

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КОВРЕЙ ДОРА ЙОСИПІВНА

УДК 378:373.2.011.3-051:316.72:005.336.2]:377 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
У КОЛЕДЖАХ**

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

_____ Д.Й. КОВРЕЙ
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **Атрощенко Тетяна Олександрівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Мукачево, 2022

АНОТАЦІЯ

Коврей Д. Й. Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах. – 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 проблемі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів у процесі навчання в коледжах. У ході наукового пошуку з'ясовано, що інноваційні зміни освітньої парадигми професійної підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» актуалізують ідею антропоцентричності, посилюючи зацікавленість теоретичними, методичними та практичними питаннями взаємодії культур, переконуючи в значущості міжкультурної компетентності в структурі професійної компетентності. Унаслідок аналізу низки міжнародних нормативних документів ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи й нормативно-правової бази України, доведено важливість міжкультурної компетентності для професійної діяльності майбутнього вихователя, а також наголошено на потребі активного розроблення способів налагодження міжкультурної взаємодії в полікультурному освітньому середовищі дошкільних установ.

На підставі індуктивно-дедуктивного аналізу у філологічному, культурологічному та психолого-педагогічному вимірах обґрунтовано авторське трактування наукового поняття «міжкультурна компетентність», яке витлумачене як складна й багатовекторна якість особистості, що охоплює внутрішнє переконання, ґрунтовні культурологічні знання, передбачає сформовані практичні вміння та навички виокремлювати й розуміти ідеї, які відображають культурне різноманіття на основі налагодження ефективного діалогу з носіями різних культур у часі та просторі. Стрижневою категорією міжкультурної компетентності є міжкультурне спілкування. У змісті міжкультурної компетентності диференційовано етичний (розуміння конкретних етичних норм, що усталені в середовищі представників різних

культур), лінгвістичний (опанування конкретних мовних особливостей і розуміння відмінностей між представниками різних культур під час комунікації), професійно-прикладний (вивчення формальних та неформальних аспектів у ході професійного спілкування), психологічний (зменшення психологічного дискомфорту під час міжкультурного спілкування), культурологічний (усвідомлення цілісного спектру надбань, національних звичаїв, якими володіють представники іншої культури), соціально-комунікативний (прийняття моделей взаємодії, які допомагають чи перешкоджають налагодженню соціальних контактів) аспекти.

Досліджено досвід США, Канади, Німеччини, Бельгії, Швейцарії, Греції, Швеції, Іспанії, Польщі щодо формування міжкультурної компетентності на основі полікультурності. За результатами семантичного аналізу підсумовано, що основний акцент в освітньому процесі цих країн зроблено на таких цінностях: взаєморозуміння, міжкультурний і міжрелігійний діалог, солідарність, гармонійні взаємини. Студенти отримують ґрунтовні знання зі світової й національної культури, вивчають культурно-етнічні особливості, що сприяє розвитку загальнолюдських цінностей, утворює ідею про міжкультурне порозуміння. Викладачі створюють атмосферу толерантності й взаємоповаги, а здобувачі освіти зобов'язані застосовувати етичні принципи та норми в міжкультурному спілкуванні, опановувати професійну етику. Окреслено практичні шляхи імплементації зарубіжного досвіду в професійну підготовку майбутніх вихователів під час навчання в коледжах.

У професійній діяльності майбутніх вихователів міжкультурна компетентність посідає вагомe місце, що задекларовано в Законі України «Про дошкільну освіту». Обґрунтовано важливість міжкультурної компетентності через соціалізацію дошкільників, окреслено завдання і проаналізовано комплекс принципів для якісної реалізації міжкультурної соціалізації вихованців. З'ясовано спектр компетенцій, механізми міжкультурної взаємодії й закономірності, які має знати майбутній вихователь. В основу практичної діяльності покладено положення про те, що належний рівень сформованості міжкультурної компетентності дасть змогу вільно орієнтуватися у власних

культурних уподобаннях, ефективно виконувати професійні обов'язки в полікультурному середовищі дошкільної установи.

Узагальнення й систематизація наукової інформації в структурі міжкультурної компетентності майбутніх вихователів уможливили виокремлення ціннісно-мотиваційного, когнітивно-знанневого, конативно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів. Зокрема, ціннісно-мотиваційний компонент передбачає усвідомлену систему цінностей та установок, які детермінують спрямованість професійної діяльності в полікультурному середовищі. Когнітивно-знаннєвий компонент охоплює систему знань у галузі міжкультурного спілкування. Конативно-діяльнісний компонент полягає в опануванні практичних умінь міжкультурного спілкування, що вирізняються усвідомленістю, повнотою охоплення, базовані на розвитку в студентів міжкультурної рефлексії, емпатії й толерантності. У структурі кожного компонента диференційовано по два конкретні показники. Розмежовано творчий (високий), продуктивний (достатній), реконструктивний (задовільний), репродуктивний (низький) рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Розроблено структурну модель формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки в коледжі, виявлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови її ефективності. Згідно з авторським розумінням, структурна модель формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя передбачає наукову організацію професійної підготовки, умотивовує логічну послідовність практичних дій у спеціально організованому освітньому середовищі коледжу на основі педагогічної взаємодії між викладачами та студентами. Авторська структурна модель є блоковою конструкцією, що охоплює теоретико-організаційний, змістово-методологічний, процесуально-організаційний, практико-ресурсний, оцінювально-результативний компоненти, які тісно взаємопов'язані. Вагому роль у моделі відіграють принципи й підходи, що регламентують зміст, організаційні форми та методи діяльності. Вибрано такі загальнонаукові принципи: цілісності, структурності, взаємозалежності

структури й освітнього середовища, ієрархічності та ситуативності, емпатії, інкультурної рефлексії. Серед спектру методологічних підходів акцентовано на культурологічному, компетентнісному, аксіологічному, діяльнісному, комунікативному, особистісно орієнтованому й полікультурному підходах.

Запропонована структурна модель відображає основні параметри (склад, структуру, функції, динаміку), містить прямі й зворотні зв'язки між елементами, має цілісний, інтегративний, рівневий характер. Ефективність моделі досягнуто через реалізацію комплексу педагогічних умов: активізація мотиваційно-ціннісного складника навчальної діяльності; розроблення практично орієнтованих завдань для самостійної діяльності; залучення студентів до активної навчально-ігрової роботи; формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки. Для опису першої умови взято до уваги той факт, що зміст освіти в коледжах має бути зосереджений на вихованні здатності до налагодження неконфліктної міжкультурної взаємодії в дошкільній установі. У практичній площині наголошено на організації співпраці, створенні ситуацій успіху на основі емпатії, схвалення, заохочення; стимулювання пізнавального інтересу до вивчення іншої культури через використання мікродіалогів і мікроситуацій, створення на заняттях змагальності; вироблення активної життєвої позиції через залучення студентів до культурного саморозвитку. Друга педагогічна умова спрямована на вдосконалення самостійної роботи через підготовку практичних завдань на випереджувальній основі, які орієнтовані на подолання комунікативних перешкод у міжкультурному спілкуванні та на стимулювання ініціативності, активності й творчості. Вибір третьої педагогічної умови зумовлений необхідністю формування суб'єктного досвіду студентів у міжкультурному спілкуванні, через застосування навчально-ігрової діяльності (аналіз конкретних ситуацій, рольові, імітаційні, організаційно-ділові ігри), яка змодельована як прообраз професійної діяльності в дошкільній установі. Четверта педагогічна умова аргументована тим, що практика дає змогу опанувати продуктивний міжкультурний досвід, який передбачає розвиток уміння налагоджувати діалог культур,

удосконалювати самоконтроль, рефлексію, розвивати емпатію й толерантність.

Розроблено програму практичної діяльності з формування міжкультурної компетентності, що передбачає впровадження в освітній процес ЕГ авторської структурної моделі та виявлених педагогічних умов. Унаслідок такого підходу, у студентів ЕГ досягнуто суттєвого вдосконалення всіх компонентів міжкультурної компетентності, натомість у КГ не зафіксовано значущих позитивних результатів.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й упровадженні в професійну підготовку студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» інноваційних форм і методів, що підвищують рівень сформованості всіх компонентів міжкультурної компетентності. Запропоновано діагностичний інструментарій для дослідження стану сформованості міжкультурної компетентності. Підготовлено навчально-методичний посібник «Теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний poradnik для здобувачів освітньо-професійного ступеня фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної та заочної форми навчання». Удосконалено методику організації освітнього процесу, розроблено портфоліо для опанування навчальних дисциплін «Культурологія», «Сучасна українська мова», «Основи філософських знань», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Вступ до спеціальності».

Результати наукових досліджень можуть бути використані під час професійної підготовки майбутніх вихователів у коледжах, підготовки навчальних програм і навчально-методичних матеріалів, монографій, підручників, навчально-методичних посібників, виконання курсових робіт, проведення науково-методичних семінарів у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, професійна підготовка в коледжах, структурна модель, педагогічні умови.

SUMMARY

Kovrei D.I. Formation of intercultural competence of future educators of preschool institutions in colleges. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 «Education/Pedagogy» specialty of 015 Special education (by specializations). Mukachevo State University. Mukachevo. 2022.

The dissertation is devoted to the problem of formation of intercultural competence of future educators of preschool institutions in colleges. During the study of this issue, it was found that innovative changes in the educational paradigm of professional training of students specialty of 012 «Preschool education» bring forward the idea of anthropocentrism, which has led to increased interest in theoretical, methodological and practical issues of cultural interaction and has proved the importance of intercultural competence in the structure of professional competence. Based on a study of a range of international regulations United Nations, UNESCO, Council of Europe and the legal framework of Ukraine the importance of intercultural competence for the future educator is proved and the need for active search for ways to establish intercultural interaction in the multicultural educational environment of preschool institutions was emphasized.

On the basis of the conducted inductive-deductive analysis from philological, culturological and psychological-pedagogical positions in author's interpretation the scientific definition of «intercultural competence» as a complex and multi-vector quality of personality is presented, which includes inner convictions, thorough cultural knowledge, provides developed practical skills and abilities to identify and understand ideas that reflect cultural diversity through effective dialogue with the bearers of different cultures in time and space. The core category of intercultural competence is intercultural communication. The content of intercultural competence includes ethical (understanding of specific ethical norms that exist in different cultures), linguistic (mastering specific language features and understanding of differences between different cultures in communication), professional and applied (taking into account formal and informal aspects during professional communication), psychological

(reduction of psychological discomfort during intercultural communication), culturological (awareness of the whole spectrum of heritage, national customs of other cultures), socio-communicative (adoption of models of interaction that help or hinder the establishment of social contacts).

The study examines the experience of the United States, Canada, Germany, Belgium, Switzerland, Greece, Sweden, Spain, Poland in the formation of intercultural competence based on multiculturalism. Through semantic analysis, it was found that the main emphasis in the educational process of these countries is on such values as mutual understanding, intercultural and interreligious dialogue, solidarity, harmonious relations; students gain a thorough knowledge of world and national culture, study cultural and ethnic features. It promotes universal values, affirms the idea of a single world and promotes intercultural understanding. Teachers create an atmosphere of tolerance and mutual respect, whereas students are required to apply ethical principles and norms in intercultural communication and to know professional ethics. Practical ways of implementing foreign experience in the professional training of future educators while studying in colleges are outlined.

It is proved that intercultural competence holds an important place in the professional activity of future educators, which is declared in the Law of Ukraine «On Preschool Education». The importance of intercultural competence through the socialization of preschoolers is substantiated, the range of tasks is outlined and a set of principles for the quality implementation of intercultural socialization of pupils is analyzed. The foundations are analyzed, the peculiarities are outlined, the planes are singled out, the range of competencies is clarified, the mechanisms of intercultural interaction and regularities that the future educator should know are considered. The practical activity is based on the provision that the appropriate level of intercultural competence will allow you to freely navigate your own cultural preferences, to effectively perform professional duties in a multicultural environment of preschool.

On the basis of generalization and systematization of scientific information in the structure of intercultural competence of future educators value-motivational, cognitive-cognitive, conative-activity, personal-reflexive components are singled out. The value-motivational component provides a conscious system of values and attitudes

that determine the direction of professional activity in a multicultural environment. The cognitive-cognitive component provides a system of knowledge in the field of intercultural communication. Conative-activity component is the formation of practical skills of intercultural communication, characterized by awareness, completeness of practical actions. The personal-reflexive component consists in the development of students' intercultural reflection, empathy and tolerance. In the structure of each component there are two specific indicators. We distinguish creative (high), productive (sufficient), reconstructive (satisfactory), reproductive (low) levels of intercultural competence of future educators in preschool institutions.

Within the framework of the author's scientific research, a structural model of formation of intercultural competence of future educators of preschool institutions in the process of professional training in college is developed and pedagogical conditions of its efficiency are determined and theoretically substantiated. In our understanding, the structural model of intercultural competence of the future educator involves the scientific organization of training, determines the logical sequence of practical actions in a specially organized educational environment of the college based on pedagogical interaction between teachers and students. The author's structural model of formation of intercultural competence of the future educator of preschool educational institution is a block construction, which includes theoretical-organizational, content-methodological, procedural-organizational, practical-resource, evaluation-effective blocks, which are closely interconnected. An important role in the model is given to the principles and approaches that determine the content, organizational forms and methods of activity. Such general scientific principles as: integrity, structure, interdependence of structure and educational environment, hierarchy and situationality, empathy, cultural reflection are chosen. Among the range of methodological approaches, the emphasis is on culturological, competence, axiological, activity, communicative, personality-oriented and multicultural approaches.

The proposed structural model reflects the main parameters (composition, structure, functions, dynamics), contains direct and inverse relationships between elements and is of holistic, integrative, level, and its effectiveness is achieved by

implementing a set of pedagogical conditions: activation of motivational and value component of educational activities; development of practice-oriented tasks for independent work; involvement of students in active educational and game activities; formation of productive intercultural experience during practical training. While choosing the first condition, it is taken into account that the content of education in colleges should focus on educating the ability to establish non-conflicting intercultural interaction in preschool. In the practical plane, the emphasis is on: organizing cooperation, creating situations of success based on the use of empathy, approval, encouragement; stimulating cognitive interest in the study of another culture through the use of micro-dialogues and micro-situations, creating competitiveness in the classroom; developing an active life position through the inclusion of students in the process of cultural self-development. The second pedagogical condition is aimed at improving independent work by developing practical tasks on a proactive basis. Tasks are aimed at overcoming communicative barriers in intercultural communication and stimulating initiative, activity and creativity. The choice of the third pedagogical condition is due to the need to form the subjective experience of students in intercultural communication, through the use of educational and game activities (analysis of specific situations, role, simulation, organizational and business games), which is modeled as a prototype of professional activity in preschool. The fourth pedagogical condition is chosen based on the fact that practice allows to master productive intercultural experience, which involves the development of the ability to establish a dialogue of cultures, improve self-control, reflection, develop empathy and tolerance.

A program of practical activities for the formation of intercultural competence was developed, which provided for the introduction of an experimental group of the author's structural model and selected pedagogical conditions in the educational process. As a result, we managed to achieve significant improvement of all components of intercultural competence of the students of the experimental group, while in the control group, we did not get significant positive results.

The practical significance of the study is to develop and implement in the training of students majoring in 012 «Preschool education» innovative forms and

methods that increase the level of formation of all components of intercultural competence. A diagnostic tools for studying the state of formation of intercultural competence was offered. The textbook «Theoretical and methodological foundations of intercultural competence of future educators of preschool education institutions: a practical guide for applicants for the degree of professional junior bachelor of specialty 012 «Preschool education» full-time and part-time» was prepared. The method of organizing the educational process has been improved by developing a portfolio for studying the disciplines of «Culturology», «Modern Ukrainian language», «Fundamentals of philosophical knowledge», «Foreign language for professional purposes», «Introduction to the specialty».

The results of scientific research can be used during the training of future educators in colleges, preparation of curricula and teaching materials, monographs, textbooks, teaching aids, coursework, conducting scientific seminars in the system of postgraduate education.

Key words: intercultural competence, future educators of preschool educational institutions, professional training in colleges, structural model, pedagogical conditions.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧКИ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Kryshchanovych M., Kotyk T., Tiurina T., Kovrei D., Dzhandan H. Pedagogical and Psychological Aspects of the Implementation of Model of the Value Attitude to Health. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. Vol. 11(2Sup1). P. 127–138. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000652190600011>.
2. Zdanevych L. V., Kharkivska A. A., Popovych O. M., Bobyrieva O. S., Kovrei D. Y. Reflection of the personality-oriented approach by the subjects of its implementation in eastern europe. *Revista Tempos e Espacos Educacao*. 2020. Vol. 13, No. 32. e-14967. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000600804900001>.
3. Atroshchenko T. O., Ivanova V. V., Popovych O. M., Bobyrieva O. S., Kovrei D. Y. The Impact of Reflection on the Professional Development of Future Preschool Teachers. *Apuntes Universitarios*. 2022. Vol. 12(2). P. 76–96. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000784951500005>.
4. Коврей Д. Й. Педагогічне моделювання процесу формування міжкультурної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти в освітньому середовищі коледжів: методичні аспекти. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса, 2020. Вип. 25, Том 2. С. 73–76. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.15>
5. Коврей Д. Й. Принципи та підходи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час навчання в коледжах: методичні та практичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наук. праць*. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 78. С. 45–49. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.7>
6. Коврей Д. Й. Обґрунтування педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів у процесі навчання в коледжах. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного*

університету імені Івана Франка. Дрогобич: ВД «Гальветика», 2021. Вип. 43, Том 2. С. 180–184. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-29>

7. Коврей Д., Бобирева О. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичні підходи до її формування на засадах компетентнісного підходу. *Social Work and Education*. Vol. 8, No. 4. Ternopil-Aberdeen, 2021. С. 505–514. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.4.7>
8. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. Теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний poradnik для здобувачів освітньо-професійного ступеня фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта денної та заочної форми навчання. Мукачево: МДУ, 2021. 48 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. До проблеми дискримінації в освіті за національною ознакою. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика*: матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ужгород, 14 вересня 2018 р. Ужгород: РІК-У, 2018. С. 7–8.
10. Коврей Д. Й. Сутність поняття толерантності у сучасному полікультурному соціумі. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції*. Варшава – Ужгород – Херсон: Посвіт, 2019. С. 86–88.
11. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. Формування особистості майбутнього педагога в полікультурному освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти східної та центральної Європи в процесі реформування освіти*: зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ужгород, 28-29 березня 2019 р. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2019. С. 213–219.
12. Коврей Д. Й. Потенціал компетентнісного підходу у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві*: збірник тез Міжнар. наук.-практ. конф. з

- інтернет підтримкою, присвяченій 185-річчю Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, 29-30 травня 2020 р. Київ, 2020. С. 331–334.
13. Коврей Д. Й. Вагомість міжкультурної компетентності для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Science, Education. Innovation: Topical Issues and Modern Aspect*, December 16-18, 2020. Tallinn, Estonia: Uhingu Teadus juhatus, 2020. P. 416–422.
 14. Коврей Д. Й. Потенціал ігрової діяльності під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: зб. матеріалів Міжнар. наук-практ. конф., м. Запоріжжя, 5-6 лютого 2021 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. С. 106–109.
 15. Kóré D. Leendő óvodapedagógusok felkészítése az óvodás korú gyerekek szocializációs folyamatának megszervezésére az óvodákban. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наук. праць за матеріалами X Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 13-14 травня 2021 р. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2021. С. 282–286.
 16. Коврей Д. Й. Методичні аспекти організації самостійної роботи студентів коледжу під час формування міжкультурної компетентності. *Проблеми, досвід та вдосконалення методичної роботи у закладах освіти*: збірник тез Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Харків, 24 листопада, 2021 р. Харків: ФОП Петров В. В., 2021. С. 207–209.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

17. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: збірник тез доповідей Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Мукачево, 25 жовтня 2018 р. Мукачево: МДУ, 2018. С. 197–199.

18. Коврей Д. Й. Сутність і структура міжкультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса, 2019. Вип. 15, Том 1. С. 65–70. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-13>
19. Коврей Д. Й. Міжкультурна комунікація у підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні: збірник тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23-24 серпня 2019 р.* Львів: ГО Львівська педагогічна спільнота, 2019. С. 79–82.
20. Коврей Д. Й. Полікультурна компетентність як складник професійної компетентності вчителів іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наук. пр. / ред. кол. : А. В. Сущенко (гол. ред.) та ін.* Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 62. Т. 1. С. 50–54.
21. Коврей Д. Й. Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутніх учителів іноземної мови. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 1-2 лютого 2019 р.* Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 71–74.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	18
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	28
1.1 Міжкультурна компетентність як наукова дефініція: сутність та змістові аспекти	28
1.2 Зарубіжний досвід формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців на основі полікультурності	52
1.3 Вагомість міжкультурної компетентності у професійній діяльності вихователів закладів дошкільної освіти її характеристика та особливості	72
Висновки до першого розділу	90
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У КОЛЕДЖАХ	92
2.1 Міжкультурна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як об'єкт структурного теоретико-методологічного аналізу	92
2.2 Структурна модель формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	110
2.3 Характеристика принципів та підходів, покладених в основу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	128
Висновки до другого розділу	150

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ	
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ	
ПІДГОТОВКИ У КОЛЕДЖАХ ТА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА	
ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ	152
3.1 Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності	
майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та механізми їх впровадження	
.....	152
3.2 Стан сформованості міжкультурної компетентності майбутніх	
вихователів закладів дошкільної освіти на констатувальному етапі дослідження	
.....	175
3.3 Методика організації експериментального дослідження з формування	
міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної	
освіти та аналіз отриманих результатів	192
Висновки до третього розділу	205
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	211
ДОДАТКИ	240

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗДО – заклади дошкільної освіти

ВК – вступний контроль

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ЗК – загальні компетентності

ОП – освітня програма

ООН – Організація Об'єднаних Націй;

ПК – підсумковий контроль

ПР – програмні результати навчання

СК – спеціальні (фахові) компетентності

ВСТУП

Актуальність дослідження. Потреба в подоланні проблем і суперечностей, що виникають в українському суспільстві, формує в системі освіти соціальне замовлення на підготовку особистості до активного співіснування в полікультурному, багатонаціональному світі та на формування в майбутнього фахівця системи цінностей і норм поведінки, виховання толерантного ставлення до інших культур, звичаїв, традицій та віросповідань. Необхідність міжкультурної взаємодії великих і малих етнічних та культурних спільнот аргументує доцільність вибудови нової системи професійної підготовки, що зважатиме на національні (етнічні) розбіжності й ціннісні орієнтації, увідповіднені зі світоглядом і запитамі різних груп населення. Адекватне відображення цих ідей в освіті є об'єктивною потребою багатонаціональних держав, до яких належить Україна. В умовах повномасштабної військової агресії росії актуалізована потреба в якісній підготовці висококваліфікованих фахівців дошкільних установ, що мають ще під час навчання в коледжах оволодіти належним рівнем міжкультурної компетентності, опанувати вміння налагоджувати ефективні міжкультурні зв'язки, виховувати у своїх вихованців повагу до різних культур.

Після набуття чинності Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), а також на тлі ухвалення «Базового компонента дошкільної освіти» інтегральним показником якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти стала фахова компетентність. Важливим структурним складником професійної компетентності є міжкультурна компетентність, що актуалізована в полікультурних регіонах нашої країни та потребує цілеспрямованої діяльності з її системного формування в здобувачів освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». Міжкультурна компетентність майбутнього вихователя найбільш інтенсивно розвивається в структурі першої ланки передвищої освіти – у коледжах.

Міжкультурна компетентність як наукове поняття поставало предметом вивчення в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (І. Бахов, Н. Бідюк, М. Євтух, В. Заслуженюк, О. Рембач, О. Садохін, С. Тер-Мінасова, Л. Щерба, М. Bennet, М. Вурам та ін.). Методологічне осмислення й окремі аспекти формування міжкультурної компетентності фахівців різних спеціальностей запропоновано в дослідженнях таких вітчизняних науковців, як Т. Атрощенко, Т. Бондар, О. Грива, О. Гуренко, І. Ключковська, І. Козубовська, Н. Микитенко, Н. Ничкало, О. Пинзеник, Л. Пуховська, Н. Самойленко, С. Сисоєва, Ю. Яценко та ін. Теоретичні, методичні та практичні аспекти професійної компетентності фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» перебували у фокусі уваги А. Богущ, Н. Гавриш, Г. Дегтярьової, Н. Миськової, А. Чаговець, В. Чайки та ін. Попри численні напрацювання, у вітчизняній педагогічній науці донині відсутні комплексні й системні студії, зорієнтовані на вивчення організаційно-змістових, методологічних і процесуально-технологічних аспектів формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки в коледжах.

Відповідно до результатів пілотних досліджень, рівень сформованості міжкультурної компетентності студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», які навчаються в коледжах, потребує вдосконалення через організацію цілеспрямованої діяльності в мотиваційній, когнітивній, конативній і рефлексивній площинах. Для здобувачів освіти, які навчаються в системі закладів передвищої освіти, повинна стати внутрішнім переконанням потреба в системній діяльності над удосконаленням майбутньої професійної діяльності в полікультурному середовищі дошкільної установи, що, безперечно, не може бути ефективним без належного рівня сформованості міжкультурної компетентності. Майбутній дипломований молодший бакалавр ще під час навчання має опанувати всі складники міжкультурної компетентності, це суттєво підвищить його конкурентоспроможність на ринку праці та вможливить ефективне виконання професійних обов'язків у полікультурному освітньому середовищі закладів дошкільної освіти.

Аналіз сучасного досвіду професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в системі передвищої освіти засвідчив наявність низки *суперечностей*, що потребують ефективного розв'язання, зокрема, між:

– світовими тенденціями оновлення змісту професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти з належним рівнем міжкультурної компетентності та недосконалістю вітчизняного нормативного й навчально-методичного забезпечення відповідно до потреб євроінтеграції;

– підвищенням конфліктогенності українського соціуму, збільшенням проблемних питань у міжкультурному просторі дошкільних установ та відсутністю кваліфікованих вихователів, які могли б якісно й безконфліктно працювати в полікультурному середовищі;

– об'єктивною потребою в цілеспрямованій діяльності з формування в майбутніх вихователів міжкультурної компетентності під час навчання в коледжах та недостатнім рівнем використання педагогічного моделювання в такій діяльності;

– необхідністю проектування якісного освітнього процесу з фахової підготовки молодших бакалаврів на засадах полікультурності, із використанням інноваційних педагогічних методик та інертністю освітнього процесу в коледжах, що не встигає вчасно і якісно реагувати на сучасні запити щодо формування всіх компонентів міжкультурної компетентності.

Отже, актуальність проблеми, недостатній рівень опрацювання її теоретичних і практичних аспектів зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до тематичного плану наукової та науково-організаційної діяльності Мукачівського державного університету в межах науково-дослідницької роботи «Дослідження актуальних проблем формування професіоналізму особистості та підготовки до інноваційної діяльності майбутніх фахівців дошкільної, початкової освіти та менеджерів освітніх закладів: історія, теорія й практика» (державний реєстраційний номер 0120U102982). Тема

затверджена вченою радою Мукачівського державного університету (протокол № 3 від 24.10.2019 р.); узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 26.11.2019 р.), а також у Вченій раді Мукачівського державного університету (протокол № 12 від 10.06.2020 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та структурну модель формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки в коледжах.

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

1) проаналізувати наукове тлумачення сутності міжкультурної компетентності як базисного поняття, окреслити її місце в професійній діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, вивчити зарубіжний досвід формування міжкультурної компетентності;

2) дослідити компоненти, конкретизувати показники й визначити рівні міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, сформувати діагностичний інструментарій для її опису;

3) розробити структурну модель формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки в коледжах, виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови її ефективності;

4) експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки в коледжах.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в коледжах.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки в коледжах.

Методи дослідження. Для розв'язання окреслених завдань використано такі методи: теоретичні – аналіз наукових джерел із порушеної проблеми, що дав змогу схарактеризувати об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження; витлумачити сутність та особливості «міжкультурної компетентності майбутніх вихователів»; метод педагогічного моделювання – для розроблення структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки в коледжі; емпіричні – бесіда, спостереження, тестування, анкетування, педагогічний експеримент (констатувальний – для з'ясування стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів; формувальний – для перевірки ефективності педагогічних умов і структурної моделі під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки в коледжі); статистичні – методи математичної статистики для аналізу експериментальних даних та визначення їхньої достовірності й математичної валідності.

Вірогідність результатів дослідження аргументована методологічною обґрунтованістю базових наукових положень; аналізом численних наукових джерел, нормативно-правової бази й науково-методичного забезпечення освітнього процесу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в коледжах, позитивними результатами, отриманими внаслідок упровадження матеріалів дисертації в роботу закладів передвищої освіти України.

Гіпотеза дослідження – формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти буде ефективним у разі цілісного й системного впровадження в процес професійної підготовки в коледжах комплексу педагогічних умов, які здатні позитивно вплинути на мотиваційну (через активізацію мотиваційно-ціннісного складника навчальної діяльності); когнітивну (на основі створення практично орієнтованих завдань для самостійної роботи на випереджувальній основі); конативну (через залучення до активної навчально-ігрової діяльності); рефлексивну (на підставі

формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки) площини.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* виявлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які позитивно впливають на формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (активізація мотиваційно-ціннісного складника навчальної діяльності; створення практично орієнтованих завдань для самостійної роботи; залучення студентів до активної навчально-ігрової діяльності; формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки); розроблено й апробовано структурну модель цього процесу, що має блокову структуру, охоплює теоретико-організаційний (мета, завдання, аспекти міжкультурної компетентності), змістово-методологічний (загальнонаукові принципи, принципи соціокультурної соціалізації, методологічні підходи), процесуально-організаційний (освітнє середовище коледжу: навчальні дисципліни й педагогічні умови), практико-ресурсний (форми, методи та засоби організації професійної підготовки), оцінювально-результативний (компоненти, рівні та результат) компоненти;

– *конкретизовано* теоретико-методичні й концептуальні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

– *уточнено* сутність понять «міжкультурна компетентність», «міжкультурна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти», виконано структурний теоретико-методологічний аналіз на основі виокремлення компонентів (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-знаннєвий, конативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний) й обґрунтування показників за творчим, продуктивним, реконструктивним, репродуктивним рівнями сформованості;

– *подальшого розвитку* набули методичні та практичні засади використання інноваційних форм, методів і засобів формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час професійної підготовки в коледжах.

Практичне значення полягає в розробленні й упровадженні в професійну підготовку студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» інноваційних форм і методів, які підвищують рівень сформованості всіх компонентів міжкультурної компетентності та позитивно впливають на якість їхньої професійної підготовки в коледжах. Розроблено діагностичний інструментарій для дослідження стану сформованості міжкультурної компетентності; підготовлено навчально-методичний посібник «Теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний poradnik для здобувачів освітньо-професійного ступеня фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної та заочної форми навчання». Удосконалено методику організації освітнього процесу через створення портфоліо й навчально-методичних матеріалів для опанування навчальних дисциплін «Культурологія», «Сучасна українська мова», «Основи філософських знань», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Вступ до спеціальності», що містить комплекс практичних вправ професійного спрямування, а також завдань для організації самостійної роботи.

Результати наукових досліджень можуть бути використані під час організації освітнього процесу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а також для розроблення концепцій професійної підготовки здобувачів освітніх рівнів «фаховий молодший бакалавр», «бакалавр спеціальності 012 «Дошкільна освіта» у коледжах, у процесі підготовки навчальних програм і навчально-методичних матеріалів, монографій, підручників, навчально-методичних посібників, виконання курсових робіт, проведення науково-методичних семінарів та занять у закладах передвищої й післядипломної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Комунального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради» (довідка про впровадження № 516 від 10.12.2021 р.), «Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка» (довідка про впровадження б/н від 15.12.2021 р.), Фахового коледжу Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (довідка про впровадження № 139/УА від 23.12.2021 р.),

Відокремленого структурного підрозділу «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету» (довідка про впровадження № 25 від 03.02.2022 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані авторкою самостійно. У праці [1] особистий внесок здобувачки полягає в окресленні педагогічних аспектів ціннісного ставлення до здоров'я як до складника компетентності майбутнього фахівця; [2] – в з'ясуванні сутності особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі; [3] – в описі потенціалу рефлексії для якісної професійної підготовки майбутнього вихователя; [7] – в аналізі ресурсності компетентісного підходу в професійній підготовці майбутніх вихователів; [8] – у представленні теоретичної інформації та обґрунтуванні діагностичних методик для з'ясування стану сформованості міжкультурної компетентності; [9] – в інтерпретації практичного бачення проблеми дискримінації в освіті за національною ознакою; [11] – в аргументації шляхів формування особистості майбутнього педагога в полікультурному освітньому середовищі освітніх закладів; [17] – у доведенні потенціалу іноземної мови, що варто втілювати для формування міжкультурної компетентності студентів коледжів.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні, експериментальні та прикладні результати, концептуальні положення й узагальнені висновки оприлюднено під час виступів із науковими доповідями та повідомленнями на пленарних і секційних засіданнях таких науково-практичних та науково-методичних конференцій різного рівня: *міжнародні* – «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгород, 2018 р.), «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2019 р.), «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти східної та центральної Європи в процесі реформування освіти» (Ужгород, 2019 р.), «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2019 р.), «Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві (Київ, 2020 р.), «Science, education, innovation:

topical issues and modern aspects» (Таллінн, Естонія, 2020 р.), «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2021 р.), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2021 р.); *усеукраїнські*: «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі» (Мукачєво, 2018 р.), «Проблеми, досвід та вдосконалення методичної роботи у закладах освіти» (Харків, 2021 р.); Крайовий форум освітян «Освіта – енергія майбутнього. Нові грані розвитку освіти» (Тернопіль, 2021 р.).

