компетентність учителя української мови і літератури», щоб подивитися, який зміст вони вкладають в дане поняття. Типовими відповідями для більшості студентів були такі: «наявність знань у сфері культури та використання їх у практичній діяльності»; «рівень розвитку загальної культури вчителя, необхідний для успішного здійснення професійної діяльності»; «широке поняття, що включає високий ступінь розвитку загальної культури вчителя і його професіоналізм»; «уміння будувати освітню діяльність відповідно до норм культури»; «готовність викладати українську мову і літературу на культурологічних засадах».

Більшість респондентів (понад 83%) відзначили, що в чинних підручниках для ЗВО це поняття практично не зустрічається, і тому вони не змогли дати чіткого й правильного визначення міжкультурної компетентності. Багато хто ототожнював міжкультурну компетентність або із

загальною культурою вчителя (43,5%), або з простою наявністю знань у сфері культури (36,5%), недооцінюючи значущість інших компонентів міжкультурної компетентності. Під час анкетування з'ясувалося, що переважна більшість опитаних студентів (83,5%) не змогли дати чіткого визначення поняття «Міжкультурна компетентність», 13,5% взагалі ухилилися від відповіді. За наслідками проведеного анкетування було зроблено висновок: майбутні вчителі української мови і літератури розуміють залежність успіху освітньої діяльності від рівня сформованості міжкультурної компетентності: відсутність зв'язку між цими явищами відзначили лише 2,5% від загального числа опитуваних. Основна кількість опитаних (71,5%) відзначала значний ступінь взаємозв'язку між культурної компетентності та професіоналізму вчителя, 6,5% - малий зв'язок, 19,5% - середній ступінь цієї залежності. Отже, більшість студентів (95,0%) визнають значущість міжкультурної компетентності майбутнього вчителя для його освітньої діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

До і після проведення експерименту були визначені числові значення показників готовності студентів до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища в КГ і ЕГ (див. табл. 3.4). Визначені нами компоненти міжкультурної компетентності та відповідні їм критерії і показники готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища дозволили виявити сильні та слабкі сторони, визначити науково-обґрунтовані шляхи, педагогічні умови й засоби вдосконалення професійної підготовки в системі вищої педагогічної освіти. Показниками готовності майбутніх учителів української мови і літератури до роботи в міжкультурному середовищі було визначено такі характеристики, що піддаються числовим вимірюванням за допомогою діагностичних методик.

Критерії та показники готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі

Критерії	Показники	КГ	ЕГ
Ціннісно-орієнтаційний	усвідомлення необхідності міжкультурної освіти майбутнього вчителя	6,5	7,5
	зацікавлене ставлення до літературних творів різних національностей	6,0	7,5
	усвідомлення цінності принципу гуманізму в освіті	6,0	7,0
	ціннісне сприйняття міжкультурності як чинника взаємозбагачення професійного та особистісного культурного досвіду	6,5	7,5
	прагнення вивчати особливості культури рідного народу	7,0	8,0
	прагнення вивчати особливості культури інших народів	6,5	7,5
	прагнення одержати міжкультурну освіту, сформувати власний міжкультурний світогляд	6,0	7,0
	бажання працювати в міжкультурному середовищі	6,0	7,0
	прагнення до ефективної співпраці з колегами, які представляють інші культури	6,5	7,5
Когнітивно-інструментальний	знання особливостей рідної культури	6,0	7,0
	наявність знань про культуру і традиції інших народів	5,5	7,0
	знання особливостей менталітету різних народів краю	5,5	7,0
	знання про культуру поведінки відповідно до міжкультурного спілкування	5,5	7,5
	усвідомлення культурної та етнічної різноманітності всіх учасників освітнього процесу	5,0	7,0
	знання основ принципу гуманізму в освіті	6,5	8,0
	розуміння суті й особливостей міжкультурного середовища	6,0	7,5

	розуміння суті міжкультурної компетентності вчителя української мови і літератури	6,0	7,5
	знання чинників взаємодії освітньої діяльності в міжкультурному середовищі	6,0	7,0
	знання особливостей світосприймання та інтересів, характерних для представників різних етносів	5,5	7,0
Особистісно-поведінковий	тотожність зі своєю етнічною спільнотою (етноідентифікація)	7,0	8,0
	тотожність із соціокультурним простором регіону	6,5	8,0
	тотожність із соціокультурним простором держави	7,0	8,0
	емпатія	7,0	8,0
	толерантне ставлення до представників інших національностей	6,5	7,5
	терпимість до людей з іншими поглядами 3,2-3,6	6,5	7,5
	відсутність негативних стереотипів у сприйнятті точок зору на предмет освітньої діяльності представників інших культур	6,5	7,0
	поважне ставлення до культури, звичаїв й традицій інших народів	6,5	7,5
	концептуальне мислення, що визначає низьку соціальну дистанцію від людей, що сприймаються як „інші”	7,0	8,0
	висока самооцінка, що дозволяє не бачити загрозу в людях, що сприймаються як „інші” 3,4 3,8	7,0	7,5
	вміння міжкультурної комунікації	7,0	8,0
	вміння будувати відносини та дії в різних етнокультурних ситуаціях	6,5	7,0
	дивергентність мислення	6,5	7,5
	мобільність поведінки, соціальна активність	6,5	7,0

	уміння розглядати соціальні явища, що вивчаються в художніх творах, з точок зору різних культур	6,0	7,5
	уміння будувати міжособистісні відносини в полікультурному освітньому колективі, з урахуванням культурних особливостей учасників взаємодії	6,5	7,0
	уміння організувати навчальну взаємодію в полікультурній групі учнів	6,0	7,5
	вміння професійно розв'язувати конфліктні ситуації у міжкультурному спілкуванні	6,5	7,0
	готовність забезпечити порозуміння та взаємоповагу між учнями різних національностей	7,0	7,5
	готовність створити на уроках доброзичливу атмосферу довіри, толерантності, емпатії, турботи	7,0	7,5
	Середнє значення	6,5	7,5

Для доведення невинноводності розходжень числових даних показників готовності в КГ і ЕГ, використаємо формулу обчислення критерію істотності відмінностей (критерію згоди Пірсона) [55, с.137]:

$$t = \frac{v_E - v_K}{\sqrt{\frac{v_E^2}{2n_E} + \frac{v_K^2}{2n_K}}}$$

$$\text{де } v_E = \frac{\sigma_E}{\bar{x}_E} \quad \text{і} \quad v_K = \frac{\sigma_K}{\bar{x}_K} ,$$

а середнє квадратичне відхилення обчислювалося за формулою , де n – кількість показників.

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

Результати обчислень (за даними табл. 3.4) отриманих в експерименті значень критерію істотності розходжень ($t \approx 4,0 > 3$) свідчать,

що відмінність показників в КГ та ЕГ істотна. Це дає підстави вважати, що на формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі значною мірою впливає експериментальна методика організації навчально-пізнавальної діяльності в ЗВО. Результати анкетування показали, що в ЕГ студенти краще засвоїли різні види освітньої діяльності – педагогічну, психологічну, предметну в цілому, а під час педагогічної практики швидше адаптувалися до умов міжкультурного освітнього середовища. Їхні педагогічні рішення у професійній діяльності є більш правильними та аргументованими в порівнянні із аналогічними рішеннями студентів КГ.

Порівняння одержаних результатів у КГ та ЕГ дає можливість зробити висновок про позитивні якісні відмінності в знаннях, уміннях, навичках, особистісних якостях і ціннісних орієнтаціях студентів ЕГ. Числові значення визначених показників виступили основою з'ясування рівнів сформованості готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища: низького, середнього, достатнього, високого.

Низький рівень сформованості готовності до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища спостерігався в студентів, які мали елементарні знання про культуру, звичаї та традиції народів, не завжди адекватно сприймали традиції різних національностей і народностей, що проживають на території полікультурних громад нинішнього Закарпаття. При усвідомленні особливостей етнічної культури студенти цієї групи відчували певні труднощі в оцінці ситуації та освітній поведінці. Студенти не ототожнювали себе зі своєю етнічною спільнотою, не виявляли поважного ставлення до культури й традицій представників інших національностей, не проявляли готовності надавати допомогу студентам інших національностей, не вміли поводитися в різних етноконтактних ситуаціях, зовсім не висловлювали емоційного ставлення до традицій різних національностей та

народностей, часто були соціально пасивними. Їм не властиві когнітивно-культурологічний та емоційно-ціннісний аспекти поведінки.

До *середнього рівня сформованості готовності* до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища було віднесено студентів, які усвідомлювали особливості етнічної культури; ототожнювали себе зі своєю етнічною спільнотою; були обізнані щодо культури й традицій етносів, які проживають у полікультурних ОТГ Закарпаття, адекватно сприймали національні традиції різних народів регіону. Однак, студентам цієї групи важко було виявляти толерантне ставлення до представників інших національностей, готовність надати їм допомогу. Для студентів цієї групи характерний низький рівень контактності, комунікативності й творчої самореалізації.

Студенти з *достатнім рівнем сформованості готовності* до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища чітко усвідомлювали особливості етнічної культури; ототожнювали себе зі своєю етнічною спільнотою та соціокультурним простором Закарпаття і України в цілому. У них був достатній запас знань про культуру і традиції представників різних націй і народностей, які проживають на Закарпатті. Вони виявляли емпатію, адекватне відношення до культури та традицій інших народів та етносів, виказували емоційне ставлення до їх національних традицій. Студенти намагалися уникати конфліктних ситуацій, будувати позитивні стосунки та дії в різних етноконтактних ситуаціях. У той же час, студенти цієї групи не демонстрували толерантного ставлення та готовності надати практичну допомогу однокурснику іншої національності (народності). Їхні взаємовідносини з однокурсниками не завжди відповідали нормам толерантної поведінки, іноді все таки носили ознаки конфліктного характеру.

Для *високого рівня сформованості готовності* до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища характерне усвідомлення студентами особливостей етнічної культури; тотожність зі своєю етнічною спільнотою та соціокультурним простором держави та

регіону; наявність знань про культуру й традиції представників різних націй і народностей, що проживають на Закарпатті. Студенти, яких віднесено до групи високого рівня сформованості готовності, виявляли емпатію, толерантне ставлення до інших, рівноправність між однолітками, були готовими надати практичну допомогу іншим, ставилися поважно до культури й традицій представників інших національностей, адекватно сприймали традиції різних національностей та виявляли емоційне ставлення до них. Їхня поведінка характеризувалася вмінням будувати відносини та дії в різних етноконтактних ситуаціях, дивергентністю, мобільністю та соціальною активністю.

З метою виявлення рівнів сформованості готовності до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища визначались числові значення показників за результатами самооцінювання, опитування, спостереження та виконання спеціальних завдань. Розподіл готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності за рівнями готовності до професійної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища представлено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Розподіл майбутніх учителів української мови і літератури за рівнями
готовності до професійної діяльності в умовах міжкультурного
освітнього середовища**

Групи	К-сть студен- тів	Рівні готовності до роботи в міжкультурному середовищі							
		Низький		Середній		Достатній		Високий	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
КГ	70	12	16,5	35	49,5	18	27,0	5	7,0
ЕГ	90	9	10,0	27	30,0	43	47,5	11	12,5

Аналіз цих даних показує, що в КГ найбільша кількість студентів володіють середнім рівнем готовності, а в ЕГ максимум розподілу готовності

до ефективної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища припадає на достатній рівень.

Одержані результати дозволяють зробити висновок про ефективність реалізованих організаційно-педагогічних умов і запропонувати їх для впровадження в інших ЗВО, які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури до ефективної професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Висновки до третього розділу

Під комплексом організаційно-педагогічних умов у контексті нашого дослідження розуміємо сукупність заходів у процесі освітньо-виховної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури в педагогічному ЗВО, орієнтованих на досягнення конкретної педагогічної мети: формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури у ЗВО до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі передбачає відповідну побудову навчальних програм, підручників, методів навчання, організацію позааудиторної діяльності студентів. З цією метою визначили, обґрунтували й експериментально перевірили організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі та запропонували й експериментально перевірили модель такої підготовки.

Відповідно до програми експериментальної роботи на основі системного, діяльнісного та технологічного підходів нами була спроектована і теоретично обґрунтована структурно-функціональна модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі як цілісна

система з численністю взаємопов'язаних елементів, що створюють усталену єдність. Основою цієї системи є соціальне замовлення і мета, конкретизована провідними завданнями.

Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі вміщує основні структурні *компоненти* професійно-педагогічної підготовки вчителя української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі як предметника, дослідника та культуромовної особистості, *умови* успішної організації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури та *принципи*, що забезпечують необхідне функціонування об'єкту дослідження.

У запропонованій моделі представлено не тільки її складники, а й структурно-логічний зв'язок між компонентами, реалізувати які можна за умов кардинального переосмислення місця і ролі міжкультурної освітньої діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів. Критичне осмислення наявних і впровадження нових орієнтирів вимагають реалізації рефлексивно-креативного підходу до організації міжкультурної освітньої підготовки майбутніх учителів у ЗВО, стимулюючи їх до оптимізації процесів наукового саморозгортання та самоздійснення у власному життєвому просторі.

Зважаючи на те, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі спрямована на формування предметника, дослідника та культуромовної особистості, виокремлено та науково обґрунтовано відповідні групи професійно орієнтованих інноваційних педагогічних технологій.

Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі реалізована на трьох *етапах*, а саме: організаційно-комунікативному, інтеграційно-технологічному, творчо-діяльнісному.

Результатом реалізації моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі є готовність майбутнього вчителя української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі, яка розглядається нами як складне динамічне особистісне утворення, що включає багатопланову систему якостей і властивостей і передбачає: наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до проектно-комунікативної діяльності, володіння загальними професійно значущими лінгвістичними, методичними та психолого-педагогічними знаннями, сформованість загальних професійно орієнтованих і спеціальних проектно-комунікативних умінь, наявність певних особистісних якостей і здібностей вчителя, необхідних для успішної професійної діяльності та педагогічної рефлексії.

Проведене дослідження дозволило виокремити компоненти готовності (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний), критерії (ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-інструментальний, оцінювально-результативний) та їх показники і визначити чотири рівня готовності студентів до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі: низький, середній, достатній, високий.

На констатувальному етапі було з'ясовано, що в контрольних групах 16,2% студентів мають низький рівень, 49,8% досягли середнього, 27,9% - достатнього і лише 6,1% - високого рівня готовності майбутніх учителів філологічних дисциплін до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища. Такий стан справ спонукав до визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до роботи в класах з поліетнічним складом учнів:

- формування ціннісних установок майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти;
- посилення спрямованості освітньої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти;

- створення міжкультурного освітнього середовища, спрямованого на формування компетентнісної готовності до міжкультурної освіти;
- забезпечення розвивальної суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі закладу освіти.

Реалізація цих умов у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі дала позитивні результати, а саме: частка студентів з низьким рівнем готовності до роботи в полікультурному середовищі зменшилась на 5,8%, а середнього – на 18,5%. У той самий час збільшилась кількість студентів, які досягли достатнього (на 18,9%) і високого (на 5,4%) рівнів. Максимум розподілу студентів за рівнями змістився з середнього в контрольних групах до достатнього в експериментальних групах. Одержані числові результати були перевірені на достовірність методами математичної статистики.

Результати спостережень за студентами вказали на існування прямої залежності між установками на толерантну міжетнічну співпрацю і досвідом спілкування майбутніх учителів з представниками інших етнічних груп: чим триваліші контакти з представниками інших національностей, тим позитивніша спрямованість толерантної поведінки майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Отже, гуманізоване міжкультурне освітнє середовище педагогічних ЗВО:

- активізує процеси самопізнання, саморозвитку студентів, сприяючи розвитку механізмів рефлексії;
- скеровує діяльність викладачів вищої школи на виявлення найважливіших потреб і проблем щодо організації процесу педагогічної взаємодії, в якій кожен має можливість виявити особистісно-значущі цілі життєдіяльності (індивідуальної сфери самореалізації);
- актуалізує пошук засобів і форм адаптації й підтримки особистості;

- надає допомогу консультативного, інформаційного й практичного характеру та сприяє розвитку толерантних якостей студентів.

Інтеграція філологічних, педагогічних і соціокультурних знань дає можливість сформувати в студентів знаннєвий компонент готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в умовах міжкультурного середовища.