Результати дослідження схвально обговорені на засіданнях і наукових семінарах кафедри педагогіки, дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету, а також кафедри української мови та літератури Коледжу Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (2018 – 2022 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 21 публікації, (8 – у співавторстві), 13 – одноосібні; із них – 3 публікації в зарубіжних виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних «Scopus» та «Web of Science»; 1 науково-методичний посібник; 4 праць у наукових фахових виданнях України, 8 праць апробаційного характеру, що опубліковані в збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях, 5 праць, які додатково транслюють наукові результати.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (293 найменування, із них 65 – іноземними мовами) і додатків (13 на 81 сторінці). Загальний обсяг дослідження становить 322 сторінки друкованого тексту, основний зміст викладено на 203 сторінках. Робота містить 8 рисунків і 18 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1 Міжкультурна компетентність як наукова дефініція: сутність та змістові аспекти

Україна є полікультурною державою на території якої проживають представники різних націй, етнічних груп та національних меншин, що віддають переваги різноманітному спектру культурних вподобань і мають різноманітні пріоритети. Поділяємо позицію Т. Атрощенко стосовно того, що в нашій країні активно проходять «процеси взаємопроникнення і взаємозбагачення культур та цивілізаційна інтеграція» [8, с. 49]. Останні події соціально-культурного життя у світі та Україні засвідчують у якості аксіоми, незаперечність факту про те, що лише особистість, яка володіє належним рівнем міжкультурної компетентності може активно розвиватися в багатонаціональному й полікультурному соціумі та здійснювати ефективне спілкування і якісно виконувати усі свої професійні обов'язки на основі толерантного ставлення до представників інших культур через розуміння традицій, звичаїв, етнічних обрядів та віросповідань.

У контексті сучасних цивілізаційних змін у студентів усіх спеціальностей ще під час навчання необхідно формувати міжкультурну компетентність. Як наслідок такого стану речей, на початку 20-х років XXI ст. спостерігаємо серйозні інноваційні зміни наукової парадигми професійної підготовки майбутніх фахівців, позаяк на перший план вийшла ідея антропоцентричності, яка зумовила поворот освітньої проблематики в бік людини та її місця в культурному соціумі. Усе це спричинило суттєве підвищення зацікавленості теоретичними, методичними та практичними питаннями взаємодії культур і мов, а також культурно-мовної ідентичності представників різних народів та етнічних груп.

Наголосимо, що в умовах збільшення кількості активної взаємодії між представниками різних культур з усією гостротою постає завдання теоретико-

методичного осмислення можливостей досягнення максимального взаєморозуміння, знаходження ефективних способів мирного врегулювання конфліктів, досягнення нового рівня усвідомлення спільності долі всього людства. Як засвідчує практика, майбутній фахівець, який має належний рівень сформованості міжкультурної компетентності затребуваний українським суспільством, а також беззаперечно розширює свої власні перспективи на працевлаштування в інших країнах. Підтвердження такої позиції ми знайшли у підручнику «Етнопедагогіка» під авторством Л. Маєвської, де зазначено, що «якісно новий спеціаліст має бути носієм власної етнокультури, національної та загальнолюдської культури, представником інтелектуальної еліти, котра зуміє збагатити і зміцнити генетичний фонд культури спільноти, буде спроможна протистояти вузько орієнтованому підходу до підготовки кадрів для різних галузей науки і виробництва (духовного та матеріального)» [128, с. 64].

У площині активної та цілеспрямованої інтеграції України до Європейського Союзу основними напрямками культурно-освітньої та наукової інтеграції на рівні нашої країни визнано впровадження європейських норм і стандартів в освіті, а також поширення власних культурних здобутків. На основі наведених аргументів, можемо констатувати, що нині теоретичні та практичні аспекти міжкультурної компетентності активно досліджуються як в загальнонауковому контексті, так і з психолого-педагогічної точки зору.

Нині, як доводять Л. Калініна та Г. Калініна [78], відбувається активна співпраця України в міжнародному контексті на основі міжкультурного діалогу, причому основний акцент робиться на «сприяння у сфері управління культурним розмаїттям (мультикультурна, європейська та міжкультурна (полікультурна) освіта) ... розширенні участі освітян в житті багатонаціональної країни» [78, с. 11].

Поділяємо позицію Л. Бізікєвої [14] у тому, що будь-яка спроба комунікації між людьми, що спрямована на усвідомлення того, що їй заважає і що сприяє, важлива і виправдана, адже спілкування – це основа існування людини. Нині весь світ стурбований проблемами міжкультурного спілкування та полікультурної освіти, що безпосередньо засвідчує вагомість *міжкультурної*

компетентності майбутнього фахівця не залежно від сфери його професійної діяльності. У цьому контексті вагома роль міжкультурній компетентності відводиться у міжнародних документах, які стосуються глобальних стратегій розвитку освіти у XXI ст. Так, у доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО [154, с. 74] зазначено, що освіта повинна сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомлювала своє походження і цим могла визначити своє місце у світі, з іншого – навчити її поважати інші культури.

Оскільки XXI ст. вважається століттям мультикультурного діалогу, важливим є розвиток багатомовної та полікультурної особистості. Наведені вище факти переконливо доводять вагомість формування міжкультурної компетентності. З огляду на вагомість цієї дефініції зупинимося на обґрунтуванні сутності та висвітлимо зміст наукової дефініції *«міжкультурна компетентність»* з різних ракурсів.

Примітимо, що з семантичної позиції науковий термін міжкультурна компетентність охоплює поєднання двох наукових дефініцій *«культура»* та *«компетентність»*, тому у нашій дисертації варто провести їхній короткий та різноаспектний аналіз, а також систематизувати наукові підходи до їхньої сутності й змісту.

Насамперед наведемо приклад того, як трактується дефініція *«культура»* у міжнародних нормативно-правових документах. Так, вважаємо цінним, у контексті наших наукових розвідок, визначення, яке представлено у рекомендації XIX сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО (1976 р.) *«Про участь і вклад народних мас у культурне життя»* (документ 995-574) [175], у якій зазначено, що культура є невід'ємною частиною суспільного життя і *«за своєю природою є суспільним явищем, результатом спільної творчості людей і впливу їх один на одного; як важлива складова життя людини, культура є одним із основних чинників прогресу за умов постійного зростання духовного потенціалу суспільства на основі гармонійного розвитку всіх його членів і якнайповнішого розкриття їх творчих можливостей; культура – це не лише накопичення предметів і творів, але й здобуття знань, потреба у певному способі життя, особливості мислення, спілкування, поведінки»*.

У «Загальній декларації про культурну різноманітність» [60] прийнятій ЮНЕСКО у 2001 р., культура розглядається як сукупність притаманних суспільству або соціальній групі відмітних ознак – духовних і матеріальних, інтелектуальних і емоційних; крім мистецтва і літератури, вона охоплює спосіб життя, «уміння жити разом», системи цінностей, традиції, вірування.

Так, в етимологічному словнику української мови зазначено, що термін «культура» має німецьке коріння та походить від нім. kultur – обробіток, догляд, землеробство, виховання, освіта, розвиток, поклоніння, шанування, пов'язане з сало – турбуюся, шаную, поважаю, обробляю, вирощую [55, с. 14–15]. Нам імпонує визначення наукової дефініції «культура», яке представлено у тлумачному словнику української мови під редакцією А. Івченка [76], а саме – це «ступінь досконалості, досягнутий в опануванні тієї чи іншої галузі знання або діяльності» [76, с. 202].

До прикладу, можемо констатувати, що ґрунтовно та різносторонньо етимологію цього терміну охарактеризовано у третьому міжнародному словнику англійської мови під редакцією Спрінгфілда Вебстера [291]. Зокрема, у цьому виданні подано декілька трактувань: а) загальна схема результатів людської діяльності, що відображається в думках, мові, реальних речах і залежить від здатності людини вивчати та передавати знання наступним поколінням за допомогою знарядь, мови й абстрактного мислення; б) набір уявних поглядів, суспільних форм і матеріальних благ, які створюють характерні риси звичаїв расової, релігійної чи соціальної групи; в) комплекс типових видів поведінки чи стандартних соціальних характеристик, притаманних якійсь конкретній групі, роду діяльності, професії, статі, віку, класу [291, с. 759]. Вважаємо, що у відповідності до нашого предмету наукового дослідження саме визначення «б» – є найбільш доцільним.

Як наголошено у підручнику «Культурологія» [112] термін «культура» в римській античності отримало інше значення, а саме – вихованість, освіченість. Тобто античне розуміння культури носить гуманістичну цінність, а в його основі «знаходиться ідеал людини, котра виступає метою культурного прогресу» [112, с. 13]. Тобто в античні часи система освіти була спрямована на формування

не лише професіонала в певній галузі, а й людини як особистості, що володіє певними ціннісними орієнтаціями.

Актуальним є трактування дефініції «культура» у педагогічному контексті, що представлено в українському педагогічному словнику, а саме як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що втілюються в результатах продуктивної діяльності» [36, с. 178]. На основі аналізу публікації О. Канюк та Н. Кіш можемо констатувати, що культура у загальному педагогічному контексті передбачає «сукупність показників, наявність яких забезпечує майстерність у виконанні будь-якого виду діяльності» [79, с. 139]. Тобто культуру з педагогічної точки зору розглядають як «специфічний спосіб людської діяльності, сукупність моделей мислення, символів, цінностей і норм, що формують ідентичність особистості» [82, с. 32].

Нам імponує трактування, яке задеклароване у посібнику під авторством В. Манакіна, де акцентовано увагу на трьох площинах розуміння дефініції «культура». По-перше, – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створені спільнотю людей і вони характеризують певний рівень розвитку суспільства; по-друге, інтеграційна модель світу людини, яка соціалізована в певних умовах; по-третє, «цілісний історичний феномен, локальна цивілізація, яка виникла на ґрунті територіальної, етнічної, мовної, політичної, економічної та психологічної спільності» [133, с. 275]. Поділяємо позицію Л. Маєвської у тому, що «завдяки культурі громадяни суспільства мають змогу реалізувати свій творчий потенціал, долучитись до надбань світової цивілізації, зберігати і збагачувати не лише матеріальні, науково-технічні, інтелектуальні багатства власної країни, але й світову історико-культурну спадщину у всьому різноманітті» [127 с. 6].

На основі узагальнення наукових підходів [79; 112; 133] вважаємо, що поняття культури, у контексті нашого дослідження, є водночас як універсальним, загальнопоширеним, так і специфічним, соціально узгодженим терміном, що має орієнтацію на певні соціальні групи. Відзначимо, що у культурі кожного народу є конкретні морально-етичні норми, реальні оцінки й переконання та певні правила, яких дотримуються усі представники конкретної культури. Виходячи з

цього, фахівцю, що працюватиме у полікультурному середовищі, необхідно знати, враховувати та з розумінням ставитися до таких культурних особливостей.

Зупинимось на короткій характеристиці наукової дефініції «компетентність». Насамперед звернемося до законодавчої бази. Так, у Законі України «Про вищу освіту» [63] компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти».

У загальнонауковому контексті було проаналізовано підходи науковців до розуміння наукової дефініції «компетентність». Так, у публікаціях Н. Лобанова [159] та В. Сластьоніна [192] наголошено, що компетентність виражається через взаємозв'язок теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності й характеризує рівень професіоналізму фахівця. У змістовому контексті фахівці [2; 3] радять у компетентність внести три основних аспекти, а саме: ціннісний (здатність до адекватної оцінки ситуації, її суті, цілей та завдань); змістовий (адекватне осмислення ситуацій в загальнокультурному контексті); проблемно-практичний (постановка і ефективне виконання цілей та завдань). Отже, компетентною можна вважати таку особу, яка оволоділа ґрунтовними знаннями у конкретній галузі та може фахово реалізовувати свої обов'язки.

Нині у наукових колах представлено доволі широкий спектр компетентностей педагогічного працівника. Апелюючи до публікацій Д. Магнуссон (D. Magnusson) і Б. Торестад (B. Torestad) [271], можна констатувати доцільність виокремлення професійної та загальнокультурної компетентності педагога. Причому професійна компетентність, як доводить Б. Гершунський [33], засвідчує рівень професійної освіченості, досвід, індивідуальні здібності, постійне прагнення до самоосвіти, рівень творчого і відповідального ставлення до справи. Поділяємо позицію І. Зязюна у тому, що ««набір» компетентностей не випадковий, він з належною повнотою і

системністю повинен відображати всю сукупність задач, необхідність вирішення яких може виникнути у професійній діяльності, повинен вести до «метакомпетентності» як цілісної характеристики спеціаліста, який володіє необхідними можливостями вирішення найрізноманітніших задач професійної діяльності» [71, с. 22].

Наголосимо на тому, що в наукових колах немає єдиної позиції щодо спектру компетентностей, які необхідні майбутнім фахівцям. Однак, як показує практика полікультурного регіону, яким є Закарпаття, саме міжкультурна компетентність має бути обов'язковою складовою компетентного фахівця, що працюватиме в освітніх закладах усіх рівнів. З огляду на те, що ця наукова дефініція є провідною у нашій дисертації, розглянемо її характеристику більш ґрунтовніше. Насамперед у межах авторських наукових розвідок вважаємо за доцільне зупинитися на аналізі загальнонаукових аспектів та дослідимо *місце міжкультурної компетентності* в особистому та професійному житті майбутнього фахівця.

Слушним кроком вважаємо, передусім, розгляд *міжнародних нормативних документів*, у яких прямо, або опосередковано задекларовано вагомість міжкультурної компетентності особистості. Зокрема, у межах наших наукових розвідок, беззаперечно, цінними є документи ООН. До прикладу, у Статуті ООН з питань освіти, науки і культури (документ №995-014 в редакції від 12.05.1954 р.) [197] вказано, що для забезпечення недоторканості й збереження своєрідності їх культур та систем освіти усім країнам, які є членами організації, ООН відмовляється від будь-якого втручання у справи, що входять до внутрішньої компетентності цих країн [197, Ст. 1, пункт 3].

Відзначимо, що у «Загальній декларації прав людини» [59, Ст. 22] акцентовано увагу на тому, що кожна людина як член певного суспільства має право на реалізацію своїх прав у соціально-культурній сфері з метою особистого розвитку за допомогою національних зусиль і міжнародного співробітництва. Вагому роль щодо досліджуваного нами феномену знаходимо й у «Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права» [138], який прийнятий Генеральною Асамблеєю ООН 16.12.1966 р. (резолюція 2200 А

(XXI)), який Україна ратифікувала у 1973 р. У цьому документі наголошено на тому, що «кожна окрема людина, маючи обов'язки щодо інших людей і тієї спільноти, до якої вона належить, повинна добиватися заохочення і додержання прав, визнаних у цьому Пакті». Апелюючи до зазначеного документу, варто констатувати, що у ньому визнається право усіх народів на вільний вибір напрямів розвитку економіки, соціальної сфери і культури та на самовизначення (частина I, стаття 1, пункт 1)). Тобто Україна, як держава, яка підписала Пакт погоджується з тим, що освіта повинна сприяти не лише усвідомленню гідності, основних прав і свобод людини, а й повинна сприяти формуванню взаєморозуміння, терпимості та дружби між усіма націями, расами, етнospільнотами та релігійними групами [138, частина III, стаття 13].

Вагомість міжкультурної компетентності декларується й на рівні офіційних документів ЮНЕСКО, що виражається у конкретному нормативно-правовому забезпеченні, яке представлено у хронологічному порядку, а саме:

– у «Конвенції про охорону і заохочення різноманітності форм культурного самовираження» [103], яку ратифіковано Законом N 1811-VI (1811-17) від 20.01.2010 статті 1 наголошено, що цілями конвенції є «створення умов для розквіту й вільної взаємодії культур на взаємовигідній основі», а також акцентовано увагу, що доцільне «заохочення поваги до розмаїття форм культурного самовираження й підвищення усвідомлення цінності цього розмаїття на місцевому, національному та міжнародному рівнях». У Конвенції, зокрема представлено таке розуміння дефініції «міжкультурність» – «існування й рівноправна взаємодія різноманітних культур, а також можливість створення загальних форм культурного самовираження на основі діалогу й взаємної поваги» [103, ст. 4];

– у «Загальній декларації про культурну різноманітність» [60], прийнятій ЮНЕСКО у 2001 р., зазначено, що процес глобалізації створює належні умови для нового діалогу між культурами, а також сформульовано принципи (самобутності, різноманітності і плюралізму; взаємозв'язку культурної різноманітності з міжнародною солідарністю; взаємозв'язку культурної

різноманітності і прав людини; взаємозв'язку культурної різноманітності й творчості) збереження та сприяння плідній різноманітності культур;

– у «Декларації принципів толерантності» [48], що затверджена ЮНЕСКО у 1995 р., задекларовано, що на рівні особистості толерантність означає правильне розуміння різноманіття культур, усвідомлення форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. На рівні світової співдружності важливо, щоб етноспільноти визнавали і поважали культурний плюралізм. У документі зазначено, що небажання визнавати культурне розмаїття призводить до глобальних конфліктів, наголошено на необхідності у полікультурних регіонах працювати над вихованням толерантності.

У межах організованого нами наукового пошуку, встановлено, що у документах Ради Європи теж прослідковується вагома потреба у формуванні міжкультурної компетентності. Коротко у хронологічному порядку розглянемо основні нормативно-правові документи, які у змістовому аспекті прямо або опосередковано декларують ці питання, а саме:

– «Європейська культурна конвенція» (1954 р.) [57] передбачає заохочення громадян до вивчення мов, історії та культури інших країн;

– «Європейська декларація щодо завдань у галузі культури» (1984 р.) [56] визнає, що самореалізація особистості тісно пов'язана з культурою та є фактором гармонійного розвитку суспільства; до основних ідей належить сприяння визнанню культур регіонів та створення сприятливих умов для взаєморозуміння між населенням різної культури, релігії та традицій;

– «Віденська декларація» (1993 р.) [170] проголошує доцільність налагодження міждержавного культурного співробітництва, що ґрунтується на визнанні особливостей культури інших народів, через засоби масової інформації, освіти, культурні заходи та активний захист культурних надбань;

– «Декларація про культурну різноманітність» (2000 р.) [49] визначає особливості загальноєвропейської політики щодо поваги до культурної різноманітності та визнає, що демократичні суспільства мають будувати свою діяльність так, щоб позитивно впливати на виявлення форм культурної

різноманітності на засадах свободи і плюралізму культурного обміну, а заклади освіти мають сприяти мовній різноманітності та творчому самовираженню.

У підсумку відзначимо, що проаналізовані міжнародні документи як на рівні ООН та ЮНЕСКО, так і на рівні Ради Європи [48; 49; 56; 57; 59; 60; 138; 170; 175; 197] у площині міжкультурної взаємодії декларують необхідність співжиття у поліетнічних суспільствах на основі толерантності, терпимості, визнання культурної різноманітності та сприяння взаєморозумінню, проголошують налагодження взаємодії й співробітництва.

У контексті максимально повного розкриття нормативного підґрунтя для визначення місця та ролі міжкультурної компетентності, у нашому баченні, варто коротко розглянути нормативно-правову базу у цій площині, яка існує в нашій країні. Так, у Конституції України [105] у статті 11 зазначено, що «Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України». Зокрема, нам імпонує той факт, що у Законі України «Про освіту» (2017 р.) [65] у статті 6 «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності» серед спектру засад фігурують такі, як:

- нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями;
- виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій.

Саме ці засади безпосередньо акцентують увагу на вагомості міжкультурної компетентності, яку здобувач освіти має опанувати під час навчання. Наголосимо, що у Законі України «Про освіту» [65] у статті 12 «Повна загальна середня освіта» акцентовано увагу на переліку компетентностей серед яких законодавець безпосередньо називає культурну компетентність. Ще один факт на користь вагомості міжкультурної компетентності представлено у статті 54 «Права та обов'язки педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, інших осіб, які залучаються до освітнього процесу». Так, серед спектру обов'язків знаходимо такі, які базуються на міжкультурній

компетентності, а саме: виховувати у здобувачів освіти повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України та навколишнього природного середовища; формувати у здобувачів освіти прагнення до взаєморозуміння, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами.

Підтвердження доцільності належного рівня сформованості міжкультурної компетентності теж задекларовано й у інших законодавчих актах. До прикладу, у «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2001 р.) [106] наголошено, що стрижнем освіти є розвиваюча, культуротворча домінанта, тоді як діяльність школи ґрунтується на засадах органічного поєднання національного і загальнолюдського. Домінантою виховного процесу є формування почуття любові до рідного краю, відповідальності за його майбутнє, а з іншого – відкритість до сприйняття різноманітних культур світу, готовність до діалогу з ними на принципах толерантності, визнання, поваги. Таку домінанту може реалізувати лише фахівець, який сам володіє належним рівнем міжкультурної компетентності.

Зупинимося на аналізі вагомості міжкультурної компетентності з загальнонаукових позицій. Так, з психолого-педагогічної точки зору нам імпонує підхід В. Лугового [122], який доводить, що професійна компетентність будь-якого фахівця має містити у собі такі складові, як:

- практичну (спеціальну) компетентність, яка охоплює високий рівень знань у професійній праці, що дозволяє здійснювати професійне зростання;
- соціальну компетентність, що базується на здатності брати на себе відповідальність і ухвалювати рішення, розв’язувати конфлікти, продуктивно взаємодіяти з колегами по роботі;
- психологічну компетентність, яка передбачає культуру емоційної сприйнятливості, уміння й навички рефлексії, досвід емпатійної міжособистісної взаємодії та самореалізації;
- екологічну компетентність, яка передбачає знання законів розвитку природи й охоплює екологічну відповідальність за професійну діяльність;

– валеологічну компетентність, що включає наявність знань і вмінь в галузі збереження здоров'я й у питаннях здорового способу життя [122, с. 4].

Як бачимо у даній класифікації міжкультурна компетентність представлена опосередковано у соціальній та психологічній компетентності.

Наведемо інші підходи до класифікації, де безпосередню акцентовано увагу на вагомості міжкультурної компетентності. Так, слухним та доречним вважаємо бачення Л. Маєвської [128], яка наголошує на тому, що серед складових компетентності майбутнього фахівця, що пропонує європейська спільнота, вагому роль посідає така якість як «розуміння культур та звичаїв інших країн, здатність продукувати нові ідеї (творити) в області етнокультурної інформації» [128, с. 65]. Авторка доводить й те, що в арсеналі компетентного фахівця має бути набір інструментальних здібностей, умінь і навичок, який має охоплювати «комунікативні навички з рідної мови, здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел, вирішувати проблеми міжетнічної та міжнаціональної взаємодії» [128, с. 66].

У дослідженні нами було враховано погляди науковців [102; 126; 130], про те, що конкурентоздатний фахівець на міжособистісному рівні під час здобуття освіти має опанувати певним спектром умінь, а саме:

- працювати в міжнародному контексті;
- розуміти моральні та етичні цінності інших спільнот;
- налагоджувати ефективні стосунки з представниками інших культур та віросповідань;
- розуміти моральні та етичні цінності інших спільнот.

Як бачимо, у даному переліку чітко прослідковується спектр умінь, який має безпосереднє відношення до міжкультурної компетентності.

Відзначимо, що *міжкультурна компетентність* має доволі багато спільного з такими термінами як «багатомовна і полікультурна компетенція», «полікультурна освіта». Акцентуємо увагу на тому, що антропоцентрична парадигма лінгвістики органічно пов'язана з міжкультурною компетентністю. Про наявність тісного зв'язку між міжкультурною компетентністю та полікультурною освітою наголошено у публікаціях Є. Носачаєвої [148; 149].

Корисними, у контексті нашого дослідження, вважаємо практичні напрацювання Л. Калініної та Г. Калініної [78], у яких наголошено на вагомості міжкультурної освіти. Науковці пропонують власну програму «Міжкультурна освіта в школі» [78, с. 12-47], що спрямована на формування міжкультурної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти. У публікаціях іноземних авторів [249; 254; 258; 280; 285] також акцентовано увагу на вагомості полікультурної освіти як важливої складової частини сучасної освіти, що сприяє засвоєнню знань про інші культури, з'ясуванню загального і особливого в традиціях, способі життя, культурні цінності народів та веде до формування міжкультурної компетентності.

Розглянемо як саме розуміють науковці термін «міжкультурна компетентність» у трьох вагомих для нашого дослідження площинах: філологічній, культурологічній, психолого-педагогічній.

У *філологічній* площині міжкультурна компетентність особистості «полягає в умінні послуговуватися комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування, притаманними тій національній лінгвокультурній спільноті, мовою якої здійснюється міжкультурна комунікація» [133, с. 276]. У статті Н. Губи і М. Кандиби [41] доведено, що «для того, щоб вижити в сучасному складному світі, люди повинні розуміти різну культуру. Розуміння іншої культури допомагає активно комунікувати, адаптуватися до незнайомого середовища, в якому вони зустрічаються, живуть і працюють з іншими людьми, які є представниками різних культур» [41, с. 55].

Актуальними вважаємо погляди зарубіжних науковців на філологічну площину міжкультурної компетентності. У розумінні А. Мосмюлера (A. Moosmüller) [274] міжкультурна компетенція передбачає наявність у фахівця соціальних навичок за допомогою яких він може успішно здійснювати спілкування з партнерами з інших культур в побутовому і в професійному контексті. Подібну позицію декларує Д. Дердорфф (D. Deardorff) [243], що філологічна площина міжкультурної компетентності передбачає «знання інших; знання себе; навички інтерпретації і встановлення зв'язків; навички знаходження

або взаємодії; оцінку «інших» цінностей, переконань і поведінки; і релятивізацію самого себе» [243, с. 255].

У *культурологічній* площині погоджуємося з висновком, що представлений у підручнику Б. Єрасова [54], де наголошено, що кожен народ створює матеріальну культуру: будинки, їжу, одяг, знаряддя праці, власність та ін., у відповідності зі своїми потребами і умовами життя, у кожного свої національні види мистецтва й праці, своя мова та інші засоби спілкування, своя організація суспільства і система громадського контролю. У кожного народу є своя, формальна і неформальна система освіти і передачі національних цінностей, традицій, а також ритуалів, що виражають погляди і вірування даного народу, свої механізми і установи, що здійснюють різні економічні функції. Цікавим вважаємо погляди А. Флієра [209], який вважає, що культурна компетентність передбачає високу міру соціалізованості та інкультурованості особи, яка дає можливість розуміти, використовувати та інтерпретувати всю суму буттєвих і спеціалізованих знань, що є необхідними для загальної соціальної ерудованості особистості в даному середовищі, суму правил, конкретних зразків, звичаїв, заборон. Зокрема науковець аргументовано доводить, що цей вид компетентності базується на «обізнаності із сукупним соціальним досвідом нації у цілому і нормами міжлюдських стосунків, які вироблені цим досвідом» [209, с. 241].

Відзначимо, що проведений у контексті нашого дослідження аналіз наукових публікацій дозволяє констатувати, що теоретичні та методичні аспекти сутності й змісту міжкультурної компетентності у *педагогічній* та *психологічній* площинах в останні 15 років теж були в центрі уваги наукової спільноти. Так, цим питанням присвячені фундаментальні роботи О. Зеліковської (2010 р.) [69], Н. Самойленко (2013 р.) [186], Є. Сабаненко (2014 р.) [181], І. Сафонові (2014 р.) [187], О. Сніговської (2014 р.) [194], Д. Рязанцевої (2018 р.) [180]. Зупинимося на головних аспектах, які задекларовані цими науковцями. Зокрема, апелюючи до дослідження І. Сафонові [187], було встановлено, що авторка розглядає міжкультурну компетентність як інтегративну властивість особистості, яка характеризується сукупністю знань про цінності культур,

міжкультурних вмінь та адекватних поведінкових стратегій, що дозволяють вільно орієнтуватися в міжкультурному просторі на засадах діалогу культур і цінностей. Цікавим, з огляду на предмет нашого дослідження, є напрацювання О. Сніговської [194]. Зокрема, авторкою доведено, що міжкультурна компетентність виступає особистісно-професійною якістю, яка охоплює сукупність «професійних, культурологічних знань, умінь вербальної комунікації, загальнокультурних, і культурно-специфічних умінь, орієнтацію на комунікацію» [194, с. 17]. Подібну позицію задекларовано у статті Д. Рязанцевої [180], де зазначено, що стан сформованості міжкультурної компетентності, головним чином, залежить від розвитку емоціональної сфери та стану сформованості професійно-значущих якостей. Авторка вважає за доцільне звернути увагу на існування безпосереднього зв'язку міжкультурної компетентності особистості із розвитком професійно-значущих якостей, до яких відносить конкретний перелік, а саме: гнучкість (уміння адаптуватися до ситуацій педагогічної взаємодії, що змінюються); комунікабельність (уміння будувати діалог з представниками різних національностей); здатність до співробітництва (відкритість педагога та його готовність до налагодження взаємодії); емпатичність (уміння емоційно відгукуватися на проблеми студента); толерантність (здатність сприймати, поважати думки, переконання студента) [180, с. 217].

У ході вивчення означеного питання встановлено, що науковці М. Воловікова [26] та Є. Носачева [148] розглядають міжкультурну компетентність як вагому складову педагогічної культури педагога. До прикладу, М. Воловікова [26] зазначає, що особистісно-орієнтована освіта передбачає гуманістичний тип педагогічної культури, в основі якої лежить цілісне уявлення про педагогічну дійсність, як культуруутворююче середовище. Примітимо, що нині існують доволі різноманітні погляди на сутність міжкультурної компетентності як наукової дефініції. Так, у психолого-педагогічній літературі доволі часто як синоніми вживаються терміни «культурна компетентність», «інтеркультурна компетенція», «мультикультурна компетенція» й «полікультурна компетенція».

З'ясовано, що у контексті міжкультурної компетентності фахівці наголошують на вагомості «міжкультурної комунікативної компетенції». Зокрема, у цій площині ми апелюємо до дослідження Л. Лендел, яка вважає, що «міжкультурна комунікативна компетенція означає насамперед усвідомлення власної культурної спадщини та розуміння культури іншої країни поряд із знанням її мови» [119, с. 104]. Повністю підтримуємо думку авторки стосовно того, що в понятті міжкультурної компетентності закладено рівноправну взаємодію представників різних спільнот з урахуванням їхньої самотності та своєрідності, що приводить до необхідності виявлення загальнолюдського на основі порівняння культури країни, мову якої вивчають, і власної культури.

На основі дедуктивного аналізу у табл. 1.1 представлені погляди науковців на сутність дефініції «міжкультурна компетентність» та відображено наші позиції сильних та слабких місць у визначеннях.

Таблиця 1.1

Підходи до розуміння сутності міжкультурної компетентності

Автор	Сутність	Зміст та складові	Критичний аналіз
А. Флієр [209] (2000 р.)	<i>міра соціалізованості та обізнаності</i>	Передбачає сукупність базових і спеціалізованих знань, охоплює правила, зразки, закони, звичаї, заборони	Зроблено акцент на спеціальні знання; не розкрито уміння
І. Шавкун [223] (2009 р.)	одна із найважливіших <i>навичок</i> сучасного фахівця	Передбачає сукупність професійних якостей: теоретичні знання щодо національних культур і моделей виховання; психологічні особливості особистості (відвертість, гнучкість, терпимість); знання іноземної мови	Зроблено акцент психологічних особливостях та професійних якостях; не враховано мотиваційну складову
О. Василькова [23] (2012 р.)	<i>комплексна категорія</i> , що складається з лінгвістичного, когнітивного і афективного компонентів	Передбачає фундаментальне сприйняття людей, які відрізняються від інших своєю власною культурою	Зроблено акцент на використанні тексту як одиниці комунікації взагалі і міжкультурного діалогу

Л. Лендел [119] (2014 р.)	<i>якість особистості</i>	Передбачає усвідомлення власної культурної спадщини та розуміння культури іншої країни; базується на порівнянні культури країни, мову якої вивчають, і власної культури	Зроблено акцент на якості особистості та доцільності вивчення мови; не враховано мотиваційну та поведінкову складову
І. Сафонова [187] (2014 р.)	<i>інтегративна властивість особистості, що дозволяє орієнтуватися в міжкуль- турному просторі</i>	Охоплює сукупність знань про цінності культур, міжкультурних вмінь та адекватних поведінкових стратегій. Компоненти: ціннісно-когнітивний, ціннісно-мотиваційно-афективний та ціннісно-діяльнісний	Зроблено акцент на властивості особистості; компонент-ний склад декларується, однобічно у площині цінностей
О. Сніговська [194] (2014 р.)	<i>особистісно- професійна якість</i>	Охоплює сукупність професійних, культурологічних знань, умінь вербальної комунікації, загально-культурних, і культурно-специфічних умінь, орієнтацію на комунікацію	Зроблено акцент на когнітивних знаннях та комунікації; не враховано мотиваційної та ціннісної складових
Л. Воротняк [28] (2015 р.)	<i>якість особистості</i>	Базується на розумінні і повазі факторів, які обумовленні культурою; проявляється в міжкультурному взаєморозумінні, в комунікативному і поведінковому пристосуванні	Зроблено акцент на побудові нових зразків поведінки, які базуються на цінностях і нормах різних культур
О. Рембач [177] (2017 р.)	<i>інтегративна особистісно професійна якість</i>	Охоплює сукупність знань, умінь та ціннісних орієнтацій	Зроблено акцент на готовності до міжкультурної комунікації
Д. Рязанцева [180] (2018 р.)	<i>професійно- значуща якість</i>	Базується на гнучкості, комунікабельності, співробітництві, емпатії і толерантності	Зроблено акцент на професійно-значущих якостях; не враховано мотиваційної та поведінкової складової

Наголосимо, що у табл. 1.1 представлено найбільш загальні позиції на міжкультурну компетентність. (Погляди психологів в історичній ретроспективі ХХ ст. відображено у додатку А). Як бачимо, більшість науковців вважає, що міжкультурна компетентність це якість особистості. Цю тезу ми теж будемо позиціонувати, адже в умовах багатокультурного світу й поліетнічного українського суспільства міжкультурна компетентність є невід'ємною частиною освіченості майбутнього фахівця.