Організація виховних заходів з розвитку міжкультурної комунікації сприяє національній самоідентичності студентів, формує міжкультурний світогляд і розвиває навички полікультурного виховання, що необхідні майбутнім учителям в їхній професійній діяльності.

Тому можна вважати, що визначені й обгрунтовані нами концептуальні та організаційно-педагогічні умови дали позитивний результат і заслуговують на впровадження в інших ЗВО України.

Матеріали третього розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора [142; 143; 144; 145; 148]

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У процесі нашого дослідження ми прийшли до таких висновків:

1. Встановлено, що в розвинених європейських країнах упровадження міжкультурної освіти здійснюється через інституалізацію обов'язкової – міжкультурної складової змісту освітніх програм і підручників, спрямованої на формування ключової компетентності європейців – мирно жити і співпрацювати разом. При цьому міжкультурна освіта виконує наступні функції: філософсько-світоглядну (спрямовану на формування полікультурної мовної особистості як носія, суб'єкта та медіатора культур у сфері міжкультурної взаємодії); етико-гуманістичну (відображуючи в змісті й способах навчальної діяльності культурний досвід людства в його конкретних етнонаціональних формах, сприяє усвідомленню норм і правил міжкультурного поведіння й етикету); гуманітарно-гностичну (спрямовану на стимулювання особистого пізнавального інтересу до рідної та іноземних мов і культур); рефлексивно-виховну (орієнтовану на усвідомлення цінності культурного різноманіття для власного духовного розвитку й прогресу цивілізації); особистісно-розвивальну (що спонукає до більш глибокого самопізнання своєї культурної й етнічної ідентичності та неперервного розвитку своєї особистості як представника певної соціальної групи, етносу, громадянина держави, Європи і світу).

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної освіти посідає одне з найважливіших місць у структурі освітніх програм ЗВО європейських країн, які зорієнтовані на досягнення ознак нового – інтеркультурного суспільства. Це відбувається завдяки пріоритету в державній та освітній політиці європейських країн та запровадженню філософсько-культурологічної парадигми, зокрема, міжкультурного підходу, який займає чільне місце в їх національних системах шкільної, професійної, вищої та післядипломної освіти.

2. Тенденції глобалізації, інформатизації, гуманізації, дослідницької складової, посилення етнокультурознавчої складових освіти актуалізують проблеми філологічної та професійної підготовки майбутніх учителів, вимагають ґрунтовного оновлення лінгвістичної, літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної підготовки, внесення якісних змін у науково-дослідну роботу, навчально-пошукові і педагогічні практики, навчально-методичне забезпечення самостійної роботи, посилюють вимоги до професійних і особистісних якостей майбутніх педагогів в умовах навчання у ЗВО.

На основі аналізу філософської, соціологічної, психологічної, культурологічної та педагогічної літератури в дисертації з'ясовано, що міжкультурне освітнє середовище – це соціальний простір освітнього закладу, для якого характерне співіснування та взаємодія різноманітних культур, комунікація представників багатьох етнічних груп, одночасне вивчення й використання різних мов, традицій, народних звичаїв тощо. Міжкультурне освітнє середовище містить у собі такі підсистеми: соціально-психологічну, інформаційно-когнітивну, комунікативно-педагогічну. Соціально-психологічна формується як система взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу. Інформаційно-когнітивна є системою гуманітарних знань (культурологічних, соціологічних, історичних, психологічних, мовних). Комунікативно-педагогічна є сферою спілкування та спільної діяльності суб'єктів освітнього середовища, які здійснюють виховний вплив один на іншого, культурно розвиваючись і взаємозбагачуючись.

3. Готовність майбутнього вчителя української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі визначаємо як інтеграційну якість особистості вчителя, що включає систему міжкультурних і соціокультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, особистісних якостей, досвіду, соціальних норм і правил

поведінки, необхідних для професійної діяльності в школах з поліетнічним складом учнів.

Визначальним чинником підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності вважаємо формування їхньої міжкультурної та соціокультурної компетентностей, з урахуванням структури яких основними критеріями та показниками готовності до роботи в умовах міжкультурного освітнього середовища визначено такі: ціннісно-мотиваційний (усвідомлення необхідності міжкультурної освіти педагога, міжкультурного виховання учнів, зацікавлене ставлення до літературних творів різних національностей, усвідомлення цінності принципу гуманізму в навчанні, ціннісне ставлення до міжкультурності оточення, сприйняття міжкультурності як чинника взаємозбагачення професійного та особистісного культурного досвіду, бажання вивчати особливості культури рідного та інших народів, прагнення отримати міжкультурну освіту й сформувати власний міжкультурний світогляд, бажання працювати в міжкультурному середовищі та співпрацювати з колегами, які представляють інші культури), когнітивний (знання особливостей рідної та культури й традицій інших народів, особливостей менталітету різних народів, культури поведінки відповідно до міжкультурного спілкування, усвідомлення культурної та етнічної різноманітності всіх суб'єктів освітнього процесу, знання основ принципу гуманізму, розуміння суті й особливостей міжкультурного освітнього середовища та міжкультурної компетентності вчителя української мови і літератури, чинників ефективності взаємодії під час реалізації освітньої діяльності в міжкультурному освітньому середовищі та особливостей світосприймання і домінуючих інтересів, характерних для представників різних етносів), операційно-діяльнісний (тотожність зі своєю етнічною спільнотою, із соціокультурним простором регіону та держави, емпатія, толерантне ставлення до представників інших національностей, терпимість до людей з іншими поглядами, відсутність негативних стереотипів у сприйнятті точок зору на предмет освітньої діяльності

представників інших культур, концептуальне мислення, що визначає низьку соціальну дистанцію, висока самооцінка; вміння міжкультурної комунікації, будувати відносини та дії в різних етноконтактних ситуаціях, мобільність поведінки, соціальна активність, уміння розглядати соціальні явища, що вивчаються в художніх творах, з точок зору різних культур, уміння будувати міжособистісні відносини в міжкультурному педагогічному колективі з урахуванням культурних особливостей учасників взаємодії, організувати навчальну взаємодію в міжкультурній групі учнів, розв'язувати конфліктні ситуації в міжкультурному спілкуванні, готовність забезпечити порозуміння та взаємоповагу між учнями різних національностей й створити на уроках доброзичливу атмосферу довіри, толерантності, емпатії, турботи).

4. Аналіз наукових досліджень і практики підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у педагогічних ЗВО дозволив теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити концептуальні засади та організаційно-педагогічні умови, запропонувати модель професійної підготовки вчителів української мови і літератури, що забезпечують ефективність формування їхньої готовності до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі.

Зокрема, визначено такі організаційно-педагогічні умови:

- формування ціннісних установок майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти;
- посилення спрямованості освітньої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до міжкультурної освіти;
- створення міжкультурного освітнього середовища, спрямованого на формування компетентнісної готовності до міжкультурної освіти;
- забезпечення розвивальної суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі закладу освіти.

Реалізація вказаних умов у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури дала позитивні результати, а саме: частка студентів з низьким рівнем готовності до роботи в міжкультурному

середовищі зменшилась на 5,8%, а середнього – на 18,5%. У той самий час збільшилась кількість студентів, які досягли достатнього (на 18,9%) і високого (на 5,4%) рівнів. Максимум розподілу студентів за рівнями змістився з середнього в контрольних групах до достатнього в експериментальних групах. Отримані числові результати були перевірені на достовірність методами математичної статистики.

Перспективи подальшого дослідження означеної проблеми вбачаємо в розробці структури типових і варіативних навчальних планів підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах міжкультурності, наукового обґрунтування принципів створення нормативних і навчальних курсів, їх змісту та найбільш ефективних педагогічних технологій, вивчення впливу специфіки регіону на ефективність і якість філологічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абібуллаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 1. С. 75–84.
2. Абсалямова А. Г. Развитие межнациональных отношений студенческой молодежи в системе высшего педагогического образования: дис. докт. пед. наук. Уфа, 2007. 483 с.
3. Абсатова М. А. Поликультурная компетентность старшеклассников: методология, теория, практика формирования. Алматы: Изд-во «Дарын», 2008. С. 5–119.
4. Агадуллин Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3. С. 18–29.
5. Адабашева Ф. Б. Инновации в процессе подготовки будущего учителя–филолога. *Материалы II Международной научно-теоретической конференции «Социально-политические и культурные проблемы современности»*. Симферополь: ДИАЙПИ, 2010. С. 83–84.
6. Адабашева Ф. Б. Мотивація самостійної роботи студентів та її вплив на розвиток пізнавальної активності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. праць. Харків, 2012, № 37. С. 279–282.
7. Адабашева Ф. Б. Особливості підготовки майбутніх вчителів-філологів у полікультурному середовищі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2011. Вип. № 27. С. 186–188.
8. Акаёмова Ю. А. Повышение качества подготовки будущего учителя к межкультурной коммуникации : автореф. дис. канд. пед. наук. Саратов, 2008. 21с.
9. Акусок А.М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. канд.

пед. наук. – К., 2009. 21 с 10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підручник. К.: Либідь, 1998. 560 с.

11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.

12. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів. Філософія освіти. 2005. № 1. С. 5–17.

13. Андрущенко В. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть. Досвід соціально-філософського аналізу. К. 2006. 505 с.

14. Антонова О. Є. Вплив полікультурного середовища на розвиток обдарованості майбутніх педагогів. *Проблеми освіти: Зб. наук. праць*. Вінниця-Київ, 2015. С. 27–32.

15. Антонюк Р. І. Професійна полікультурна підготовка сучасного вчителя-філолога в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І. А.Зязюна і Н.Г.Ничкало*. Київ, 2003. С. 530–537.

16. Аркусінська А. Міжкультурна освіта: poradnik для вчителя. Варшава : «Ортдруг», 2004. 176 с.

17. Артеменко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності : дис. канд. пед. наук. Запоріжжя, 2017. 327 с.

18. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высш. шк., 1980. 368 с.

19. Асанова Ф. Б. Корольова Н. В. Гуманізація навчального середовища в професійній підготовці майбутніх учителів. *Informacja naukowa I techniczna w planowaniu oraz realizacji badan I wdrozen projektow: Zbior raportow naukowych*. Warszawa : Wydawca: Sp.z.o.o. «Diamond trading toyr», 2014. S.104–108.

20. Асанова Ф. Б. Полікультурна компетентність учителя філологічних дисциплін : навчально-методичний посібник. Сімферополь: ДІАЙПІ, 2013.

104 с.

21. Асанова Ф.Б. Підготовка майбутніх вчителів філологічних дисциплін до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища : дис. канд. пед. наук. Вінниця, 2014. 220 с.

22. Асмолов А.Г. Историческая культура и педагогика толерантности. *Мемориал*. 2001. № 24. С. 61-63.

23. Астахова С. В. Формирование профессиональной компетентности студентов-филологов средствами педагогического управления : дис. канд. пед. наук. Самара, 2005. 170 с.

24. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.

25. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: общедидактический процесс. Москва : Педагогика, 1982. 216 с.

26. Бакка Т. В. Підготовка студентів до викладання суспільнознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах : дис. канд. пед. наук. К., 2008. 20 с.

27. Балл Г. О. Гуманістичні задачі педагогічної діяльності// Педагогіка і психологія. – 1994. Вип. 2. С. 3–12.

28. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук.праць/* За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. У 2-х ч. Ч. 2. К., 2001. С. 24–28.

29. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К. : Довіра, 2007. 205 с.

30. Безкоровайна О.В. З педагогікою толерантності в третє тисячоліття. *Педагогіка толерантності*. 2003. № 3. С.4–11.

31. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография. М. : Владос, 2004. 357 с.

32. Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалистов. *Вестник высшей школы*. 1998. № 1. С. 3–9.

33. Бех І. Д. Виховання особистості: Кн. І: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К. : Либідь, 2003. 278 с.
34. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
35. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : дис. канд. пед. наук. К., 2004. 224 с.
36. Бірюк Л. Я., Серих Т. М. Словник-довідник з полікультурної комунікації : навчальний посібник. Суми : НіКО, 2019. 152 с.
37. Бєлих О. М. До питання зв'язку міжкультурної комунікації і мови. *Наукові записки*. Випуск 96 (1). Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. С. 291–294.
38. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с.
39. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. докт. пед. наук. Одеса, 2003. 440 с.
40. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. А.И. Фельдштейна. Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. 352 с.
41. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : автореф. дис. канд. пед. наук. Херсон, 2006. 20 с.
42. Болонський процес: Документи /Уклад.: З. І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю. А. Гапон, Ю. І. Палеха. К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. 169 с.
43. Бородіна Н. С. Шляхи вдосконалення комунікативної компетенції майбутніх учителів-словесників за кредитно-модульної системи. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск 52. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. С.250–255.

44. Боса В.П. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. канд. пед. наук. Житомирський держуніверситет ім. І.Франка, Житомир, 2018. 283 с.
45. Булгаков Р. Ю. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови на засадах мультикультурного підходу : дис. канд. пед. Наук. Одеса, 2015. 273 с.
46. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія. К. : Інформаційні системи, 2010. 278 с.
47. Варфоломеева Ю. Ю. Формування міжкультурного плюралізму майбутніх вчителів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Одеса, 2014. № 7–8. С.80–86.
48. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного образования : автореф. дисс. канд. пед. наук. СПб, 2006. 27 с.
49. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : дис. докт. психол. наук. К., 2006. 508 с.
50. Верещагіна Т.О. Міжкультурна освіта і толерантність. URL: http://www.rusnauka.com/32_PWMN_2009/Pedagogica/54526.doc.htm (дата звернення: 19.10. 2021).
51. Вища освіта України і Болонський процес : Навчальний посібник за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2004. 384 с.
52. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. К. : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
53. Войлошникова В. Е., Величко А. О. Міжкультурна освіта – складова успішної соціокультурної адаптації. *Вісник ДонНУ. Сер. Право*. 2014. С.15–23.

54. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів : дис. канд. пед. наук. К., 2005. 229 с.
55. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці. К. : Радянська школа, 1969. 220 с.
56. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук. Хмельницький, 2008. 286 с.
57. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. Москва : МПСИ, 1998. 432 с.
58. Голуб Т. П. Організація науково-дослідницької роботи студентів у реаліях інтернаціоналізації освіти. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України*. 2010. № 7 (Педагогіка). С. 55–59.
59. Гончаренко Л. А., Зубко А.М., Кузьменко В.В. Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу / За ред. В.В. Кузьменка. Херсон: РПО, 2009. 196 с.
60. Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика. Херсон : РПО, 2009. 136 с.
61. Гончаренко Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти : дис. канд.пед. наук. Вінниця, 2006. 216 с.
62. Гончаренко Л. А., Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : Навчальний посібник для студентів. Херсон: РПО, 2006. 92 с.
63. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 374 с.
64. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : дис. докт. пед. наук. 2008. 423 с.
65. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності : Практ. посіб. К. : Навчально-методичний центр “Консорціум із удосконалення менеджер-освіти в Україні”, 2005. 312 с.

66. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / под. ред. А.П. Садохина. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
67. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. 510 с.
68. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : дис. докт. пед. наук. Ростов н/Д, 2000. 404 с.
69. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : дис. канд. пед. наук. Бердянськ, 2005. 295 с.
70. Гурьянова Т. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов вузов (на материале обучения иностранному языку) : автореф. дис.канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. С. 21.
71. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студента : дис. канд. пед. наук. Оренбург, 2007. 163 с.
72. Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>(дата звернення 12.03.2021р.).
73. Дмитриев Г. Д. Теоретические аспекты многокультурного образования в США. *Педагогика*. 1999. № 7. С. 107–117.
74. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : дис. канд. пед. наук. Харків, 2007. 206 с.
75. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 2006. 18 с.
76. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 367 с.
77. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 210 с.

78. Дубасенюк О. А. Інноваційна діяльність як провідний чинник професійної підготовки майбутніх учителів: досвід та перспективи розвитку: *Зб.наук.пр.* / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України / Редкол.: Н.Г.Ничкало та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 84–92.

79. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій : дис. канд. пед. наук. Житомир, 2015. 322 с

80. Євтух М. Б. Проблема етнонаціонального розвитку: український і світовий контексти. К. : Стилос, 2001. 206 с.

81. Єремєєва В.М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів : дис. канд. пед. наук. Житомир, 2002. 246 с

82. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

83. Загальна декларація прав людини, прийнята ООН 10 грудня 1948 року. *Права людини (основні правові документи): Зб. док.* / упоряд. Ю.К. Качуренко. К. : Наук. думка, 1989. 248 с.