Поділяємо позицію О. Дубасенюк про те, що сучасний педагог має мати сформовані духовні потреби, засвоїти універсальні духовні цінності, які орієнтовані на гуманістичні та демократичні ідеї, у нього повинен бути сформований полікультурний світогляд, що «зумовлює таку організацію життя і професійної діяльності, за якої педагог має бути відкритим до сприйняття культур інших народів» [52, с. 7]. Причому особлива увага, на наш погляд, має надаватися залученню до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури та формування толерантного ставлення до культурних відмінностей. Звертати увагу слід і на оволодіння майбутніми фахівцями умінням критично аналізувати інформацію культурологічного змісту щоб уникати помилкових висновків.

У сучасному полікультурному світі майбутній фахівець, який працюватиме в освітніх закладах усіх рівнів має мати особливий образ мислення, що заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності, а його професійна діяльність має відповідати інтересам і освітнім потребам усіх вихованців незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності. *Отже, міжкультурна компетентність фахівця є складною та багатовекторною якістю особистості, що охоплює внутрішнє переконання, ґрунтовні культурологічні знання, передбачає сформовані практичні вміння та навички виділяти і розуміти ідеї, які відображають культурне різноманіття світу на основі налагодження ефективного діалогу з носіями різних культур у часі та просторі.*

Вважаємо, що системоутворюючою категорією міжкультурної компетентності виступає *міжкультурне спілкування (міжкультурна*

комунікація). Науковці [17; 39; 85; 195; 219] розглядають міжкультурне спілкування як складову частину загальної культури особистості в якій знаходять своє вираження моральні та етичні норми. Культура спілкування трактується у дослідженні фахівців як «єдність культури поведінки, мовлення і мови» [222, с. 11]. Вона ґрунтується на дотриманні загальних правил поведінки, відомих під дефініцією «етикет». Культура спілкування визначає успіх у взаємодії між людьми. Поділяємо позицію науковців у тому, що цінністю культура спілкування стає тоді, коли «служує задоволенню їх актуальних потреб у спільній діяльності та духовному розвитку» [79, с. 140]. Слушною вважаємо думку Т. Гриценко [39] стосовно того, що для оволодіння культурою спілкування, майбутній фахівець повинен оволодіти знаннями з психології, етики спілкування, уміти застосовувати на практиці комунікативні установки.

Подібні судження декларує й В. Харт (W. Hart) [253], який наголошує на взаємозв'язку комунікації, міжкультурної компетентності та культури, при цьому відбувається: а) зрушення від одно-культурного фокуса до бі-культурного порівняння; б) культура з мікрорівня може переходити до макрорівня; в) встановлення зв'язку культури з комунікативним процесом; г) доведено роль культури та її вплив на поведінку.

Розглянемо *змістову характеристику* міжкультурної компетентності. Так, дедуктивний аналіз публікацій українських науковців (І. Бахов [12]; І. Голубовська [34]; О. Гончарова [37]; П. Донец [51]; В. Жайворонок [58]; В. Манакін [133]; Г. Почепцов [169]; Н. Самойленко [187]; О. Семенюк [189]) та вивчення іноземних напрацювань (Р. Бріслін (R. Brislin) [238], М. Клін (M. Clyne) [239]; І. Клюканов (I. Klyukanov) [262]; Т. Новінгер (T. Novinger) [276]; А. Вербицька (A. Wierbicka) [292]), дозволив узагальнити основні аспекти змістової концепції міжкультурної компетентності.

Зокрема, у змісті міжкультурної компетентності доцільно виокремити шість основних аспектів: *етичний, лінгвістичний, професійно-прикладний, психологічний, культурологічний та соціально-комунікативний*, які між собою є взаємопов'язаними та активно впливають один на інший (рис. 1.1).

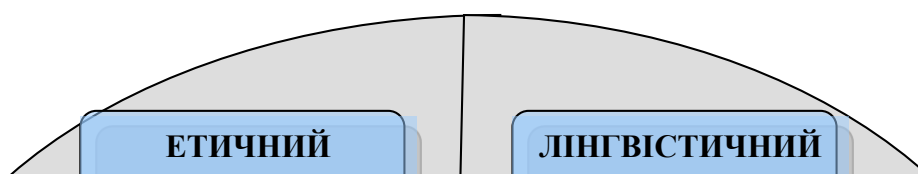


Рис. 1.1. Взаємозв'язок основних аспектів міжкультурної компетентності особистості (авторське бачення)

Дамо коротку характеристику виокремленим аспектам.

Етичний аспект, передбачає спрямування на безпосереднє розуміння та свідоме врахування конкретних етичних норм, які існують у представників різних культур. Отже, під час спілкування необхідно брати до уваги комунікативну етику, норми поведінки та моралі [15]. Як доводять науковці (І. Голубовська [34], Т. Грушевицька [40], В. Манакін [133]), доцільно враховувати навіть і те, що у різних культурах однакові жести можуть мати різне смислове навантаження та мати різний етичний сенс. З етичної точки зору під час міжкультурних контактів вагомими є аксесуари, одяг та макіяж. Зокрема, слов'янські жінки у буденному житті використовують багато прикрас та косметики, тоді як європейки та американки стримані у цих питаннях. Саме тому, іноземці, які приїжджають в Україну розгублюються, бо не знають етичних аспектів, які пов'язані із одягом та косметичними засобами. Ці факти, як свідчить практика, можуть мати негативний етичний вплив під час налагодження міжкультурної комунікації, і як наслідок – негативно впливати на міжкультурну компетентність.

Наголосимо, що під час комунікації з етичної точки зору не варто порушувати теми, які мають неоднозначне трактування, або можуть образити співрозмовника. Повністю поділяємо позицію О. Мацько [135] стосовно того, що мовленнєвий етикет є вагомим чинником для компетентної особистості. Так, авторка доводить, що універсальними є риси, властиві етикетним системам різних народів, що притаманні кожному національному мовному етикету: стриманість, увічливість, використання стандартних мовних формул у типових ситуаціях спілкування, позитивне ставлення до співрозмовника» [135, с. 34]. У нашому розумінні саме етичний аспект міжкультурної компетентності дозволяє уникати конфлікту під час міжкультурної комунікації, яка може бути зумовлена певним несприйманням культурних упереджень та стереотипів.

Лінгвістичний аспект, як доводять Л. Морська [141] та Г. Почепцов [168], головним чином, спрямований на опанування особистістю конкретних мовних особливостей та відмінностей, які існують під час налагодження комунікації між представниками різних культур. Так, варто враховувати існування доволі значної кількості міжмовних синонімів, антонімів, омонімів, які мають різне значення у різних мовах. До прикладу, в англійській мові «minister» – це священик, тоді як у більшості європейських мов під цим терміном розуміють члена уряду; термін «коледж» в США означає вищий навчальний заклад, а у нашій країні це заклад передвищої освіти. З'ясовано, що лінгвістичний аспект не обмежується лише виявленням особливостей слів у різних мовах у семантичній площині, а охоплює «зіставлення різних комунікативних ситуацій, способи членування світу мовними засобами, порівняння мовної поведінки представників різних культур» [133, с. 13]. У нашому баченні з метою налагодження якісної комунікації у лінгвістичному аспекті слід уникати неоднозначних мовних виразів та не спонукати до утворення різного роду комунікативних бар'єрів.

У ході вивчення напрацювань Д. Гудкова [42], О. Семенюк [189] та Ф. Тесорієро (F. Tesoriero) [286], з'ясовано, що *професійно-прикладний* аспект перебуває у безпосередній залежності від професійної діяльності. Варто дуже обережно ставитися до того, що у різних культурах формальне та неформальне професійне спілкування може мати різне забарвлення й базуватися на

кардинально відмінних професійних відносинах між керівником та підлеглими. На професійно-прикладний аспект міжкультурної компетентності вагому роль мають професійні стосунки. Так, у європейських країнах вони більш демократичні та розкуті, тоді як у пострадянських країнах стосунки між керівником та підлеглим є складними, часто носять бюрократичне забарвлення. З огляду на це, спілкування нерідко супроводжується негативними психологічними емоціями. Для уникнення проблем щодо професійно-прикладного аспекту міжкультурної компетентності у пригоді стає міжкультурний менеджмент, що передбачає вивчення основ міжкультурної комунікації фахівців, які працюють у конкретній галузі, а також для налагодження позитивних виробничих відносин та корпоративної культури у полікультурному трудовому колективі.

Психологічний аспект передбачає ґрунтовне вивчення психологічної реакції особи під час спілкування з представниками інших культур. Так, у підручнику С. Тер-Мінасової [205] акцентовано увагу на тому, що з психологічної точки зору розроблено спеціальні рекомендації та поради, на основі яких можна суттєво зменшити власний психологічний дискомфорт під час перебування у незвичному щодо культурних звичаїв середовищі. Зокрема з метою запобігання дискомфорту для інших від свого перебування у незрозумілому культурному середовищі доцільно використовувати кліше як мовленнєву формулу, якій властива регулярність уживання у певних повторювальних комунікативних ситуаціях. Як доводить В. Манакін, вагому роль у налагодженні позитивного психологічного клімату між представниками різних культур відіграє етнопсихолінгвістика (вивчає проблеми соціально-психологічних особливостей певного етносу, а також специфіку його комунікативної поведінки) та етнопсихологія (вивчає особливості психіки людей, національний характер, закономірності формування і функціонування національної свідомості, етнічні стереотипи, лінгвопсихологічні, культурні та інші аспекти спілкування) [133, с. 272].

Культурологічний аспект науковці [42; 51; 134; 133] вважають ключовим у міжкультурній компетентності, позаяк саме культура охоплює весь спектр

надбань від національних звичаїв та міфологічних уявлень до витворів мистецтва. У контексті міжкультурної філософії, Н. Кавуненко відзначає, що сучасному фахівцю потрібно вчитися адекватно сприймати свободу висловлювання, а також системно працювати на розвитком «почуття самоповаги та поваги до іншого, засвоювати та осмислювати багатство ідей та думок» [77, с. 24]. Культурологічний аспект, передусім, охоплює певні успадковані норми соціокультурної діяльності, які зберігаються у менталітеті людей, культивуються у свідомості з дитинства через систему культурних кодів. У свою чергу, культурний код «охоплює весь спектр матеріальних виявів життя і культури народів, а саме: музику, пісні, танці, архітектуру, артефакти, національно зумовлену символіку, ритуали, народні звичаї, національну кухню, а також різноманітні форми дозвілля, стосунків у родині і з друзями, семантику кольорів, звуків, запахів, якими насичене життя нації» [133, с. 12]. Такі культурні коди формують систему традицій, звичаїв, та визначену поведінку кожного конкретного національно-етнічного соціуму. До таких культурних кодів, насамперед, належить мова, якою спілкуються представники певної культури. Науковці радять враховувати те, що культурні традиції, які сповідує особа можуть бути різними, тому варто під час міжкультурної взаємодії толерантно сприймати особливості побуту, вірувань, традицій та мистецтва, які є прийнятими у представників тих культур з якими відбувається взаємодія.

Соціально-комунікативний аспект міжкультурної компетентності обумовлений прийнятими у кожному конкретному суспільстві правилами та реальними моделями взаємодії, які допомагають чи перешкоджають налагодженню контактів під час спілкування. До прикладу, у кожній країні є різні соціальні прошарки населення, які мають свої правила соціальної поведінки. До прикладу, у країні, де збереглася монархія ще й досі існують церемоніальні моделі мовних звертань, манери поведінки, є потреба дотримання «дистанції» під час спілкування, а також є стиль одягу який відповідає конкретній події. Зокрема, молодіжна субкультура у всіх країнах має особливості щодо мовних сленгів. Поділяємо позицію фахівців у тому, що «суть соціально-комунікативного аспекту полягає у вивченні різних стилів комунікативної

поведінки, особливостей манери спілкування залежно від конкретної ситуації та соціального середовища співрозмовників» [133, с. 14].

У тому випадку, коли особа не буде враховувати аспекти (етичний, лінгвістичний, професійно-прикладний, психологічний, культурологічний та соціально-комунікативний), то під час комунікації її може спіткати комунікативна невдача, що може стати причиною нерозуміння. Солідаризуємося з позицією С. Мішланової та Т. Пермякової у тому, що «в умовах інтеграції держав особливо важливий пошук механізму перетворення різноманіття мов і культур з фактора, що перешкоджає діалогу між представниками різних лінгвосоціумов, в засіб взаємного розуміння і збагачення, в інструмент творчого розвитку соціально активної та самостійної особистості» [136, с. 345]. До такого «вагомого механізму» можна віднести міжкультурну компетентність, що проголошує в якості провідного принципу полікультурність, що сьогодні забезпечує соціальну і академічну мобільність молоді. Мобільність у поєднанні з міжкультурною компетентністю покликана допомогти здобувачам освіти усвідомити приналежність до рідного народу і одночасно відчувати себе суб'єктом полікультурної світової цивілізації. Тобто, міжкультурна компетентність як особистісна якість представляє інтеграцію комунікативних, соціокультурних та професійних компетенцій, виявляється у готовності вирішувати завдання міжкультурної комунікації на основі врахування досвіду міжкультурної взаємодії.

Відзначимо, що нині зарубіжні науковці розробили значний арсенал теоретичних, методичних та практичних напрацювань, які стосуються як змісту міжкультурної компетентності, так й механізмів її формування. Ці аспекти будуть розглянуті на наступному параграфі дисертації.

1.2 Зарубіжний досвід формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців на основі полікультурності

Передусім варто акцентувати увагу на тому, що сучасний фахівець має бути яскравим носієм як національної так і загальнолюдської культури, конкурентоздатним представником конкретної галузі. Такий фахівець буде розглядатися майбутнім роботодавцем як представник еліти, який на основі сформованої міжкультурної компетентності зможе суттєво збагатити генетичний фонд власної культури та ефективно здійснювати свою майбутню професійну діяльність в полікультурному середовищі нашої України.

Практично усі країни є багатонаціональні за складом населення, і у культурному аспекті вони теж не є монолітними. Як аксіому розглядаємо те, що практично в усіх сучасних європейських державах соціальна стабільність залежить від того, наскільки пріоритетною є система полікультурної освіти та який рівень міжкультурної компетентності мають її громадяни. Особливо важливо щоб високий рівень міжкультурної компетентності мали ті фахівці, які працюють в системі «людина – людина». Такі практичні уміння дадуть змогу якісно працювати в умовах полікультурності.

У цьому контексті наведемо наступний факт: Рада Європи [200; 255; 256] ще на початку ХХІ ст. (в 1996 р.) на симпозіумі «Ключові компетенції для Європи» визначила п'ять основних груп ключових компетенцій, яким нині надається особливе значення і якими освітні заклади усіх рівнів повинні «озброїти» здобувачів освіти ще підчас навчання. Зокрема, директором Департаменту освіти, культури і спорту Ради Європи М. Стобартом [240], було озвучено такий перелік загальних компетенцій, як:

– політичні та соціальні компетенції (пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, охоплюють уміння спільного прийняття рішень та регулювання конфліктів ненасильницьким шляхом, передбачають змогу брати участь у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів, які функціонують у суспільстві);

– компетенції, що стосуються життя в багатокультурному соціумі (сприяють перешкодженню виникнення расизму, ксенофобії, не допускають поширення нетерпимості, до всього іноземного (способу життя, світогляду); освіта повинна «озброїти» молодь міжкультурними знаннями, такими як розуміння, повага, здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій);

– компетенції, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням, які вагомі у професійному та особистому житті (важливим є опанування декількома мовами з метою налагодження ефективної співпраці);

– компетенції, які пов'язані з виникненням суспільства інформації (передбачають оволодіння новими технологіями, розуміння їх застосування, усвідомлення їх сили і слабкості, здатність критично ставитися до інформації та реклами, яка поширюється в ЗМІ);

– компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя (передбачають безперервну підготовку в професійній та особистісній площині).

Як видно із наведеного переліку, три перших компетенції безпосередньо стосуються міжкультурної компетентності майбутнього фахівця, що працюватиме у системі «людина – людина».

У 1974 р. ЮНЕСКО розробило документ «Рекомендації про виховання в душі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва миру і виховання в душі поваги прав людини основоположних свобод» [174], що став методологічною основою та вагомим підґрунтям всіх подальших проєктів в галузі міжнародного взаєморозуміння. У цьому документі задекларовано керівні принципи освітньої політики, що передбачають повагу до прав і основних свобод людини. Так, у площині нашого дослідження вагомими є наступні принципи:

– розуміння і повага всіх народів, їх культур, цивілізацій, цінностей і способу життя, включаючи місцеві етнічні культури і культури інших націй;

– усвідомлення зростаючої глобальної взаємозалежності між народами і націями; здатність до спілкування з іншими [255; 270].

На підставі вищевикладеного можна зробити узагальнення про те, що з розвитком міжкультурних контактів істотно змінилася модель світового співтовариства і принципи його існування. Нині людство рухається від

моноцентризму й догматизму до культурного плюралізму, діалогу і пошуку гармонійного балансу між культурами. Такий прогресивний поступ дозволяє активно розвиватися з врахуванням загальнолюдських цінностей та культурних пріоритетів. Отже, резюмуючи факти, які задекларовані у названих вище документах [174; 200], можемо констатувати, що нині особливо ціниться міжкультурна компетентність та активно пропагується потреба дотримання полікультурності в освітньому процесі навчальних закладів усіх рівнів.

У цій площині поділяємо позицію О. Пришляк щодо незаперечності полікультурності як невід’ємної характеристики сучасного світу, «який тяжіє до глобалізації та зближення в різних сферах індивідуальної та суспільної життєдіяльності» [172, с. 219]. Тобто, нині у світовому співтоваристві факт потреби формування міжкультурної компетентності не викликає жодних сумнівів та є сучасною вимогою до якісної професійної підготовки майбутніх фахівців усіх спеціальностей, які будуть працюють у системі «людина – людина». Саме педагоги, починаючи з дошкільних установ і закінчуючи післядипломними закладами, мають мати найвищий рівень її сформованості.

У ході дослідження з’ясовано, що зарубіжний досвід організації полікультурної освіти та формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців різних спеціальностей перебував у центрі уваги наукової спільноти. Зокрема, ці питання доволі ґрунтовно представлені у публікаціях Н. Бутасової [20], А. Василенко [22], М. Гавран [31], Я. Гулецької [43; 44], О. Гуренко [45], О. Івашко [75], П. Кендзьор [80], О. Мілютіної [139], О. Пришляк [171; 172], І. Руснака [179], А. Савіної [183], О. Слоньовської [193], О. Шевнюк [224], Н. Якси [227; 228] та ін. Установлено, що термін «міжкультурна компетентність» закордонними фахівцями вживається у різних значеннях, а саме як: «культурна компетентність», «компетентність різноманіття», «полікультурна компетентність», «багатокультурна компетентність», «інтеркультурна компетентність», «крос-культурна компетентність», «мультикультурність» (П. Бателан (P. Batelaan) [234], Т. Крос (T. Cross) [241], Д. Ландіс (D. Landis) [252], Х. Феннес (H. Fennes) [246], Р. Поуп, А. Рейнолдс (R. Pope, A. Reynolds) [279]; Б. Рубен (B. Ruben) [283]).

До прикладу, на думку Т. Кроса (T. Cross) [241] «міжкультурну компетентність» необхідно ототожнювати зі здатністю ефективно виконувати професійні обов'язки з культурно відмінними людьми; вона охоплює розуміння, прийняття і повагу представників інших національностей та етнічних груп. Поділяємо позицію Є. Кіль (E. Kiel) [260] про те, що міжкультурна компетентність має бути центральною метою навчання.

Так, у публікації М. Томаса (M. Thomas) [287] міжкультурна компетентність розглядається як досвід спільної міжкультурної події та синергії. Алгоритично кажучи, це «образний міст» між двома культурами, а «рух» по цьому мосту передбачає набуття міжкультурної компетентності. Вона заснована на прожитому і проаналізованому особистістю досвіді міжкультурного спілкування і базується на усвідомленні відображення цього досвіду. Тобто це перехід від боязні чужого і несхожого, що на думку науковця має глибоке коріння в підсвідомості людини, до відкритості, до взаємного збагачення іншим досвідом, до взаємного розвитку у «багатоголосому» суспільстві. На потребі толерантності під час роботи європейських педагогів у мультикультурних групах акцентує увагу П. Бателан (P. Batelaan) [234].

У монографії М. Томаса (M. Thomas) [287] описано шлях оволодіння міжкультурною компетентністю як становлення особистості, який передбачає послідовні етапи взаємного пізнання. На початку при зустрічі з іншою культурою виробляється захисний механізм, потім «препарування» чужого способу життя, «розділення його на шматочки» і, нарешті, переходить, в разі успіху, у відкритий процес усвідомлення і роздумів над іншим досвідом. Міжкультурна компетентність набувається тільки на практиці. Вчений виділяє індивідуальну та колективну площини у міжкультурній компетентності. Крім індивідуальних, особистісних змін в процесі формування міжкультурної компетентності автор вказує на той факт, що її формування не залежить тільки від самої людини. На його думку вона перебуває в залежності від соціальних і професійних структур, а також охоплює спосіб функціонування цих структур, а тому все це може сприяти, або перешкоджати проведенню інтеракцій.

На основі аналізу публікації Д. Станчіене та І. Козубовської [196] встановлено, що значна кількість ідей щодо доцільності формування міжкультурної компетентності зародилася у США. Цей факт пов'язаний з тим, що після Другої світової війни виникла нагальна потреба допомогти людям різного культурного походження безконфліктно жити разом та ефективно працювати й виконувати усі свої професійні обов'язки [252]. Так, Р. Гібсон (R. Gibson) [248, с. 25] аргументував, що на часі є необхідність оволодіння знаннями про інші культури з метою суттєвого збільшення обсягів зовнішньої торгівлі. Нині в системі закладів вищої освіти у США, як доводить О. Дубасенюк, «створюються всі умови, щоб в аудиторії не було мовленнєвих бар'єрів для сприйняття навчального матеріалу. Хоча саме багатонаціональний склад професорсько-викладацького корпусу підсвідомо орієнтує студентів на сприйняття людини будь-якої національності, з її зовнішніми типологічними відмінностями, особливостями мислення і загальної культури, виховуючи, таким чином, міжетнічну толерантність» [52, с. 9].

Одним із основоположників сучасної теорії полікультурної освіти є американський професор Дж. Бенкс (J. Banks) [232], який ще у 70-х рр. ХХ ст. запропонував теорію міжетнічної освіти, що передбачає гармонійність та повагу до культурного розмаїття. Так, автор доводить, що міжкультурна освіта буде ефективною у випадку заохочення й поваги до різноманіття, наявності систематичних і всеохоплюючих програм професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогів. На його думку потрібна модифікація навчальної програми відповідно до культурної диверсифікації, спрямованість освіти на формування цінностей і способів поведінки, що підтримують етнічний плюралізм та реалізують міждисциплінарний підхід [232, с. 70–77].

Нам імпонує той факт, що Американська Асоціація Педагогів Коледжів (ААСТ) [272] вважає, що полікультурна освіта – це утворення, головною цінністю якої є плюралізм культур. Апелюючи до наукових публікацій іноземних науковців [230; 245; 246; 252], солідаризуємося з ними стосовного того, що полікультурна освіта повністю відповідає американським демократичним традиціям, за якими освітні заклади є важливими інститутами

соціалізації, які покликані допомагати представникам різних національних меншин та етнічних груп усвідомити причетність до американської культури. Як доводить І. Козубовська [98], полікультурність орієнтує систему освіти на розробку програм, спрямованих на збереження і розширення культурного плюралізму та формування міжкультурної компетентності. Полікультурна освіта базується на розумінні відмінностей в культурі. Тобто, основною ідеєю є відображення в освіті співіснування безлічі різних субкультур, які представлені в конкретному полікультурному регіоні. Основне завдання полікультурної освіти полягає у створенні суспільства рівних можливостей для різних етнічних, соціальних, культурних груп, що безпосередньо передбачає розвиток міжкультурної компетентності здобувачів освіти. У цьому ракурсі студенти в освітній системі коледжу вивчають загальну національну культуру і культуру етносів, що складають націю. У процесі навчання особливо важливими є предмети гуманітарного циклу, що мають вагомий вплив на розвиток міжкультурної компетентності.

Визначальним є те, що представники Американської Асоціації Педагогів Коледжів (ААСТ) [272] прийшли до усвідомлення того, що полікультурна освіта лише тоді досягає цілей, коли етнічний компонент змісту інтегрований в усі навчальні предмети. Зокрема, етнічний компонент змісту освіти передбачає, що в будь-якому питанні необхідно враховувати історичний досвід народу, його внесок в розвиток всього суспільства або окремого регіону, проблеми, з якими стикається дана національність в повсякденному житті. Таким чином, полікультурна освіта, це той стержень, що спрямований на формування цінностей, відносин і способів поведінки, які підтримують етнічний плюралізм та мають позитивний вплив на формування міжкультурної компетентності студентів коледжів.

Як свідчать дані, представлені у публікаціях П. Кензьора [80; 81; 82], у контексті формування міжкультурної компетентності та пропаганди полікультурної освіти у США вагома роль належить не лише державним, але й недержавним структурам. Так, автор у дисертаційній роботі подає наступний перелік найбільш відомих та впливових недержавних структур: «Національний

дослідницький центр проблем культурного різноманіття (National Centre of Cultural Diversity); Національна асоціація полікультурної освіти (National Association for Multicultural Education); Дослідницька асоціація інтеркультурного розвитку (Intercultural Development Research Association); Центр полікультурної освіти (Centre for Multicultural Education) Університету штату Вашингтон; Стендфордський центр програм з міжнародного й кроскультурного виховання (Centre for Programs of International and Cross-cultural Education)» [82, с. 79].

У ході вивчення означеного питання з'ясовано, що полікультурна освіта у США покликана допомогти сформувати міжкультурну компетентність майбутнього вчителя та виступає засобом забезпечення етнічного плюралізму освітнього процесу. Таке бачення доволі ґрунтовно представлено в концепції Дж. Бенкса [232; 233]. На думку автора, полікультурний компонент не повинен обмежуватись однією, або декількома навчальними дисциплінами, а мусить охоплювати всі предметні сфери і курси. Зокрема зміст культурологічної освіти базується на міждисциплінарному підході та передбачає врахування компаративної методології. При цьому робиться наголос на таких аспектах: соціальній спрямованості освіти, універсальності та рівності; «співвіднесеності» американської освіти зі світовими педагогічними концепціями (виховання миролюбства і толерантності, полі- і мультикультурної освіти, неперервної підготовки); визнання культурних й етнічних особливостей, пов'язаних з походженням здобувача освіти; обґрунтування схожості та відмінності між етнічними групами.

У площині професійної підготовки майбутніх вихователів з досвіду *США* можна *запозичити* наступні *елементи*:

- по-перше, введення спеціальних освітніх програм з полікультурним ухилом, програм спеціальної підготовки для роботи в полікультурній групі;
- по-друге, введення лінгвістичних програм, білінгвальних (бікультурних) програм та полікультурних програм;
- по-третє, запровадження трикомпонентної моделі полікультурної освіти педагогічного фахівця, яка передбачає сукупність професійної оцінки педагогом власних цінностей, стереотипів і поглядів на світ; розвиток нестереотипного й

гнучкого розуміння культурно-соціальної динаміки; оволодіння культурно-чутливими та гнучкими стратегіями викладання й оцінювання навчальних результатів здобувачів освіти [52, с. 10–11].

Окрім США лідером у пропагуванні міжкультурної компетентності є Канада [22; 31]. Зокрема полікультурність задекларована на державному рівні у якості пріоритету освіти, що відображено у Законі «Про канадську багатокультурність» (1988 р.). У цьому документі акцентовано увагу на завданнях, які повинні реалізовувати педагоги освітніх закладів усіх рівнів:

- поширення переконання про позитивний характер расового і культурного різноманіття канадського суспільства;
- забезпечення громадянам максимальної реалізації свободи розвивати, зберігати, збагачувати й поділяти з іншими свою культурну спадщину;
- визнання принципів багатокультурності в діяльності суспільних, культурних, господарських і політичних інституціях країни;
- оберігання і підтримка інших мов і культурних традицій, окрім офіційних англійської та французької;
- поширення багатокультурності й відданість канадській нації [22, с. 56].

Наголосимо, що у Канаді цей закон вважається визначальним для інших освітніх законів і підзаконних актів на федеральному та регіональному рівнях. Тобто ідея полікультурності розглядається в контексті інтеграційної ідеології, яка спрямована на формування громадянина Канади та узгодження національних цінностей і культурного плюралізму. У цій країні спостерігається системна пропаганда полікультурності та цілеспрямована робота з формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти усіх рівнів. Зокрема, на основі аналізу фактів, що представлені у статті О. Дубасенюк, було з'ясовано, що організація вищої освіти системно й цілеспрямовано відображає «інтереси різних етнічних груп як носіїв власних освітніх і культурних цінностей, багатокультурної етнічної свідомості. У Канаді зроблені кроки щодо реалізації адресованого конкретним етнічним групам населення полікультурної освіти на рівні вищої школи» [52, с. 13].

У практичній площині з метою формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО) з *канадського* досвіду можна *запозичити* наступні *елементи*:

- по-перше, формування міжкультурної компетентності не може обмежуватися одним освітнім курсом;
- по-друге, підготовка педагогічних кадрів має носити полікультурне спрямування;
- по-третє, необхідно активно залучати до професійної підготовки майбутніх фахівців носіїв різних етносів;
- по-четверте, найбільш ефективними формами мають бути навчальні дискусії, робота в полікультурних групах.

На основі вивчення публікацій науковців [20; 45; 172; 171; 227; 237; 244; 247; 259; 273] з'ясовано, що *європейські* країни теж приділяють доволі багато уваги практичними питанням формування полікультурності та розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців, які працюватимуть в сфері «людина – людина», мається на увазі, передовсім, педагогів та соціальних працівників. Як доводить Дж. Кіст, громадянство в Європі має опиратися на такі цінності, як «взаєморозуміння, міжкультурний і міжрелігійний діалог, солідарність, рівність жінок і чоловіків, гармонійні відносини між людьми й народами» [176, с. 34].

У межах авторських наукових розвідок вбачаємо за доцільне провести аналіз особливостей та здобутків провідних європейських країн у площині формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців, що працюватимуть у сфері «людина – людина», насамперед вихователів, педагогів, соціальних педагогів та соціальних працівників. Так, беручи до уваги той факт, що Європа має значні позитивні здобутки щодо розвитку полікультурності як важливого суспільного феномену, який став нині невід'ємною складовою особистісного та професійного життя особистості, плануємо також зупинитися на висвітленні психолого-педагогічних та методичних особливостей формування міжкультурної компетентності.

Так, на основі вивчення напрацювань М. Рей [173], з'ясовано, що вперше термін «міжкультурний» у нормативних документах Ради Європи було використано для позначення гармонійних відносин між різними мовними й етнічними громадами, а також між іммігрантами та корінним населенням. Висловлюємо лише часткову солідарність з поглядами автора, що дефініція «міжкультурна компетентність» спрямована на «покращення якості освіти для дітей мігрантів». Однак повністю поділяємо позицію науковця у тому, що міжкультурна компетентність сприяє подоланню виявів ксенофобії, расизму, насильства чи дискримінації, налагоджує співпрацю й соціальну відповідальність між різними культурними громадами. Ця компетентність допомагає виховувати повагу до прав людини, зокрема до прав «Іншого», розвиває демократичне громадянство, формує взаєморозуміння й виховує почуття емпатії, що є «вищим за світоглядні чи релігійні відмінності, і поглиблюється розмаїттям і діалогом» [173, с. 5]. У даному контексті, вважаємо, що не лише доцільно враховувати якість освіти дітей мігрантів, а до уваги доцільно брати й організацію освітнього процесу корінних громадян країни, шляхом запровадження вивчення культури усіх народів та етнічних груп, які представлені у конкретній країні.

Цікавим, у контексті предмету нашої дисертації, вважаємо досвід, який має *Німеччина*, адже загальна кількість іноземців, які проживають у цій країні перевищує 5 млн. осіб. Так, на основі аналізу публікації Л. Султанової з'ясовано, що німецькі педагоги акцентують увагу на тому, що студенти повинні отримати ґрунтовні знання світової й національної культури, адже це сприятиме розвитку загальнолюдських цінностей і утворює ідею про єдиний світ. Саме «така освіта виступає засобом розвитку особистості, її гуманізації й підготовки до життя в демократичному суспільстві» [202, с. 169–170]. Зокрема, О. Пришляк [172, с. 222–223; 171, с. 141–142] вказує, що професійна підготовка майбутніх німецьких соціальних працівників базується на цілеспрямованому та системному пропагуванні міжкультурного порозуміння.

Відзначимо, що у Німеччині за останні 20 років відбулася повномасштабна модернізація змісту загальної та соціальної освіти на основі впровадження

практико орієнтованих навчальних дисциплін, які підвищують рівень міжкультурної компетентності. У цілому освіта базується на засвоєнні культурних норм, вивченні іноземних мов, формуванні практичних умінь у контексті налагодження міжособистісної взаємодії та ефективної співпраці. До пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів у Німеччині віднесено наступні: «підтримка духовного, психічного і фізичного розвитку студентів; виховання самостійної особистості, здатної приймати рішення з урахуванням соціальної та політичної відповідальності; організація навчання студентів з урахуванням їх соціального і культурного досвіду» [27, с. 97]. З'ясовано, що до ключових компетенцій, на які роблять акцент в освітніх закладах Німеччини, поряд із предметною, діяльнісно-дієвою, виділяють і «компетентність володіння культурними нормами, іноземними мовами, а також соціальна компетентність або вміння йти на контакт, комунікативні вміння; уміння працювати на основі співробітництва» [52, с. 15]. Цей факт є безумовним доказом вагомості міжкультурної компетентності для педагогічного працівника. Так, педагоги усіх освітніх закладів цієї країни цілеспрямовано працюють над створенням атмосфери толерантних взаємин й поваги між представниками різних культур. Послідовно підтримується тенденція до представлення елементів культури тих країн, звідки родом мігранти. Такий підхід, як доводить Т. Лаврова, забезпечує здобувачам освіти реальну можливість «зберегти власну культурну неповторність, ідентифікувати себе з країною, у якій вони проживають» [117, с. 72–73].

У статті Н. Абашкіної наголошено, що випускники німецьких закладів вищої освіти «зобов'язані оволодіти навичками міжособистісного спілкування – уміти ефективно спілкуватися в усній і письмовій формі. Вони зобов'язані знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи і норми поведінки в практичній діяльності» [1, с. 12]. Наведені авторкою факти доводять, що у майбутніх німецьких вихователів ще під час навчання формується належний рівень міжкультурної компетентності.

На основі узагальнення публікацій українських (О. Гуренко [45, с. 126–129], Н. Якси [227, с. 45]) та зарубіжних (Ю. Кім (Y. Kim) [261], М. Крюгер-

Потрац (M. Krüger-Potratz) [266], Д. Лархер (D. Larcher) [268]) науковців було з'ясовано ще під час професійної підготовки майбутніх фахівців у Німеччині доволі значний акцент робиться на вивченні культурно-етнічних особливостей різних країн. Дослідники [45; 228; 201; 266] наголошують на тому, що майбутні німецькі педагоги мають усвідомити та розуміти культурні феномени, які носять загальнолюдський та глобальний характер. У практичній площині здобувачі освіти мають можливість ґрунтовно вивчити зміст та сутність культурно-історичного розвитку власної країни у світовому контексті. Ці аспекти, у нашому баченні, будуть корисними і для майбутніх українських вихователів ЗДО, які на основі таких знань зможуть ефективно налагоджувати якісне та безконфліктне міжкультурне спілкування з усіма учасниками освітнього процесу у дошкільній установі.

Цікавим є те, що для майбутніх фахівців соціономічних професій у Німеччині пропонується навчальний курс «Міжкультурна педагогіка» (може мати в різних навчальних закладах інші назви, а саме: «Виховання в душі європейської спільноти» або «Міжкультурне виховання»). Ця навчальна дисципліна має безпосереднє спрямування на суттєве розширення наукового світогляду студентів щодо розв'язання міжкультурних та міжнаціональних проблем та конфліктних ситуацій, а також має позитивний вплив на формування практичних умінь і навичок у площині налагодження ефективного міжкультурного спілкування. Зокрема, у межах вивчення вказаної навчальної дисципліни, як зазначає О. Пришляк [172, с. 224], студенти вивчають теоретичні та практичні питання, які висвітлюють культурно-історичний розвиток, європейську інтеграцію, ефективне розв'язання національних конфліктних ситуацій. Викладачі пропонують студентам опанувати практичними навичками вербального та невербального спілкування з представниками інших культур. Причому доволі прогресивним вважаємо те, що майбутній фахівець має змогу вільно обрати для вивчення лише ті модулі, які його безпосередньо цікавлять. Так, з огляду на об'єкт нашого дослідження, варто навести перелік модулів, які би були цікавими для майбутніх вихователів ЗДО у контексті формування міжкультурної компетентності. Отже, на основі вивчення публікацій науковців

[172, с. 223; 171, с. 142], до такого переліку доцільно віднести такі: «Європейська інтеграція та трансформація соціальних проблем», «Універсальні та специфічні концепції соціального забезпечення та права на освіту», «Європейська освітня та соціальна політика», «Міжкультурне спілкування як принцип в освітній та соціальній системах».

Узагальнюючи досвід Німеччини щодо формування міжкультурної компетентності, вважаємо, що вагомим потенціалом для *запозичення* володіють наступні чинники:

- по-перше, студенти отримують теоретичні знання щодо сприйняття та розуміння міжособистісних стосунків;

- по-друге, розвиваються уміння розв'язувати конфлікти, уміння використовувати оптимальні й продуктивні засоби впливу і взаємодії з вихованцями, відбувається залучення до порівняльного аналізу культурних традицій власної країни з позицій європейських сусідів;

- по-третє, ведеться цілеспрямована діяльність щодо подолання негативних стереотипів у взаємодії з людьми різних культур.

У контексті формування міжкультурної компетентності практико-орієнтованим вважаємо досвід, що позиціонується в *Бельгії*. У цій країні професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах полікультурного середовища системно здійснюється в межах післядипломної освіти. На основі вивчення напрацювань науковців [172; 247] з'ясовано, що Інститут досліджень, підготовки та діяльності в сфері міграцій, передбачає для фахівців соціальної, медичної, освітньої, культурної сфери організацію освітнього процесу на основі опанування таких модулів, як:

- Визначення та мобілізація міжкультурних компетенцій (Модуль 1);
- Від теоретичного самовираження до соціальної єдності. Майстер-класи із С. Лефкочир (Модуль 2);
- Профілактика насильства та кризових комунікацій (Модуль 3);
- Особистісна презентація під час працевлаштування (Модуль 4);
- Оцінка проєктів та програм дій (Модуль 5);
- Інтеграція гендерної перспективи в політику закладу (Модуль 6);

- Виховання в умовах різноманітності та міграції (Модуль 7);
- Міжкультурна педагогіка та стратегії профілактики (Модуль 8);
- «Школа – інституція – сім'я»: партнерська взаємодія (Модуль 9);
- Підготовка-супровід до психосоціальних досліджень (Модуль 10);
- Професійне усне та письмове спілкування в соціально-освітніх та культурних структурах (Модуль 11);
- Управління культурним різноманіттям на підприємстві: практичний аналіз (Модуль 12).

Отже, для вихователів українських ЗДО, у нашому баченні, у системі післядипломної освіти з метою вдосконалення міжкультурної компетентності *цікавими та професійно орієнтованими* були б Модулі 1, 7, 8 та 11.

У ході вивчення питань, які стосуються формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти у *Швейцарії*, було з'ясовано, що вагому роль відведено формуванню практичних умінь і навичок роботи в полікультурному освітньому середовищі [273]. Зокрема встановлена наявність в освітній програмі конкретних тематичних модулів під час бакалаврської підготовки. Так, у Вищій спеціалізованій бернській школі (La Haute école spécialisée bernoise) усі здобувачі освіти мають змогу прослухати семестровий модуль під назвою «Міжкультурні та транскультурні компетенції у сфері праці» («Competences interculturelles et transculturelles dans le monde du travail»). На його вивчення відведено 2 ECTS кредити (60 год.), які не враховані в загальне навчальне навантаження, тому усі, хто бажає прослухати мають подати заявки. Факт використання німецької, англійської та французької мов, теж засвідчує увагу до культурних пріоритетів студентів. Причому успішне вивчення цього модулю дає підстави для одержання «Сертифікату глобальної компетентності» («Certificate of Global Competence»), який підтверджує належний рівень сформованості міжкультурної та транскультурної компетентності.

Наголосимо, що у контексті нашого дослідження щодо формування міжкультурної компетентності вагомий інтерес представляє модуль «Міжкультурні та транскультурні компетенції у сфері праці», тому вважаємо за

доцільне більш ґрунтовніше зупинитися на висвітленні його змістової характеристики. Отже, зміст модулю охоплює такі теми:

– «Вступ», де студенти вивчають такі питання, як: поняття культури, стереотипи, географічні культурні простори, розвиток культури в суспільстві, вплив культури на поведінку особистості, культурні особливості країни чи регіону на сучасному етапі, зв'язок національної релігії, культури, філософії й етики зі світовими релігіями, етикою та культурою, політичну та культурну еволюцію та їх вплив на економічний розвиток;

– «Міжкультурність та транскультурність» охоплює теми, які висвітлюють розвиток світової юридичної науки, упровадження права та правової безпеки в культурному контексті;

– «Міжкультурне співробітництво в організації» передбачає вивчення таких питань, як: міжкультурна взаємодія на місцях сфери зайнятості, діаспора та її важливість у процесі інтеграції, вербування та залучення співробітників, інтеграція через роботу, міжкультурний менеджмент, потенціал комунікації та конфліктів, міжкультурна віртуальна командна робота (відео конференції, соціальні мережі), можливості та технічні проблеми, межі віртуальної співпраці, проблеми під час ділових поїздок), труднощі на місцях, за межами Швейцарії (експатріоти та іммігранти));

– «Міжкультурне співробітництво та організації» охоплює питання організаційної культури в чужоземному культурному середовищі, громадське /приватне партнерство за кордоном, корпоративної відповідальності та «поведінкового коду» [273].

Отже, серед широкого спектру питань, які представлені у змісті модулю «Міжкультурні та транскультурні компетенції у сфері праці» є доволі багато теоретичних та практичних аспектів, які можуть мати вагоме значення для формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів, що працюватимуть в полікультурному освітньому середовищі українських ЗДО.

Установлено, що креативним досвідом у контексті полікультурної освіти та у формуванні міжкультурної компетентності здобувачів освіти володіє *Греція*. Так, у навчальних планах підготовки майбутніх соціальних педагогів, які

працюватимуть в освітніх закладах різного рівня, ґрунтовно представлені навчальні дисципліни, які спрямовані на міжкультурну компетентність та безпосередньо стосуються вдосконалення полікультурного виховання. До уваги студентів, як зазначає О. Гуренко [45, с. 129–132], пропонується вивчення таких навчальних курсів, як: «Європейська інтеграція – виклик освіти», «Європейський та міжнародний простір в освіті», «Освіта в Новій Європі», «Європейські програми і освіта». Основне завдання означеного спектру навчальних дисциплін безпосередньо спрямоване на формування полікультурної особистості з високим рівнем сформованості міжкультурної компетентності. Вважаємо, що зазначені навчальні дисципліни мають позитивний вплив на розвиток практичних умінь ефективної професійної діяльності в полікультурному середовищі, а тому їх можна у дещо модифікованому вигляді пропонувати майбутнім вихователям.

Особливо цікавими та інформативними, з огляду на предмет нашої дисертації, вважаємо дві навчальні дисципліни: «Міжкультурна освіта» та «Розвивальна освіта». Під час їх вивчення студенти мають реальну змогу вивчити особливості міжкультурних конфліктів та оволодіти найбільш ефективними шляхами для їхнього попередження і розв'язання. Резюмуючи дослідження О. Гуренко [45], відзначаємо, що головна перевага цих двох навчальних дисциплін полягає у їхньому практичному спрямовані на врахування у професійній діяльності основної світової тенденції – зближення представників різних культур.

Доволі багато методично доцільної інформації щодо полікультурної освіти та формування міжкультурної компетентності ми почерпнули, вивчаючи досвід організації освітнього процесу у *Фінляндії* та *Швеції*. Так, у ході дослідження було встановлено, що у цих країнах спостерігається оновлення підходів щодо професійної підготовки майбутніх фахівців, які готові працювати в полікультурному середовищі та володіють практичними вміннями й навичками боротьби проти ксенофобії й можуть працювати з представниками різних культурних груп.

Апелюючи до наукових розвідок О. Пришляк [172], з'ясовано, що у Швеції невід'ємною складовою полікультурної освіти в коледжах є вивчення іноземних

мов. Зокрема у навчальних планах фігурують такі дисципліни, як «Мова та полікультурність», «Двомовна дитина», «Міжкультурне спілкування». Так, авторка зазначає, що головною метою цих навчальних дисциплін є «розвиток у студентів розуміння взаємовпливу мови та соціального оточення з позицій світоглядних аспектів, які відображають в культурних особливостях, формування навичок використання вербальних та невербальних засобів комунікацій, формування корелятивного зв'язку між вивченням/знанням іноземної мови та пізнанням/розумінням представників інших культур, засвоєння понятійно-категоріального апарату полікультурної освіти (культура, полікультурність, стереотипи, різноманіття); аналіз педагогічних підходів до реалізації мети та завдань полікультурної освіти» [172, с. 223].

У нашому розумінні досвід Швеції може стати в пригоді майбутнім вихователям для формування у них належного рівня міжкультурної компетентності, адже в освітньому середовищі ЗДО також доволі часто є «двомовні діти», які виховуються у родинах мігрантів, переселенців та представників етнічних меншин. Зокрема, у Швеції розроблено на законодавчому рівні та впроваджено практичні механізми реалізації принципу полікультурності й толерантності, які допомагають якісно здійснювати підтримку культурних та етнічних меншин та позитивно впливають на формування полікультурного простору. Головна увага зосереджена на удосконаленні «змісту освітніх програм на рівні середньої та вищої школи, де питання полікультурності, в основному, визначені в межах вибіркового навчальних курсів [237, с. 126]. Так, студенти мають змогу розширити свій кругозір про культурне різноманіття та вдосконалити практичні уміння й навички для налагодження взаєморозуміння на основі толерантності, вивчаючи навчальну дисципліну «Міжкультурна педагогіка». Як доводить Н. Бутасова [20, с. 24–31], майбутні фахівці мають змогу опанувати різні види толерантності, а саме гендерну, сексуальну, релігійну, а також полікультурну.

Звернемося до короткого аналізу досвіду формування міжкультурної компетентності, який напрацьований в освітньому просторі *Іспанії*. Так, у цій країні, як доводять науковці [259], накопичено доволі багатий досвід професійної

підготовки майбутніх фахівців, який опирається на гнучкі навчальні проекти, що адаптовані до кожного конкретного освітнього закладу та враховують потребу формування полікультурності.

Наші близькі сусіди *поляки* також мають вагомі здобутки у площині формування міжкультурної компетентності на засадах полікультурності. Так, ще у 1994 р. Міністерство народної освіти Польської республіки прийняло документ під назвою «Головні напрями вдосконалення системи освіти в Польщі» у якому зазначено, що вагомим орієнтиром освіти є «дотримання прав дитини та її основних свобод; повага до батьків дитини, її культурної ідентичності, мови та національних цінностей країни, в якій вона живе або вихідцем якої є; підготовка дитини до громадського життя у вільному суспільстві, для якого характерна атмосфера взаєморозуміння і миру, толерантності, рівноцінності статей, а також дружби стосовно інших народів, етнічних і релігійних груп» [183, с. 81]. Згідно з цим документом провідні тенденції педагогічної освіти Польщі спрямовані на: соціально-культурну актуалізацію майбутніх педагогів; врахування змін, які відбулися через долучення до європейського співтовариства та врахування європейської інтеграції на інструментальному та екзистенційному рівнях; підготовка педагогічних кадрів до формування інтерперсональних відносин в освітньому просторі, що ґрунтується на толерантності, розумінні іншої людини, збереженні рівноваги між європейським і національним вимірами. Усі наведені тенденції засвідчують факт міжкультурної компетентності, якою має оволодіти майбутній педагогічний фахівець під час навчання.

У дослідженні О. Івашко [75] доведено, що полікультурна освіта у Польщі активно впроваджується починаючи із дошкільних закладів і закінчуючи закладами післядипломної освіти. Зокрема, авторка доводить факт активного використання міждисциплінарного підходу, двомовного навчання, «інтегрованого мовно-предметного навчання», організацію освіти для представників національних меншин, етнічних груп, іммігрантів, біженців, репатріантів. Популярними у Польщі є просвітницька робота з дітьми та молоддю, фахова діяльність «культурних асистентів», організація інтеграційних таборів для дітей-іммігрантів та корінних поляків [75, с. 85].

На основі інтерпретації дослідження П. Кендзьор [82, с. 81–82], встановлено, що питання культурної самобутності особистості у Польщі є дуже актуальними. Так, у цій країні активно функціонують державні, недержавні (приватні), суботньо-недільні та конфесійні (при костелі) школи для навчання мовою меншини, реалізуються інтеграційні проєкти, працюють літні табори, спеціальні освітні центри при коледжах [137, с. 17]. Варто наголосити на тому, що у Польській республіці під час міжкультурної взаємодії впорядковано виховну роботу з дітьми іммігрантів, біженців, оперативно розв'язуються міжособистісні конфлікти та налагоджуються ефективні взаємостосунки між представниками різних гендерних, вікових, соціальних і етнічних груп, а також ведеться цілеспрямована робота з дітьми з особливими потребами [31, с. 85–86]. На основі наведених аргументів можна зробити висновок, що полікультурне виховання стає засобом консолідації суспільства та вагомим інструментом для повноцінної європейської інтеграції.

У підсумку наголосимо, що освітні програми більшості європейських країн ґрунтуються на полікультурності, яка проявляється в наступних фактах:

- здійснюється системна професійна підготовка випускників до усвідомлення власної індивідуальності, своїх можливостей і здібностей, а також стимулюється прагнення повнішого розвитку й реалізації культурної самобутності особистості;

- відбувається формування готовності до оволодіння усіма видами фахової діяльності під час реалізації педагогічними фахівцями своїх професійних обов'язків;

- робиться акцент на формуванні готовності приймати самостійні рішення, висловлювати незалежні судження, брати участь у побудові ефективних відносин з особами, які є носіями інших культурних цінностей та вподобань.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства складається нова освітня ситуація для якої властиве посилення етнізації змісту дошкільної освіти, зростання ролі рідної мови, підвищення інтересу до історичних традицій, актуалізація ідей народної педагогіки. Водночас, особливої значущості набуває становлення і розвиток полікультурного освітнього простору дошкільної

установи. Таке поєднання виступає у якості провідного засобу зниження напруги, позаяк допомагає виховати принципово нове відношення до спільного життя представників різних етносів в Україні.

Узагальнюючи інформацію щодо досвіду зарубіжних країн, утверджуємося у думці про те, що компетентним фахівцем є той хто «викликає прихильність до себе, володіє знаннями й уміннями, пов'язаними з процесом учіння/навчання, а також здатністю формувати позицію вихованців». У цьому контексті підтримуємо позицію Л. Ковальчук (L. Kowalczyk) у тому, що ефективність міжкультурної взаємодії залежить від «рівня сформованості міжкультурної компетентності та полікультурності педагога (вчителя, викладача, вихователя)» [265, с. 230]. На основі вивчення публікацій зарубіжних науковців [236; 277; 234; 281] встановлено, що у професійній підготовці майбутніх вихователів значна увага має приділятися формуванню вміння налагоджувати ефективну взаємодію з представниками різних культурних поглядів та вподобань.

Поділяємо позицію науковців [18; 19; 104; 109; 129; 154] у тому, що під час професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно створити таку атмосферу, яка забезпечить взаємодію майбутніх фахівців у глобальному просторі, що включає конгломерат культур. Метою освітнього процесу має стати відображення в навчальних дисциплінах культурних цінностей, на основі яких буде будуватися поведінка майбутнього фахівця як представника певної культури. У цій площині проблема міжкультурної компетентності має бути ґрунтовно досліджена з точки зору майбутньої професійної діяльності. У нашому випадку це майбутні вихователі ЗДО, які навчаються у коледжах, здобуваючи освітньо-професійний ступень «фаховий молодший бакалавр». Ці питання будуть у полі зору у наступному параграфі дисертації.

1.3 Вагомість міжкультурної компетентності у професійній діяльності вихователів закладів дошкільної освіти та її характеристика

У програмі «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», яка реалізовувалася упродовж нашої безпосередньої практичної

діяльності з формування міжкультурної компетентності, зазначено, що одними із пріоритетних напрямків державної освітньої політики є «побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності» [145, с. 10]. З огляду на задекларований у Національній стратегії розвитку освіти напрям, міжкультурна компетентність є у числі пріоритетних компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній фахівець. Беручи до уваги цей факт, студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта», які навчаються у коледжах, також мають на належному рівні оволодіти міжкультурною компетентністю. Адже доволі часто у групах є дітки, що виховуються у родинях з різними культурними цінностями, а їхні батьки мають низький рівень міжкультурної та міжетнічної толерантності. Як наслідок, часто виникають різноманітні конфліктні ситуації, які можна ефективно вирішити, або й не допустити їхньої появи лише при наявності у вихователів ЗДО високого рівня сформованості міжкультурної компетентності.

У межах понятійного апарату, насамперед, варто визначити потенціал й дослідити вагомість міжкультурної компетентності для якісної реалізації майбутнім вихователем ЗДО свої професійних обов'язків. Отже, підтвердження доцільності формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя, насамперед, будемо шукати у нормативно-правовій базі. Так, у Законі України «Про дошкільну освіту» (2001 р.) у статті 4 зазначено, що «дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на: забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб» [64]. Як бачимо культурні потреби фігурують у самому визначенні дошкільної освіти. Окрім того, у статті 7 Закону України «Про дошкільну освіту» серед завдань, на які спрямована дошкільна освіта, зазначено, що необхідно цілеспрямовано здійснювати «виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних

мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля». У статті 30 цього нормативного документу [64] зазначено, що педагогічний працівник ЗДО – має бути особою «з високими моральними якостями, що має вищу педагогічну освіту за відповідною спеціальністю та/або професійну кваліфікацію педагогічного працівника, забезпечує результативність та якість роботи, а також фізичний і психічний стан якої дозволяє виконувати професійні обов'язки». Так, у поняття «високі моральні якості» доцільно включити й сформовану міжкультурну компетентність. Таким чином, апелюючи до Закону України «Про дошкільну освіту» [64], можемо стверджувати, що наведені завдання дошкільної освіти може виконували лише такий вихователь, який ще під час навчання зумів здобути належний рівень міжкультурної компетентності.

Наголосимо, що ключовою та найбільш визначальною фігурою у процесі виховання і навчання дітей дошкільного віку є вихователь, чий рівень професійної та особистісної підготовки має забезпечувати ефективність освітніх трансформацій у дошкільній установі. Повністю поділяємо позицію Г. Корінної у тому, що нині «постає потреба у підготовці фахівців нового рівня, які б відповідали сучасним вимогам суспільства, були спроможними швидко адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, володіли уміннями впродовж всього життя самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід» [108, с. 154]. У додатку Б представили психолого-педагогічну характеристику соціокультурних тенденцій, які притаманні сучасній дошкільній освіті.

Дошкільний вік – це особливий період життя, у якому дитина активно соціалізується у розумовому, естетичному, духовно-моральному аспектах, а також засвоює культуру свого народу, осягає національні та загальнолюдські цінності. З огляду на це, вихователь, який працює з дошкільниками, повинен володіти належним рівнем міжкультурної компетентності. У нашому дослідженні ми вважали за доцільне обґрунтувати вагомість міжкультурної компетентності через соціалізацію дошкільників, яку здійснюють вихователі.

Насамперед зазначимо, що соціалізація – це вагомий аспект життєдіяльності, що дає змогу адаптуватися до умов життя, норм та вимог. Під час соціалізації людина вчиться відчувати себе членом певної спільноти, засвоювати конкретні правила поведінки. Процес цілеспрямованої соціалізації, яку здійснюють різні соціальні структури, виступає у якості важливого складника, що допомагає повноцінному становленню особистості. Дошкільний вік розглядають у науковій літературі як найважливіший віковий етап становлення особистості, тому процес соціалізації, на думку О. Лакусти [118] мають здійснювати компетентні та кваліфіковані вихователі. Цей етап соціалізації відповідає за актуалізацію особистісних позицій дитини та сприяє активному пошуку майбутніх перспектив вдосконалення та самоактуалізації. Відзначимо, що етап включення дитини в дошкільні установи є першим обов'язковим елементом, коли суспільство пред'являє ряд вимог до соціальної та культурної зрілості дитини. З огляду на це, майбутні вихователі, які прийдуть на роботу в дошкільні установи, мають бути готовими до якісного здійснення процесу соціалізації у всіх її проявах у тому числі й до реалізації міжкультурної соціалізації як одного з її видів.

У дослідженні ми притримувалися позиції І. Печенко [162] стосовно вагомості полікультурного виховання дітей в аспекті соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. Так, ще під час навчання студенти мають усвідомити, що одним із основних завдань вихователя є соціалізація, яка передбачає допомогу дошкільникам у становленні їх як особистостей, визнання їхньої унікальності, індивідуальності як суб'єктів, що є носіями певних культурних цінностей. Отже, майбутній вихователь має опанувати технології розкриття актуальних і потенційних культурних можливостей дітей дошкільного віку та має уміти створювати належні умови для максимальної реалізації своїх вихованців як представників конкретної культури в дошкільній установі.

Як доводить Н. Сушик, соціалізація – «це складний, тривалий, багатофакторний процес засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище» [204, с. 8]. З психолого-педагогічної точки зору соціалізація передбачає становлення особистості, що охоплює засвоєння

мови, культури, соціальних і культурних цінностей, норм, зразків поведінки, які прийняті у суспільстві, а також відтворення та збагачення культурного досвіду, яким володіє дитина. Іншими словами, соціалізація є складним і тривалим процесом інтеграції особистості до системи соціальних зв'язків та відносин у результаті якої виникає реальна можливість засвоїти конкретні зразки поведінки, соціальні й культурні цінності та норми, що будуть необхідні для успішної життєдіяльності в конкретній соціальній групі. У нашому баченні, соціалізація є постійним, тривалим та безперервним процесом входження дитини в культурний соціум. Сутність соціалізації у міжкультурному контексті полягає в тому, що дитина дошкільного віку формується як член тієї культурної групи до якої безпосередньо належить.

За визначенням А. Богуш [16], дитинство – це період народження і становлення Особистості; період пізнання соціуму і її величності Людини; відкриття дитиною царини Життя на планеті земля в усьому його розмаїтті, з усіма його позитивними і негативними проявами; це перші кроки навчання; це жаждоба знань, це перші радощі, перші розчарування і перші сльози. Тобто, у дитинстві активно проходить цілеспрямована підготовка до відтворення майбутнього суспільства, відбувається постійний фізичний ріст, накопичення психічних новоутворень й оволодіння культурного простору. Саме у дошкільному періоді соціалізації дитина активно вивчає навколишній світ, наслідує поведінку дорослих. Від якості соціалізації у цьому періоді дитинства залежить те чи стане вона ініціативною і творчою, чи навпаки – пасивною у дорослому житті, і навіть те як саме вона засвоїть культурні цінності та зможе у подальшому спілкуватися з представниками інших культур.

На основі аналізу напрацювань фахівців [16; 19; 50; 218; 220] встановлено, що до найвагоміших завдань дошкільної освіти у контексті міжкультурної соціалізації доцільно можна віднести такі:

- розширення свідомості дитини, сприяння її активному існуванню в культурному різноманітті;
- навчання жити у злагоді з довкіллям, адекватно реагувати на культурні події, оптимістично ставитися до культурного різноманіття, довіряти та

відчувати себе захищеним представником певної культурної спільноти;

- створення позитивного культурного середовища та залучення до світу національної й світової культури;

- формування толерантності та гнучкості у поведінці під час спілкування з представниками інших культур;

- забезпечення гармонійного і різнобічного розвитку на основі формування ціннісного ставлення до «Природи», «Культури», «Людей», «Самого Себе».

Під час навчання в коледжах майбутні вихователі ЗДО мають опанувати інноваційні підходи організації своєї практичної діяльності. Студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», які здобувають освітньо-професійний ступінь «фаховий молодший бакалавр», ще під час навчання у коледжах необхідно цілеспрямовано готувати до реалізації професійної діяльності. Не можна залишати поза увагою й професійну підготовку майбутніх вихователів щодо здійснення міжкультурної соціалізації вихованців. Наголосимо, що студенти мають опанувати основні принципи на основі яких здійснюється цей вид соціалізації. На основі узагальнення праць науковців [16; 50; 204; 217], до переліку основних *принципів реалізації міжкультурної соціалізації* ми відносимо такі:

- принцип народності (базується на доборі пріоритетних видів діяльності відповідно до регіональних, місцевих умов, інтересів вихованців, їхнього досвіду, а також вивчення народних традицій та національно-етнічних звичаїв);

- принцип культуровідповідності (передбачає збагачення особистості досягненнями національної та світової культур й органічне поєднання особистісного розвитку з формуванням у дошкільника особистісної культури, його збалансованість з національною культурою українського народу, рідною мовою, традиціями, звичаями, забезпечення наступності й спадкоємності поколінь, інтегрованість національної культури у загальносвітову);

- принцип об'єктивності й науковості (включає розвиток культурних вподобань і цінностей дошкільника здійснюється за своїми об'єктивними законами, тому його не потрібно порівнювати з особливостями дорослої людини,

необхідно опирається на знання вікової специфіки);

– принцип гуманізму та педагогічного оптимізму (охоплює ставлення до дитини як до цінності, визнання за кожним вихованцем права на вільний розвиток у культурному середовищі та реалізацію своїх здібностей, прояв довіри до можливостей та резервних сил, опора на позитивні якості);

– принцип єдності свідомості та діяльності (базується на врахуванні взаємозв'язку свідомості й діяльності під час організації міжкультурної соціалізації дошкільника, необхідно усвідомлювати, що свідомість спрямовує діяльність дитини);

– принцип системності (передбачає, що міжкультурна соціалізація зумовлюється збалансованим поєднанням його взаємопов'язаних складників, тому фрагментарність, односторонність, переоцінка значення однієї сторони за рахунок нехтування іншими, розвиток «по частинах» гальмує процес становлення дошкільника як особистості в конкретному культурному середовищі дошкільної установи);

– принцип поєднання індивідуального та особистісного (охоплює спільні для всіх дітей певного віку закони особистісного розвитку виявляються в індивідуальному розвитку кожної конкретної дитини своєрідно, неповторно, втілюються у системі її культурних цінностей, світогляді, життєвій позиції, волі, почуттях);

– принцип природовідповідності (передбачає створення сприятливих умов для природного й поступового розвитку особистості дитини як носія конкретних культурних цінностей, диференціацію того, що корисне, сприятливе та загально визнане, а що – шкідливе, руйнівне та суперечить культурним традиціям; врахування багатогранної природи дошкільника, його вікових та індивідуальних особливостей);

– принцип активності (опирається на цілеспрямований розвиток самостійності, творчого ставлення до культури, формування у дитини критичності, самокритичності, здатності робити власний вибір щодо культурних цінностей, приймати свої рішення й відповідати за їхні наслідки, чинити опір негативним впливам, розширювати ступені своєї свободи, саморозвиватися в

культурному просторі);

– принцип наступності й неперервності (базується на забезпеченні наступності в оволодінні існуючим рівнем культури, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку; передбачає використання під час організації міжкультурної соціалізації попереднього досвіду дитини на всіх етапах соціалізації та поступове ускладнення й урізноманітнення змісту і напрямів, рівноцінне представлення культури у всіх сферах життєдіяльності дитини);

– принцип єдності розвитку та виховання (збалансованість під час міжкультурної соціалізації розвивальних, виховних та навчальних завдань, їх спрямованість на формування у дитини елементарного світогляду, системи ціннісних ставлень до природи, культури, людей, самої себе).

Наголосимо, що усі принципи є взаємопов'язаними.