84. Загнітко А. Українська мова як державна: ретроспектива і сучасність. *Освіта і управління*. 2002. Т. 5, № 5. С. 7–5.

85. Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації». *Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР)*. 1991. № 25. С. 283.

86. Закон України «Про національні меншини в Україні». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1992, № 36. С. 529.

87. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/> (дата звернення 20.03.2021р.).

88. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/> (звернення 20.03.2021р.)

89. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. К. : Либідь, 2002. 304 с.

90. Заредінова Е. Р., Муєдінова А.С. Напрями та умови реалізації полікультурної освіти в загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2014. № 1. С. 8–13.

91. Зарічанська Н. В. Науково-методичні аспекти вдосконалення філологічної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2010. № 5. С. 135–141.

92. Зарічанська Н. В. Реальний стан готовності вчителів філологічних дисциплін до інноваційної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. Праць / Ред. кол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. Вип. 29. С. 374–380.*

93. Зеленін Г. І. Чинники ефективності мовної діяльності. *Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика / За ред. С. Д. Максименка. К. : Міленіум, 2006. Том ІХ, Ч. 1. С. 69–76.*

94. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

95. Зязюн І. А. Культурологічна функція виховання студентів педагогічного ВУЗу. *Вища педагогічна освіта*. 1994. № 17. С. 66–72.

96. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. К. : МАУП, 2000. 312 с.

97. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2003. № 12. С. 52–55.

98. Іванець Н.В. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи : дис. канд. пед. наук. Вінниця, 2020. 270 с.

99. Картава Ю. К. Розвиток професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти АР Крим. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія*. Вип.35. 2012. С. 24–29.

100. Келемен А.В. Формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників на засадах акмеологічного підходу в закладах вищої освіти : дис. канд. пед. наук. Львів, 2020. 332 с.

101. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 80 с.

102. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 2005. 21 с.

103. Кобернік С. Г., Кузьмина Н.Ю., Овчарук О.В., Тараненко І.Г. Концепція змісту освіти для європейського виміру України. *Інформаційний бюлетень Проекту Міжнародного фонду «Відродження», «Навчальний курс «Європейські студії для шкіл»*. URL : http://osvita.ua/school/school_today/

104. Коваль Т.В. Формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі : дис. канд. пед. наук. К., 2015. 291 с.

105. Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України. *Агора*. Випуск 6: Україна і США: взаємодія у галузі політики, економіки, культури і науки. 2008. С. 5–14.

106. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг ред. О. В. Овчарук. К., 2004. 112 с.

107. Кондратьєва О.М. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраєзнавчого підходу) : дис. канд. пед. наук. К., 2017. 265 с.

108. Концепція 12-річної загальної середньої освіти. *Інформ. вісн. М-ва освіти України*. 2002. № 2. С. 3–22.

109. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Пед. газета*. 2000. № 6. С. 2.

110. Копанська О. Еволюція місії викладача вищої школи в проекції освітніх тенденцій Європи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 4. С. 33–39.

111. Костюченко Л. В. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище – університет» : автореф. дис. канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2013. 19 с.

112. Коченкова Л. П. Мультикультурная модель современного образования. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014. № 11. С. 16–20.

113. Кремінь В. Філософія освіти ХХІ століття. *Урядовий кур'єр*. 6 лютого, 2003. № 23. С. 7.

114. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія. Вінниця: Глобус-Прес, 2006. 348 с.

115. Леган В.П. До питання полікультурної освіти. *Міжнародний науковий вісник: Спецвипуск 2(11)*. Матеріали Міжн. наук-практ. конф «Проблеми і перспективи транскордонного співробітництва: досвід Карпатського євро регіону» (м.Ужгород, 04-05 червня 2015 року). Ужгород: «УжНУ», 2015. С. 134–140

116. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл: Академия, 2004. 352 с.

117. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 7–11

118. Лимар Ю. М, Чекан Ю.М. Нові професійні ролі вчителя в умовах Нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випу. 15. Т.2. С.100–103

119. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.

120. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : автореф. дис. докт. пед. наук. К., 2004. 42 с.
121. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. докт. пед. наук. К., 2009. 476 с.
122. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва : Академия, 2004. 208 с.
123. Матис В. И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе. Барнаул : БГПУ, 1999. 328 с.
124. Миропольська Н. Є. Полікультурне виховання. Енциклопедія освіти / відповід. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
125. Могилевская Е. В. Профессиональная подготовка будущих менеджеров с использованием имитационного моделирования на основе информационных технологий : дис. канд. пед. наук. Ставропол. гос. ун-т. Ставрополь, 2006. 193 с.
126. Мурзіна С. В. Ключові компетентності майбутніх учителів-філологів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. ЧНУ, 2009. В. 146. С. 120–124.
127. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. Воронеж: МОДЭК, 1995. 356 с.
128. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности. Психология личности. Тексты. Москва : Мысль, 1982. 132 с.
129. Національна доктрина розвитку освіти України: затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347. *Освіта*. 2002. 24 квіт. –1 трав. (№ 26). С. 2–4.
130. Назаренко Л. М. Ціннісні ідеї як передумова створення полікультурного простору особистості. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск 52. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. С. 193–198.

131. Наролина В. И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации. *Высшее образование в России*. 2009. №1. С. 124–128.
132. Наушабаева С. У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бенкса). *Педагогика*. 1993. № 1. С.104–109.
133. Николаева Ю.В, Боголюбова Н.М. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен : учеб. пособие. Москва : СПбКО, 2014. 416 с.
134. Нікітіна А. Технологічний аспект удосконалення виразності мовлення вчителя-словесника. *Освіта на Луганщині: Науково-методичний журнал*. Луганськ : ЛОІ ППО, 2009. № 2(31). С. 37–40.
135. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. К., 2016. 134 с.
136. Новаковська І. Міжкультурна освіта як пріоритетне завдання сучасної освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2017. № 36. С.186–196
137. Овчарук О. В. Культура миру в змісті освіти європейських країн (2000 рік – міжнародний рік культури миру). *Відродження*. 2000. № 3. С. 5–6.
138. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. К. : Знання України, 2003. 450 с.
139. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведова. Москва : Сов. Энциклопедия, 1973. 846 с.
140. Островська М. Я. Концептуальні підходи до застосування інноваційних освітніх технологій у початковій школі. *Неперервна освіта: актуальні дискурси: колективна монографія*. Катовіце, Польща, 2022. С. 81–91.
141. Островська М. Я. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті НУШ. *Матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Неперервна освіта: актуальні дискурси»*. Ужгород, ЗІППО, 2020. С. 282–288.

142. Островська М. Я., Островський О.О. Історичне краєзнавство у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів// Матеріали ІХ Регіонального науково-методичного інтернет-семінару «Краєзнавство в інтердисциплінарному контексті розвитку сучасної освіти і науки»/ За заг ред. Баяновська М.Р. Ужгород: ФОП Сабов А.М., 2021. 292 с.: С.180-186.

143. Островський О. О., Маргітич К. Є., Островська М. Я. Інноваційність міжкультурної освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури : навчально-методичний посібник. Берегово, 2022. 268 с.

144. Островська М. Я., Островський О. О. Психолого-педагогічні аспекти формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Матеріали Х Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читаннях*. К., 2021. С.146–168.

145. Островська М. Я., Островський О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті ЄВО. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (онлайн) «Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти»*. Житомир, Україна, 2021. С. 163–167

146. Островський О.О. Двомовність в умовах міжкультурного освітнього середовища Закарпаття. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми освіти і науки: теорія і практика»*. Київ, 2020. С. 289-291.

147. Островський О.О. Білінгвізм в умовах полікультурного середовища Закарпаття. *Матеріали Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів»*. Мукачево, 2020. С. С. 175-177.

148. Островський О.О. Педагогічна тріада «Учитель-учень-батьки» - важлива складова освітнього процесу в міжкультурному середовищі. *Матеріали ІХ Міжнародної наукової конференції «Концептуальні проблеми*

функціонування мови в полікультурному просторі». Мелітополь, 2021. С. 193-199.

149. Островська М. Я., Химинець В.В., Островський О.О. Компетентнісна та інноваційно-гуманістична освіта – основа сталого розвитку сучасного світу. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Сталий розвиток, циркулярне управління та екологічна інженерія»*. ISCMEE 2021 (Присвячена 50-річчю Південного наукового центру НАН України і МОН України). Одеса, Україна, 2021. С. 58-62.

150. Островський О. О. Мовленнєва культура та фахова майстерність учителя в педагогічній спадщині В.Сухомлинського. *Матеріали XI Міжнародних і XXVIII Всеукраїнських педагогічних читаньх «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства»*. Ужгород : РІК-У, ЗППО, 2021. С.138-141.

151. Островський О.О. Компетентнісна підготовка майбутніх учителів до освітньої діяльності в міжкультурному середовищі. *Зб. матеріалів XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Неперервна освіта: актуальні дискурси»*. Ужгород: РІК-У, ЗППО, 2021. С.129–132.

152. Островський О. О. Формування мовленнєвої культури та фахової майстерності вчителя в педагогічній спадщині В.Сухомлинського. *Інноватика у вихованні*. № 14. 2021. С. 331–341.

153. Орехова Л.І. Формування оцінного компонента професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури : дис. канд. пед. наук. Одеса, 2005. 227 с.

154. Орел Л. О. Самостійна робота студентів у контексті особистісно орієнтованого навчання. *Вісник Житомирського державного ун-ту*. 2009. № 43. С. 45–51.

155. Педагогика: Большая современная энциклопедия (сост. Е.С. Рапацевич). Минск : Современное слово, 2005. 720 с.

156. Педагогіка вищої школи: словник-довідник /упор. О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.
157. Пентилюк М. І. Проблема уроку української мови в сучасній лінгводидактиці. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Вип. 45. Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. С. 81 –84.
158. Перова С. В. Умови розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. *Освіта та наука в умовах глобальних викликів: Матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф. Сімферополь-Судак* : ВіТроПринт, 2010. С. 27 –29.
159. Підласий, І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. Посібник. К. : Україна, 1998. 343 с.
160. Подковирофф Н. Т. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти : дис. канд. пед. наук. Одеса, 2019. 220 с.
161. Подковирофф Н. Теорія і практика реалізації завдань міжкультурної освіти у Франції. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер.: Пед. науки: реалії та перспективи*. К. : НПУ, 2019. Вип 69. С. 78–84.
162. Подковирофф Н. Міжкультурна освіта в Німеччині: характеристика основних концептуальних підходів. *Сучасний рух науки* : VII Міжн. наук.-практ. інтернет-конф. (Дніпро, 6–7 червня 2019 р.). URL : <http://www.unar.it/> (дата звернення 24.02.2021).
163. Подковирофф Н. Концептуально-технологічна модель організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах інтеркультурного підходу. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип 69. С. 78–84.
164. Подковирофф Н. Провідні суперечності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурної освіти *Науковий часопис Сумського державного педагогічного університету ім. А.Макаренка. Сер.: Пед. науки*. Суми: СДПУ. – 2019. Вип 69. С. 78–84.

165. Порадник для вчителя. Міжкультурна освіта. Центральний осередок вдосконалення вчителів. Варшава, 2008. 176 с.

166. Прошкін В. Інтеграція університетської науки й освіти: теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2010. Вип. 19. С. 184–188.

167. П'ятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. В. 25. Ч. 3. С. 151–161.

168. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

169. Садовский В. Н. Принципы системности, системный подход: общая теория систем. *Системные исследования: ежегодник*. Москва : Наука, 1978. С. 7–25.

170. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.

171. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2005. 404 с.

172. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. докт. пед. наук. К. , 2005. 476 с.

173. Семенов О.М. До проблеми формування мовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 6. С.175–182.

174. Семенов О.М. Проблеми лінгвістичної підготовки вчителів-словесників у педагогічному університеті. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4 С. 45– 49

175. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. К. : Вища школа, 2004. 335 с.
176. Сеньовська Н. Л. Підготовка майбутнього вчителя до професійної саморегуляції в процесі вивчення педагогічних дисциплін : дис. канд. пед. наук. К., 2008. 254 с
177. Сива Ю. В. Аналіз основних підходів та провідних концептуальних ідей до визначення суті полікультурної освіти. URL: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65635a2ac68b4c43a89521216c27_0.html (дата звернення 24.02.2021).
178. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання : автореф. дис. канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2002. 20 с.
179. Симоненко Т. В. Стилiстичний аналіз тексту як засіб формування мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск 52. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. С. 247 –250.
180. Сінопальнікова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : дис. канд. пед. наук. Харків, 2010. 267 с.
181. Словник іншомовних слів / Уклад. : С. М. Морозов, Л.М. Шкарапута. К. : Наукова думка, 2000. 680 с.
182. Сідун Л. А. Ідеї полікультурної освіти в загальноосвітніх школах США. *Науковий вісник Ужгородського ун-ту: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2012. С. 175–177.
183. Сластенин С. А. Педагогіка. М. : Школа-Прес, 2000. № 25. 492 с.
184. Сластенин В. А. Педагогіка и психологія инновационного образования. Москва : Прометей, 2009. 164 с.
185. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи / Герасимова Н. Є., Касярум Н. В., Король В. М., Савченко О. П. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. 212 с.

186. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 362 с.

187. Смолина Т. Л. Роль міжнародних стажировок в формуванні міжкультурної комунікативної компетентності педагога (2010). URL: <http://humanpsy.ru/smolina/stazhirovka-pedagogov> (звернення 20.12.2021 р.).

188. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л. М. Баш, А.В. Боброва и др. 3-е изд., доп. Москва : Цитадель-трейд, 2002. 960 с.

189. Соколова І. В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів. URL: [http://www.nbu.gov.ua/ Portal/soc_gum/](http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/) (звернення 20.12.2021 р.).

190. Солодка А.К. Фасилітація кроскультурної взаємодії : навч.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв : Іліон, 2014. 228 с.

191. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.

192. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Чернігів : ФОП Лозовий В.М., 2013. 508 с.

193. Сухомлинська О. В. Етнопедагогіка – засіб полікультурного виховання. *Український оглядач*. 1994. № 8.

194. Сущенко А. В. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах полікультурного середовища. *Зб. наук. праць Бердян. держ. пед. ун-ту. Сер. Пед. науки* / гол. редкол. Крижко В. В. Бердянськ, 2005. Вип. 1. С. 120–128.

195. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах : дис. докт. пед. наук. К., 2014. 533 с.

196. Сущенко Л.О. Конгруентність сучасної науки в освітньому контексті. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та*

психології: зб. наук. пр. Херсон. нац. тех. ун-ту. Херсон, 2012. Вип. 2 (7). С. 453–458.

197. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования. М. : Еврошкола, 2003. 236 с.

198. Талаш І. А. Формування етнічної ідентифікації майбутніх вчителів як шлях до розширення україномовного освітнього простору. *Науковий вісник УжНУ: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород : УжНУ, 2011. № 20. С.142–144.

199. Тамаркіна О. Л. Методи та форми навчання самостійності студентів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія*. 2000. Вип. № 25, ч. 1. С. 54 –61.

200. Тахохов Б. А., Богатых Н.А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов. *Высшее образование*. 2008. № 3. С. 24 – 28.

201. Теличко Н. В. Модель системи формування основ педагогічної майстерності у майбутніх учителів початкових класів. URL: <http://nauka.zinet.info/24/telychko.php>. (дата звернення: 18.03.2021)

202. Технологія. Великий енциклопедичний словник. URL: <http://www.vedu.ru/bigenctic/62617/> (дата звернення: 18.03.2020)

203. Технологія. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : Перун, 2003. С. 1245.

204. Федоренко В. Л. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови. Харків : Вид.група «Основа» : ПП «Тріада +», 2007. 432 с.

205. Федун О. О. Викладання рідної мови в режимі інтерактивності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: Зб.наук.пр. / Редкол : І.А.Зязюн та ін. Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2006. С. 79–82.

206. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : монографія. Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. 205 с.

207. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя

початкових класів : дис. доктора пед. наук. – К., 1998. 443 с.

208. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.

209. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. докт. пед. наук. К., 2004. 365 с.

210. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Нар. образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

211. Цар І. О. Педагогічні технології формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вчителя : автор. дис. канд. пед. наук. Тернопіль, 2011. 20 с.