Призначення дошкільної установи полягає у забезпеченні фізичної, психологічної та соціальної компетентності дитини від народження до шести років. Висловлюємо позицію про те, що українські ЗДО мають стати вагомим «інститутом міжкультурної соціалізації» та мають надавати реальну можливість кожній дитині адаптуватися в культурному просторі та повинні забезпечити своїм вихованцям адекватне сприйняття культурного різноманіття українського соціуму. Вважаємо, що вихователі мають цілеспрямовано працювати над розвитком у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до культури рідного краю. Тому студенти, які навчаються у коледжах за спеціальністю 012 «Дошкільна» освіта мають здобути належний рівень міжкультурної компетентності ще під час навчання.

Зупинимося на *психолого-педагогічних аспектах*, які декларують *вагомість* міжкультурної компетентності вихователя ЗДО. Так, у дослідженнях Л. Виготського [29; 30] акцентовано увагу на тому, що сутність процесу «формування індивіда полягає в його поступовому входженні в людську культуру за допомогою оволодіння «знаряддями розуму». До них, насамперед, відносяться мова і мовлення, які завжди стоять між людиною і світом, і є

засобами відкриття для суб'єкта найбільш істотних сторін навколишньої дійсності» [30, с. 251].

Із методологічної точки зору належний рівень міжкультурної компетентності матиме позитивний вплив на конкретні особистісні й професійні *якості, здібності та риси* майбутніх вихователів ЗДО. До них відносимо:

– мотиви та ціннісні орієнтації (усвідомлення пріоритетів вагомості міжкультурної компетентності, інтерес до професії та прагнення до якісного кінцевого результату);

– інтелектуальні й ділові якості (професіоналізм, креативність, критичність і прогностичність мислення);

– моральні (толерантність, здатність до компромісів) та громадянські (чіткість громадянської позиції, здатність відстоювати свої права, громадянська мужність, патріотизм) якості;

– риси характеру і поведінку (здатність розв'язувати професійні завдання, пов'язані із налагодженням міжкультурного спілкування, стійкість до стресів, розважливості);

– комунікативні здібності (комунікабельність, вміння переконувати емпатійність);

– організаторські здібності (вимогливість, уміння контролювати і коригувати роботу колективу, здатність мобілізувати колектив).

Поділяємо позицію Н. Сиротич у тому, що професійна компетентність вихователя «тісно пов'язана з його суспільно-педагогічною діяльністю, адже кожен педагог дошкільнят, реалізуючи соціально-культурний досвід багатьох попередніх поколінь, надає йому нового творчого характеру й полікультурного імпульсу» [191, с. 16].

Обґрунтовуючи вагомість міжкультурної компетентності, примітимо, що майбутні вихователі, які здобувають у коледжах освітньо-професійний ступінь «фаховий молодший бакалавр» мають оволодіти належним рівнем її сформованості, що дозволить їм налагоджувати ефективні міжкультурні зв'язки під час виконання професійних обов'язків. Лише такий фахівець навчить вихованців зберігати національні традиції свого етносу та допоможе з повагою

ставитися до культурних традицій інших етносів і культур. Міжкультурно компетентний вихователь ЗДО буде системно та цілеспрямовано виховувати у дошкільнят глибоку та усвідомлену повагу до різних культур.

Наголосимо, що за умови, коли комуніканти на належному рівні володіють знаннями культурних правил та техніками їх використання, а також будуть добре орієнтуватися в культурному різноманітті того середовища, у якому будуть працювати, то виконання професійних обов'язків буде ефективнішим. Міжкультурна компетентність стане гідною запорукою якісної та продуктивної професійної діяльності майбутніх вихователів, що працюватимуть з дітьми дошкільного віку. Ці аспекти теж були вагомими чинниками під час обрання нами з усього спектру професійних компетентностей саме міжкультурної компетентності як однієї із доволі вагомих для майбутніх фахівців, які працюватимуть у сфері надання освітніх послуг у полікультурному освітньому середовищі дошкільних установ.

Зупинимось на *сутності* «міжкультурної компетентності майбутнього вихователя» та представимо власне *трактування*. У межах авторських наукових розвідок, виходили з тих міркувань, що компетентність передбачає оволодіння знанням того, як виконується діяльність, і являє собою «сплав» освіченості та досвіду. Так, Є. Зеер констатує, що «знання, вміння і досвід визначають компетентність особистості, здатність мобілізувати ці знання, вміння і досвід в конкретній соціально-професійній ситуації обумовлює компетенцію освіченої і професійно-успішної особистості» [68, с. 56].

У дисертаційній роботі вважаємо за доцільне навести найбільш значущі визначення, які дотичні до терміну «міжкультурна компетентність майбутнього вихователя ЗДО» та проаналізувати їх, визначивши сильні та слабкі сторони. Наголосимо, що у психолого-педагогічному контексті міжкультурну компетентність доцільно трактувати в якості психологічного новоутворення, функціонування якого робить можливим міжкультурне спілкування як особистісного, так і професійно-ділового та соціокультурного характеру. Цікавою у цій площині є думка О. Зеліковської [69], яка визначає міжкультурну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, за допомогою яких

випускники здатні успішно спілкуватися з діловими іноземними партнерами як на буденному, так і професійному рівнях. Дане визначення вважаємо дещо спрощеним, адже авторка робить основний наголос на спілкуванні з іноземними партнерами, тоді як усі інші характеристики до уваги не беруться. Враховуючи те, що вихователь не часто у своїй професійній діяльності матиме змогу спілкуватися з діловими іноземними партнерами, ми можемо упустити саме цей момент і не декларувати його у визначенні.

У публікації Г. Дегтярьової [46] головна увага зосереджена на тому, що міжкультурна компетентність базується на сформованих стратегічних навичках поведінки й спілкування в тій ситуації, коли особа перебуває в міжкультурному середовищі. Міжкультурна компетентність дає можливість «розглядати ситуативно зумовлені елементи комунікації та їх значення з різних культурних перспектив» [46, с. 15]. До змістової характеристики міжкультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови авторка включила п'ять компетенцій: індивідуальну, комунікативну, прагматичну та індивідуально-стратегічну [46, с. 16–18]. Із нашої точки зору, наведене у праці Г. Дегтярьової [46] визначення наукової дефініції «міжкультурна компетентність» є доволі ґрунтовним, однак представлений перелік конкретних компетенцій не є всеосяжним і не охоплює усю глибину цього поняття у психолого-педагогічному контексті під час реалізації основних професійних функцій вихователем ЗДО.

Для повноти дослідження наведемо інші трактування цієї наукової дефініції. Так, міжкультурна компетентність у публікації А. Садохіна розглядається у двох ракурсах. По-перше, як здатність сформувати в собі іншу культурну ідентичність, що передбачає знання цінностей, норм, стандартів поведінки іншої культури, а по-друге, як здатність досягти успіху в процесі міжкультурної комунікації [185, с. 133]. Доволі чітко й конкретно представлено розуміння міжкультурної компетентності у публікації І. Плужника, де ця дефініція трактується як «здатність взаємодіяти з людьми інших культур на основі врахування їхніх цінностей, норм, уявлень та вибирати комунікативно доцільні способи невербальної і вербальної поведінки» [166, с. 51].

Апелюючи до напрацювань науковців [46; 69; 166; 185] вважаємо, що міжкультурна компетентність майбутнього вихователя ЗДО охоплює сформовану мотиваційну сферу та систему ціннісних орієнтацій, базується на спеціальних знаннях й практичних уміннях, які будуть необхідні в освітньому середовищі дошкільної установи для ефективного розв'язання особистісних та професійних завдань під час налагодження міжкультурної взаємодії з усіма учасниками виховного процесу, які мають різні культурні вподобання. З психолого-педагогічної точки зору міжкультурна компетентність має базуватися на високому рівні особистісної культури та має передбачати толерантне спілкування в полікультурному середовищі.

На основі узагальнення публікацій науковців [8; 97; 180; 181; 187] робимо висновок про те, що міжкультурна компетентність є *інтегративною властивістю особистості*, що необхідна майбутнім вихователям ЗДО для ефективного розв'язання професійних завдань та виконання професійних обов'язків і функцій під час налагодження міжкультурної взаємодії. З огляду на наші власні спостереження, майбутнім вихователям ЗДО, які навчалися у коледжах, необхідно ще під час навчання оволодіти *системою цінностей, норм, стандартів поведінки тих представників етнічних груп та національностей, з якими будуть спілкуватися у професійному контексті*. Усе це допоможе майбутнім фахівцям налагоджувати ефективну співпрацю як з батьками, так і з вихованцями та сприятиме у досягненню успіху в процесі міжкультурної комунікації в дошкільній установі.

У ході вивчення означеного кола питань встановлено, що з методичної точки зору міжкультурна компетентність базується на сформованих уміннях і навичках налагодження ефективного неконфліктного спілкування та толерантної професійної поведінки в міжкультурному середовищі дошкільної установи. Сформована міжкультурна компетентність дозволить майбутнім вихователям ЗДО ефективно спілкуватися з усіма учасниками (суб'єктами) освітнього простору дошкільної установи та забезпечить ефективний толерантний діалог з представниками різних культур.

Отже, *міжкультурна компетентність майбутнього вихователя* – особистісне утворення, що охоплює внутрішнє переконання, ґрунтовні знання, базується на розумінні важливості культурного плюралізму, передбачає сформовані практичні вміння виділяти і розуміти основні ідеї, які відображають культурне різноманіття українського соціуму, а також сформовані навички організувати особистісну діяльність в освітньому просторі конкретного ЗДО на основі налагодження ефективного діалогу з вихованцями, їх батьками, чи особи які їх замінюють, адміністрацією та колегами шляхом міжкультурного спілкування з носіями різних культур. Тобто міжкультурна компетентність – *якість особистості*, що позиціонує здатність майбутнього вихователя бути відкритим до впровадження інноваційних ідей та сприймання соціокультурних цінностей усіх суб'єктів, які представлені в освітньому середовищі дошкільної установи. Вона відображає здатність майбутніх вихователів якісно та продуктивно здійснювати комунікацію в ситуаціях особистісного й ділового міжкультурного спілкування.

Міжкультурна компетентність, з психолого-педагогічної точки зору, базується на високому рівні особистісної культури та передбачає сформовану комунікативну культуру, тоді як у практичній площині, ґрунтується на оволодінні знаннями культурних правил та активному використанні технік неконфліктної міжкультурної взаємодії. Належний рівень міжкультурної компетентності дозволить майбутньому вихователю ефективно орієнтуватися в культурному різноманітті того освітнього середовища, у якому він безпосередньо навчається у закладі передвищої освіти, а потім буде працювати.

У методологічному контексті міжкультурна компетентність майбутнього вихователя ЗДО, насамперед, *охоплює знання життєвих звичок, звичаїв, установок освітнього соціуму дошкільної установи, які формують індивідуальні та групові установки, що передбачають індивідуальні форми поведінки, невербальні реакції (міміка й жести), національно-культурні традиції та системи цінностей.*

Розглянемо *основні характеристики* міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. На основі узагальнення напрацювань науковців у

контексті культурної компетентності [209; 126], етнокультурної компетентності [212; 213; 19; 207] та міжкультурної компетентності [180; 186; 187; 194; 250] вважаємо, що в *основу* міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО доцільно покласти положення, яке засвідчує, що належний рівень її сформованості дасть можливість вільно орієнтуватися у власних культурних вподобаннях, розуміти та ефективно виконувати увесь спектр професійних обов'язків в полікультурному освітньому середовищі конкретної дошкільної установи, шляхом систематизації інформації. Також, за порадою редактора енциклопедії етностранознавства Ю. Римаренка [130, с. 64-65], було враховано те, що міжкультурна компетентність дозволяє декларувати характер готовності майбутнього фахівця транслювати ціннісні орієнтації як «серцевину» дошкільного виховання в умовах етнокультурного спрямування на засадах міжкультурної соціалізації.

Із методичної точки зору, на основі інтерпретації напрацьовань М. Харитонова [212; 213], виокремлено *підґрунття*, яке ми вкладаємо у *характеристику міжкультурної компетентності*, а саме:

- доцільна повна відповідність сучасному змістовому наповненню професійної діяльності вихователя відповідно до вимог сьогодення;
- необхідне виважене врахування потреб, які реально виникають в поліетнічному освітньому середовищі конкретної дошкільної установи;
- варто враховувати педагогічні та психологічні механізми оволодіння студентами конкретним спектром теоретичних знань та практичних умінь і навичок.

Зупинимося на висвітленні *особливостей*, які притаманні міжкультурній компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Так, у ході дедуктивного аналізу публікацій Л. Маєвської [124; 125; 126], які присвячені характеристиці етнокультурної компетентності учителя молодших класів, враховуючи спільні площини, нами було виокремлено визначальні *рис* *міжкультурної компетентності* майбутніх вихователів ЗДО. До найвагоміших рис відносимо те, що міжкультурна компетентність:

- носить яскраво виражену гуманістичну спрямованість;

- охоплює фундаментальні культурні цінності та передбачає інтеріоризацію тих цінностей, які є домінуючими;

- базується на засвоєнні теоретичних знань про культуру конкретної етнічної спільноти;

- перебуває у прямій залежності від соціокультурних та психолого-педагогічних чинників, які існують у коледжі, де навчається майбутній фахівець;

- включає практичні шляхи діяльності, яка спрямована на вдосконалення емоційної, морально-ціннісної, вольової, когнітивної та конативної сфери особистості.

Вважаємо, що у міжкультурній компетентності майбутнього вихователя ЗДО повинні знаходити конкретне відображення такі *компетенції*, як:

- індивідуальна компетенція, яка передбачає сформованість духовно-особистісних якостей, що визначають ціннісні орієнтації, мотиви поведінки й професійні позиції;

- комунікативна компетенція, яка включає сукупність теоретичних знань методів спілкування, технік комунікації та охоплює сформованість практичних умінь налагоджувати ефективне спілкування під час реалізації професійної діяльності у ЗДО;

- прагматична компетенція, яка базується на уміннях і навичках організувати на належному рівні міжкультурну соціалізацію особистості в ЗДО та дозволяє ефективно взаємодіяти в команді;

- професійна компетенція, яка охоплює специфічні теоретичні знання та практико орієнтовані вміння, набуті під час професійної підготовки у коледжах та безпосередньої професійної діяльності;

- інтелектуально-стратегічна компетенція, яка включає внутрішній потенціал та обумовлює здатність до ефективної організації дій на посаді вихователя ЗДО.

У загальному контексті, міжкультурна компетентність має базуватися на високому рівні особистісної культури студентів, які навчаються у закладах передвищої освіти та передбачати сформований рівень компромісного й безконфліктного спілкування у дошкільній установі. Примітимо, що у рамках

нашого наукового пошуку, міжкультурну компетентність майбутнього вихователя ЗДО у *структурному плані* будемо розглядати з декількох *площин*:

– по-перше, як сформовану ціннісно-мотиваційну сферу особистості щодо адекватного і толерантного сприймання культурного світу усіх учасників освітнього процесу у ЗДО (мотиваційна площина);

– по-друге, як сукупність теоретичних знань, які використовуються під час налагодження ефективної міжкультурної комунікації (когнітивна площина);

– по-третє, як наявність практичних вмінь, які дозволяють адекватно втілити в життя професійні обов'язки та верифікувати результати комунікативної роботи у дошкільній установі, з учасниками, які відрізняються культурними уявленнями (конативна площина);

– по-четверте, як можливість налагодження ефективного зворотнього зв'язку та сформованість рефлексивних умінь, що дозволяють адекватно сприймати та оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенції з вибором найефективніших невербальних і вербальних засобів спілкування у полікультурному середовищі ЗДО (рефлексивна площина).

Наголосимо, що дані площини будуть покладені в основу виокремлення компонентів та показників міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО.

До особливостей міжкультурної компетентності відносимо й основні механізми, які використовуватиме майбутній вихователь, що працюватиме з дошкільниками. У цьому аспекті нам імпонують погляди канадського науковця Дж. Беррі (John W. Berry) [235], який виділяє чотири *механізми міжкультурної взаємодії*: 1) інтеграція – збереження представниками кожної групи своєї культури у процесі встановлення тісних міжкультурних контактів; 2) сепаратизм – члени групи, зберігаючи власну культуру, відмовляються від контактів з іншою; 3) маргіналізація – утрата членами групи власної культури за відсутності контактів з іншою культурою; 4) асиміляція – утрата представниками групи власної культури, підтримка контактів з іншою культурою. Вважаємо, що для майбутнього вихователя ЗДО з належним рівнем міжкультурної компетентності саме інтеграція має бути провідним, тоді як сепаратизм, маргіналізація та

асиміляція як механізми міжкультурної взаємодії не можуть використовуватися під час професійної чи особистісної взаємодії.

У нашому баченні майбутній вихователь ЗДО ще під час навчання у коледжі має усвідомити та активно використовувати *закономірності* під час спілкування з представниками іншої культурної спільноти, а саме:

- існують різні, відмінні одна від одної культури;
- культура і комунікація тісно пов'язані між собою, а усі учасники комунікації є представниками певної культури;
- якщо комуніканти представники однієї культури, то спілкування полегшується, а якщо різних – виникає ризик конфліктного спілкування.

Саме *коледжі* як освітні структури мають бути акцентовані на системну та цілеспрямовану діяльність щодо професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, яким притаманні не лише професійні якості та риси, а й сформований спектр особистісних компетентностей, серед яких чільне місце має посісти міжкультурна компетентність. Тобто ще навчаючись у коледжах, студенти мають уміти відстоювати та аргументувати власну позицію для якісної та ефективної діяльності в полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи. Отже, у контексті формування міжкультурної компетентності, коледжі розглядаємо у якості освітніх установ, які є активними носіями культури та виступають як культурологічні центри, що акумулюють та розвивають творчу енергію студентів та позитивно впливають на становлення майбутніх фахівців як свідомих громадян.

З огляду на вагомість міжкультурної компетентності у структурі професіоналізму майбутнього вихователя ЗДО, освітній процес у коледжах має бути орієнтований на формування такого майбутнього фахівця, який буде компетентним в культурному просторі, володітиме етнокультурною визначеністю, зуміє запобігати проявам антропологічної кризи та ефективно виконувати свої професійні функції в полікультурному середовищі на засадах діалогу з представниками інших культур. У цьому контексті ми повністю поділяємо позицію Л. Маєвської [128] у тому, що освіта повинна сприяти усвідомленню власних коренів, свого місця у світі, засвоєння етнокультури

спільноти, як способу її буття, з тим, щоб у майбутньому вміти вступити в діалог з іншими культурами. Науковець наголошує на тому, що «зі знання і поваги власної культури починається повага до інших культур, бажання вивчити знаки, символи, коди іншої спільноти, розуміти їх стереотипи поведінки, особливості світовідчуття та світосприйняття – основа толерантності і єдності» [128, с. 73].

Вагомим чинником у методичному аспекті, що має позитивний вплив на формування міжкультурної компетентності є вивчення майбутніми вихователями ЗДО іноземної мови, що передбачає безпосередню зустріч з іншими культурами та менталітетами. Поділяємо позицію П. Осіпова [155] у тому, що під час вивчення іноземної мови необхідно робити наголос на інтеркультурному навчанні, що допоможе зрозуміти чуже і водночас бути зрозумілим, спілкуючись чужою мовою. Як доводить науковець «лише за таких умов можна домогтися відходу від застарілих кліше та стереотипів, відмовитися від попередніх висновків та стати на шлях мовної толерантності, адже в питаннях культури не може бути «краще» або «гірше», а може бути лише «інакше»» [155, с. 154]. Констатуємо, що вивчення іноземної мови як складова формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів буде враховане нами у практичному аспекті.

Отже, позиціонуємо думку про те, що від закладу передвищої освіти залежить рівень сформованості міжкультурної компетентності, якого можуть досягнути студенти під час навчання. Вбачаємо, що саме коледжі доцільно розглядати у якості ефективних закладів освіти, які мають виступати у якості дієвих «акумуляторів» для формування міжкультурної компетентності, де цілеспрямовано має відбуватися формування фахівця, що буде працювати в полікультурному освітньому середовищі ЗДО. Саме коледжі мають бути такими «освітніми бастіонами», де майбутньому вихователю буде комфортно не лише здобувати професію, а й буде створено належні умови для усвідомлення потреби міжкультурної компетентності під час виконання фахових функцій. У методичній площині освіта у коледжах має бути зорієнтована на підготовку не лише кваліфікованих фахівців, а й особистостей, які можуть аргументувати свою позицію під час міжкультурного спілкування.

Належний рівень сформованої міжкультурної компетентності дасть можливість майбутньому вихователю ЗДО усвідомити різноманітність національностей та етнічних груп, які проживають на території тієї місцевості де він працюватиме. Вважаємо, що культурні відмінності, що визначають приналежність особи до тієї чи іншої групи є найбільш очевидним проявом різноманітності цінностей і точок зору, які відображаються в уподобаннях, стилях життя та поглядах. З огляду на це, майбутній фахівець, який опанує спеціальність 012 «Дошкільна» освіта у коледжах має мати сформовані теоретичні знання з основ міжкультурної комунікації, розвинуті вміння налагоджувати ефективні відносини із представниками різних культур, які можуть бути представлені в полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи. Беззаперечним є те, що вихователі є тими педагогічними працівниками, які першими здійснюють міжкультурну соціалізацію дітей у ЗДО, тому вони мають бути компетентними у цих питаннях.

Примітимо, що у психолого-педагогічній літературі ще й нині відсутня термінологічна чіткість щодо структурного наповнення міжкультурної компетентності та шляхів її формування. Науковцями (І. Бахов [12], О. Гончарова [37], О. Рембач [177], О. Сніговська [194]) розглянуті методологічні й практичні аспекти її формування під час організації освітнього процесу у ЗВО, однак поза увагою залишилися практичні питання, що висвітлюють механізми її формування у майбутніх вихователів, які здобувають освіту в коледжах.

У підсумку зазначимо, що на шляху неперервної освіти кожної дитини першою педагогічною постаттю, яка її зустрічає, є вихователь. З огляду на цей факт, вважаємо, що нову парадигму освіти неможливо реалізувати, не сформувавши нового погляду на місію вихователя як носія високої міжкультурної компетентності. Задекларовані чинники висувають особливі вимоги до особистісно-професійних якостей майбутніх вихователів, вносять істотні зміни в цілі й зміст професійної підготовки студентів освітньо-професійного ступіня «фаховий молодший бакалавр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Усе це вимагає впровадження інноваційних підходів під час

організації освітнього процесу у закладах передвищої освіти на основі використання системного підходу та педагогічного моделювання.

Саме ці аспекти будуть нами розглянуті у наступному розділі дисертації.

Висновки до першого розділу

З психолого-педагогічної позиції міжкультурна компетентність є багатовекторною якістю особистості, що охоплює внутрішнє переконання, ґрунтовні культурологічні знання, передбачає сформовані практичні вміння та навички виділяти і розуміти ідеї, які відображають культурне різноманіття світу на основі налагодження ефективного діалогу з носіями різних культур. У її змісті виокремлюють етичний, лінгвістичний, професійно-прикладний, психологічний, культурологічний та соціально-комунікативний аспекти. Міжкультурну компетентність майбутнього вихователя розглядаємо як особистісне утворення, що охоплює внутрішнє переконання, ґрунтовні знання, базується на розумінні важливості культурного плюралізму, передбачає сформовані практичні вміння виділяти і розуміти основні ідеї полікультурного соціуму, а також сформовані навички організувати професійну діяльність на основі налагодження ефективного діалогу у просторі ЗДО.

Установлено, що термін «міжкультурна компетентність» закордонними фахівцями вживається у таких значеннях, як: багатокультурна компетентність, компетентність різноманіття, інтеркультурна компетентність, крос-культурна компетентність, культурна компетентність. Проаналізовано досвід США, Канади, Німеччини, Бельгії, Швейцарії, Греції, Швеції, Іспанії та Польщі щодо теоретичних, методичних та практичних засад формування міжкультурної компетентності й організації полікультурної освіти та окреслено шляхи його імплементації у професійну підготовку майбутніх вихователів ЗДО, що навчаються в коледжах.

В основу міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО покладено положення, яке засвідчує, що належний рівень її сформованості дасть

можливість вільно орієнтуватися у власних культурних вподобаннях, розуміти та ефективно виконувати професійні обов'язки в полікультурному середовищі ЗДО, шляхом систематизації інформації. Проаналізовано підґрунтя, окреслено характерні особливості, виокремлено площини, з'ясовано спектр компетенцій, розглянуто механізми міжкультурної взаємодії та закономірності, які має знати майбутній вихователь для ефективної діяльності в полікультурного освітньому середовищі ЗДО. Майбутній фахівець має мати сформовані теоретичні знання з основ міжкультурної комунікації, розвинуті вміння налагоджувати ефективні відносини із представниками різних культур в полікультурному середовищі дошкільної установи.

Матеріали першого розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора: 9; 90; 94; 264; 267; 269.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У КОЛЕДЖАХ

2.1 Міжкультурна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як об'єкт структурного теоретико-методологічного аналізу

Нині як аксіома сприймається теза про те, що пересічний українець живе в полікультурному оточенні, що безумовно потребує інноваційних моделей співжиття, утвердження відповідних культурних цінностей та норм, формування адекватної духовної атмосфери. Беручи до уваги те, що Україна є багатоетнічною державою, яка декларує толерантне ставлення до представників різних етносів, які мають свою доволі цікаву культуру, традиції, звичаї та цінності, потрібно компетентно ставитися до формування міжкультурної компетентності та виважено пропагувати її вагомість для фахової діяльності майбутніх вихователів під час навчання у коледжі.

Враховуючи те, що вихователі – це перші педагогічні фахівці, які працюють з дітьми дошкільного віку, можемо стверджувати, що необхідність налагоджування ефективної міжкультурної взаємодії великих і малих етнічних та національних спільнот, що представлені в освітньому середовищі ЗДО, породжує потребу такої професійної підготовки, яка буде базуватися ґрунтовних методологічних та методичних позиціях, охоплювати педагогічні цінності, що максимально відповідають світогляду і культурним запитам. Наголосимо, що ми є прихильниками того, що міжкультурну соціалізацію вихованців ЗДО слід розпочинати з раннього дитинства саме у дошкільному віці, а організовувати її має вихователь, у якого під час здобуття освітньо-професійного ступіня «фаховий молодший бакалавр» у коледжі сформована міжкультурна компетентність.

У контексті сучасних змін в Україні розроблено Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня галузі знань – 01 Освіта/Педагогіка; спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (Наказ МОН № 1456 від 21.11.2019 р.) [142], Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань – 01 Освіта/Педагогіка; спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (Наказ МОН № 572 від 20.04.2020 р.) [143] та Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітньо-професійного ступіня «фаховий молодший бакалавр» (Наказ МОН № 806 від 13.07.2021 р.) [144]. У цих документах вказано, що у здобувачів освіти мають бути сформовані загальні компетентності (ЗК), спеціальні (фахові) компетентності (СК) та програмні результати (ПР). У ході аналізу Стандартів [142; 143; 144], ми обрали КЗ, СК та ПР, які доводять вагомість міжкультурної компетентності.

Таблиця 2.1

Перелік загальних і спеціальних компетентностей та програмних результатів, які обумовлюють вагомість міжкультурної компетентності

Загальні компетентності	Спеціальні (фахові) компетентності	Програмні результати навчання
<i>на основі Стандарту фахової передвищої освіти</i>		
ЗК-2 Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя	СК-8 Здатність до навчання дітей дошкільного (раннього та передшкільного) віку суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки. СК-9 Здатність до національно-патріотичного виховання дітей дошкільного (раннього та передшкільного) віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста, поваги до державних символів, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів, народних символів)	РН-5 Формувати моральні цінності у дітей дошкільного (раннього та передшкільного) віку відповідно до морально-етичних норм. РН-17 Формувати національно-патріотичні почуття у дітей дошкільного (раннього та передшкільного) віку, а також ціннісне ставлення до культурних надбань українського народу, повагу до представників різних національностей і культур

<i>на основі Стандарту першого (бакалаврського) рівня</i>		
<p>КЗ-2 Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.</p>	<p>КС-5 Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими.</p> <p>КС-6 Здатність до виховання в дітей раннього дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки.</p> <p>КС-7 Здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів)</p>	<p>ПР-15 Визначати завдання і зміст різних видів діяльності дітей раннього і дошкільного віку на основі програм дошкільної освіти та знань про культурно-історичний досвід українського народу, загальнолюдські культурні та етико-естетичні цінності.</p> <p>ПР-17 Здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно- і соціально зорієнтоване спілкування з батьками;</p> <p>ПР-21 Розробляти індивідуальні програми соціалізації й адаптації дітей раннього і дошкільного віку</p>
<i>на основі Стандарту другого (магістерського) рівня</i>		
<p>КЗ-6 Цінування та повага різноманітності та мультикультурності</p>	<p>КС-7 Здатність до організації співпраці закладу дошкільної освіти з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців до партнерства з батьками</p>	<p>5.5. Організовувати методичний супровід освітньої діяльності в мультикультурному середовищі закладу дошкільної освіти для формування в дітей поваги до різних національностей та здатності до взаємодії</p>

Отже, як видно із даних табл. 2.1 у всіх трьох Стандартах [142; 143; 144] прослідковується вагомість міжкультурної компетентності для майбутнього вихователя ЗДО, яку необхідно формувати під час навчання в закладах освіти. Однак, варто констатувати те, що першим кроком на шляху формування

міжкультурної компетентності педагогічних працівників ЗДО вважаємо здобувачів освітньо-професійного ступіня «*фаховий молодший бакалавр*», які навчаються в коледжах. У подальшому, здобувачі освіти першого (бакалаврського) рівня та другого (магістерського) рівня галузі знань – 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 012 «Дошкільна освіта» можуть системно та цілеспрямовано займатися вдосконаленням структурних складових міжкультурної компетентності, навчаючись у ЗВО. Беручи до уваги й те, що авторка дослідження займається викладацькою діяльністю у закладі передвищої освіти, то основний акцент плануємо здійснювати у сфері організації практичних досліджень з формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців, які здобувають освіту саме в коледжах.

Вимоги сучасної дошкільної установи висувають на перший план культурну концепцію виховання і навчання дітей дошкільного віку, яка передбачає в якості мети – оволодіння міжкультурною компетентністю майбутніми вихователями ще під час навчання. Це дозволить майбутньому вихователю ЗДО налагодити ефективний міжкультурний діалог. При цьому майбутній фахівець має навчитися гідно представити свою культуру та поважати культуру свого співрозмовника (учасника полікультурного освітнього простору дошкільної установи).

У межах авторських наукових розвідок, слухним вважаємо системний та цілеспрямований розгляд методологічних та методичних питань, які безпосередньо стосуються структури міжкультурної компетентності саме тих здобувачів освіти, які отримують освітньо-професійний ступінь «*фаховий молодший бакалавр*». У нашому баченні чіткість та виваженість у визначенні основних структурних складових у методичній площині дасть можливість здобувачам освіти «вийти за межі власної культури», суттєво збагативши її та набути реальних властивостей медіатора культур в освітньому просторі ЗДО, а також дозволить не втратити власну культурну ідентичність.

Логіка нашого дослідження передбачає такий *план дій*:

– по-перше, розгляд та вивчення поглядів науковців щодо переліку тих компонентів та показників, які мають бути представлені у структурі міжкультурної компетентності;

– по-друге, проведення об'єктивно-критичного аналізу складових міжкультурної компетентності, які позиціонуються у наукових дослідженнях;

– по-третє, на основі узагальнення, аналізу та синтезу отриманої інформації виокремити власні авторські компоненти та показники, які будуть вагомими для ефективної професійної діяльності у ЗДО, і на які будемо робити наголос під час практичної діяльності у коледжах з формування міжкультурної компетентності у майбутнього вихователя.

Примітимо, що у рамках нашого наукового дослідження було прийнято до уваги розуміння основних наукових дефініції «компоненти» та «показники». Отже, стосовно трактування наукової дефініції «компоненти», то ми взяли за основу визначення, що представлено у дисертаційній роботі Т. Атрощенко [7]. Так, авторка доводить, що компоненти – це «вагомні та значимі елементи, які найбільш повно й цілісно відображають змістові характеристики та охоплюють особливості» [7, с. 155]. За порадою дослідниці компоненти повинні виконувати конкретні функції, які мають бути «спрямовані на відображення динаміки в часі, вони також поєднують кількісні та якісні складові» [7, с. 155]. Установлено, що компоненти у системі міжнародних стандартів ISO [6] задекларовано як: 1) методологічний інструментарій для управління якістю освіти; 2) ідеальний зразок, який відображає вищий рівень явища, котре досліджується; 3) засіб вибору або виміру альтернатив. Тоді як показники розглядаються як конкретні складові (конкретні вимірники), що дають змогу визначити вияв кожного з них та провести чітку кількісну характеристику.