212. Царев М. А. Коммуникативная деятельность как фактор формирования субъектности студента : дисс. канд. пед. наук. Оренбург, 2004. 219 с.

213. Чередник Л. М. Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів : дис. канд. пед. наук. Бердянськ, 2020. 256 с.

214. Чередниченко Л. А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук. Харків, 2012. 255 с.

215. Чередниченко Л. А. Формування культурологічних знань студентів у контексті полікультурної освіти. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. Харків: ХНПУ, 2008. Вип. 34. С.109–114.

216. Чередниченко Л. А. Методичні особливості формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. *Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць*. Харків: ХНПУ, 2010. Вип. 36. С. 77 – 84.

217. Черницына С. А. Технология контекстного обучения студентов-филологов в процессе профессионально-педагогической подготовки в

университете : автореф. дис. канд. пед. наук. Курганский гос. ун-т , 2000. 20 с.

218. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект. Черкаси : Брама-Україна, 2006. 560 с.

219. Шулда Т. А. Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми міжетнічних відносин. *Науковий вісник УжНУ: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород: УжНУ, 2011. № 20. С. 189–193.

220. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов : дис. канд. пед. наук. Омск, 2005. 164 с.

221. Щербина В. І., Волкова О. В., Романенко О. В. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури. Харків : Видавнича група «Основа», 2005. 96 с.

222. Щукина Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. Москва, 1971. 331 с.

223. Ягоднікова В.В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи : дис. докт. пед.наук. Одеса. 2016. 526 с.

224. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник . К. : Либідь, 2003. 560 с.

225. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу: здобутки і перспективи. *Нові технології навчання*. Зб.наук.пр. Духовно моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах : Спец.випуск № 58. Ч. 2: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2009. С. 273–279.

226. Якса Н. В., Кужелев С. В. Анализ зарубежных моделей поликультурного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. Ялта : РИО КГУ, 2015. Вып. 47(2). Часть II. С.243 – 249.

227. Яковлева Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования : монография. Москва : Информац.-издат. центр АТиСО, 2002. 239 с.
228. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дисс. докт. пед. наук. Оренбург, 2006. 360с.
229. Янушевский В. Н. Педагогическое моделирование профессионального развития студентов-филологов в ВУЗе : автореф. дис. канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 26 с.
230. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
231. A Teacher Education Model for the 21st Century A Report by the National Institute of Education, Singapore (2009). URL: <<http://www.nie.edu.sg/files/about-nie/TE21%20online%20version.pdf>>
232. Allen W.R. Preparing women for careers in international management. *Journal of Education for Business*. 1997, т. 72. P. 278–283.
233. Altbach P. G, Kelly G. R. New Approaches to Comparative Education. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1986. P. 27–48.
234. Banks J. A. Shaping the future of multikultural education. *The Journal of Negro Education*. 48 (Summer), 1979. P.237-252.
235. Banks J., Lynch J. Multicultural Education in Western Societies. London New York - Sydney – Toronto : Holt, Rinehart and Winston, 1986. 207 p.
236. Batjes D., Byram M. Mediating Languages and Cultures. *Towards an Intercultural Theory of Foreign Language education*. Clevedon; Multilingual Matters, 1991.230 p.
237. Bhikhu Parekh. Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. PALGRAVE, 2000. 379 p.
216. Black J.S. Cross-cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework for future research. *Academy of Management Review*, 1990. 15(1). P. 113-136.

238. Black J.S. The right way to manage expats. *Harvard Business Review*, 1999. 77. P. 52–60.
239. Boli J., Ramirez E O. Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Albany: SUNY Press. 2002. P. 25–38.
240. Boli J., Ramirez F. O., Meyer J. W. Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*. 1985. N 29 (2). P. 145–170.
241. Butt R. Appropriate Multicultural Pedagogy and its Implementation in the High School. *Multicultural Education: Programmes and Methods* / Ed. By R. J.
242. Craft M. Multicultural Education in the United Kingdom. *Multicultural Education in Western Societies*. London New York - Sydney - Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. P. 76–97.
243. Dinges N. Intercultural competence. *Handbook of intercultural training*. New York : Pergamon. 1998. P. 72–74.
244. Dodd, C.H. Dynamics of intercultural communication (5 th edition), Boston : McGraw-Hill. 1998. P. 74.
245. Gay G. Multicultural Teacher Education. *Multicultural Education in Western Societies*. London- New York Sydney - Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. P. 154–177.
246. Goldstein R. Analyser le fait éducatif: ethno-éducation comparée, une démarche, un outil. Lyon, 1998. 176 p.
247. Grant C. Research and Multicultural Education / C. Grant. – Washington, DC.: The Falmer Press, 1992. 275 p.
248. Holmes B. Causality, Determinism and Comparative Education as a Social Science. *Theories and methods in comparative education*. Frankfurt am Main & New York: Peter Land, 1992. P. 115–141.
249. How Do You Define 21st-Century Learning? (2010). Education week teacher sourcebook. URL: <<http://www.edweek.org/tsb/articles/2010/10/12/01panel.h04.html>>

250. Howard – Hamilton M.F. Creating a culturally responsive learning environment for students of colour, Working paper for Scholarship of Teaching and Learning Symposium, Bloomington, USA. 2003. 75 p.
251. Howell R. T. The Importance of the Project Method In Technology Education. *Journal of Industrial Teacher Education*. 2003.V. 40. P. 13-20.
252. Ijaz A. Guidelines for Curriculum Writing in a Multicultural Milieu. *Multicultural Education: Programmes and Methods* / Ed. By R. J. Samuda a. S.
253. Jandt E. F. An introduction to intercultural communication: Identities in a global community. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2013. 428 p.
254. Kong L.. Kinston-Toronto: Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 105–114.
255. Keršienė, K, Savanevičienė, A. Defining and Understanding Organization Multicultural Competence, *Engineering Economics*, (2005). № 2 (42). P.45–52.
256. Kim M. Cross-cultural comparisons of the Perceived Importance of Conversational Constraints. *Human Communication Research*. 1994. №21. P. 128–151.
257. Kutschker M. Internationales Management: mit 100 Textboxen/von Michael Kutcher und Stefan Schmid. – 2., bearb. Aufl.- München; Wien: Oldenbourg. 2002. 48 p.
258. Lambert R. Parsing the concept of global competence in Educational exchange and global competence, New York: Council on International Educational Exchange.1994. 4 p.
259. Leiba-O’Sullivan, Sh. (1999). The distinction between stable and dynamic crosscultural competencies: implications for expatriate trainability, *Journal of International Business Studies*, 30 (4). P. 709–725.
260. Nieto S. Affirming Diversity. *The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson Education, 2004. 464 p.
261. Ostrovska M, Khiminets V., Ostrovsky A. Competence and innovative, humanistic education as the basis of sustainable development of the modern world.

Materialu 3rd eastern european conference of management and economics. Ljubljana School of Business, Slovenia. SHS Web of Conferences EECME 2021. v. 111, 7 s. (01019, 2021.). URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111101019>).

262. Ostrovski O. Competence Preparation of Future Teachers for Educational Activities in the Intercultural Environment. *Continuous Education: Current Discourses.* University of Technology, Katowice, 2022. 261 s. P.140 - 151.

263. Маргітич К., Островський О. Проблеми навчання української мови в школах Закарпаття. Міжнародна наукова конференція «Україністика в Угорщині та поза її межами» – Ukrainisztika Magyarországon és a határon túlon II. Nemzetközi tudományos konferencia. Ніредьгазький університет. Ніредьгаза: 26–27 листопада 2021 р. Nyíregyháza, 2021. november 26–27. P.14-18.

264. Oullet F. Teachers Preparation for Intercultural Education. *Multicultural Education: Programmes and Methods* / Ed. By R. J. Samuda A. S. L. Kong. -Kinston -Toronto: Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 15–24.

265. Pachay B. Methods of Integrating Ethics Studies into the Curriculum. *Multicultural Education: Programmes and Methods* / Ed. By R. J. Samuda a. S. L. Kong. Kinston-Toronto: Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 115–122.

266. Pai Y. Cultural Foundations of Education. Columbus, OH: Merrill Publishing Company, 1990. 310 p.

267. Parsons K. Review of the Effects of learning Styles on Achievement. *Multicultural Education: Programmes and Methods* / Ed. By R. J. Samuda a. S.L. Kong. Kinston-Toronto: Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 33–44.

268. Rost-Roth M. Forderung interkultureller Kompetenzen im Tertiarsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In: Hufeisen B, Mehrsprachigkeits konzept – Tertiarsprachen - Deutsch nach Englisch. – Europaisches Fremdsprachen zentrum. Strasbourg, 2003. S. 51–84.

269. Samuda R. The Role of Psychometry in Multicultural Education: Implication and Consequences. *Multicultural Education: Programmes and Methods* Kinston-Toronto: Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 47–58.
270. Scholz Ch. Personalmanagement: Information sorientierte und verhaltenst heoretische Grundlagen. Münchn: Vahlen, 2000. P. 74–88.
271. Singh A. Effects of Teacher Perception on Achievement. *Multicultural Education: Programmes and Methods*. Kinston-Toronto : Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 89–102.
272. Soderberg, A. M. Rethinking Cross Cultural Management in a Globalizing Business World, *International Journal of Cross Cultural Management*, 2002. 2 (1). P. 103–121.
273. Sola N., Wilkinson J. Developing intercultural competence. URL : http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/04_07.pdf
274. Stern P.C. Why do People Sacrifice for their Nations? / Peter Stern // *Political Psychology*. 1995. Vol.16. № 2. P.217–235
275. UNESCO and the Issue of Cultural Diversity / Ed. By K. Stenou. Paris: UNESCO, 2000.
276. UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity / Adopted by the 31st session of UNESCO's general conference on November 2, 2001. URL: http://www.inst.at./kulturen/unesco/declaration_english.htm.
277. Watson K. Education Policies in multicultural societies. *Comparative Education*, 1981. P. 17–31.
278. Webster Universal Dictionary. Harver educational Services, 1993. P. 200-208.
279. Westie F.R. Race and ethnic relations. R.E.L. Paris (ed.). *Handbook of modern sociology*. Chicago, 1964. 120 p.
280. Wright O. The Role of the Administration in Multicultural Education. *Multicultural Education: Programmes and Methods* / Ed. By R. J. Samuda a. S. L. Kong. Kinston-Toronto: Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 69-76.

ДОДАТКИ

Додаток А

Декларація прав національностей України

(Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1991, № 53. – С.799)

Верховна Рада України, виходячи з Декларації про державний суверенітет України, з Акта проголошення незалежності України, керуючись Загальною декларацією прав людини та ратифікованими Україною міжнародними пактами про права та свободи особистості, прагнучи утвердження в незалежній, демократичній Україні священних принципів свободи, гуманізму, соціальної справедливості, рівноправності всіх етнічних груп народу України, беручи до уваги, що на території України проживають громадяни понад 100 національностей, які разом з українцями становлять п'ятдесяти двох мільйонний народ України, приймає цю Декларацію прав національностей України:

Стаття 1

Українська держава гарантує всім народам, національним групам, громадянам, які проживають на її території, рівні політичні, економічні, соціальні та культурні права. Представники народів та національних груп обираються на рівних правах до органів державної влади всіх рівнів, займають будь-які посади в органах управління, на підприємствах, в установах та організаціях. Дискримінація за національною ознакою забороняється й карається за законом.

Стаття 2

Українська держава гарантує всім національностям право на збереження їх традиційного розселення і забезпечує існування національно-адміністративних одиниць, бере на себе обов'язок створювати належні умови для розвитку всіх національних мов і культур.

Стаття 3

Українська держава гарантує всім народам і національним групам право вільного користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя, включаючи освіту, виробництво, одержання і розповсюдження інформації. Верховна Рада України тлумачить статтю 3 Закону “Про мови в Українській РСР” таким чином, що в межах адміністративно-територіальних одиниць, де компактно проживає певна національність, може функціонувати її мова нарівні з державною мовою. Українська держава забезпечує право своїм громадянам вільного користування російською мовою. В регіонах, де компактно проживає кілька національних груп, нарівні з державною українською мовою може функціонувати мова, прийнятна для всього населення даної місцевості.

Стаття 4

Усім громадянам України кожної національності гарантується право сповідувати свою релігію, використовувати свою національну символіку, відзначати свої національні свята, брати участь у традиційних обрядах своїх народів.

Стаття 5

Пам’ятки історії та культури народів та національних груп на території України охороняються законом.

Стаття 6

Українська держава гарантує всім національностям право створювати свої культурні центри, товариства, земляцтва, об’єднання. Ці організації можуть здійснювати діяльність, спрямовану на розвиток національної культури, проводити в установленому законом порядку масові заходи, сприяти створенню національних газет, журналів, видавництв, музеїв, художніх колективів, театрів, кіностудій.

Стаття 7

Національні культурні центри і товариства, представники національних меншин право на вільні контакти із своєю історичною батьківщиною.

Додаток Б

**Методичні рекомендації до проведення діалектологічної практики
для студентів спеціальностей «Українська мова і література»
(в основу методичних рекомендацій покладено рекомендації Ф.Асанової
[21])**

3. Програма-питальника для діалектологічної практики.

3.1. Лексика.

3.1.1. Відомості про населений пункт.

1. Як називається ваше село (селище, місто) сьогодні? (Записати за місцевою вимовою у формах називного і родового відмінка однини, а також у прикметниковій формі.
2. Чи змінювалась назва села (селища, міста)? Коли? Чому?
3. Звідки походять ці назви? Які є документи, перекази, пісні тощо, пов'язані з цими назвами?
4. Коли і ким засноване село (селище, місто), коли і звідки прийшли сюди люди? Хто були перші жителі цього населеного пункту (кріпаки, казенні селяни, міщани тощо)?
5. Який склад населення села (селища, міста) за національністю? Які зміни відбувалися в складі населення? Коли і з яких причин?

3.1.2. Власні назви.

1. Які найпоширеніші прізвища у селі (селищі, місті)? **Яке походження Вашого прізвища?**
2. Які найпоширеніші офіційні та неофіційні імена чоловіків, жінок, дітей у селі (селищі, місті)?
3. Які прізвиська є в селі (селищі, місті)? Чому вони виникли?
5. Як по-місцевому звуться вулиці, кутки, площі у селі (селищі, місті) тощо?
6. Як називаються сусідні села (селища, міста)?

3.1.3. Рельєф.

1. Як у називаються підвищення рельєфу: *горбок, горб, пагорб, курган, могила* тощо та їх частини: *схил, вершок* чи?..
2. Як у селі (селищі, місті) називаються пониження рельєфу: *долина, балка, яр, байрак, круча, обрив, рівчак* чи?..
3. Як називаються рівні площі?
4. Як називаються у селі (селищі, місті) водойми: *річка, струмок, озеро, став, джерело* чи?..

3.1.4. Сільськогосподарські культури.

1. Які культури висівають у полі? Які їх сорти?
2. Що садять на городі? Які їх різновиди?
3. Що росте у полі, які сорти?

3.1.5. Сільськогосподарські знаряддя.

1. Якими машинами тепер обробляють поля? Чим обробляли поля колись?
2. Якими знаряддями виконують роботи на городі?
3. Як називаються частини плуга, борони, коси, лопати, сапи, вил, граблів?
4. Як гострять косу?

3.1.6. Рільництво та городництво.

1. Як називають родючу землю?
2. Як називають зорану землю? А землю, зорану на зиму? Засіяну сільськогосподарськими культурами?
3. Які є способи оранки?
4. Як проходить процес орання?
5. Як називається час збирання зернових культур? Час збирання сіна?
6. Як називається людина, яка оре, жне, косить, молотить?
7. Як називаються етапи росту й розвитку культур: *висаджування, садіння, квітування, викидання цвіту, колосіння, дозрівання* тощо?
8. Як називається поле, на якому скосили пшеницю, ячмінь, овес, кукурудзу, соняшник, картоплю, горох, капусту тощо?
9. Які культури вирощують на городі?

3.1.6. Тваринництво.

1. Як називають велику рогату худобу (загальна назва)?
2. Де її випасають?
3. Хто її пасе?
4. Які є назви тварин за статтю і за віком?
5. Як називається вагітна корова, свиня, вівця, кобила, кішка?
6. Як називають "народити теля, поросся, ягня, лоша, щенят, кошенят"?
7. Яких свійських птахів тримають у вашому селі (селищі, місті)?
9. Як їх називають за статтю і віком?

3.1.8. Рослини.

1. Які фруктові дерева ростуть у садах? Які сорти? Як називаються їхні плоди? Опишіть їх.
2. Які ростуть ягідні кущі? Опишіть їх плоди.
3. Які знаєте декоративні дерева і кущі?
4. Яке зілля росте на городі? Описати, змалювати чи сфотографувати ці рослини.
5. Яке зілля росте в полі? Описати, змалювати чи сфотографувати його.
6. Які знаєте лікарські рослини? Які хвороби вони лікують? Якими рослинами лікувалися Ви?
7. Які квіти ростуть біля хати? Назвати їх, описати.
8. Які квіти ростуть у кімнатах?

3.1.9. Дикі тварини.

1. Як називаються дикі тварини - загальна назва (в однині і множині)?
2. Які тварини водяться у вашій місцевості? Які вони на вигляд?
3. Де вони живуть, що їдять, які звуки видають?
4. Яких ще диких тварин ви знаєте? Звідки? Що про них чули?
5. Які казки про них знаєте?

3.1.10. Дикі птахи.

1. Яких птахів ви знаєте? Які вони?
2. Де вони живуть? Які звуки видають?
3. Які пісні, казки, прислів'я про них знаєте?

3.1.11. Землеводні плазуни і комахи.

1. Які знаєте види жаб? Як вони виростають? Які звуки видають?
2. Які плазуни тут водяться? Як їх ще називають? Які вони?
3. Яких ще плазунів ви знаєте, звідки?
4. Які комахи є у вас? Які їх види?
5. Які ще назви комах ви знаєте?
6. Які пісні, казки, прислів'я про них знаєте?

3.1.12. Будівництво.

1. Як називається місце, де знаходиться хата з господарськими будівлями?
2. Як називається жилий будинок? Чи однаково називається кам'яний будинок і дерев'яний? Старий і новий?
3. З чого будують хату?
4. Які етапи будівництва?
5. З яких частин складається хата зовні (*фундамент, стіни, дах, труба...*)?
6. Чим покривають хату?
7. Як називаються частини хати всередині (*підлога, долівка, стіни, стеля...*)?
8. Як називаються частини дверей, вікна?
9. Як називаються різні приміщення в хаті (*танок, веранда, кухня, кімната...*)?
10. Що знаходиться над, стелею під дахом (*горище,...*)?
11. Як туди добиратися?
12. Як називаються допоміжні приміщення (*літня кухня, підвал, погріб...*)?
13. Як називається приміщення для домашніх тварин, птахів? Опишіть їх.
14. Де зберігається сіно, дрова?
15. Чим обгороджують двір? Які знаєте види огорожі? Як проходити до хати?
16. Як обігрівають хату взимку?

3.1.13. Меблі та інші хатні речі.

1. На чому сидять у хаті тепер? А раніше? Опишіть.
2. На чому сплять?
3. Які частини ліжка?
4. Що кладуть під голову? Чим укриваються?

5. Які бувають подушки? Як їх роблять?
6. Чим застилають ліжко? Який вигляд має застелене ліжко тепер? А колись?
7. Куди складають одяг, інші речі тепер? А колись?
8. Де знаходиться посуд? Куди його ставили колись?
9. Чим застилають стіл? Чим витирають лице, руки?
10. Чим прикрашають хату тепер? А колись?
11. Що вішають на вікна тепер? А колись?
12. Чим підмітають у хаті, на дворі?
13. У що збирають сміття?
14. Чим освітлюють хату тепер? А колись? Опишіть.
15. Чим тепер прасують речі? А колись?
16. Де знаходяться книжки?
17. Що стелять на підлогу тепер? А колись?

3.1.14. Посуд, кухонне начиння.

1. Як називається посуд (загальна назва)?
2. Де зберігається вода? А раніше?
3. Чим набирають воду, щоб напитися?
4. У чому варять їсти тепер? А колись?
5. На чому смажать? На чому печуть?
6. Де зберігають сіль, цукор?
7. Чим їдять?
8. Чим ріжуть хліб? Які бувають ножі?
9. Чим наливають рідку їжу?
10. На чому відціджують вермішель?
11. На чому труть моркву, буряки?
12. З чого п'ють чай, компот, вино, горілку? А раніше?
13. У чому варять варення?
14. У чому перуть?
15. Де зберігають муку? Чим її просіюють? Які частини сита?
16. У що доять корову?

17. У якому посуді зберігають молоко тепер? А раніше?
18. Як раніше збивали масло?
21. У чому квасили капусту? Чим різали? Як накривали?
22. У чому носять картоплю? Які бувають кошики? З чого їх роблять?
23. Як називається посуд для напоїв?

3.1.15. Їжа, напої.

1. Як називається споживання їжі (*сніданок — снідати, обід - обідати...*)!
2. Як називається випечений хліб (*хлібина, булка, буханка, буханець...*)! Яка між ними різниця?
3. Як називається окраєць хліба (*горбушка, ...*)?
4. Як називається шматок хліба (*скибка, кусень...*)!
5. Як називається тверда зовнішня частина хліба? А м'яка внутрішня?
6. Які ще печені вироби з тіста ви знаєте (*книш, перепічка, корж, коржик...*)! Яка між ними різниця?
7. З якою начинкою печуть пироги? Як їх називають?
8. Які є вироби з вареного тіста (*галушки, вареники, локшина...*)! Що таке варениці?
9. Які вироби з тіста смажать на сковороді?
10. Як називаються млинці з начинкою?
11. Як називається товчена картопля? Оладки з картоплі? Картопля в мундирах?
12. Як називається яйце? А фарбоване яйце?
13. Як називається бульйон?
14. Як кажуть на зажарку?
15. Які є перші страви?
16. Як називають картоплю, тушковану з м'ясом?
17. Як називають капусту з м'ясом?
18. Як називається холодець?
19. Які у вас відомі страви місцевої кухні? Як вони готуються?
20. Як називається настойка з вишні, сливи, терну?

21. Як називаються інші напої?
22. Які страви готують на різні свята?

3.1.15. Одяг, взуття, прикраси.

1. Яка загальна назва одягу?
2. Як називається жіночий верхній і нижній одяг?
3. Як називається чоловічий верхній і нижній одяг?
4. Як називаються деталі одягу?
5. Як називається пояс? Чим ще підперізуються?
6. Як називаються головні убори? З чого їх роблять?
7. Які старовинні назви одягу ви знаєте? Що вони означають?
8. Як називаються різні види взуття?
9. Як називаються частини взуття?
10. Як називаються жіночі прикраси на шиї? У вухах?
11. Як називаються жіночі прикраси на руках?
12. Які прикраси для волосся?
13. Чим прикриваються від дощу?

3.1.16. Сім'я. Спорідненість. Свояцтво.

1. Як називається сім'я? Прізвище? Прізвисько?
2. Як звертаються до батька, матері?
3. Як звертаються до дочки, сина?
4. Як називається немовля, дитина, близнята?
5. Як називає чоловіка дружина, а дружину чоловік?
6. Як називаються нерідні батьки, діти?
7. Як називається єдиний син, дочка?
8. Як звертаються до діда, баби?
9. Як звертаються до сестри, брата?
10. Які згрубіло-зневажливі форми до слів "дід", "баба"?
11. Як називається дівчина шлюбного віку?
12. Як називається дівчина, що йде заміж?
13. Як ще називають хлопця?

14. Як називається рідний брат матері, батька?
15. Як називається дружина матиного чи батькового брата?
16. Як називається батькова або матирина сестра?
17. Як називається брат чи сестра дружини?
18. Як називаються чоловікові брат і сестра?
19. Як називається син батькового чи матиного брата, сестри?
20. Як називається дочка батькового чи матиного брата, сестри?
21. Як називається синова дружина?
22. Як називаються мати і батько дружини?
23. Як називаються чоловікові батько і мати?
24. Як називають зятя, що живе в батьків дружини?
25. Як називаються діти дітей?
26. Як називають предків?
27. Як називають позашлюбну дитину - хлопчика, дівчинку?
28. Які ще назви на означення спорідненості ви знаєте?

3.1.18. Людина, її риси.

1. Як говорять про статуру людини (*гладкий, худий, коренастий...*)!
2. Як називають горбатого?
3. Як називають людину з витрішкуватими очима? Косоокого? Сліпого?
4. Як називають людину з великими вухами, губами, зубами, головою?
5. Як називають лисого, кучерявого?
6. Як називають людину за зовнішнім виглядом? За силою? За розумом?
7. Як називають людину за рисами характеру?
8. Як називають чоловіка, жінку розпусної поведінки?
9. Як називають хлопця-підлітка, дівчину-підлітка?
10. Як називають ровесника?
11. Як називають молоду заміжню жінку?
12. Як називають чоловіка, жінку, що розлучилися?

3.3.19. Метеорологія, астрономія.

1. Як називається сонячна літня погода?

2. Як називається засуха, спека?
3. Які назви вітрів ви знаєте?
4. Як називається буря, грім, блискавка, злива?
5. Як називають сонце з дощем?
6. Як називають снігопад, ожеледь?
7. Як ще називають мороз?
8. Що звисає з даху при відлизі?
9. Як називається іній?
10. Як називається низька температура?
11. Як називаються різні зірки?
12. Як називається час перед світанком?
13. Як називається різний час дня?
14. Як називаються пори року?

3.1.20. Звичаї, ігри, розваги, повір'я.

1. Як називається колективна безплатна допомога?
2. Які родинні свята ви знаєте?
3. Які музичні інструменти ви знаєте? Хто грає на кожному з них?
4. Як називаються ігри молоді? Як у них грали?
5. У які ігри грали діти?
6. З якими іграшками гралися діти?
7. Які слова пов'язані з весільним обрядом?
8. Які слова пов'язані з ворожінням?
9. Хто такі русалки? Що ви про них знаєте?
10. Які ще міфічні сили ви знаєте?

3.1.21. Дитяче мовлення.

1. Які слова вживаються в розмові з маленькими дітьми на позначення їжі, питва, речей, тварин?
2. Як називають дії, ознаки?
3. Які ще слова дитячого мовлення ви знаєте?

3.5. Спостереження над усним і писемним мовленням учнів місцевих шкіл.

1. На основі аналізу зв'язних текстів, записаних від школярів, та спостережень над спонтанним усним мовленням учнів встановити, які діалектні явища є в мовленні учнів місцевої школи.
2. Визначити ступінь насиченості діалектними явищами усного мовлення учнів молодших (1-4), середніх (5-8) та старших класів (9-11).
3. З'ясувати, як впливає шкільне навчання на засвоєння учнями норм літературної мови. Визначити, які діалектні явища характеризуються стійкістю і послідовно вживаються в мовленні учнів.
4. Виписати з письмових робіт школярів помилки, зумовлені впливом місцевої говірки, визначити їх характер, встановити процентне співвідношення до загальної кількості помилок.
5. Ознайомитися з системою роботи учителів-словесників місцевої школи з попередження помилок у мовленні учнів, зумовлених впливом говірки.

Рекомендована література для вчителів щодо виховання толерантності
(бесіди, уроки, сценарії)

1. Адаменко, В. С. Курило, С. В. Савченко, Л. Ц. Ваховський; ред. : В.С. Курило, Є. М. Хриков; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2013. 247 с.
2. Бондарчук А. Сделай шаг навстречу: школа толерантности. *Позакласний час*. 2010. № 10. С. 3-32.
3. Валюх Т. Людина починається з добра. *Позакласний час*. 2010. №9. С. 41–42.
4. Встречи во Вселенной: игры для старшеклассников на развитие толерантности. *Позакласний час*. 2010. № 10. С. 33–36.
5. Гарнійчук В. Дискусія як один із методів виховання патріотизму старших підлітків: рольові ігри. *Позакласний час*. 2009. № 17–19. С. 3–6.
6. Комариця М. «Виховуй у собі людську душу...»: сценарій на тему «Людина починається з добра». *Зарубіжна література*. 2011. № 9. С. 21–24.
7. Кравець О. Вчимося бути толерантними: (бесіда-тренінг, 9-11 кл.). *Моральне та громадянське виховання*. Х. : Основа, 2008. С.105–107.
8. Кузьмина Н. Давайте уважать друг друга: мероприятие, направленное на формирование доброго, внимательного отношения к людям. *Читаем, учимся, играем*. 2011. № 3. С. 102–107.
9. Лисицина Ю. Виховання толерантності у старшокласників засобами художньої культури: методичний матеріал. *Мистецтво та освіта*. 2009. № 4. С. 48–50.
10. Мороз І. В., Мороз Л.І. Наукове дослідження: курсові, дипломні, магістерські роботи. Методика написання, правила оформлення і порядок захист : метод. посіб. для студ. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 144 с.

11. Моцна І. В ім'я загального добра: [сценарій про толерантність]. *Позакласний час*. 2010. № 10. С. 25–27.
12. Нестерова О. Поняття про толерантність: (для учнів 5-8 класів): бібліотечна лекція. *Шкільний бібліотекар*. 2011. № 2. С. 15–16.
13. Пехота О. М., Єрмакова І.П. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і доповн. К. : Знання, 2013. 287 с.
14. Прокопенко Т. Толерантність врятує світ: сценарій. *Позакласний час*. 2010. № 10. С. 28–29.
15. Хлинова Н. «Багато націй є на світі, але ми всі одна сім'я»: (до Міжнародного дня толерантності). *Шкільна бібліотека*. 2010. № 10. С. 89–92.
16. Шевченко О. Твори добро на радість людям: фрагменти години спілкування. *Розкажіть онуку*. 2010. № 11. С.69.
17. Шейко В. М. Організація та методика науково–дослідницької діяльності : підручник. К. : Знання-Прес, 2002. 295 с.

Тест «Мовні бар'єри при спілкуванні» (за В. Макліні)

Для того щоб оцінити, наскільки актуальні для вас мовні бар'єри спілкування, наскільки ви вмієте “подати інформацію”, дайте відповідь на запитання, складені американським психологом В. Макліні.

Відповідайте “так” чи “ні”.

1. Коли ви щось розповідаєте, чи стежите ви уважно за тим, щоб слухачі правильно вас зрозуміли?
2. Чи підбираєте ви слова, відповідні рівню підготовки слухачів?
3. Чи обмірковуєте ви вказівки, перш ніж їх висловити?
4. Чи віддаєте ви розпорядження у досить короткій формі?
5. Якщо підлеглий не задає питань після того, як ви висловили нову думку, чи вважаєте ви, що він її зрозумів?
6. Чи чітко ви висловлюєтеся?
7. Чи пов'язуєте ви свої думки, перш ніж їх висловити, щоб не говорити незв'язно?
8. Чи заохочуєте ви запитання?
9. Чи припускаєте ви, що знаєте думки оточуючих, або задаєте запитання, щоб з'ясувати їх?
10. Чи розрізняєте ви факти і думки?
11. Чи підсилюєте ви конфронтацію, суперечачи аргументам співрозмовника?
12. Чи намагаєтесь ви досягти мети, щоб ваші партнери в усьому з вами погоджувалися?
13. Чи використовуєте ви професійний жаргон, незрозумілий слухачеві?
14. Чи стежите ви за тим, яке враження справляють ваші слова на слухача, чи уважний він?
15. Чи робите ви навмисні паузи у своїй промові для того, щоб зібратися з думками, звернути увагу на слухачів?

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху
(за Т. Елерс)

Опис методики Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса прораховує ваші шанси на успіх.

Інструкція до тесту Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких відповідайте «так» або «ні».

Тестовий матеріал

Питання

«так» / «ні»

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.
2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.
8. Я доброзичливішими інших.
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. В процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.
15. Знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. В житті небагато речей важливіше грошей.
23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Якщо я розташований до роботи, я роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято

Методика діагностики мотивації до уникнення невдач (за Т. Елерс)

Інструкція: Вам запропоновано перелік із 30 рядків по три слова в кожному. В кожному рядку потрібно вибрати тільки одне з трьох слів, яке найбільш точно характеризує Вашу особистість.