У нашому дослідженні *компоненти* – це вагомні *функціонально значимі структурні складові міжкультурної компетентності, що характеризуються гармонійністю та репрезентують багатовимірний рух здобувачів освіти в коледжах в аспекті вдосконалення професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи. У свою чергу показники розглядаємо у якості конкретизованих структурних одиниць, які будуть*

розкривати кількісні зміни стану сформованості міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО. Вважаємо, що на основі методично грамотного підбору компонентів ми зможемо провести якісний моніторинг стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО під час навчання у коледжах, а також розробити практичний план дій щодо її формування під час навчання у коледжах на основі цілепокладання та етапності. При чому виходимо з тих міркувань, що саме показники мають бути покладені в основу проведення об'єктивної оцінки реального стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, які навчаються у закладах передвищої освіти.

Зупинимося на короткій характеристиці того, який саме спектр компонентів пропонують виокремити науковці у структурі міжкультурної компетентності, а також проведемо неупереджений критичний аналіз їхніх міркувань та бачень. Так, з огляду на позицію І. Сафонові [187 с. 139], до складу міжкультурної компетентності входять три компоненти: ціннісно-когнітивний, ціннісно-мотиваційно-афективний та ціннісно-діяльнісний. На нашу думку такий перелік є слухним лише для опису ціннісної сфери з точки зору аксіологічного підходу, однак він не буде інформативним у контексті знаннєвої та поведінкової парадигм, адже не містить сукупність теоретичних знань, а також практичних умінь і навичок майбутнього вихователя щодо організації міжкультурної діяльності у дошкільній установі. Наведений перелік компонентів не можемо взяти за основу у нашій дисертаційній роботі, позаяк вони стосуються лише ціннісної сторони міжкультурної компетентності, однак бачення І. Сафонові [187] у методичній площині буде нами враховане. Зокрема у дослідженні ми плануємо використати поради авторки для характеристики мотиваційно-ціннісної складової міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Інформативним, у контексті нашого наукового пошуку, вважаємо перелік складових культурної компетентності, що запропонований у дослідженні А. Флієра [209]. Так автор виокремлює такі складові: компетентність, що виявляється у рівні повноти і свободи володіння засобами соціальної

комунікації; компетентність щодо норм соціальної і культурної регуляції; компетентність щодо інституційних норм організації суспільства; компетентність в питаннях короткотермінових, але гостро актуальних зразків соціальної престижності (мода, імідж, символи, соціальні статуси, інтелектуальні, художні течії) [209, с. 240–242]. Зазначимо, що таке бачення теж не можемо взяти у незмінному вигляді, адже воно акумулює лише конкретні компетентності, тому лише опосередковано використаємо бачення науковця для дослідження змістового складу компонентів міжкультурної компетентності вихователя ЗДО.

Аналізуючи позицію Л. Маєвської [126], з'ясовано, що у структурі етнокультурної компетентності авторка пропонує виокремити мотиваційний (позитивне відношення та інтерес до етнокультури, етнопедагогіки); орієнтаційний (знання і уявлення про особливості і умови педагогічної діяльності в сучасній національній системі освіти); операційний (володіння технологіями організації педагогічного процесу в закладах етнокультурного спрямування); вольовий (самоконтроль, вміння управляти своїми діями, відповідальність); оціночний (самооцінка своєї професійної підготовки, відповідність процесу вирішення професійних задач і ситуацій оптимальним зразкам) [126, с. 82–83]. Вважаємо, що такий перелік компонентів можна вважати доволі інформативним та таким, що відображає структурну цілісність етнокультурної компетентності, однак повністю запозичити його та перенести у структуру міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО вважаємо невиправданим. Цей факт, головним чином, пов'язуємо з тим, що компонентний склад відображає діяльність фахівця у закладах етнокультурного спрямування, а ми ведемо мову про діяльність у дошкільних установах.

У дослідженні стосовно складових міжкультурної компетентності було враховано перелік ключових компетенцій, які допоможуть майбутньому фахівцеві гуманітарного профілю ефективно працювати в полікультурному світі, що представлені у дисертаційній роботі І. Плужник [166]. Зокрема, представлено такий перелік: глобалізаційно-орієнтовані полікультурні компетенції; комунікативні компетенції (включаючи іншомовні мовленнєві та поведінкові

компетенції); професійно-етичні; життєво значущі адаптуючі (екзистенційні) компетенції. Авторка доводить, що глобалізаційно-орієнтовані полікультурні компетенції націлюють студента на оволодіння вміннями, необхідними для громадянина світу: інформаційними технологіями, іноземною мовою, здатністю позитивно ставитися до полікультурного світу, долати негативні забобони і стереотипи по відношенню до інших культур, виявляти і підкреслювати схожість між культурами. У баченні І. Плужник комунікативні компетенції вербального і невербального характерів забезпечують ефективне спілкування та розуміння під час виконання професійних обов'язків лише у тому випадку, якщо вони реалізують гнучкі комунікативні стратегії за рахунок використання мовних і немовних дій, регулюють емоції, застосовують норми толерантної поведінки та активно протидіють ксенофобії. У свою чергу, оволодіння професійно-етичною компетенцією передбачає сформовані вміння працювати в професійній сфері з представниками інших професій; демонструвати норми соціалізації і адекватної поведінки, прийняті в професійній сфері; розвивати особистий професійний досвід за рахунок його збагачення елементами професійних культур інших країн; знаходити конструктивні компроміси. Тоді як життєво-значущі компетенції (екзистенційні) суттєво впливають на успішність професійної діяльності. Авторка доводить, що лише академічні знання є недостатніми для успішного виконання фахових обов'язків. Уміння орієнтуватися в міжособистісних відносинах, здатність досягати поставленої мети, орієнтованість на досягнення, гнучкість, впевненість, позитивна емоційність у вирішенні проблеми є важливими складовими, що забезпечують ефективну діяльність, професійне довголіття й затребуваність у суспільстві [166, с. 34–40].

Названі й проаналізовані у дисертації І. Плужник [166] компетенції вважаємо практико-орієнтованими, а також такими, які доцільно представити та відобразити у загальних рисах у структурі міжкультурної компетентності майбутнього фахівця гуманітарного профілю, адже вихователь ЗДО – теж підпадає під цей опис. Тому бачення авторки приймаємо до уваги та врахуємо, хоча повністю не можемо застосувати, тому, що її бачення не відображає зміст практичної діяльності вихователя дошкільної установи.

Було встановлено, що за прикладом І. Плужник, у дисертаційній роботі Є. Бистраї [21, с. 113] у структурі міжкультурної компетентності теж запропоновано виокремити конкретні компетенції, а саме: мовну, предметно-міжкультурну, соціально-міжкультурну та міжкультурну аутокомпетенцію. Наведений перелік компетенцій, у нашому баченні, є не повним та потребує доопрацювання для того, щоб бути представленим у структурі міжкультурної компетентності майбутніх вихователі ЗДО. Проте, характеристика, яку наводить авторка є доволі інформативною і буде нами використана у контексті власного наукового пошуку.

У практичній площині ми вважали за доцільне дослухатися до порад В. Сухомлинського [203], який ще у 70-х р.р. ХХ ст. ґрунтовно охарактеризував компонентний склад педагогічної культури, в яку входить і міжкультурна компетентність. Так, креативним вважаємо бачення видатного педагога щодо компонентів педагогічної культури, до яких віднесено: глибоке знання матеріалу; безпосереднє звернення до розуму і серця вихованця, багатство методів вивчення дитини [203, с. 452–455]. На основі поради В. Сухомлинського, ми прийшли до усвідомлення того, що у міжкультурній компетентності майбутніх вихователів доцільно обов'язково представити когнітивну та конативну площини, тобто відобразити систему професійно значущих теоретичних знань та систему професійних умінь та навичок.

У ході вивчення означеного питання з'ясовано, що західні дослідники, розглядаючи феномен міжкультурної компетентності, виділяють різні складові. Так, домінуючими визнано:

– рефлексію, що передбачає врахування всіх факторів психологічного характеру, які впливають на взаємовідносини партнерів з міжкультурного спілкування (Р. Арнольд (R. Arnold) [229]);

– практичні уміння (О. Дін, П. Гері (O. Dean, P. Gary) [242]);

– сформовану поведінку (Б. Рубен (B. Ruben) [282; 283]);

– здібності й мотивація партнерів по міжкультурному спілкуванню (А. Тодд і М. Леніген (I. Todd, M. Lanigan) [288]);

– знаннєвий компонент (пов'язаний із когнітивними процесами і відбором інформації); комунікативний (відповідальний за вибір прийнятної поведінки); психологічний (охоплює процес адаптації та пристосування до іншого культурного середовища) (М. Томас (M. Thomas) [287]).

Визначено, що всіх іноземних дослідників [229; 242; 282; 287; 288] об'єднує ідея про основну функцію міжкультурної компетентності, що передбачає набуття позитивного досвіду у процесі міжкультурної взаємодії. Зокрема на думку вищевказаних авторів, саме на ці змістовні елементи доцільно звертати особливу увагу при формуванні міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців, які працюватимуть у сфері «людина – людина». Науковці відзначають, що формування знань є легким процесом, у той час як вміння, поведінку та мотивацію доволі складно формувати.

Наголосимо, що бачення фахівців [126; 150; 166; 187; 203; 209] буде покладено в основу нашого теоретико-методологічного аналізу структури міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, які навчаються в коледжі. Встановлено, що, кожний науковець вважав за доцільне виокремити у структурі міжкультурної компетентності мотиви, потреби, бажання, тобто мотиваційно-ціннісну складову та когнітивну й конативну площину. Така концепція буде нами витримана у структурі міжкультурної компетентності.

У методичному контексті для якісного й повного аналізу структури міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО нами було проаналізовано дисертаційні роботи українських науковців, які стосуються: розв'язання міжкультурних непорозумінь та формування якісного міжкультурного перекладу (К. Мальцева, 2002 р. [132]); дослідження психологічних особливостей етнічно толерантної особистості та розробки концептуальної моделі практичної діяльності (О. Кихтюк, 2010 р. [83]); організації полікультурного виховання особистості у позакласній роботі (Н. Харькова, 2010 р. [214]); вивчення основних складових культури міжетнічного спілкування старшокласників (Ю. Кушнір, 2012 р. [114]).

Для повноти методологічного аналізу було враховано, що міжкультурна компетентність фахових молодших бакалаврів має охоплювати мотиваційну

(ціннісно-мотиваційну сферу, що допомагає толерантно сприймати культурний світ усіх учасників освітнього процесу у ЗДО), когнітивну (теоретичні знання, для налагодження міжкультурної комунікації), конативну (практичні вміння, які дозволяють адекватно виконувати професійні обов'язки та верифікувати результати в ЗДО, де є різноманітний спектр культурних уявлень), рефлексивну (зворотній зв'язок та рефлексивні уміння, які дозволяють адекватно спілкуватися у полікультурному середовищі) площини. Усі представлені площини розглядаємо у якості підгрунття стосовно розвитку здатності сприймати культурне різноманіття у дошкільній установі та бачення власної культурної перспективи. Отже, вважаємо за доцільне у структурі міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО виокремити ціннісно-мотиваційний, когнітивно-знаннєвий, конативно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти (рис. 2.1).

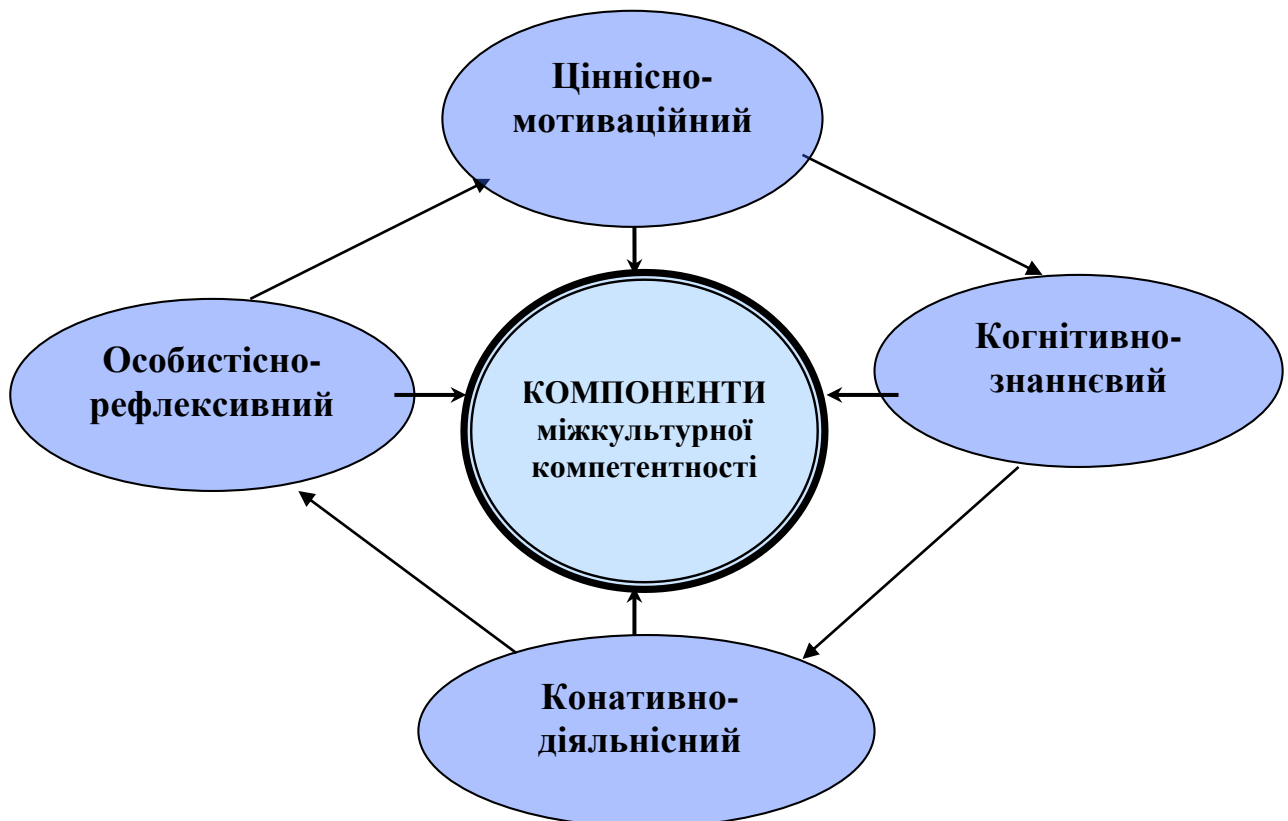


Рис. 2.1. *Взаємозв'язок між компонентами міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО (авторське узагальнення)*

Дамо характеристику виокремленим компонентам.

Провідне місце у структурі належить *ціннісно-мотиваційному* компонентові, позаяк він спрямований на виконання однієї із найважливіших функцій – мотивації на якісне вирішення професійно-значущих завдань щодо активної діяльності з формування міжкультурної компетентності. Так, у нашому баченні ціннісно-мотиваційний компонент відіграє провідну роль в підготовці майбутніх вихователів до роботи в полікультурному середовищі ЗДО. Виконуючи прогностичну та проектну функції, цей компонент дозволяє вибудувати в свідомості студента «ідеальну перспективу» його майбутньої професійної діяльності, яка буде служити еталоном й реальним орієнтиром для професійного саморозвитку і самовдосконалення у полікультурному середовищі ЗДО. Цей компонент базується на потребі вдосконалення міжкультурної компетентності, адже відповідає за формування у здобувачів освіти внутрішньої потреби в самоосвіті, розвиток мотивів вивчення культури та цінностей на основі внутрішнього бажання та ініціативність.

З огляду на специфіку педагогічної роботи у ЗДО, під *ціннісно-мотиваційним компонентом* міжкультурної компетентності будемо розуміти *усвідомлену систему цінностей, установок, уявлень, які визначають загальну спрямованість професійної діяльності майбутнього вихователя в полікультурному середовищі ЗДО*. Цей компонент має визначальне значення під час вибору ефективних шляхів і засобів оволодіння знаннями та формування вміннями, необхідними для оптимального виконання професійних обов'язків.

Наголосимо, що ціннісно-мотиваційний компонент розпочинає формуватися з моменту вибору абітурієнтом майбутньої професії – вихователя ЗДО, і триває протягом усієї трудової діяльності, однак найактивніше він формується саме під час навчання в коледжі. Причому його формування передбачає: усвідомлення приналежності до професійної спільноти; зміну ставлення до себе як до професіонала; при потребі зміну, або навпаки утвердження внутрішніх, суб'єктивних культурних ідеалів; усвідомлення доцільності знань про сильні й слабкі сторони сформованості міжкультурної компетентності та усвідомлення шляхів вдосконалення. Під час професійної

підготовки у коледжах майбутні вихователі мають змогу виробити свою власну систему професійних культурних цінностей, яка буде мати для них професійно вагомий зміст.

Установлено, що у баченні І. Загашева [62], професійні культурні цінності це орієнтири, на основі яких студенти мають змогу обрати для себе траєкторію розвитку для майбутньої професійної діяльності. Поділяємо позицію З. Курлянд [160] у тому, що наявність професійно-ціннісних орієнтацій передбачає існування відносно стійкої системи спрямованості інтересів і потреб щодо реалізації професійної діяльності. У дослідженні професійні культурні цінності визначаємо як *стандарти, що детермінують відношення майбутніх вихователів ЗДО до себе і навколишнього світу, вони охоплюють установки особистості на цінності матеріальної та духовної культури під час виконання професійних обов'язків*. Система таких цінностей є провідним орієнтиром для підвищення рівня активності студентів у практичній діяльності щодо формування міжкультурної компетентності під час навчання в коледжі. У нашому випадку вони характеризуються ступенем домінування та усвідомленості ціннісних орієнтацій, які вагомі для професійної діяльності вихователя в полікультурному середовищі дошкільного закладу.

Когнітивно-знаннєвий компонент передбачає формування цілісної системи знань в галузі міжкультурного спілкування. Обрання цього компоненту обумовлено тим, що для якісного здійснення професійної діяльності майбутньому вихователю ЗДО слід мати ґрунтовні знання для налагодження ефективного спілкування з представниками інших культур та уникнення негативних ситуацій і збереження емоційного балансу. У своєму професійному арсеналі майбутні вихователі мають мати ґрунтовні знання про себе як суб'єктів міжкультурного спілкування, що дозволить їм глибше проникнути в світ як своєї культури, так і в світ представників іншої культури. У нашому баченні спектр теоретичних знань має бути доволі широким, а саме він має охоплювати знання про:

– особливості своєї та іншої культури;

– етичний уклад і спосіб життя народу своєї країни, й тих націй, які представлені в освітньому середовищі дошкільної установи;

– етнокультурний стереотип свого народу й техніку подолання «культурного шоку».

Крім того, у майбутніх вихователів ще під час навчання у коледжах повинні бути сформовані знання щодо управління своєю поведінкою в процесі міжкультурного спілкування у полікультурному середовищі ЗДО. Вони повинні знати як підготувати своїх вихованців до подолання «культурного шоку» в процесі конфліктного спілкування з представниками іншої культури. Увесь означений спектр теоретичних знань допоможе майбутньому вихователю якісно й ефективно виконувати свої професійні обов'язки.

Конативно-діяльнісний компонент полягає у розширенні у майбутніх вихователів ЗДО спектру практичних умінь щодо налагодження міжкультурного спілкування, що *характеризуються усвідомленістю, повнотою виконуваних практичних дій під час реалізації професійних обов'язків в полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи.* Обрання цього компоненту, насамперед, зумовлено тим, що студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» під час навчання в коледжі мають оволодіти практичними вміннями для ефективної поведінки в полікультурному освітньому середовищі ЗДО та мають опанувати вміннями налагоджувати адекватне, неконфліктне та виважене міжкультурне спілкування з представниками усіх культур.

Вагому роль в опануванні практичними вміннями виваженої та коректної поведінки під час спілкування з представниками інших культур відіграє знання іноземної мови, яка дозволяє студентам познайомитися з культурою та вивчити певні особливості поведінки її представників. Саме тому, навчаючись у коледжі, студенти мають змогу через вивчення іноземної мови (англійської, німецької, угорської та ін.) опанувати вміннями соціально-коректної поведінки у процесі комунікації з представниками іншої культури та отримати необхідний для цього досвід. Цей компонент спрямований й на опанування майбутніми фахівцями ефективними способами поведінки у ситуаціях нетипового для рідної культури походження та при цьому не втрачати самовладання та витримки в процесі

міжкультурного спілкування в дошкільній установі. Належний рівень сформованості конативно-діяльнісного компонента дозволить майбутнім вихователям ЗДО самостійно моделювати й налагоджувати спілкування з представниками іншої культури.

Особистісно-рефлексивний компонент полягає в розвитку у студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» *міжкультурної рефлексії, емпатії й толерантності*. У дослідженні виходили з тих міркувань, що головною особливістю рефлексії є її властивість керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей, а також вчасно переключатися на нові механізми міжкультурного спілкування у зв'язку із зміненними умовами його протікання і новими цілями. Рефлексія забезпечує майбутнім вихователям ЗДО ефективно та цілеспрямоване осмислення минулого досвіду міжкультурного спілкування і допомагає «вжитися» в світ іншої культури, зрозуміти її особливості, правильно інтерпретувати поведінку представників інших культур, а також дозволяє адекватно проводити самооцінку та здійснювати оцінку досягнень під час оволодіння міжкультурною компетентністю в коледжі.

Стан сформованості емпатії відіграє велику роль, адже виступає у якості підґрунтя для успішного міжкультурного спілкування у полікультурному середовищі дошкільного закладу. Емпатія, у нашому розумінні, є особливим способом розуміння іншої особистості та дозволяє майбутньому вихователю емоційно реагувати на проблеми свого вихованця. Особливу значущість емпатія отримує при зверненні до феномену міжкультурного спілкування, адже не завжди просто «вжитися» у почуття і уявлення представника іншої культури. Тобто, дуже часто бувають ситуації, коли сприйняття і уявлення про речі, або факти не збігаються у культурному аспекті. Саме у таких ситуаціях вихователю дуже потрібна емпатія. Сформований у майбутніх вихователів ЗДО належний рівень емпатії дозволить безперешкодно здійснювати міжкультурне спілкування з усіма суб'єктами (вихованцями, їх батьками, колегами, адміністрацією) у полікультурному середовищі дошкільної установи. У Додатку Г представлено наше бачення психолого-педагогічного потенціалу емпатії у професійній діяльності вихователя ЗДО.

У рамках формування особистісно-рефлексивного компоненту міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО робимо акцент на толерантності, що передбачає повагу, прийняття і розуміння усього різноманіття культур, форм самовираження і прояву людської індивідуальності. Толерантність базується на «активному ставленні до дійсності, що формується на основі визнання універсальних прав і свобод людини» [32, с. 5]. (Додаток Д). Вважаємо, що толерантність передбачає усвідомлення того, що світ у цілому і освітнє середовище дошкільної установи, зокрема є багатовимірними у культурній площині, а значить, можуть існувати різні погляди, а позиції й поведінка не можуть і не повинні зводитися до одного шаблону.

Отже, сформованість усього спектру компонентів міжкультурної компетентності проявляється зовні через витримку і самовладання у розв'язанні міжкультурних протиріч в освітньому середовищі дошкільної установи. В їхню основу покладено здатність майбутнього вихователя адекватно оцінювати реальну ситуацію професійної діяльності в полікультурному середовищі ЗДО і можливість ефективно вийти із конфліктних ситуацій. Так, у межах авторської наукової розвідки, усі компоненти міжкультурної компетентності виступають у якості важливих складових характеристик майбутнього вихователя, визначають якість його фахової підготовки, характеризують ступінь гуманістичної спрямованості та рівень його готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі, обумовлюють здатність організувати ефективний діалог з представниками інших культур, які представлені в освітньому середовищі дошкільної установи.

Зупинимося на конкретних показниках кожного компоненту. У цьому контексті відзначимо, що ми під час опису кожного компонента робили безпосередній акцент на конкретний спектр показників. Так, з метою чіткості й логічності стосовно визначення стану їхньої сформованості, нами було прийнято позицію про доцільність виокремлення двох показників кожного компоненту (рис. 2.2).

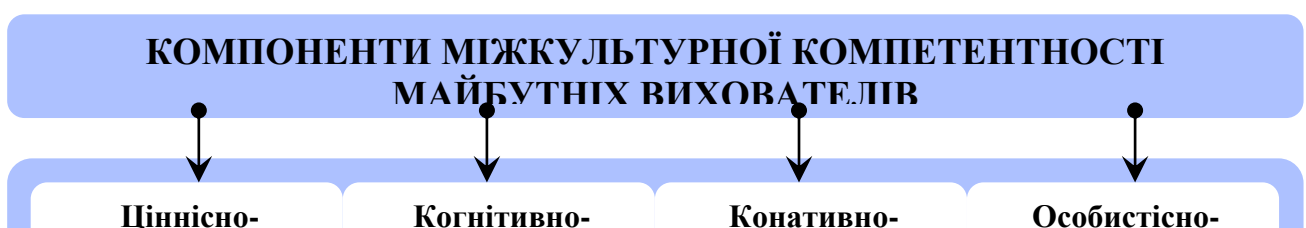


Рис. 2.2. Взаємозв'язок компонентів та показників міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО (авторське узагальнення)

Обґрунтуємо рівневу градацію сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, які навчаються в коледжах. Зокрема, обираючи спектр рівнів, до уваги були взяті рекомендації Т. Атрощенко [8, с. 345–350] щодо потреби обрання шкали з чотирьох рівнів. Отже, виокремлюємо *творчий* (високий), *продуктивний* (достатній), *реконструктивний* (задовільний) та *репродуктивний* (низький) рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Так, інтерпретувавши висновок Т. Атрощенко [7, с. 160-164], можемо констатувати, що *високий* (творчий) рівень сформованості міжкультурної компетентності є ідеалом, який передбачає використання інновацій під час роботи в полікультурному освітньому середовищі ЗДО та базується на застосуванні творчого підходу під час комунікації з представниками іншої культури. Саме до формування у студентів творчого рівня потрібно прагнути викладацькому корпусу, організовуючи освітній процес у коледжах.

У нашому розумінні *продуктивний* (достатній) рівень – це рівень, який яскраво засвідчує наявність стану сформованості у студентів коледжів переважної більшості компонентів міжкультурної компетентності, що є достатнім для виконання ними професійних обов'язків в полікультурному середовищі дошкільної установи. Для студентів коледжу достатній рівень можна вважати перспективним з огляду на те, що переважна більшість фахових молодших бакалаврів, як свідчить статистика, йдуть навчатися у ЗВО та отримують реальну змогу вдосконалити продуктивний рівень міжкультурної компетентності до найвищого – творчого.

У дослідженні *реконструктивний* (задовільний) рівень означає лише часткову сформованість у майбутніх вихователів ЗДО певних (не більше 50%) компонентів міжетнічної толерантності. У нашому баченні цей рівень лише умовно можна вважати належним.

Репродуктивний (низький) рівень засвідчує той факт, що у майбутніх вихователів ЗДО всі компоненти міжкультурної компетентності не були сформовані під час навчання у коледжах. Тобто, вони не готові до роботи з представниками інших культур у полікультурному освітньому середовищі ЗДО. (У третьому розділі дисертаційної роботи ми представмо більш ґрунтовну характеристику рівнів та зупинимося на діагностичному матеріалі, який буде використано для дослідження стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, які навчаються у коледжах.

Очевидним фактом є те, що багатокультурне українське суспільство нині гостро відчуває потребу у такому світогляді, який буде спрямований на інтеграцію усіх культур з метою їх подальшого зближення і духовного збагачення. Все це доводить значущість і доцільність формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, що буде виступати запорукою творчої особистості, здатної до активної й продуктивної професійної діяльності в полікультурному середовищі дошкільної установи.

Специфіка міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО у методологічній площині визначається нами як особистісно-професійна якість, яка дозволяє одночасно вміти аналізувати і розуміти ситуації міжособистісного

контакту з носіями іншої культури і вміти управляти цими ситуаціями. Мова йде про здатність майбутнього вихователя дистанціюватися від конфронтації при контакті з особою, яка володіє іншою культурою. Випускник коледжу, що прийде у ЗДО має вміти налагодити ефективне спілкування і ефективно керувати своїми емоціями під час виконання професійних обов'язків.

У процесі дослідження визначено компоненти міжкультурної компетентності, встановлено спектр показників й проаналізовано рівневу градацію (репродуктивний (низький), реконструктивний (задовільний), продуктивний (достатній), творчий (високий)). У підсумку наголосимо, що у нашому розумінні освітній процес у коледжах, де навчаються майбутні фахові молодші бакалаври, має бути організований таким чином, щоб була реальна змога наполегливо, системно та цілеспрямовано формувати у здобувачів освіти усі показники міжкультурної компетентності на *належному* (високому та достатньому) рівнях. Виходимо з тих міркувань, що особистість, що володіє належним рівнем міжкультурної компетентності постійно знаходить рівновагу між своєю власною ідентичністю і своїми переконаннями.

Для налагодження такої діяльності доцільно використовувати педагогічне моделювання та розробити і впровадити авторську модель в освітній процес закладів передвищої освіти. Саме ці аспекти будуть висвітлені нами у наступному параграфі дисертації.

2.2 Структурна модель формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Міжособистісне спілкування дітей дошкільного віку має базуватися на емпатії й повазі до однолітків і дорослих, які належать до різних культур та національностей, а також має охоплювати повагу до національних звичаїв і традицій інших народів, інтерес до їхнього життя і культури. Іншими словами у дошкільників ставлення до людей різних культур має бути побудоване на доброзичливості, толерантності, розумінні однолітків і дорослих, перш за все

своєї культурної групи, що має ґрунтовті традиції та звичаї, а потім інших національностей. Тобто можемо констатувати, що активне залучення дітей дошкільного віку до соціальної дійсності, виховання маленького громадянина, здатного жити в полікультурному середовищі своєї країни – є актуальною проблемою сучасної дошкільної освіти, реалізовувати яку має вихователь, який володіє належним рівнем міжкультурної компетентності.

У дослідженні у якості аксіоми ми сприймаємо твердження про те, що для якісної та цілеспрямованої діяльності з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, які здобувають освітньо-професійний ступінь «фаховий молодший бакалавр» в коледжах, доцільно використовувати педагогічне моделювання. В основу такого міркування покладено напрацювання М. Люшина [123], який довів, що моделювання є обов'язковою частиною наукової роботи, що використовується для опису різноманітних процесів та володіє вагомим потенціалом для розвитку освітнього середовища. Педагогічне моделювання є одним із ключових елементів вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців в коледжі.

Вважаємо, що для вдосконалення освітнього процесу майбутніх вихователів, які працюватимуть в дошкільних установах, потрібно цілеспрямовано використовувати педагогічне моделювання та розробити модель, яка має охоплювати чіткий та конкретний опис сукупності практичних дій, що забезпечать майбутнім фахівцям ще під час навчання в коледжі успішну та якісну фахову підготовку до виконання у майбутньому широкого спектру професійних обов'язків. Тобто педагогічне моделювання має позитивний ефект у контексті вдосконалення освітнього процесу в коледжах і позитивно впливає на формування міжкультурної компетентності.

Наголосимо, що *моделювання* у фундаментальних педагогічних дослідженнях (монографіях, дисертаційних роботах) доволі часто використовується у якості базової категорії методологічного пізнання. Як доводить Г. Цехмістрова [216], активне його використання пов'язано з тим, що сутність моделювання полягає у заміщенні спеціально створеним об'єктом того об'єкта, який досліджується. Авторка трактує моделювання як «непрямий,

опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання (безпосереднє вивчення яких неможливе, ускладнене чи недоцільне), що ґрунтується на застосуванні моделі як засобу дослідження» [216, с. 92].

У методологічному контексті моделювання розглядається як процес, що передбачає постановку «модельного експерименту» на основі використання «умовних зображень об'єктів, або їх аналогів (умовних чи фізичних), що мають аналогічні істотно важливі характеристики» [199, с. 271]. Повністю поділяємо позицію Є. Чернишової [221] у тому, що у психолого-педагогічному контексті моделювання спрямоване на підвищення рівня доступності професійних знань, вдосконаленні практичних умінь і навичок та поглибленні мотиваційних процесів. Моделювання також стимулює формування особистісної соціально-професійної позиції, зрілості та самовизначення. Отже, з наведених аргументів, можемо зробити узагальнення про те, що процедуру моделювання доцільно застосувати і під час формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО під час навчання у коледжах. Обґрунтуємо свою позицію.

Вважаємо, що використання педагогічного моделювання під час практичної діяльності з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО буде корисною з огляду на два аспекти. По-перше, моделювання слугуватиме змістовим наповненням, яке повинно бути представлено у професійній підготовці студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» у коледжах, а також воно розглядається у якості ефективного метода пізнання, яким повинні опанувати майбутні вихователі. По-друге, моделювання ми розглядаємо як конкретні навчальні дії без яких неможливо організувати якісний та повноцінний процес формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки в коледжах. Апелюючи до наведених доводів вважаємо, що процедура моделювання наповнить нашу практичну діяльність з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО реальним практичним змістом. Тобто виходимо з того, що формування міжкультурної компетентності дасть можливість зробити акцент на взаємозв'язок культур та допоможе формувати почуття солідарності й взаєморозуміння, а також буде протистояти дискримінації та расизму.