- | | | | |
|-----|----------------|-----------------|-----------------|
| 1. | сміливий | пильний | заповзятливий |
| 2. | лагідний | боязкий | впертий |
| 3. | обережний | рішучий | песимістичний |
| 4. | непостійний | безцеремонний | уважний |
| 5. | нерозумний | боязкий | що не думає |
| 6. | спритний | живий | завзятий |
| 7. | холоднокровний | що коливається | завзятий |
| 8. | стрімкий | легковажний | боязливий |
| 9. | незадумливий | манірний | непередбачливий |
| 10. | оптимістичний | добросовісний | чуйний |
| 11. | меланхолійний | що сумнівається | нестійкий |
| 12. | боягузливий | недбалий | схвильований |
| 13. | необачний | тихий | боязливий |
| 14. | уважний | безрозсудний | сміливий |
| 15. | поміркований | швидкий | мужній |
| 16. | заповзятливий | обережний | завбачливий |
| 17. | схвильований | розсіяний | боязкий |
| 18. | легкодушний | необережний | безцеремонний |
| 19. | лякливий | нерішучий | нервовий |
| 20. | виконавчий | відданий | нервовий |
| 21. | завбачливий | живий | відчайдушний |
| 22. | приборканий | байдужий | недбалий |
| 23. | обережний | безтурботний | терплячий |
| 24. | розумний | дбайливий | хоробрий |

25.	передбачливий	безстрашний	добросовісний
26.	поспішний	лякливий	безтурботний
27.	розсіяний	необачний	песимістичний
28.	обачний	розсудлива	заповзятливий
29.	тихий	неорганізований	боязливий
30.	оптимістичний	пильний	безтурботний

Ключ Ви отримуєте по 1 балу за наступні вибори, наведені в ключі (перша цифра перед косою рисою означає номер рядка, друга цифра після риси – номер стовпця, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, яке здобуло 1 бал у першому рядку, у другому стовпці – «пильний»). Інші вибори балів не отримують. 1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/3; 30/2. Під час опрацювання результатів виокремлюють такі рівні: – від 2 до 10 балів – низький рівень мотивації до уникнення невдач; – від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації до уникнення невдач; – від 17 до 20 балів – високий рівень мотивації до уникнення невдач; – понад 20 балів – дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Методика визначення рівня рефлексивності (за А. Карповим)

Студентам пропонувалось відповісти на декілька тверджень опитувальника та напроти номера питання поставити відповідну цифру: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – швидше неправильно; 4 – не знаю; 5 – швидше правильно; 6 – правильно; 7 – цілком правильно.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай у думках планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відвернутися від думок про нього.

5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я не склав план.

12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Деколи я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її в думках, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Трапляється, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я немов би в думках веду з ним діалог.

23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки. 260

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.

25. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.

26. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Слід мати на увазі, що із 27 тверджень 15 є прямими (номери 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Інші твердження є непрямыми, що необхідно враховувати при підрахуванні результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих твердженнях цифри, які відповідають відповідям респондентів, а в непрямих – значення, які були замінені на ті, що отримані при інверсії шкали відповідей. При інтерпретації результат оцінюють так: 113 і нижче балів – низький рівень рефлексивності;

114-139 балів – середній рівень рефлексивності; 140 і вище балів – високий рівень рефлексивності.

**Вивчення спрямованості особистості за допомогою орієнтовної анкети
(за В. Смейкал, М. Кучер)**

Інструкція. Добрий день! Просимо Вас взяти участь в опитуванні. Перед Вами не лише твердження з варіантами відповіді, а також опитувальний аркуш, на якому Ви може побачити дві колонки: «Більше всього» та «Менше всього». З відповідей оберіть той варіант, який найбільше відповідає Вашим переконанням. Букву цієї відповіді запишіть у опитувальному аркуші напроти номера запитання в стовбці «Більше всього». Потім з цих же відповідей оберіть той, який менше за інших відповідає дійсності, та запишіть у стовбець «Менше всього».

1. Найбільше задоволення я отримую від: А) схвалення, високої оцінки моєї роботи; В) розуміння того, що робота зроблена добре; С) розуміння того, що мене оточують друзі.

2. Якщо б я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути: А) тренером, який розробляє тактику гри; В) відомим гравцем; С) обраним капітаном команди.

3. На мою думку, найкращим педагогом є той, хто А) проявляє цікавість до тих, кого навчає і к кожному має індивідуальний підхід;

В) захоплюються своїм предметом, викликає цікавість до нього, так, що той, хто навчається з задоволенням поглиблює свої знання у цьому предметі;

С) створює у колективі доброзичливу атмосферу, при якій ніхто не боїться висловлювати свою думку.

4. На мою думку, найгіршим за все є те, коли педагог: А) не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається та жартує над ними;

В) визиває дух суперництва у колективі; С) недостатньо добре знає предмет, який викладає, або створює про нього нецікаве уявлення.

5. Я хотів би, щоб мої друзі: А) були доброзичливі та допомагали людям, коли вони мають на те можливості; В) були вірними та надійними,

відданими мені; С) були розумними, цікавими, інтелігентними людьми, мали широкі інтереси.

6. Найліпшими друзями я вважаю тих: А) з ким складаються добрі відносини; В) хто може багато досягнути у житті, може зробити більше, ніж інші; С) на яких завжди можна покластися.

7. Я хотів би бути схожим на того, хто: А) досяг успіху у житті; В) посправжньому цікавиться своєю справою; С) відзначається дружелюбністю та доброзичливістю.

8. Якщо б я міг обирати, я хотів би бути: А) науковим працівником; В) начальником відділення; С) досвідченим льотчиком.

9. У дитинстві мені більш за все подобалося: А) проводити час, граючись з друзями; В) відчуття виконаних справ; С) коли мене за щось хвалили.

10. Більш за все я не люблю: А) коли у мене щось не виходить або я зустрічаю перешкоди у своїх заняттях; В) коли псуються відношення з товаришами; С) коли мене критикують.

11. У першу чергу система освіти повинна: А) навчити вирішувати завдання, які ставить життя, підготувати учнів до роботи за спеціальністю; В) розвивати перш за все індивідуальні особливості і самостійність учнів; С) виховувати якості, які допомагають взаємодіяти та жити з людьми.

12. Мені не подобаються колективи, у яких: А) недемократична система; В) людина втрачає індивідуальність у спільній масі; С) неможливо проявити власну ініціативу.

13. Якщо у мене було б більше вільного часу, я би використав його залюбки на: А) спілкування з друзями; В) самоосвіту; С) відпочинок та розваги.

14. Найбільших успіхів я досягаю тоді, коли: А) працюю з людьми, які мені симпатичні; В) у мене цікава робота; С) мої зусилля добре винагороджуються.

15. Я люблю коли: А) інші мене цінять; В) відчуваю задоволення від добре зробленої роботи; С) приємно провожу час з друзями.

16. Якщо б про мене вирішили написати у газеті, мені б хотілось, щоб: А) розповіли б про якесь цікаве діло, пов'язане з роботою, навчанням, спортом, у якому мені прийшлося приймати участь; В) відмітили мої успіхи у ділах, написали про мою діяльність; С) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю, повідомили, що мене часто обирають у ради колективу, депутатом, лідером команди.

17. Я роблю найбільші успіхи у навчанні, якщо викладач: А) має до мене індивідуальний підхід; В) вміє визвати у мене інтерес до предмету, стимулює мене на більш інтенсивну працю; С) влаштовує колективне обговорення проблем, що вивчаються, викликає дискусію з питань, що обговорюються.

18. Для мене немає нічого найгіршого ніж: А) образа власної гідності; В) невдача при виконанні важливої дії; С) втрата друзів.

19. Більш за все я ціню: А) власний успіх; В) можливість гарної співпраці; С) фактичні результати.

20. Мені подобається, коли люди: А) радіють виконаній праці; В) з задоволенням працюють у колективі; С) намагаються виконати свою роботу по-справжньому добре.

21. Я терпіти не можу людей, які: А) часто сваряться та конфліктують; В) заперечують усе нове; С) ставлять себе вище за інших.

22. Мені хотілось би: А) щоб оточуючи вважали мене своїм другом; В) допомагати іншим у спільній праці; С) визивати захват у інших, подібатися їм.

23. На мою думку керівник перш за все повинен бути: А) вимогливим; В) мати авторитет; С) бути доступним для всіх.

24. Бажано, щоб на роботі: А) рішення приймалися одностайно; В) була можливість самостійно вирішувати проблеми; С) керівництво визнавало мої можливості.

25. У вільний час я з задоволенням прочитав би наступне: А) проте, як заводити друзів та підтримувати добрі відносини з людьми; В) про життя відомих людей; С) з серії «зроби сам».

26. Якщо б у мене були здібності до музики, я би був: А) диригентом; В) солістом; С) композитором.

27. Краще за все я відпочиваю у вільний час: А) дивлячись розважальні фільми; В) у спілкуванні, розвагах з друзями; С) займаючись своєю улюбленою справою (хобі).

28. При однаковому фінансовому успіху я би віддав перевагу: А) підготовці цікавого конкурсу; В) перемозі у конкурсі; С) організації конкурсу та керівництву.

29. Для мене важливіше за все знати: А) що я хочу зробити; В) як досягти мети; С) як залучити та організувати інших людей для досягнення моєї мети.

30. Людина повинна прямувати до того, щоб: А) інші були задоволені нею; В) виконувати перш за все свою задачу; С) її не прийшлося докоряти за виконану роботу.

Дякуємо за участь в опитуванні!

Визначення спрямованості особистості. Спрямованість особистості, ставлення до себе та до оточуючих. Спрямованість як система ставлень особистості до дійсності включає у себе як ядро наступну тріаду: ставлення до інших людей як членів колективу; ставлення до праці та результатам, продуктам праці; ставлення до самого себе, своєї особистості. У зв'язку з цим виокремлюють спрямованість на взаємодію (ВД), ділову спрямованість на завдання (НЗ), та особистісну спрямованість або спрямованість на себе (НС).

Обробка результатів Якщо буква записана у рубрику «Більше всього», їй надається 2 бали за цим видом спрямованості. Якщо ж у рубриці «Менше всього» – 0 балів. Потім підраховується кількість двійок. Підраховується кількість нулів, та до цієї різниці додають 27. Ця сума характеризує рівень за даним видом діяльності. При цьому слід пам'ятати, що якщо кількість нулів

перевищує кількість двійок, то різниця між ними віднімається від 27.

Загальна сума балів за трьома видами спрямованості має бути 81.

«Ключ» для підрахування балів

Спрямованість на взаємодію (ВД)			Ділова спрямованість (НЗ)			Особистісна спрямованість (НС)		
1 А	11	21	1	11	21	1	11	21 В
2 В	В	С	С	С	А	В	А	22 В
3 А	12	22	2	12	22	2	12	23 А
4 А	В	С	С	А	А	А	С	24 В
5 В	13	23	3	13	23	3	13	25 С
6 С	С	В	С	А	С	В	В	26 С
7 А	14	24	4	14	24	4	14	27 С
8 С	С	С	В	А	А	С	В	28 А
9 С	15	25	5	15	25	5	15	29 В
10	А	В	А	С	А	С	В	30 В
С	16	26	6	16	26	6	16	
	В	В	А	С	А	В	А	
	17	27	7	17	27	7	17	
	А	А	С	С	В	В	В	
	18	28	8	18	28	8	18	
	А	В	В	С	С	А	В	
	19	29	9	19	29	9	19	
	А	А	А	В	С	В	С	
	20	30	10	20	30	10	20	
	А	С	В	В	А	А	С	

Наприклад: у студента X після підрахунку «0» та «2» за трьома видами спрямованості отримано такі результати: НС – три «2» та одинадцять «0»; ВД – вісім «2» та п'ять «0»; НЗ – одинадцять «2» та шість «0». $НС = 27 - (11 - 3) = 19$ $ВД = 27 + (8 - 5) = 30$ $НЗ = 27 + (11 - 6) = 32$. Таким чином, у студента X домінує ділова спрямованість (32), до неї достатньо близька спрямованість на взаємодію (30), та менш всього виражена спрямованість на себе. Це дозволяє нам припустити, що студент X відданий інтересам свого колективу, всі сили віддає роботі та має схильність не завжди пам'ятати про себе, власні інтереси та потреби.

Тест самоактуалізації (САТ)

(за Еверетт Шостром)

В основі методики – опитувач особистісних орієнтацій Е. Шострома, що вимірює самоактуалізацію як багатомірну величину («самоактуалізаційний тест» (САТ)).

Методика призначена для обстеження дорослих (старше 15–17 років), психічно здорових людей (мається на увазі відсутність вираженої психопатології).

Специфіка досліджуваного феномена (самоактуалізації) і характер самого тесту, складність складових його суджень, що вимагають серйозного осмислення, дозволяють рекомендувати його для обстеження переважно осіб з вищою освітою. Методика може бути використана як для індивідуального, так і для групового обстеження. Якщо буде потреба респондент може працювати з тестом і у відсутності експериментатора.

Під час використання САТ у якості дослідницької методики можна користуватися й одними «сирими» балами, Т-бали необхідні лише для застосування тесту як інструмента індивідуальної діагностики.

Інструкція до методики не обмежує часу відповідей, хоча практика доводить, що в нормі воно звичайно не перевищує 30-35 хвилин.

Психометрична перевірка тесту САТ

Обробка

Під час обробки результатів тестування підрахунок «сирих» балів, отриманих випробуваним, здійснюється за допомогою ключів до методики. Кожна відповідь обстеженого, що збігається з варіантом, зазначеним у ключах, оцінюється в 1 бал. Потім підраховується сума балів, набраних випробуваним за кожною шкалою. Ці значення наносяться на профільний бланк, після чого будується тестовий профіль обстежуваного й визначаються його дані в стандартних Т-балах, які дозволяють легко й зручно

співвідносити результати різних обстежених осіб, інтерпретувати їх. Ключ Шкала Ціннісної орієнтації: 5а, 7а, 13а, 16б, 17б, 19а, 20а, 21а, 27б, 28а, 29б, 33а, 34а, 37а, 39а, 41а, 42б, 46а, 47а, 49а. Шкала Гнучкості поведінки: 1а, 2а, 3б, 8б, 9б, 11б, 12б, 14б, 17б, 18б, 22б, 23б, 25б, 28а, 30а, 31б, 35б, 36б, 40б, 41а, 42б, 43а, 44б, 50б. Шкала Пізнавальних потреб: 4а, 6б, 10а, 15а, 24б, 26а, 32б, 35б, 38а, 45б, 48б.

Інтерпретація

Інтерпретація результатів дослідження проводиться відповідно до наведеного нижче опису шкал САТ.

1. Шкала Ціннісних орієнтації (SAV) (20 пунктів) вимірює, у якому ступені людина розділяє Цінності й керується цінностями, що властиві особистості, яка самоактуалізується, (тут і далі високий бал за шкалою характеризує високий ступінь самоактуалізації).

Високий бал за шкалою означає, що людина дотримується тих ідеалів, цінностей, за якими живуть особистості, які самоактуалізуються. Низький бал означає, що людина відкидає ці принципи. Твердження, за допомогою яких оцінюється цей параметр, використовуються й при визначенні інших характеристик особистості, яка самоактуалізується.

2. Шкала Гнучкості поведінки (Ex) (24 пункту) діагностує ступінь гнучкості суб'єкта в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, здатність швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію, гнучкість поведінки в різних ситуаціях, гнучкість застосування стандартних оцінок, принципів. Високий бал відбиває здатність людини швидко реагувати на мінливу ситуацію, гнучкість, розумність у застосуванні деяких стандартних принципів. Низький бал означає догматизм, що проявляється в тому, що особистість, яка не самоактуалізується, дуже жорстко дотримується загальних принципів. Шкали Ціннісної орієнтації й Гнучкості поведінки, доповнюючи одна одну, утворюють блок цінностей. Перша шкала характеризує самі цінності, друга – особливості їх реалізації в поведінці.

3. Шкала Пізнавальних потреб (Cog) (11 пунктів визначає ступінь вираження у суб'єкта прагнення до здобуття знань про навколишній світ. Високий бал припускає, що в особистості, яка самоактуалізується, розвинені спрямованість і відповідні здатності, а в особистості, яка не самоактуалізується (низький бал), вони виражені дуже слабо.

Інструкція: «Вам пропонується тест-опитувач, кожний пункт якого містить два висловлювання, позначені буквами «а» і «б». Уважно прочитайте кожну пару й позначте на реєстраційному бланку напроти номера відповідного питання те з них, яке більше відповідає Вашій позиції. (Поставте хрестик у квадраті під відповідною буквою)».

Стимульний матеріал

1. а) Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як їй хочеться. б) Мені здається, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як їй хочеться.

2. а) Я можу без усяких докорів сумління відкласти на завтра те, що я повинен зробити сьогодні. б) Мене мучать докорів сумління, якщо я відкладаю на завтра те, що я повинен зробити сьогодні.

3. а) Людина повинна у всьому і завжди залишатися чесною. б) Бувають ситуації, коли людина має право бути нечесною.

4. а) Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може мати наслідки. б) Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, коли вона може призвести до поганих наслідків.

5. а) Я не хотів би відступати від своїх принципів навіть заради того, щоб зробити щось, за що люди були б мені вдячні. б) Я б хотів зробити щось, за що люди були б мені вдячні, навіть якщо заради цього потрібно було відійти від своїх принципів.

6. а) Люди, які виявляють інтерес до всього на світі, іноді мене дратують.

б) Люди, які виявляють підвищений інтерес до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.

7. а) Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть в мене друзі. б) Здійснення моїх планів у майбутньому лише в незначному ступені залежить від того, чи будуть в мене друзі.

8. а) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я почуваю себе зобов'язаним їй. б) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я не почуваю себе зобов'язаним їй.

9. а) Я почуваю себе відповідальним за те, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій. б) Я не почуваю себе відповідальним за те, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.

10. а) Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони фізики. б) Мені здається, що багато хто з людей може обійтися без знання законів фізики.

11. а) Я вважаю за необхідне дотримуватися правила: «Не витрачай час дарма». б) Я не вважаю за необхідне дотримуватися правила: «Не витрачай час дарма».

12. а) Я часто переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного. б) Я рідко переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного.

13. а) Я часто приймаю спонтанні рішення. б) Я рідко приймаю спонтанні рішення.

14. а) Мені здається, що я можу судити про те, як повинні поводитися інші люди. б) Мені здається, що я не можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

15. а) Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію є необхідним для сучасного вченого. б) Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.

16. а) При визначенні того, що добре, що погане, для мене важлива думка інших людей. б) Я намагаюся сам визначити, що добре, а що погане.

17. а) Мені буває важко відрізнити любов від звичайного сексуального потяга. б) Я легко відрізняю любов від звичайного сексуального потяга.

18. а) Я постійно прагну до самовдосконалення. б) Мене майже не хвилює проблема самовдосконалення.

19. а) Мені здається, що я цілком можу довіряти власним оцінкам. б) Мені здається, що я не можу цілком довіряти власним оцінкам.

20. а) У деяких випадках я вважаю себе в праві дати зрозуміти людині, що вона здається мені дурною і нецікавою. б) Я ніколи не вважаю себе в праві дати зрозуміти людині, що вона здається мені дурною і нецікавою.

21. а) Я надзвичайно захоплений своєю роботою. б) Я не можу сказати, що захоплений своєю роботою.

22. а) Я почуваю себе зобов'язаним говорити правду. б) Я не почуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.

23. а) Існує дуже мало ситуацій, у яких я можу дозволити себе дурити. б) Існує безліч ситуацій, у яких я можу дозволити себе дурити.

24. а) Прагнучи розібратися в характері й почуттях оточуючих, люди часто бувають безтактні. б) Прагнення розібратися в характері й почуттях оточуючих природно для людини й тому можна виправдати безтактність.

25. а) По можливості я намагаюся робити те, що від мене чекають оточуючі. б) Зазвичай я не замислююся над тим, чи відповідає моя поведінка тому, що від мене чекають.

26. а) Інтерес до самого себе завжди необхідний людині. б) Зайве самокопання має погані наслідки.

27. а) Іноді я боюся бути самим собою. б) Я ніколи не боюся бути самим собою.

28. а) Більша частина того, що я роблю, доставляє мені радість. б) Лише деяке, з того, що я роблю, принесе мені задоволення.

29. а) Лише марнолюбні люди думають про свої гідності й не думають про недоліки. б) Не тільки марнолюбні люди не думають про свої гідності.

30. а) Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили. б) Я має право очікувати від інших, щоб вони оцінили те, що я роблю для них.

31. а) Я старюся ніколи не бути «білої вороною». б) Я дозволяю собі іноді бути «білої вороною».

32. а) Зусилля й витрати, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять користь людям. б) Зусилля й витрати, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо вони дарують людині емоційне задоволення.

33. а) Я не довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно. б) Я довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.

34. а) Певне, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя. б) Напевне, я не можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.

35. а) Досить часто мені буває нудно. б) Мені ніколи не буває нудно.

36. а) Я намагаюся у всьому й завжди бути чесним. б) Іноді я вважаю за можливе шахраювати.

37. а) Я думаю, що більшості людей можна довіряти. б) Я думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

38. а) Я хочу проводити відпустку, подорожуючи, навіть якщо це пов'язано з більшими витратами й незручностями. б) Я хочу проводити відпустку спокійно, у комфорті.

39. а) Буває, мені подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю. б) Мені майже ніколи не подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.

40. а) Мені ніколи не подобаються масні жарти. б) Мені іноді подобаються масні жарти.

41. а) Мені здається, що емоційне й раціональне в людині не суперечать одне одному. б) Мені здається, що емоційне й раціональне в людині суперечать одне одному.

42. а) Захищаючи свої інтереси, люди часто ігнорують інтереси оточуючих. б) Захищаючи свої інтереси, люди зазвичай не забувають інтереси оточуючих.

43. а) Зазвичай я не засмучуюсь, якщо мені не вдається досягти досконалості в тому, що я роблю. б) Я часто засмучуюсь, якщо мені не вдається досягти досконалості в чому-небудь.

44. а) Мені здається, що я повинен прагнути до досконалості у всьому, що я роблю. б) Мені не здається, що я повинен прагнути до досконалості у всьому, що я роблю.

45. а) Обираючи для себе яке-небудь заняття, людина повинна зважати на те, наскільки воно необхідне. б) Людина повинен намагатися займатися тільки тим, що їй цікаво.

46. а) Про людину ніколи не можна із упевненістю сказати, добра вона чи зла. б) Зазвичай про людину можна сказати, добра вона або зла.

47. а) Я майже завжди відчуваю в собі сили робити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки. б) Я далеко не завжди відчуваю в собі сили робити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.

48. а) У мене бракує часу на те, щоб стежити за новими подіями у світі мистецтва й літератури. б) Я постійно стежу за новими подіями у світі мистецтва й літератури.

49. а) Мені завжди вдається керуватися в житті своїми почуттями й бажаннями. б) Мені не часто вдається керуватися в житті своїми почуттями й бажаннями.

50. а) Я часто керуюся загальноприйнятими уявленнями у розв'язанні особистих проблем. б) Я рідко керуюся загальноприйнятими уявленнями у вирішенні особистих проблем.

Діагностика реалізації потреб у саморозвитку (за Є. Роговою)

Саморозвиток – це постійна робота над собою, самовдосконалення і вироблення особистих якостей. У цьому процесі людина концентрується на своїх власних бажаннях і цілях і постійно видобуває все нові і нові знання для їх досягнення. Цей процес є основним для досягнення життєвого успіху.

Призначення тесту

Виявити рівень потреби магістранта до саморозвитку

Інструкція до тесту

Пропонуємо Вам проаналізувати 15 тверджень. Поставте, будь ласка, бали, які відповідають Вашій думці: 5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає; 1 – не відповідає.

Тестовий матеріал

Питання	Кіл-ть балів
1. Я прагну вивчити себе.	
2. Я залишаю час для розвитку, не зважаючи на зайнятість справами.	
3. Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.	
4. Я шукаю зворотний зв'язок, так як це допомагає мені дізнатися і оцінити себе.	
5. Я аналізую (рефлексую) свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.	
6. Я аналізую свої почуття й досвід.	
7. Я багато читаю.	
8. Я широко дискутую з потрібних мені питань.	
9. Я вірю в свої можливості.	
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.	
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.	

12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від освоєння нового.
14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.
15. Я позитивно віднісся (віднеслась) б до просування по службі.

Обробка результатів тесту

Підрахуйте загальну суму балів.

Ключ і інтерпретація результатів - якщо Ви набрали 55 і більше балів, значить, Ви активно реалізуєте свої потреби в саморозвитку; - діапазон від 36 до 54 балів свідчить про те, що у Вас відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток дуже залежить від умов; - результат від 15 до 35 балів дає підставу вважати, що саморозвиток на даний момент призупинений.

Методика визначення рівня вашої самооцінки (за Л. Світич)

Відповідаючи на запитання, оцінюйте свої відповіді за такою шкалою: “дуже часто” – 4 бали; “часто” – 3 бали; “інколи” – 2 бали; “рідко” – 1 бал; “ніколи” – 0 балів.

1. Я часто хвилююся даремно.
2. Я хвилююсь за своє майбутнє.
3. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.
4. Я боюся виглядати дурнем.
5. Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій.
6. Як шкода, що багато людей не розуміють мене.
7. Відчуваю, що я не вмю як слід розмовляти з людьми.
8. Люди очікують від мене дуже багато.
9. Відчуваю себе скутим.
10. Мені здається, що зі мною має статись якась прикрість.
11. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.
12. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
13. Я не відчуваю себе в безпеці.
14. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
15. Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.

Щоб визначити рівень своєї самооцінки, потрібно скласти всі бали за відповідями. Якщо Ви нарахували менше 10 балів, Вам треба позбутися почуття переваги над оточуючими та хвастощів. Візьміть за правило: будь-яка конфліктна ситуація виникла з іскри, яку Ви самі висікли або допомогли її розпалити. Якщо сума балів перевищує 30, то Ви себе недооцінюєте. Набрана кількість балів від 10 до 30 свідчить про психологічну зрілість, яка виявляється, насамперед, в адекватності, реалістичній оцінці своїх сил, можливостей, зовнішності. Вам під силу серйозні справи.

Методика визначення рівня рефлексивності (за А. Карповим)

Студентам пропонувалось відповісти на декілька тверджень опитувальника та напроти номера питання поставити відповідну цифру: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – швидше неправильно; 4 – не знаю; 5 – швидше правильно; 6 – правильно; 7 – цілком правильно.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай у думках планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відвернутися від думок про нього.

5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я не склав план.

12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Деколи я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її в думках, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Трапляється, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я немов би в думках веду з ним діалог.

23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.

25. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.

26. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Слід мати на увазі, що із 27 тверджень 15 є прямими (номери 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Інші твердження є непрямими, що необхідно враховувати при підрахуванні результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих твердженнях цифри, які відповідають відповідям респондентів, а в непрямих – значення, які були замінені на ті, що отримані при інверсії шкали відповідей. При інтерпретації результат оцінюють так: 113 і нижче балів – низький рівень рефлексивності;

114-139 балів – середній рівень рефлексивності; 140 і вище балів – високий рівень рефлексивності.

Аналіз ситуаційних вправ

Ситуаційна вправа – це реальна ситуація, представлена групі для аналізу. Вона може бути запозичена з досвіду тренера, колег, викладача, з літературних описів, свідчень очевидців. За допомогою цього методу можна проводити аналіз реальних ситуацій, визначати в них ключові проблемні питання, формулювати ідеї щодо можливого розв'язання таких ситуацій.

Особливості проведення аналізу ситуаційних вправ:

- студентам роздаються друковані матеріали з описом обраної ситуації;
- можна наприкінці опису визначити питання для аналізу або запропонувати учасникам відповідні інструкції на початку роботи, часто буває доцільно застосувати обидва прийоми разом;
- студенти-філологи мають відокремити суттєві факти від несуттєвих, зробити висновки і ухвалити рішення на підставі цих висновків;
- аналіз ситуаційних вправ зручно виконувати у складі малих груп, а згодом малі групи можуть представляти свої висновки всій групі для подальшого обговорення.

Так, під час аналізу ситуаційних вправ дослідницького спрямування здійснюється поглиблення знань майбутніх учителів-словесників щодо методів дослідження в методиці викладання, відпрацювання вмінь аналізувати навчально-методичне забезпечення шкільного предмета «Українська література», узагальнення передового педагогічного досвіду, самостійне визначення актуальної наукової проблематики та її обґрунтування. Із цією метою розроблено комплекс запитань і дослідницько орієнтованих завдань, що сприяють формуванню системи особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення пошуково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя-україніста, який щодня втілює в практику роботи принцип науковості: навчання учнів на основі наукових досягнень педагогіки, інноваційних методик викладання, передового педагогічного досвіду, рекомендацій з наукової організації педагогічної праці; застосування

індуктивно-дедуктивних методів навчання, що дають змогу глибше збагнути конкретне; відбиття методів наукового пізнання; використання наукової термінології; розвиток в учнів критичного мислення, логіки, поступово підводячи їх до пошукової, творчої роботи в навчанні.

До першого семінару, присвяченого аналізу навчально-методичного забезпечення шкільного курсу «Українська література», студенти-філологи, крім основних питань, отримують додаткові запитання й завдання дослідницького спрямування.

1. Дослідити основні етапи програмотворення з української літератури, охарактеризувавши наукові підходи до розроблення шкільних програм в історії вітчизняної науки.

2. Проаналізувати основні здобутки й проблемні питання, пов'язані з підготовкою шкільних програм з української літератури.

3. На основі матеріалів збірника науково-методичних матеріалів «Урок словесності: реалізація змістових ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (2012) з'ясувати причини виникнення наукової дискусії навколо шкільних програм з української літератури.

4. Наскільки обґрунтованими й конструктивними були, на вашу думку, зауваження та пропозиції критиків шкільних програм з української літератури?

5. Якими виявилися результати наукової дискусії для методичної науки й шкільної практики викладання? Чи сприяла вона подальшому вдосконаленню програм? Чому?

6. Розробити освітній проект «Шкільна програма (підручник) з української літератури нового покоління – крок назустріч мрії».

7. Підготуватися до презентації власного освітнього проекту за таким планом: а) ідея; б) концепція; в) обґрунтування; г) переваги й недоліки; г) матеріально-технічна база, ресурси; д) перспективи впровадження.

Рольова гра «Я-дослідник»

Це ефективна навчальна методика, яка має бути добре продумана і організована, щоб забезпечити позитивний вплив. За допомогою рольової гри нами:

- набуто досвід використання дослідницьких навичок в ігровій ситуації;
- проаналізовано альтернативні способи дій, ідеї, запропоновані для виконання завдання гри, зміни ситуації на краще;
- відпрацьовано на практиці певні види дослідницької поведінки у безпечному середовищі перед тим, як розпочати їхнє застосування в реальному професійному житті;
- набуто впевненості у власних силах під час рольової гри;
- закріплено засвоєний матеріал шляхом забезпечення зворотного зв'язку.

Алгоритм проведення гри

1. Аналіз ситуації в групі
2. Інструктаж учасників
3. Спостереження за процесом гри
4. Підведення підсумків

Методи та прийоми роботи: гра «Шифрувальник», «незакінчене речення», експрес-опитування, «інформативне гроно», «намисто», гра «Хто краще?», «карусель запитань», «асоціативний малюнок», «сінквейн», аутотренінг.

«Компліменти»

Мета – надання можливості учасникам гри висловитися на адресу одногрупників, сприяючи зниженню напруги та формуванню команди.

Кількість учасників – без обмежень.

Матеріали – м'яч.

Особливі вимоги до приміщення – достатність простору для кидання м'яча в колі.

Процедура: студенти стоять у колі. Тренер пропонує придумати компліменти партнерам, перший говорить комплімент і кидає м'яча учаснику, якому цей комплімент призначено. Цей учасник кидає м'яча іншому, якому хоче сказати свій комплімент, і так далі. Викладач стежить, щоб комплімент отримав кожний учасник.

«Незакінчене речення»

Мета – надати учасникам гри визначити свої очікування.

Час – до 10 хв.

Кількість учасників – без обмежень.

Матеріали – аркуші паперу відповідно до числа учасників з чотирма незакінченими реченнями, ручки.

Особливі вимоги до приміщення – немає.

Процедура: тренер роздає кожному студентові аркуш паперу, на якому написані такі незакінчені речення: а) від викладача я очікую... б) від інших учасників я очікую... в) від себе я очікую... г) мета, яку я маю намір досягти...

Викладач пропонує кожному відповісти на запитання одразу або після короткого обговорення в парах, малих групах, всією групою, потім збирає заповнені аркуші. По закінченню рольової гри ці аркуші знову будуть роздані студентам, щоб вони могли вирішити, якою мірою гра задовольнила їхні очікування. Це допоможе учасникам у виробленні підсумкової оцінки рольової гри.

«Моє послання до майбутніх учнів»

Мета – надати можливість учасникам гри потренуватися у чіткому викладенні думок.

Час – до 5 хв. на кожного учасника Кількість учасників – без обмежень.

Матеріали – приладдя для письма та малювання.

Особливі вимоги до приміщення – наявність столів, стільців.