Майбутній вихователь ЗДО з належним рівнем сформованості міжкультурної компетентності зможе активно та цілеспрямовано залучати дітей дошкільного віку до розуміння культури свого народу і культури народів найближчого національного оточення.

У нашому баченні головною *особливістю* педагогічного моделювання є те, що не тільки підбору й опису фактів нерідко передуює розробка моделі-ідеалізації, яка є результатом ґрунтовних методологічних і методичних досліджень. Згідно з нашою позицією створення моделі сприятиме якісній організації освітнього процесу. Наголосимо, що основним поняттям педагогічного моделювання є «модель». Зупинимось на теоретико-семантичному аналізі сутності цієї наукової дефініції.

У тлумачному словнику української мови модель трактується як «умовна схема якого-небудь процесу чи об'єкта, що використовується у дослідженнях його представником» [24, с. 683]. Із психолого-педагогічної точки зору модель є штучно створеним предметом, що існує у вигляді схеми та максимально відображає і відтворює властивості, взаємозв'язки і відносини між усіма елементами. Із практичної сторони розробка та впровадження моделі дасть можливість визначити ефективні шляхи формування міжкультурної компетентності та дозволить якісно організувати освітній процес в коледжі.

Наведемо ще деякі підходи науковців до розуміння терміну «модель». Так, у підручнику з методології наукових досліджень під авторством Д. Стеченко та О. Чмир [199] зроблено наголос на тому, що модель – «еталон, стандарт, умовний образ, що застосовується як його замітник для дослідження властивостей, зв'язків предметів і явищ реальної дійсності» [199, с. 271]. Схоже бачення щодо змісту наукової дефініції «модель» представлено у термінологічному словнику, а саме «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [220, с. 95]. Дещо іншу думку відстоює у своєму дослідженні Є. Лодатко [120], позаяк позиціонує, що модель має бути виключно мисленнєвою системою, та повинна бути зорієнтованою на інтерпретацію; її необхідно будувати з метою імітації

конкретних властивостей, чи характеристик та з урахуванням принципів внутрішньої організації чи функціонування педагогічного об'єкту. Тобто моделі – це форма абстракції особливого роду, в якій істотні відносини об'єкта закріплені й подаються в конкретних знакових елементах.

На нашу думку найбільш чітко визнання представлено у статті М. Рогачко-Островської [178], яка є авторкою моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. Так, згідно із її позицією модель розглядається як «концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, який використовується для збереження і розширення знань про особливості та структуру змодельованих процесів і який орієнтований на управління ними» [178, с. 115].

У межах авторських наукових розробок доцільно зупинитися на методологічному аналізі змісту й складових елементів моделі. Так, під моделлю розуміють таку «подумки представлену, або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дало нову інформацію про об'єкт» [21, с. 349]. На основі узагальнення наукових підходів [21; 24; 120; 178; 199], дефініцію «модель» розглядаємо в якості *ідеального образу*, що допоможе під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО в освітньому середовищі педагогічного коледжу. *Модель полегшує пізнання об'єкта дослідження, дає реальну можливість за результатами вивчення різних його сторін створити узагальнену та ідеальну картину переважної більшості тих практичних процесів, що відбуваються в ньому.*

До уваги було взято поради науковців [147, с. 62-63] про те, що модель, яку будемо розробляти має відповідати певним *вимогам*, а саме: 1) адекватність досліджуваному реальному об'єкту та відповідність його основним характеристикам; 2) простота; 3) оптимальність; 4) наочність; 5) конструктивність; 6) присутність конкретних елементів абстракції, наукової фантазії, аналогії та гіпотетичності.

Для того, щоб авторська модель була дієвою та максимально відображала реальність у контексті формування міжкультурної компетентності майбутніх

вихователів ЗДО, було враховано загальні педагогічні поради, які розроблено П. Підкасистим [164, с. 96–99]. Зокрема враховано те, що моделі поділяються на матеріальні та ідеальні; матеріальні ділять на статичні та динамічні, причому динамічні моделі можуть бути фізично подібні до оригіналу й відтворювати модельоване явище у певному масштабі. Так, у нашому випадку розробляємо ідеальну модель. Приступаючи до процедури її розробки, ми врахували те, що моделі можуть бути трьох видів: образні (рисунок, схеми, плани); знакові (математичні рівняння, хімічні формули); мисленнєві (наукові уявлення про якесь явище у формі його опису).

Отже, обрано *образну ідеальну модель*, яка за своєю конструкцією є *структурною* бо вона, насамперед, має чітку структуру та буде спрямована на реалізацію головної мети – формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. У нашому розумінні *структурна модель формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО передбачає наукову організацію професійної підготовки, що визначає логічну послідовність і відтворення конкретних практичних дій в спеціально організованому освітньому середовищі коледжу на основі цілеспрямовано організованої педагогічної взаємодії між викладачами та здобувачами освіти.*

З педагогічної точки зору структурна модель має бути спрямованою на репрезентацію емпіричних відносин, які становлять основу теорії формування міжкультурної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів, які навчаються в коледжах. Причому графічна побудова та архітектоніка розробленої моделі має служити ефективним засобом переведення теорії в предметну галузь практики, оскільки буде ґрунтуватися на виявлених аналогіях під час формування міжкультурної компетентності, що містять мотивацію міркувань і практичні вказівки про те, які прикладні проблеми організації освітнього процесу можна вирішити за допомогою даної структурної моделі.

Із методичної площини ми скористалися порадами Д. Стеченко та О. Чмир [199, с. 177–179] щодо послідовності етапів розробки структурної моделі. Так, науковці радять організовувати діяльність у чотири етапи. На першому етапі чітко визначити мету, об'єкт та ключові параметри. Другим етапом має бути

методологічна розробка складових елементів моделі (змістове наповнення). Лише після реалізації двох попередніх етапів, доцільно приступати до розробки графічної структури моделі й описувати взаємозв'язки, які представлені у ній. Останнім – четвертим етапом має бути вибір практичних методів моделювання. У нашому розумінні доцільно перенести четвертий етап швидше та для кращої ефективності об'єднати його із другим. Таке бачення дозволить більш методично грамотно підійти до моделювання освітнього процесу в коледжах, що буде спрямований на формування належного рівня міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО та дасть можливість безпосереднього впровадження авторського задуму у практику.

Завдання, які ми поставили перед собою, розробляючи структурну модель формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, які навчаються в коледжах, були спрямовані на:

– обґрунтування доцільності розробки логічно побудованої конструкції, що максимально втілюватиме абстрагований поетапний процес формування міжкультурної компетентності студентів під час навчання в коледжі;

– проектування графічної конструкції моделі, що дасть можливість простежити динамічні зміни у формуванні міжкультурної компетентності.

Розглянемо *методичні* аспекти та вимоги до побудови структурної моделі. Так, у дослідженні ми виходили з того, що в основі моделі має бути певна аналогія між досліджуваним об'єктом і його моделлю. Таке розуміння дозволило нам легко перейти від моделі до самого об'єкта, а також дало змогу використати результати, які були одержані за допомогою впровадження моделі.

Апелюючи до праць фахівців [71, с. 25], [73, с. 265], [167, с. 120–126], було враховано те, що розробка та реалізація структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, повинна відповідати наступним *вимогам*:

– мати цілісний характер «статичної структури процесу», що передбачає проектування і реалізацію всієї послідовності дій і процедур;

– бути зосередженою на дослідження висхідного стану – постановка цілей і задач (включаючи задачі не лише формування міжкультурної компетентності, але й вдосконалення професійної підготовки у коледжах);

– висвітлювати відбір і конструювання ефективних засобів (що відповідають за складом та ієрархією особливостям процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку і можливостям їх удосконалення під час професійної підготовки в коледжах);

– мати спрямування на використання (реалізацію) ефективної роботи у зазначеному напрямі, включаючи корекцію процесу, аналіз результатів (досягнень, невирішених задач, корекція недоліків);

– виявляти цілісний характер в аспекті «динамічної структури процесу», що відображає послідовну зміну етапів і стадій, спрямованих на розвиток невирішених завдань, засобів їх розв’язання, умов ефективного досягнення, результатів під час формування міжкультурної компетентності;

– приділяти належну увагу до усіх властивостей, які й «сполучають» всі елементи у цілісну модель для її розвитку зі всім контекстом освітнього процесу у коледжі, а також основними особистісними та професійними устремліннями здобувачів освіти.

В основу *практичної* діяльності з розробки структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО покладені поради Є. Бистраї [21], І. Зязюна [71], П. Підкасистого [164] та М. Рогачко-Островської [178]. Так, ми прагнули щоб авторська модель була:

– по-перше, «адекватною» (передбачала відповідність реальній дійсності за основними властивостями та параметрами) [71, с. 20];

– по-друге, «цілеспрямованою» (ґрунтувалася на дотриманні належного зв’язку параметрів із поставленою метою) [178, с. 115];

– по-третє, «наглядною» (базувалася на тому, що створення моделей здійснюється на основі попередньо розроблених наглядних образів об’єктів чи процесів, які моделюються) [164, с. 97].

– по-четверте, «відтворювальною» (безпосередньо пов’язана із можливістю її масового застосування в установах передвищої освіти за

допомогою включення міжкультурно-орієнтованої підготовки в загальну структуру професійної підготовки майбутніх фахівців і можливості її реалізації іншими навчальними суб'єктами на основі отриманих і перевірених дослідно-пошуковим шляхом результатів) [21, с. 351–352].

У дослідженні було враховано бачення А. Вінєвської про те, що структура моделі має бути представлена «взаємопов'язаною сукупністю інваріантних елементів» [157, с. 230]. Так, авторка цілеспрямовано та системно відстоює позицію про те, що в структурі педагогічної моделі мають проглядатися дві групи складових елементів: по-перше, має бути представлена педагогічна задача куди мають увійти ціль та зміст; по-друге, повинні бути висвітлені технології практичного розв'язання поставленої задачі, куди доцільно віднести такі вагомні елементи, як освітній процес, та організаційні форми й методи, які будуть використані у практичній роботі.

Вважаємо педагогічно виваженою позицію О. Олійник [153] щодо бачення *змістової наповненості моделі*. Так, науковець радить графічно представити структурну модель як сукупність структурних блоків, конкретних педагогічних умов і їхнього змістового наповнення. У методичному контексті нами розроблено структурну модель формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО, яка є блоковою конструкцією, адже у своєму складі має конкретні блоки (*теоретико-організаційний, змістово-методологічний, процесуально-організаційний, практико-ресурсний, оцінювально-результативний*), які тісно взаємопов'язані та логічно взаємодіють між собою, володіють внутрішніми та зовнішніми властивостями, зумовлюють цілісність та внутрішню стійкість й передбачають зовнішню чіткість в організації і функціонуванні авторської моделі як єдиного цілого.

На рис. 2.3 у графічному вигляді представлено авторську структурну модель формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

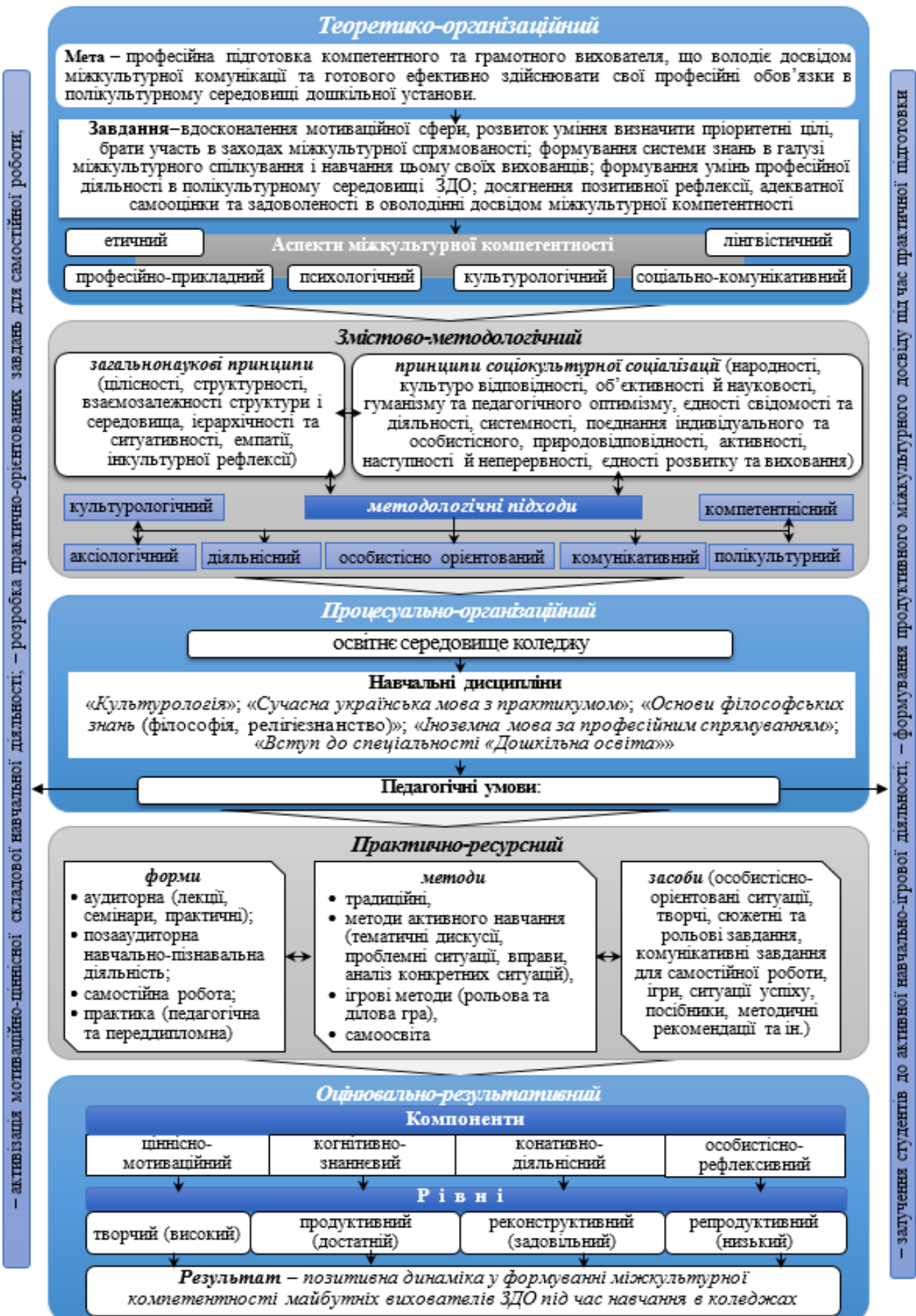


Рис. 2.3 Структурна модель формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО

Зупинимося на характеристиці конкретних складових структурної моделі. Отже, *теоретико-організаційний* блок включає ряд взаємопов'язаних складових: 1) *мета* (цілепокладання), 2) *завдання*, 3) *аспекти* міжкультурної компетентності (етичний (розуміння конкретних етичних норм, які існують у представників різних культур), лінгвістичний (опанування мовними особливостями і відмінностями, які існують між представниками різних культур), професійно-прикладний (врахування формальних та неформальних аспектів під час професійного спілкування), психологічний (вивчення психологічної реакції та зменшення психологічного дискомфорту), культурологічний (усвідомлення усього спектру надбань від національних звичаїв та міфологічних уявлень до витворів мистецтва, якими володіють представники іншої культури) та соціально-комунікативний (прийняття правил, реальних моделей взаємодії, які допомагають чи перешкоджають налагодженню міжкультурної взаємодії)).

Першим компонентом структурної моделі є цілепокладання, що передбачає постановку мети і визначення провідних завдань формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. У дослідженні виходили з тих міркувань, що мета розробленої нами моделі є, в певній мірі, головною «спрямовуючою інстанцією», яка служить вагомим стимулюючим і визначальним фактором практичної діяльності в галузі формування у студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» міжкультурної компетентності у процесі навчання в коледжах.

Так, провідною *метою* є *професійна підготовка компетентного та грамотного вихователя, що володіє досвідом міжкультурної компетентності та готового ефективно здійснювати свої професійні обов'язки в полікультурному середовищі дошкільної установи*. Дана мета конкретизується в постановці практично-зорієнтованих *завдань*. Розробляючи спектр практичних завдань було враховано, що мета, насамперед, повинна бути підкріплена чіткістю і системністю цих завдань. Так, головними завданнями були:

– вдосконалення мотиваційної сфери, розвиток уміння визначити пріоритетні цілі, брати участь в заходах міжкультурної спрямованості;

- формування системи знань в галузі міжкультурного спілкування і навчання цьому своїх вихованців;
- розвиток практичних умінь професійної діяльності в полікультурному середовищі ЗДО;
- досягнення позитивної рефлексії, адекватної самооцінки та задоволеності в оволодінні досвідом міжкультурної компетентності.

Зазначимо, що мета й завдання пов'язані із аспектами (етичний, лінгвістичний, професійно-прикладний, психологічний, культурологічний, соціально-комунікативний) міжкультурної компетентності.

Змістово-методологічний блок складають *загальнонаукові принципи* (цілісності, структурності, взаємозалежності структури і середовища, ієрархічності та ситуативності, емпатії, інкультурної рефлексії) й *принципи соціокультурної соціалізації* (народності, культури відповідності, об'єктивності й науковості, гуманізму та педагогічного оптимізму, єдності свідомості та діяльності, системності, поєднання індивідуального та особистісного, природовідповідності, активності, наступності й неперервності, єдності розвитку та виховання (висвітлено у параграфі 1.2)), а також *методологічні підходи* (культурологічний, компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний, комунікативний, особистісно орієнтований, полікультурний). Більш ґрунтовнішу характеристику обраному спектру загальнонаукових принципів та методологічних підходів, буде представлено в параграфі 2.3.

У *процесуально-організаційний* блок нашої структурної моделі увійшли освітнє середовище коледжу, навчальні дисципліни та педагогічні умови. Насамперед вважаємо за доцільне зробити наголос на те, що для формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО необхідна цілеспрямована, систематична, послідовна та пролонгована діяльність, що характеризується акцентуванням потенціалу освітнього середовища коледжу, вдосконаленням змісту професійної підготовки, опорою на різноманітні профільно орієнтовані форми й заходи аудиторної і позааудиторної роботи під час вивчення навчальних дисциплін, які формують у здобувачів освіти загальні компетентності. Так, на основі вивчення навчальних планів та освітньо-

професійних програм (Додаток В) до переліку таких дисциплін увійшли: «Культурологія» («Історія та культура України»); «Сучасна українська мова з практикумом»; «Основи філософських знань (філософія, релігієзнавство)»; «Іноземна мова за професійним спрямуванням»; «Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта»». У табл. 2.2 представили змістове наповнення.

Таблиця 2.2

Загальний тематичний зміст навчальних дисциплін, які обумовлюють формування міжкультурної компетентності

№	Дисципліна	Загальний зміст
1	<i>Культурологія</i>	Етнічна і національна культури, національна картина світу у представників різних культур. Тенденції культурного універсалізації в сучасному світі. Діалог культур і міжкультурне спілкування, його структура, особливості, чинники ефективності. Конфлікт культур. Культурологічний підхід до іншомовного спілкування.
2	<i>Сучасна українська мова</i>	Основні одиниці спілкування. Мовна взаємодія. Нормативні, комунікативні, естетичні аспекти міжкультурного спілкування. Мовні і семантичні бар'єри спілкування. Культура мови в іншомовному спілкуванні. Офіційно-діловий стиль, сфера його функціонування в мові різних культур. Специфіка ділового мовлення з урахуванням культурної специфіки. Розмовна мова в системі функціональних різновидів української літературної мови (порівняльний аспект).
3	<i>Основи філософських знань</i>	Філософські поняття культури, мови, мислення, діалогу як філософських категорій. Формування наукового світогляду в ракурсі розуміння міжкультурного середовища, роль і значення теорії пізнання, діалектичної аксіології, діалектичної логіки в процесі діалогу культур. Моральні та естетичні цінності, їх роль. Дійсність, мислення, логіка і мова. Глобальні проблеми сучасності в міжкультурному контексті.
4	<i>Іноземна мова за професійним спрямуванням</i>	Роль іноземної мови в іншомовній освіті. Залучення студентів до вивчення культури країни мова, якої вивчається. Освітні парадигми в різних країнах. Соціокультурний та комунікативний підходи до викладання іноземних мов. Зв'язок мови і суспільства. Рівні і одиниці мови і мовлення. Мовна діяльність. Особливості вербальної комунікації представників різних культур. Основні етапи історичного розвитку мови в зв'язку зі становленням нації. Морфологія і синтаксис в міжкультурному контексті.

5	Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта»	Знайомство з основними тенденціями сучасної дошкільної освіти, вивчення основних принципів модернізації дошкільної освіти в міжкультурному контексті. Академічна мобільність вихователів. Мета і завдання виховання культури міжнаціонального спілкування. Виховання емпатії, патріотизму, віротерпимості, толерантності. Соціокультурне середовище виховання і розвитку дитини дошкільного віку в різних країнах. Цінності соціального виховання у представників різних культур: уніфікація і диференціація.
---	---	---

У нашому баченні такий спектр навчальних дисциплін забезпечить зміну пасивної об'єктної позиції студентів коледжу на активну суб'єктну.

Провідне місце у процесуально-організаційному блоці відведено педагогічним умовам, активне впровадження яких допоможе активізувати формування міжкультурної компетентності студентів коледжів. Категорія «умова», зазвичай, розуміється як обставина, від якого щось залежить; обстановка, в якій щось відбувається. Іншими словами умови передбачають вимоги, з яких слід виходити у практичній діяльності. У нашому розумінні педагогічні умови – це сукупність практичних заходів, що використовуються для конструювання культурно насиченого освітнього середовища коледжу, що найбільш ефективно сприяє досягненню обраної цілі – формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Вважаємо, що сукупність умов повинна являти собою цілісний комплекс, оскільки випадкові умови не сприяють ефективному вирішенню завдання у контексті формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. На нашу думку, комплекс педагогічних умов повинен відображати цілісність і спрямованість освітнього процесу.

У методичному контексті щодо обрання спектру педагогічних умов було покладено тезу про те, що «питання про підготовку фахівців до співіснування в умовах зростаючого багатокультурного суспільства і створення освітнього простору, який допоможе застерегти від дискримінації, відторгнення, насильства та конфліктів, пов'язаних із взаємодією різних культур та світоглядом різних

народів постійно є одним із важливих питань освітньої політики» [35, с. 10]. Тоді як з практичної точки зору ми прагнули, щоб педагогічні умови відповідали певним *вимогам*, а саме були:

- комплексними, тобто включати в себе всі види навчальної та позанавчальної роботи;
- акцентованими на формування усіх компонентів міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО;
- спрямованими на врахування вікових особливостей студентів коледжу, що дасть змогу забезпечити ефективну зміну пасивної позиції на активну ініціативну у самоосвітній діяльності;
- різноманітними за формою і змістом;
- різноплановими для того, щоб максимально сприяти не тільки осмисленню, а й усвідомленню вагомості міжкультурної компетентності в професійно-особистісному розвитку майбутніх вихователів ЗДО.

За порадою науковців [289] під час практичної діяльності з обрання конкретного спектру педагогічних умов належну увагу ми приділяли:

- засобам, що уможливають розвиток усіх основних складових (компонентів) міжкультурної компетентності («не загубити суттєвого»);
- факторам, що стимулюють розвиток усіх властивостей досліджуваної компетентності і дають можливість організувати системний і цілісний розвиток особистості майбутнього вихователя ЗДО (комплексно «вписати» формування міжкультурної компетентності в цілісний освітній процес коледжу та вдосконалити позитивне освітнє середовище, що характеризується полікультурністю);
- формам і методам, що забезпечать вдосконалення освітнього процесу (чітко з'ясувати на що впливають, до яких меж здатні розвинути, в чому обмеженість їх тощо).

Обираючи спектр педагогічних умов, було враховано, що уявлення про їхні можливості у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО зможуть реально принести позитивний практичний результат.

До спектру педагогічних умов, які, у нашому баченні, матимуть визначальний статистично достовірний вплив на якість формування у майбутніх вихователів ЗДО міжкультурної компетентності віднесено:

- активізація мотиваційно-ціннісної складової навчальної діяльності;
- розробка практично-орієнтованих завдань для самостійної роботи;
- залучення студентів до активної навчально-ігрової діяльності;
- формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки.

Передбачаємо, що цілеспрямоване впровадження окресленого спектру педагогічних умов забезпечить:

- по-перше, формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх вихователів щодо вагомості міжкультурної компетентності;
- по-друге, поглиблення теоретичних знань для налагодження міжкультурної комунікації;
- по-третє, розвиток практичних умінь, які дозволять втілити в майбутню професійну діяльність комунікативний намір і верифікувати результати комунікативного акту з особами, які відрізняються культурними уявленнями;
- по-четверте, вдосконалення рефлексивних умінь, які дадуть можливість адекватно сприйняти та оцінювати міжкультурну ситуацію, співвідносити інтенції з вибором найефективніших невербальних і вербальних засобів спілкування у полікультурному середовищі дошкільної установи.

Більш чітке обґрунтування педагогічних умов та практичні механізми їх впровадження представимо у третьому розділі дисертації.

Практико-ресурсний блок охоплює практичний спектр різних *форм* (аудиторна (лекції, семінари, практичні) та позааудиторна навчально-пізнавальна діяльність; самостійна робота, практика (педагогічна та переддипломна)) та *методів* (традиційні, методи активного навчання (тематичні дискусії, проблемні ситуації, вправи, аналіз конкретних ситуацій), ігрові методи (рольова та ділова гра), самоосвіта)), які необхідні для продуктивного конструювання ефективного освітнього процесу в коледжах, що буде спрямований на формування міжкультурної компетентності.

До найперспективніших *засобів* віднесено (особистісно-орієнтовані ситуації, творчі, сюжетні та рольові завдання, комунікативні завдання для самостійної роботи, ігри, ситуації успіху, посібники, методичні рекомендації та ін.). Причому ми прагнули таким чином обрати форми, методи та засоби щоб вони безпосередньо впливали із реалізації визначених педагогічних умов.

Оцінювально-результативний блок включає *компоненти* (ціннісно-мотиваційний; когнітивно-знаннєвий; конативно-діяльнісний; особистісно-рефлексивний), *рівні* (творчий, продуктивний, реконструктивний, репродуктивний) та *результат* – позитивна динаміка у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО під час навчання в коледжах. Конкретизація результату на рівні індивіда виражена в такий спосіб: формування міжкультурної компетентності студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» може бути досягнута на основі трансформації сформованої зовнішньої потреби у внутрішню потребу. Результатом буде перехід студентів на більш високий рівень сформованості міжкультурної компетентності. Тобто, у практичному вимірі сучасний вихователь ЗДО повинен вміти передбачити результати власних педагогічних впливів, цілеспрямовано проєктувати розвиток особистості дошкільника, уміти визначити реальне просування своїх вихованців у пізнанні й розвивати полікультурне освітнє середовище дошкільної установи.

Цілісність структурної моделі забезпечено наявністю горизонтальних і вертикальних зв'язків між усіма блоками (теоретико-організаційним, змістово-методологічним, процесуально-організаційним, практично-ресурсним, оцінювально-результативний), що впливають на стан всього освітнього процесу в коледжі. Логіка побудови ієрархічних зв'язків моделі відображена наступним чином: міжкультурна компетентність студентів, яка проєктується як мета, виконує в нашій моделі системоутворюючу функцію і знаходиться в залежності від оцінки вихідного стану об'єкта, що впливає на вибір змістовного наповнення освітнього процесу, форм, методів і засобів; на їх основі прогнозується необхідний рівень міжкультурної компетентності. цілеспрямоване застосування методів, форм і засобів навчання обумовлені ієрархічністю очікуваних результатів і покликані забезпечити поступове вдосконалення міжкультурної

компетентності. Тобто узагальненим результатом є змінений стан особистості, що виявляється в переході на більш високий рівень. Моделювання процесу формування міжкультурної компетентності дозволило розробити: а) змістовне наповнення моделі у вигляді відносно самостійних, взаємопов'язаних і взаємообумовлених блоків; б) комплекс педагогічних умов, на основі якого досягається ефективність моделі, і методику їх практичної реалізації в освітньому процесі коледжу.

До основних *переваг* структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО віднесено такі, як:

– можливість здійснення повномасштабної реалізації нової парадигми, що базується на фундаментальності професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО у коледжах;

– якісне та своєчасне реагування на кон'юнктуру ринку в сфері професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів в коледжах, які би володіли належним (продуктивним (достатнім) і творчим (високим)) рівнем сформованості міжетнічної компетентності;

– підвищення загальної освіченості випускників, стимулювання їхньої системної роботи щодо вдосконалення міжкультурної компетентності під час реалізації професійних обов'язків у полікультурному освітньому просторі дошкільної установи.

Особливістю авторської моделі є виділення відносно самостійних, взаємопов'язаних й взаємозалежних блоків, спрямованих на розвиток виокремлених компонентів міжкультурної компетентності, які необхідні для налагодження продуктивного міжкультурного спілкування у ЗДО. Авторська структурна модель покликана акцентувати увагу не лише на потребу, а й на реальну можливість вдосконалення освітнього процесу у коледжах. Висуваємо робочу гіпотезу про те, що дана модель буде ефективною під час формування міжкультурної компетентності та сприятиме вдосконаленню освітнього процесу у коледжах для фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

2.3 Характеристика принципів та підходів покладених в основу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Провідним блоком структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО вважаємо змістово-методологічний блок. Основними складовими цього блоку є загальнонаукові принципи та принципи міжкультурної соціалізації, а також методологічні підходи, які покладені в основу практичної діяльності викладацького складу коледжів у зазначеній площині. Наголосимо, що між принципами та підходами існують чіткі зв'язки та прослідковується взаємний вплив (рис. 2.4).

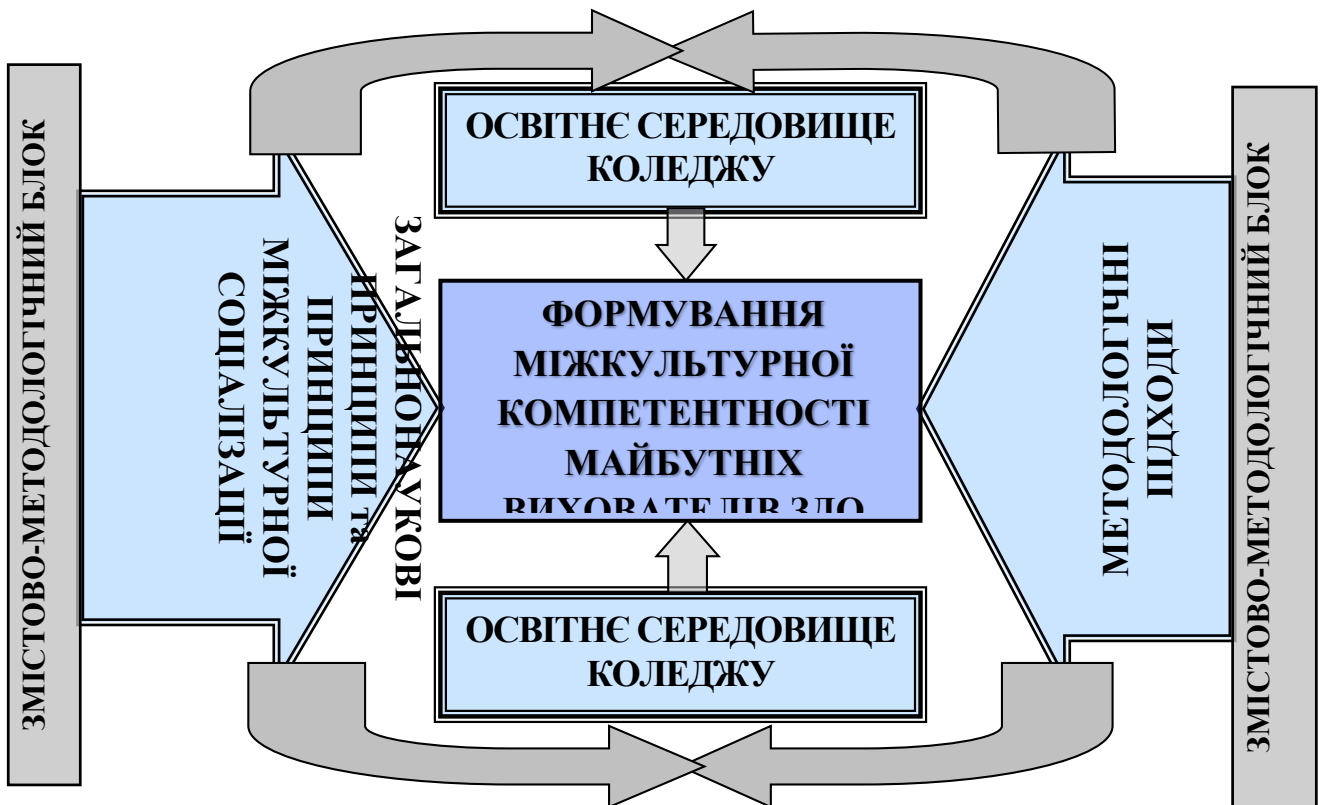


Рис. 2.4. Взаємозв'язок принципів та підходів у контексті формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО у процесі навчання в коледжах (авторське узагальнення)

Зупинимося на більш ґрунтовній характеристиці виокремлених складових змістово-методологічного блоку авторської структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

У дисертаційній роботі *принципи* розглядаємо як «загальні орієнтири для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання, основних положень, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи» [208, с. 88]. Так, акцентуємо увагу на тому, що загальнонаукові принципи базуються на практичній діяльності з формування міжкультурної компетентності та визначають зміст й конкретні відносини, які складаються між усіма учасниками освітнього процесу у коледжі.