Процедура: учасники сидять за колом; викладач повідомляє інструкцію. 1. Сформулюйте та напишіть коротке повідомлення, гасло, з

яким ви хотіли б звернутися до майбутніх учнів. 2. Визначте, хто з відомих учених, педагогів, викладачів найбільшою мірою відповідає вашим вимогам щодо оприлюднення цього послання. 3. Складіть 5-хвилинне повідомлення від імені цього персонажу, щоб якомога повніше відобразити у ньому сутність вашого послання. 4. Продемонструйте його.

Рольова гра складається з трьох ігрових турів, у яких команди по черзі грають з окремими студентами групи у формі «запитання – відповідь» до шести правильних відповідей. Попередньо студенти подають свої запитання ведучому, який оцінює їх змістовність у балах рейтингу й формує банк запитань.

Структура питань складається з трьох рівнів складності. Відповідно до кожного рівня, правильні відповіді оцінюються від 1 до 5 балів рейтингу. Додатково є бліц-запитання (3 легких запитань з регламентацією часу на відповідь – 20 с), а також запитання від ведучого конкурсу. Кожній команді надається творча пауза, під час якої її гравці представляють у творчій формі свій педагогічний імідж (пісенний ремікс, сценічна постановка, шарж тощо) за тематикою спецкурсу «Технологія наукового пошуку у професійній діяльності учителя-філолога».

«Мистецтво самоперевірки»

Мета – навчити учасників самостійно перевіряти знання з основних питання проведеної гри, надати можливість самостійно закріпити отримані знання.

Час – 5-10 хв.

Кількість учасників – без обмежень.

Матеріали – не потрібні.

Особливі вимоги до приміщення – немає.

Процедура: викладач після завершення гри «Я-дослідник» розподіляє студентів на пари; пропонує уявити, що один член пари щойно з'явився в аудиторії і йому треба допомогти швидко засвоїти усе, що він пропустив. За сигналом викладача інший член пари протягом п'яти хвилин пояснює тому,

хто «запізнівся», ключові питання пройденого у грі матеріалу, намагається показати, як цей матеріал можна застосувати на практиці. Після цього пояснення учасник, що «запізнівся», додає важливі інформацію, яку не згадав «промовець».

Запитання для анкетування вчителів

1. На вашу думку, чи відповідає шкільна освіта і виховання запитам сучасного суспільства?
2. Як ви розумієте термін «мультикультурний»?
3. Які цінності щодо мультикультурної компетентності ви формуєте у своїх учнів?
4. Які методи ви використовуєте для формування вищезазначених цінностей?
5. Хотіли б ви, щоб у вашій школі навчалися і виховувалися представники національних меншин і іноземці?
6. У чому ви вбачаєте позитивні і негативні сторони спілкування школярів з представниками іншої національності?
7. Як ви ставитесь до людей з неслів'янською зовнішністю?
8. Ваше ставлення до націоналістів, скінхедів і їх гасла «Україна для Українців»?
9. У важку хвилину ви, в першу чергу, допоможете людині вашої національності?
10. Що, на вашу думку, називають толерантністю?
11. Чи маєте ви друзів іншої національності?
12. Якою мовою ви спілкуєтесь вдома?
13. Якою мовою ви спілкуєтесь з вихованцями?
14. Чи підтримуєте ви у власній сім'ї національні традиції?

Довідки про впровадження

УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 Черкаський національний університет
 імені Богдана Хмельницького
 код 02125622
 Буль. Шевченка, 81 м. Черкаси, 18031
 тел. 372142, тел./факс 354466



Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
 Інститут української філології та соціальних комунікацій

Е/д _____ № _____
 в.а № _____

«25» 05 2022 № 755

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
 О. О. Островського «Формування готовності майбутніх
 учителів української мови і літератури до професійної діяльності
 в міжкультурному освітньому середовищі», представленої на
 здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
 015 Професійна освіта (за спеціалізацією)

Метою дослідження О. О. Островського є визначення, теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов та структурно-функційної моделі ефективної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. Задля реалізації поставленої мети впродовж 2020 – 2022 рр. у Інституті української філології та соціальних комунікацій Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького проведено апробацію окремих компонентів зазначеної моделі та відповідних організаційно-педагогічних умов.

Цінністю проведеного О. О. Островським дослідження вважаємо теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі (застосування інноваційно-гуманістичних педагогічних технологій у межах міжкультурного підходу до вивчення дисципліни «українська мова і література»; інтеграція філологічних, педагогічних і соціокультурологічних знань у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі), які знайшли своє відображення в апробованому навчально-методичному посібнику «Інноваційність міжкультурної освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури».

Зазначене вище дає підстави зробити висновок про те, що дисертаційна праця О. О. Островського «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної

діяльності в міжкультурному освітньому середовищі» є педагогічно важливою й актуальною, а її результати доцільно впроваджувати в практику ЗВО, які готують майбутніх учителів української мови і літератури.

Довідку про впровадження результатів наукового дослідження О.О. Островського затверджено на засіданні кафедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 12 від 24.05.2022 р.).

Завідувач кафедри українського мовознавства
і прикладної лінгвістики

Л. В. Шитик

Директор ННІ української філології
та соціальних комунікацій



О. В. Іванченко



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

від 09.06.22 № 696

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Островського О. О. «Формування готовності майбутніх
учителів української мови і літератури до професійної діяльності
в міжкультурному освітньому середовищі», представленої на здобуття наукового
ступеня доктора філософії за спеціальністю
015 Професійна освіта (за спеціалізацією)

Євроінтеграційна політика України та адміністративна реформа, спонукають ЗВО до підготовки нового вчителя, спроможного здійснювати освітню діяльність ефективно і відповідно до сучасних вимог у міжкультурному середовищі.

Результати дисертації Островського О.О. «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі», пройшли апробацію і впроваджувалися в освітній процес ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету» та в Мукачівському державному університеті впродовж 2020-2022 рр.

Особливо актуальним і ефективним для викладачів, які готують майбутніх учителів української мови і літератури до професійної роботи у міжкультурних громадах області, стали матеріали, апробовані здобувачем: колективної монографії «Continuous Education: Current Discourses» (2022, 261 с) та навчально-методичного посібника «Інноваційність міжкультурної освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури» (Закарпатський угорський інститут ім.Ф.Ракоці II, 2022).

Крім того Олександр Олександрович неодноразово приймав участь у міжнародних, всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференціях і науково-методичних семінарах, які проводилися на базі університету впродовж останніх років з питань удосконалення неперервної освіти в умовах поліетнічного регіону.

Довідку про впровадження результатів дисертації Островського О.О. «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі» схвалено на засіданні кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету (протокол № 15 від 08 червня 2022 р.).

Перший проректор



Володимир ГОБЛИК

**ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
ЗАКАРПАТСЬКОГО УГОРСЬКОГО
ІНСТИТУТУ ІМЕНІ ФЕРЕНЦА
РАКОЦІ ІІ**

90202 Україна, м. Берегове,
вул. Лева № 30.,
тел./факс (8-031-41) 2-34-62
тел.: +380669530425
+380979130416
✉ szakgimnazium@kmf.org.ua
www.szg.kmf.uz.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC
KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA
SZAKGIMNÁZIUMA**

90202 Ukrajna, Beregszász,
Oroszlán utca 30.,
tel./fax (8-031-41) 2-34-62
tel.: +380669530425
+380979130416
✉ szakgimnazium@kmf.org.ua
www.szg.kmf.uz.ua

Ресстр.: № 151/UA/2022

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
Островського О. О. «Формування готовності майбутніх
учителів української мови і літератури до професійної діяльності
в міжкультурному освітньому середовищі», представленої на здобуття наукового
ступеня доктора філософії за спеціальністю
015 Професійна освіта (за спеціалізацією)**

Упровадження результатів дослідження Островського О.О. з теми «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі» здійснювалось упродовж 2020-2022 років на базі Фахового коледжу Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ.

Теоретична цінність зазначеної проблеми полягає у поглибленні знань майбутніх педагогів щодо організації роботи з різними категоріями дітей. Практичне значення полягає в удосконаленні професійних компетентностей студентів у контексті роботи.

Апробація результатів дисертаційної роботи Островського О.О. свідчить про її високий теоретико-методологічний рівень та доцільність їх подальшого впровадження у теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в полікультурному просторі.

Довідку про впровадження результатів дисертаційної роботи Островського О.О. «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі», затверджено на засіданні педагогічної ради Фахового коледжу Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ (протокол № 7 від 29.04.2022 р.).

Директор Фахового коледжу



к. пед. н. К. С. Шовш

**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ
ІНСТИТУТ ІМ. ФЕРЕНЦА
РАКОЦІ ІІ**

90202 Україна, м. Берегово,
пл. Кошута №6, А/с: 33. тел./факс
(031-41)2-34-62, тел.: 4-28-29

✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC
KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FŐISKOLA**

90202 Ukrajna, Beregszász, Kossuth
tér 6, Pf.33. tel./fax (00-380-3141)

2-34-62, tel.: 4-28-29

✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
Островського О. О. «Формування готовності майбутніх
учителів української мови і літератури до професійної діяльності
в міжкультурному освітньому середовищі», представленої на здобуття наукового
ступеня доктора філософії за спеціальністю
015 Професійна освіта (за спеціалізацією)**

Результати дисертаційної роботи Островського О.О. «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі» пройшли апробацію і впроваджувалися в освітній процес Закарпатського угорського інституту ім.Ф. Ракоці ІІ упродовж останніх років (2020-2022 рр.). Здійснювалося це, насамперед, під час лекційних та практичних занять з курсу «Українська мова» (практичний курс), а також включенням окремих його модулів до програми навчальної дисципліни «Теорія і практика мовної політики».

Теоретичні й практичні аспекти дисертації висвітлені у публікаціях і доповідях на наукових конференціях, семінарах, а також пройшли апробацію у процесі організації різних видів науково-дослідної роботи студентів спеціальності «українська мова та література».

Впровадження розробок і рекомендацій Островського О. сприяло розширенню та поглибленню знань майбутніх вчителів з української мови та літератури в міжкультурному середовищі Закарпаття.

Матеріали дисертаційної роботи у процесі підготовки майбутніх фахівців з української мови та літератури, мають вагомe теоретичне і практичне значення.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Островського О.О. «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі» затверджено на засіданні кафедри філології «українська мова та література» (протокол №9/84 від 31 травня 2022 р.).

Професор, доктор з гуманітарних наук,
ректор Закарпатського угорського інституту імені Ф. Ракоці ІІ



Черничко С. С.



БЕРЕГІВСЬКА МІСЬКА РАДА ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРИ

вул. Хмельницького Б., 9, м. Берегове, 90202, тел.: (03141) 2-50-30
 web-сайт: <http://beregovo-dec.gov.ua> e-mail: dec@beregovo-dec.gov.ua ЄДРПОУ 42508252..

30. 06 .2022 № 331

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
 Островського О. О. «Формування готовності майбутніх
 учителів української мови і літератури до професійної діяльності
 в міжкультурному освітньому середовищі», представленої на здобуття
 наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
 015 Професійна освіта (за спеціалізацією)**

Упродовж 2020-2022 навчальних років на базі закладів освіти Берегівської ОТГ Островський О.О. проводив дослідження «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі».

Островським О.О. проводилось апробування методик формування готовності, співбесіди з вчителями зі стажем роботи; спостереження за дітьми старшого дошкільного віку, аналіз продуктів їх творчої діяльності; консультування вчителів шкіл, проведення круглих столів та майстер класів з проблеми: «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі».

Островським О.О. були розроблені зміст, форми і методи дослідно – експериментальної роботи, спрямовані на формування творчості в процесі інтеграції мовленнєвої та конструктивної діяльності, дослідним шляхом перевірена їх ефективність; прийоми формування готовності вчителів в процесі навчання дітей.

У ході дослідження встановлено, що результати дозволяють істотно підвищити рівень сформованості готовності молодих фахівців з української мови та літератури та можуть бути рекомендовані для впровадження у практику закладів освіти України.

Довідку про впровадження результатів дисертаційної роботи Островського О.О. «Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі», затверджено на засіданні відділу управління і культури Берегівської ОТГ (протокол № 6 від 30. 06. 2022 р.).

ОТГ (протокол № 6 від 30.06.2022 р.).

начальник управління



Едіта БАБЯК

Список публікацій здобувача за темою дисертації***Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації***

1. Кобаль В.І., Островський О.О. Білінгвізм – складова сучасної системи освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Том 5. № 2. 2019 . С. 9-11.

2. Островська М. Я., Островський О.О. Створення інноваційного середовища у початковій школі, яка здійснює освітній процес у міжкультурному середовищі. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2021. № 1. С. 84-94.

3. Островський О. О. Формування мовленнєвої культури та фахової майстерності вчителя в педагогічній спадщині В.Сухомлинського. *Інноватика у вихованні*. № 14. 2021. С. 331–341.

4. Островський О.О. Компетентнісна підготовка майбутніх учителів до освітньої діяльності в міжкультурному середовищі. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: колективна монографія. Катовіце, Польща, 2022. С.140-151. (Ostrovski O. Competence Preparation of Future Teachers for Educational Activities in the Intercultural Environment. *Continuous Education: Current Discourses*. University of Technology, Katowice, 2022. P.140 – 151).

5. Островський О. О., Маргітич К. Є., Островська М. Я. Інноваційність міжкультурної освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури : навчально-методичний посібник. Берегово, 2022. 268 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру

6. Островський О.О. Двомовність в умовах міжкультурного освітнього середовища Закарпаття. *Актуальні проблеми освіти і науки: теорія і практика*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2020. С. 289-291

7. Островський О.О. Білінгвізм в умовах полікультурного середовища Закарпаття. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Мукачево, 2020. С.175-177

8. Ostrovska M, Khiminets V., Ostrovsky A. Competence and innovative, humanistic education as the basis of sustainable development of the modern world. *Матеріали 3rd Eastern european conference of management and economics*. Ljubljana School of Business, Slovenia. SHS Web of Conferences EECME 2021. v. 111, 7 s. URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111101019>.

9. Маргітич К., Островський О. Проблеми навчання української мови в школах Закарпаття. *Україністика в Угорщині та поза її межами II [Ukrainisztika Magyarországon és a határon túlon II]*. Міжнародна наукова конференція. Nyíregyháza, 2021. P.20.

10. Островська М. Я., Островський О.О. Особливості створення інноваційного середовища у школі, яка здійснює діяльність у полікультурному середовищі, на основі тріади «учитель-учень-батьки». *Innovation in science and technology*: матеріали XIV Міжнародної інтернет-конференції. Бостон, США, 2021. С.95 -105.

11. Островський О.О. Педагогічна тріада «Учитель-учень-батьки» - важлива складова освітнього процесу в міжкультурному середовищі. *Концептуальні проблеми функціонування мови в полікультурному просторі*: матеріали IX Міжнародної наукової конференції. Мелітополь, 2021. С.193-199

12. Островський О.О. Компетентнісна підготовка майбутніх учителів до освітньої діяльності в міжкультурному середовищі. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: зб. матеріалів XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Ужгород : РІК-У, ЗІППО, 2021. С.129–132.

13. Лібак Н.А., Островський О.О., Певсе А.А. Аспекти викладання української мови як іноземної для угорськомовних студентів. *Інтеграція*

освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: зимові диспути. Дніпро, Україна, 2021. С. 81–83.

14. Островська М. Я., Островський О.О. Історичне краєзнавство у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів. *Краєзнавство в інтердисциплінарному контексті розвитку сучасної освіти і науки*: матеріали ІХ Регіонального науково-методичного інтернет-семінару. Ужгород, Україна, 2021. С.78-85

15. Островський О.О. Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Мукачево, 2021. С.351-353.

16. Островський О.О. Фахова підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі. *Безперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Тернопіль, 2021. С.301-305

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

17. Островська М. Я., Химинець В.В., Островський О.О. Компетентнісна та інноваційно-гуманістична освіта – основа сталого розвитку сучасного світу. *Сталий розвиток, циркулярне управління та екологічна інженерія*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. ISCMEE, 2021. (Присвячена 50-річчю Південного наукового центру НАН України і МОН України). Одеса, Україна, 2021. С. 58-62.

18. Островська М. Я., Островський О. О. Психолого-педагогічні аспекти формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Матеріали X Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читань*. К., 2021. С.146–168.

19. Островський О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті ЄВО. *Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (онлайн)*. Житомир, Україна, 2021. С. 163–167.



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/>