Для обрання комплексу принципів, які будуть покладені в основу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, ми екстраполювали існуючі вимоги, розроблені В. Андрєєвим [4, с. 315–316], в площину організації освітнього процесу в коледжах. Отже, з методологічної точки зору, вважаємо, що обраний нами спектр загальнонаукових принципів має відповідати таким *вимогам*, як:

– об’єктивність (кожен принцип повинен формулюватися на основі об’єктивно існуючої педагогічної закономірності процесу формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО);

– орієнтованість (обрані принципи мають бути спрямованими на розв’язання конкретної суперечності, яка пов’язана із професійною підготовкою майбутнього вихователя в сфері міжкультурного спілкування, а також мають позитивно впливати на якісне вирішення педагогічних завдань в полікультурному середовищі ЗДО і тим самим повинні служити у якості зголовних орієнтирів, що формують загальну стратегію педагогічної діяльності в міжкультурному контексті дошкільної установи);

– системність (усі обрані принципи повинні відповідати цілком реальним вимогам до компонентів міжкультурної компетентності майбутнього вихователя та має бути узгодженим із цілями професійної підготовки студентів у коледжах, а також мати логічне змістовно-смісловне наповнення й збагачувати методологією комплекс педагогічних умов);

– аспектність (кожен принцип повинен розкривати нові можливості якісного вдосконалення процесу формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя у процесі навчання у коледжі);

– доповнюваність (обрані принципи повинні цілеспрямовано доповнювати один одного, однак не замінювати і не перекривати їх);

– ефективність (реалізація кожного принципу повинна істотно підвищувати результативність та якість формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя та мати позитивний вплив на весь освітній процес у коледжі);

– теоретична і практична значущість (кожен принцип має декларувати конкретну роль у формуванні міжкультурної компетентності майбутнього вихователя, а також має бути вагомим для розвитку педагогічної теорії й вдосконалення педагогічної практики у коледжі як освітньому закладі передвищої освіти).

Під час обрання конкретного переліку принципів, які мають бути покладені в основу формування міжкультурної компетентності, з методологічної точки зору, було взято до уваги пораду І. Підкасистого [163] про те, що на основі принципів можна домогтися бажаного результату та визначити які саме нормативні положення слід для цього використати. Отже, для досягнення поставленої мети, нами було виокремлено такі загальнонаукові принципи, як *цілісності, структурності, взаємозалежності структури і освітнього середовища, ієрархічності та ситуативності, емпатії, інкультурної рефлексії*. Дамо їм методологічну характеристику та проаналізуємо практичні шляхи впровадження.

Так, *принцип цілісності* відображає непохитну та чітку підпорядкованість професійної підготовки майбутніх вихователів тим додатковим впливам, які ми пропонуємо у контексті формування у них міжкультурної компетентності під час навчання в коледжах. Як аргументовано доводять науковці, цілісність є «синтетичною якістю педагогічного процесу, що характеризує вищий рівень його розвитку, та засвідчує результат стимулюючих свідомих дій і діяльності суб'єктів, що функціонують у ньому» [158, с. 168].

Цілісність процесу формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО декларує потребу системної та комплексної діяльності. Зокрема, цілісність розглядається нами в змістовному і

процесуальному аспектах. Змістовний аспект цілісності формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО відображає мету і зміст освіти в коледжах в галузі полікультурного навчання. Тоді як процесуальний аспект цілісності формування міжкультурної компетентності має бути представлений системою професійно-педагогічних завдань, які повинні самостійно вирішувати студенти в результаті цілеспрямованого управління за ходом освітнього процесу з боку викладача. Цей принцип характеризується ефективним вибором і поєднанням взаємопов'язаних форм, методів й засобів організації навчання та оцінкою викладачем або самооцінкою студентами результативності їх вирішення на основі якісної організації контролю знань і умінь. Змістовий і процесуальний аспекти тісно взаємопов'язані та лише разом забезпечують цілісність у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Принцип *структурності* передбачає підпорядкування процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів через чітке встановлення її структури. Тобто цей принцип базується на визначенні взаємозв'язків між ціннісно-мотиваційним, когнітивно-знанцевим, конативно-діяльним й особистісно-рефлексивним компонентами міжкультурної компетентності та їхніми конкретними показниками. В основу цього принципу покладено обумовленість практичної діяльності під час формування міжкультурної компетентності у студентів коледжів не стільки «поведінкою» окремих компонентів, скільки властивостями цілісної структури міжкультурної компетентності. На основі цього принципу відкривається реальна можливість сформувати у студентів практичні вміння ідентифікувати себе з представниками іншої культури та розвивати у них бажання знайомитися з реаліями життя носіїв іншої культури, а також цілеспрямовано працювати над розвитком позитивної мотивації й формувати почуття усвідомлення свого культурного «Я».

Принцип *взаємозалежності структури і освітнього середовища*, у нашому розумінні, полягає у тому, що формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО проявляється через інтеграцію форм, методів, засобів організації освітнього процесу. Задекларований принцип

має на меті узгодженість завдань науково-дослідної роботи й практичної підготовки студентів, які існують коледжі. Тобто, можемо констатувати, що вибір форм і методів формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів в освітньому процесі коледжів повинен бути обумовленим орієнтацією на їх професійне зростання. Цей принцип проявляє свої властивості в процесі взаємодії із освітнім середовищем коледжу, будучи при цьому провідною активною площиною такої взаємодії.

Згідно із принципом взаємозалежності структури і освітнього середовища коледжу під час формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО, викладачі повинні використовувати такі форми й методи, які дозволять найкращим чином підготувати студентів як до налагодження ефективної міжкультурної комунікації, а також до здійснення міжкультурної соціалізації дітей дошкільного віку. Однією із таких форм навчання студентів у коледжах є створення міжкультурного інтерактивного середовища. У нашому баченні у контексті цього принципу позитивним потенціалом володіє використання таких методів, як дискусія, міжкультурні ситуативно-моделюючі ігри та рольові ситуації.

Принцип *ієрархічності та ситуативності* проявляється у тому, що кожен компонент структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО має розглядатися як цілісна сукупність (певна система). З огляду на таке розуміння, розроблена нами модель має представляти собою одну із складових компонентів більш широкої, глобальної педагогічної системи, яка діє в закладі передвищої освіти – системи професійної підготовки майбутнього вихователя, який здобуває освітньо-професійний ступінь «фаховий молодший бакалавр». У методичній площині цей принцип базується на тому, що формування міжкультурної компетентності студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», які навчаються в коледжі реалізується через побудову значної кількості різних підсистем, кожна з яких має чітку ієрархічну підпорядкованість та описує конкретний аспект практичної діяльності з формування міжкультурної компетентності.

У свою чергу ситуативність передбачає формування у майбутнього вихователя ЗДО вміння ідентифікувати себе з представниками іншої культури, розвиток у нього бажання знайомитися із реаліями життя країни, усвідомлення свого культурного «Я». У процесі професійної підготовки майбутнього вихователя в освітньому середовищі коледжів необхідно цілеспрямовано навчити студентів адекватно поводитися в ситуації зустрічі з представниками іншої культури на основі усвідомлення всієї палітри почуттів й емоцій. Тобто ситуації, які розігруються в студентських аудиторіях, можуть бути реальними, умовними, уявними, вони мають базуватися на реальності, що передбачає конкретне місце і час дії. У процесі участі студентів в таких ситуаціях відбувається їх залучення до розуміння культурних цінностей іншої країни. Майбутні вихователі ЗДО отримають реальну можливість порівняти різні способи життя й різні традиції ц звичаї щодо організації дошкільної освіти. Такий контакт з іншими реаліями, зіставлення свого з чужим дає можливість глибше проникнути у світ іншої культури, усвідомити вагомість своєї культури, зрозуміти унікальність дошкільного виховання в Україні. Таким чином, цей принцип передбачає формування у майбутнього вихователя емоційно-позитивного фону на заняттях на основі забезпечення ієрархічності освітнього процесу в коледжі.

Принцип *міжкультурної емпатії* передбачає, що формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО має здійснюватися спільно з розвитком готовності «вживатися» у відчуття та переживання інших учасників освітнього процесу у ЗДО. Особливо актуальною проблема емпатії є при зверненні до феномену спілкування у полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи. Адже абсолютно очевидно, що у представників різних народів різні уявлення про дошкілля, спосіб виховання дітей дошкільного віку, тому необхідно підготувати майбутнього вихователя до реальної зустрічі з іншою культурою. У психологічній літературі [5] розрізняють декілька видів емпатії, які ми перенесли в площину формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя, а саме: 1) емоційну, що базується на наслідуванні афективних реакцій представника іншої культури; 2) когнітивну, пов'язану з

інтелектуальними процесами в ході міжкультурного спілкування (порівнянням, аналогією); 3) предикативну, яку розуміють як здатність передбачати реакцію іншої людини в конкретних умовах спілкування в полікультурному середовищі дошкільної установи.

В умовах міжкультурного спілкування у ЗДО вихователі зі стажем часто користуються таким прийомом, коли припущення про внутрішній стан партнера будується на основі спроби поставити себе на його місце. Таким чином можна визначити те, як би діяв опонент у подібній ситуації. Г. Андреева зазначає, що існує тісний зв'язок між ідентифікацією та емпатією [5, с. 122]. Тобто міжкультурна емпатія, як особливий спосіб розуміння іншої людини, має на увазі не раціональне осмислення проблем іншого учасника освітнього процесу в дошкільній установі, а реальне прагнення емоційно відгукнутися на його проблему.

Принцип *інкультурної рефлексії* передбачає, що формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО має відбуватися на тлі розвитку знань, умінь і здібностей до рефлексії в міжкультурному спілкуванні. Сприйняття і розуміння представника іншої культури відіграє надзвичайно важливу роль в процесі міжкультурного спілкування у ЗДО. Мова йде не тільки про сприйняття фізичних характеристик об'єкта (ріст, зовнішній вигляд, одяг та ін.), а й про сприйняття культурно забарвлених поведінкових характеристик, формування уявлень про наміри, думки, здібності, емоції, установки представника іншої культури. Майбутній вихователь повинен розуміти прояви іншої культури, адекватно реагувати на них і вчити цьому своїх вихованців.

У практичній площині під інкультурною рефлексією розуміємо процес взаємодії двох партнерів, які хочуть зрозуміти один одного, але мають різні культурно обумовлені «поведінкові рамки» (поведінкові позиції). До таких рамок мають безпосереднє відношення їх знання, досвід, бажання, схильності. Імпліцитно процес інкультурної рефлексії передбачає саморефлексію, тобто обдумування того, як виникають власні думки та оціночні судження, а також визнання того, що представник іншої культури несе з собою конкретне

світосприйняття й готовність до діалогу. Цей принцип у практичному аспекті передбачає:

- формування у майбутнього вихователя основ саморегуляції на основі ідентифікації з іншою культурою;
- забезпечення спрямованості мислення студентів на вивчення культури не лише своєї, а й тих культурних груп чи націй, які представлені в ЗДО;
- вміння створити позитивне враження про себе, як про культурно освічену особистість та діяти адекватно до конкретної ситуації міжкультурного спілкування у ЗДО;
- формування установки на ідентифікацію власної особистості з іншими, розпізнавання прагматичної мети спілкування, розвиток навичок подоланням культурних стереотипів під час роботи у ЗДО.

Наголосимо на тому, що вагому роль у формуванні міжкультурної компетентності відіграють й *принципи соціокультурної соціалізації* (народності, культуро відповідності, об'єктивності й науковості, гуманізму та педагогічного оптимізму, єдності свідомості та діяльності, системності, поєднання індивідуального та особистісного, природовідповідності, активності, наступності й неперервності, єдності розвитку та виховання). Їх сутність розкрита нами у параграфі 1.3 дисертаційної роботи.

Зупинимося на висвітленні спектру *методологічних підходів*, які вважаємо за доцільне покласти в основу практичної діяльності з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, які у коледжі здобувають освітньо-професійний ступінь «фаховий молодший бакалавр». У дослідженні наукову дефініцію «підхід» розглядаємо як світоглядну категорію, яка «повинна охопити методи, форми, прийоми організації освітнього процесу» [70, с. 97]. Отже, на основі узагальнення напрацювань фахівців [47; 53; 71; 73; 101; 110; 111; 248], а також власного педагогічного досвіду викладання у коледжі для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» серед спектру методологічних підходів обрано: *культурологічний, компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний, комунікативний, особистісно орієнтований,*

полікультурний. Розкриємо їхній зміст та коротко опишемо механізми їх практичного впровадження в освітній процес коледжів.

Так, в основу вибору *культурологічного* підходу покладено бачення І. Зязюна про те, що «все, що відбувається в просторі певної культури під час її обов'язкової взаємодії з іншими культурами, вимагає входження в неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею» [71, с. 21]. Науковець аргументовано доводить, що саме «культурологічний підхід, його методологія особливо цінні тим, що визначаються основні «регулятиви» побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії» [71, с. 21].

Наведемо практичні аргументи на користь вагомості культурологічного підходу під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Так, у статті Г. Дегтярової, Г. Васяновича та С. Клос акцентовано увагу на тому, що цінність культурологічного підходу полягає у тому, що він допомагає майбутньому фахівцю пізнати самого себе, а також «розширити та поглибити особистісний сенс діяльності людини» [47, с. 216]. Культурологічна підготовка майбутніх фахівців, на думку С. Фурсенко, орієнтована, передусім, «на формування творчої особистості, шляхом цілеспрямованого впливу на інтелектуальну й емоційну сфери свідомості індивіда. Безперечно, така підготовка має поєднувати спеціально-професійне і загально-культурне, що може значно розширити творчий діапазон майбутнього фахівця» [211, с. 242]. Як доводить Н. Крилова [111], культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти, знімає вузьку наукову орієнтованість її змісту і принципів побудови освітнього процесу, розширює культурні основи і зміст навчання. Для культурологічного підходу, на думку А. Садохіна [184, с. 25–34], характерним є те, що комунікація наповнюється соціокультурним досвідом, знаннями, уявленнями, цінностями, нормами, які історично сформувалися у кожній культурі та були засвоєні її носіями у процесі інкультурації.

На основі узагальнення напрацювань науковців [47; 71; 72; 152; 211] можемо констатувати, що головною метою культурологічного підходу є підготовка свідомого та по-громадянськи зрілого фахівця, якому притаманне творче мислення, у якого сформована здатність до особистісної та професійної самореалізації як фахівця-дошкільника. У контексті формування міжкультурної компетентності цей підхід допоможе майбутнім вихователям ЗДО під час виконання професійних обов'язків керуватися світовими культурними цінностями як головними еталонами, а також стане запорукою формування почуття власної гідності. Це можливе завдяки тому, що культурологічний підхід орієнтує на кращі культурні зразки як світової, так і національної культури у дошкільній освіті.

Практична необхідність впровадження культурологічного підходу в освітній процес коледжу зумовлена наступними чинниками:

- освіта майбутніх вихователів має бути спрямованою на формування фахівця-громадянина та культурно освіченої особистості;
- необхідно робити наголос на виховання полікультурної особистості з акцентом на гуманістичне спрямування;
- доцільно відвести належне місце естетизації освітнього середовища дошкільного закладу і готувати до такої діяльності майбутнього вихователя.

Культурологічний підхід під час формування у майбутніх вихователів належного рівня міжкультурної компетентності конкретизується в завданнях:

- по-перше, сформувати здатність до усвідомлення потреби в особистісному й професійному розвитку як невід'ємної складової національної культури та складової світової культури;
- по-друге, підготувати до усвідомлення взаємозв'язку між фаховим зростанням та формуванням загальної культури й міжкультурної компетентності;
- по-третє, розвивати креативність шляхом застосування різних видів культурних надбань під час виконання професійних обов'язків у дошкільній установі;

– по-четверте, розширити професійний світогляд щодо використання творчості під час реалізації майбутньої професійної діяльності;

– по-п'яте, формувати професійну свідомість, розвивати уміння визначати власну значущість як носія культури та розуміти відповідальність за налагодження міжкультурного спілкування в ЗДО;

– по-шосте, підвищити соціальну активність на основі вдосконалення власного культурного рівня;

– по-сьоме, виховувати естетичне ставлення і повагу до оточуючих, формувати толерантність.

З огляду на наведені аргументи, вважаємо безсумнівною методологічну та практичну цінність культурологічного підходу під час формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів. У сучасному світі, що характеризується нарощуванням культурного пласту виникає необхідність того, щоб професійна підготовка студентів у коледжах була зреалізована на основі використання культурологічного підходу. При цьому сам коледж має стати закладом культуротворчості і пропагувати гуманістичні цінності.

Компетентнісний підхід під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО теж є доволі цінним, адже у «центрі уваги цього підходу – взаємозв'язок очікувань майбутньої чи реалізованої професійної діяльності з функціональними характеристиками суб'єктів цієї діяльності» [74, с. 124]. Система сформованих компетентностей залежить від сфери майбутньої діяльності та виступає фундаментом компетентнісного підходу. У нашому баченні формування міжкультурної компетентності як складової професійної компетентності майбутнього вихователя ЗДО має найбільш інтенсивно відбуватися в структурі закладів передвищої освіти.

У напрацюваннях науковців представлено великий спектр трактування сутності цього підходу. Зокрема, А. Сембрат [188] доводить, що компетентнісний підхід орієнтується на забезпечення якості підготовки студентів, що відповідає потребам сьогодення, адже головна його перевага полягає у акцентуванні уваги на здатності використовувати здобуті знання на практиці. Так, Н. Захарасевич [66], вивчаючи готовність майбутнього вихователя

до рольової діяльності дітей дошкільного віку, наголошує, що компетентнісний підхід «забезпечує знаннєву, діяльнісну, мотиваційну готовність, сприяє формуванню творчості та спонукає до рефлексії» [66, с. 119]. У дослідженні А. Хуторського [215] відзначено, що цей підхід базується на сукупності загальних принципів визначення цілей освіти, організації освітнього процесу і оцінки освітніх результатів.

У монографії О. Малихіна та І. Гриценка [131] зосереджено увагу на тому, що ідея компетентнісного підходу – це ідея відкритого замовлення на зміст освіти, адже цей підхід навчає студентів вчитися. Нам імponує те, що В. Луговий [121] наголошує, що в компетентнісному підході відображено зміст освіти. Про вагомість компетентнісного підходу у процесі міжкультурного спілкування наголошено у праці О. Овчарук [101]. Зокрема, авторка доводить позитивний вплив цього підходу на формування особистості, яка готова до толерантного сприйняття культурних відмінностей представників інших культур та збагачення власної культури кращими елементами інших культур.

У ході дослідження з'ясовано, що компетентнісний підхід забезпечує майбутньому фахівцю здатність опановувати нові способи діяльності для вирішення нестандартних професійних завдань [198, с. 43]. Основна ідея цього підходу полягає у тому, що «освіта повинна надавати не окремі розрізнені знання, уміння і навички, а розвивати здатність і готовність майбутніх фахівців до ефективної діяльності в різних соціально-виробничих умовах» [206, с. 54]. У нашому баченні мета компетентнісного підходу – вдосконалення усіх векторів освіти: навчання, самовизначення, самоактуалізації й розвитку індивідуальності студентів. Цей підхід виступає у якості вагомого чинника, який орієнтує освітній процес у коледжах на кінцевий результат, що передбачає стимулювання студентів до вдосконалення і саморозвитку та формує необхідні особистісні компетентності. На думку Р. Поуп (R. Pope) та А. Рейнольдса (A. Reynolds) [279] компетентнісний підхід спрямований на переорієнтацію освітньої парадигми на якісне оволодіння студентами цілісним комплексом компетенцій, що сприятимуть фаховому вдосконаленню.

Узагальнюючи напрацювання науковців [121; 188; 215], встановлено, що у методичній площині компетентнісний підхід спрямований на:

- набуття практичного досвіду під час міжкультурного спілкування;
- формування ключових компетентностей та соціальних ролей;
- розвиток практичних умінь вирішувати проблеми, які виникають як у професійній діяльності, так і у повсякденній життєдіяльності.

З практичної точки зору впровадження компетентнісного підходу у процес формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО під час навчання у коледжах дозволяє:

- поглибити зв'язок освіти з культурою та вдосконалити зміст і форми;
- збагатити становлення студентів в культурному середовищі коледжу;
- вносити зміни в організацію освітнього процесу, щоб він максимально відповідав новим культурним ідеям;
- виявляти соціокультурні проблеми, які перешкоджають ефективній діяльності та вносити зміни на базі ідей, що відповідають сучасній культурі, а також ставити нові завдання, що дозволяють якісно переосмислювати фахову підготовку студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» у коледжах.

Підсумовуючи наголосимо, що впровадження компетентнісного підходу в освітній процес професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО дасть змогу напрацювати реальні механізми формування професійної компетентності, створить належні умови для вдосконалення освітнього процесу та слугуватиме засобом досягнення бажаного результату у формуванні міжкультурної компетентності. У дослідженні ми виходили з тих міркувань, що системне та цілеспрямоване використання цього підходу доцільно розглядати у якості підґрунтя для впровадження педагогічних інновацій та реалізації в освітньому процесі коледжів нових освітніх концепцій, що вдосконалюють загальні й спеціальні (фахові) компетентності випускника та підвищують програмні результати навчання. Тобто, компетентнісний підхід розглядаємо концептуальним підґрунтям для організації освітнього процесу в коледжах, що передбачає досягнення переважною більшістю майбутніх вихователів ЗДО високого рівня міжкультурної компетентності. Отже, компетентнісний підхід

передбачає перехід до активного вдосконалення студентів як фахівців, що володіють високим рівнем сформованості міжкультурної компетентності.

У дослідженні висуваємо припущення про те, що вагомим потенціалом у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО володіє *аксіологічний* підхід. Така наша позиція обумовлена тим, що цей підхід виступає у якості внутрішнього стержня культури, а також розглядається як інтегруючий елемент для стимулювання духовної сфери (наука, мистецтво, література) та всіх форм суспільної свідомості. Він охоплює як загальні соціальні цінності, так і цінності освіти, а також враховує ментально-етнічні особливості ціннісних структур, які існують у дошкільних установах. У даному підході цінності зумовлюють напрямок організації освіти в коледжах, для того, щоб викладачі змогли обрати найбільш ефективні підходи для формування міжкультурної компетентності й провести дослідження механізмів їх використання в різних ситуаціях професійної діяльності в ЗДО.

Аксіологічний підхід базується на цілісній системі ціннісних орієнтацій як найважливіших елементів внутрішньої структури особистості, які мають бути під час навчання в коледжах закріплені життєвим досвідом студента. Ціннісні орієнтації передбачають віддавання переваги (або відкидання) певних культурних зразків, соціальних й моральних ідеалів на основі яких буде будуватися майбутня професійна діяльність у дошкільній установі. Ціннісні орієнтації формуються при співвіднесенні суб'єктного досвіду з існуючими культурними та моральними нормами і зразками поведінки. На основі цінностей відбувається розуміння цілей людського існування з реальними життєвими та професійними домаганнями. Будучи системою устремлінь, цінності складають внутрішнє джерело активності особистості. Структура ціннісних орієнтацій впливає на становлення особистості, а також і на реалізацію професійних обов'язків у полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи. Поділяємо позицію науковців [147; 263] у тому, що ціннісний тип освіти задає те чи інше розуміння сенсу педагогічної діяльності, впливає на структуру і зміст ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, які працюватимуть у ЗДО.

У методологічній площині ми виходили з тих міркувань, що цінність сприймається як об'єктивна властивість особистості. Іншими словами цінність не можна нав'язати, або відібрати силою, довести логічно або науково, також неможливо побудувати ідеальну ієрархічну піраміду цінностей через мінливості цінностей та їхніх функцій. У нашому баченні, сутність аксіологічного підходу під час формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО полягає у визначенні цінностей-цілей, характеристиці цінностей-засобів, реалізації цінностей-відносин, формуванні цінностей-якостей, досягненні цінностей-знань в процесі організації освітнього процесу в коледжі.

У практичній площині аксіологічний підхід буде використаний нами для формування міжкультурної компетентності у таких аспектах:

- по-перше, для визначення ціннісних пріоритетів, з позиції яких майбутній вихователь буде ефективно виконувати свої професійні функції;
- по-друге, для налагодження ціннісно-особистісної взаємодії викладачів та студентів у процесі навчання в коледжі;
- по-третє, для формування ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки майбутнього вихователя під час міжкультурного спілкування у дошкільній установі.

Усі названі аспекти виступають основою гуманістичного світогляду під час підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» у коледжі.

Отже, у практичній площині аксіологічний підхід під час формування міжкультурної компетентності дозволяє:

- спрямувати майбутнього вихователя на свідомий вибір ціннісних орієнтацій, які будуть актуальні для налагодження ефективного міжкультурного спілкування у дошкільних установах;
- розвивати у студентів коледжу усвідомлене ставлення до себе як до носія цінностей та культурно-історичного суб'єкта дошкільної освіти;
- усвідомити етнічні та соціальні проблеми, які можуть виникати у ЗДО та сформувати у студентів почуття толерантності до іншої культури;

– розвинути і збагатити світогляд та світосприйняття студентів й навчити їх якісно здійснювати самоаналіз власних вчинків з метою уникнення конфліктів під час міжкультурного спілкування;

– виховувати у майбутнього вихователя готовність вибирати ті чи інші стратегії поведінки під час міжкультурного спілкування з вихованцями на основі моральної й культурної доцільності;

– створити в освітньому середовищі коледжу оптимальні умови для якісного оволодіння студентами широким спектром культурних цінностей конкретного полікультурного регіону у якому вони будуть працювати.

При практичному впровадженні аксіологічного підходу в освітній процес коледжів, де навчаються майбутні вихователі ЗДО, головний акцент було зроблено на такі цінності, як: альтруїзм, емпатія, терпимість, самореалізація, свобода, взаєморозуміння, співпраця, підтримка. Вважаємо, що такий спектр цінностей реально допоможе студентам у формуванні належного рівня міжкультурної компетентності.

Наголосимо на тому, що *діяльнісний* підхід, на думку І. Зязюна, «привносячи свої характеристики в цілі та задачі педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічну сторону у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні» [71, с. 21]. У баченні С. Ніколаєва [61] цей підхід базується на врахуванні культурного релятивізму, оскільки передбачає шанобливе і толерантне ставлення до цінностей та норм поведінки представників інших культур. Іншими словами, діяльнісний підхід передбачає практичне ставлення до культури кожного народу на основі формування у студентів прагнення зрозуміти культуру зсередини та усвідомити сенс її функціонування, шляхом вивчення практичних зразків діяльності.

Діяльнісний підхід у контексті формування у майбутніх вихователів ЗДО міжкультурної компетентності визначає сукупність практичних прийомів через призму системоутворювальних культурологічних понять: «культура», «культурні зразки», «цінності та інтереси». Дослідницько-пізнавальний потенціал діялісного підходу дозволяє виявити методологічні механізми

проникнення культури в усі галузі й сфери людської діяльності, розглядати освітні процеси у ЗДО як феномен відтворення і розвитку культури. Вихідні позиції цього підходу полягають в тому, що майбутній вихователь ЗДО не лише розвивається на основі оволодіння культурою, а й має цілеспрямовано поповнювати її новими елементами. Тобто активне і цілеспрямоване створення нових культурних цінностей у дошкільній освіті стає вагомим елементом розвитку майбутнього фахівця як творчої особистості.

Мета діяльнісного підходу передбачає досягнення майбутніми вихователями розуміння поведінки учасників виховного процесу дошкільної установи, які є представниками інших культур. У методичному контексті, як доводять науковці [40; 53; 110], значення діяльнісного підходу у формуванні міжкультурної компетентності полягає, насамперед, у його зорієнтованості на прикладне розуміння типів культури, а також практичне дослідження способу життя й прагнення вивчити культуру зсередини й усвідомити «іншокультурні» цінності. З методичної точки зору увага науковців щодо впровадження діяльнісного підходу акцентована на дослідженні механізмів соціальної інтеграції, які скорочують міжгрупові відмінності та нейтралізують міжкультурні конфлікти у дошкільній установі.

Діяльнісний підхід передбачає використання індукції, дедукції, аналізу та синтезу як основоположних методів професійної діяльності вихователя ЗДО. Відповідно до цього кожен суб'єкт діяльності, опираючись на попередній досвід, покликаний спрогнозувати наслідки власної професійної діяльності. При цьому варто щоб подальші дії майбутні вихователі ЗДО здійснювали усвідомлено та не повторювали власні помилки.

Стосовно теми нашого дослідження, цей підхід дозволяє розглядати професійну діяльність майбутнього вихователя як міжкультурно-компетентної особистості в ситуативно-обумовленому і варіативному ракурсах. Отже, в методологічній площині діяльнісний підхід базується на поступовому, цілеспрямованому і послідовному вдосконаленні студентів як активних учасників міжкультурної взаємодії у дошкільній установі.

На основі інтерпретації напрацювань Р. Гібсона (R. Gibson) [248] до найбільш актуальних практичних завдань освіти в коледжах на сучасному етапі суспільно-економічного розвитку у контексті формування міжкультурної компетентності з урахуванням потенціалу діяльнісного підходу доцільно віднести наступне:

- формування у майбутніх вихователів ставлення до професійної діяльності як провідної цінності життя, як засобу самореалізації та головної умови задоволення особистісних та професійних культурних потреб;
- виховання моральних й професійно значимих якостей, шляхом засвоєння культурних, естетичних норм, які діють у дошкільній освіті;
- вдосконалення професійних здібностей, що відображають культурний, емоційний потенціал майбутнього фахівця ЗДО;
- розвиток соціального досвіду й мислення, формування ціннісних орієнтацій та соціальних установок;
- формування конкурентоздатності особистості як гаранта соціально-культурної захищеності.

Таким чином, діяльнісний підхід буде використано нами як необхідний методологічний інструментарій в процесі формування міжкультурної компетентності з огляду на те, що він реально забезпечує перехід студента в позицію суб'єкта пізнання та дозволяє розвинути його пізнавальну активність. У методичному контексті цей підхід забезпечує досягнення високого рівня міжкультурної компетентності майбутнього вихователя через активізацію рефлексії та розвиток самостійної діяльності під час налагодження ефективного міжкультурного спілкування у дошкільній установі.

Ми повністю згодні з позицією О. Кричківської [110] про вагомість та доцільність *комунікативного* підходу під час формування міжкультурної компетентності студентів. У баченні авторки цей підхід «має глибоку психолінгвістичну зумовленість: ґрунтується на взаємозв'язку мови і мовленнєвої діяльності, психології формування та розуміння висловлювань і концентрується на мові як системі та мовленні як діяльності» [110, с. 90].

На основі узагальнення напрацювань фахівців [110; 161; 169] вважаємо, що метою комунікативного підходу під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО виступає спрямованість освітнього процесу на розвиток практичних умінь для організації якісного професійного спілкування у різноманітних професійно орієнтованих ситуаціях у залежності від мети, яка поставлена. У нашому баченні головне спрямування цього підходу передбачає досягнення студентами розуміння вагомості міжкультурних проблем для того, щоб діяти належним чином у культурному розмаїті професійних ситуацій, які можуть виникнути під час виконання фахівцем своїх професійних обов'язків у дошкільній установі.

З методичної площини, комунікативний підхід впливає на розвиток цілісності особистості майбутнього фахівця та збагачення практичного досвіду. Це відбувається шляхом усвідомлення відмінностей між культурами та мовами, які виявляються під час комунікації. Тоді як з практичної точки зору цей підхід спрямований на розвиток у студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» чутливості до культурних відмінностей, поваги до унікальності культури кожного, з ким доведеться комунікувати, а також бажання позитивного ставлення, гнучкості в спілкуванні та відсутності завищених очікувань від представників інших культур. У практичному аспекті комунікативний підхід виражає «бачення полікультурної особистості як осередку парадигми «мова-культура-особистість»» [110, с. 95]. Комунікативний підхід сприяє формуванню такого майбутнього вихователя ЗДО, який здатний свідомо керуватися домінантами сучасного багатокультурного світу під час налагодження ефективного міжкультурного спілкування в дошкільній установі.

Проблеми й протиріччя, що виникають в сучасному українському соціумі формують соціальне замовлення на підготовку майбутніх вихователів ЗДО в коледжах до неконфліктного співіснування в полікультурному суспільстві. Цей підхід дозволяє сформувати такого фахівця, який матиме відповідну систему цінностей, дає можливість виховати у студентів толерантне ставлення до представників інших культур, їхніх звичаїв, традицій та віросповідань на основі виваженої комунікації. Тобто, він створить передумови для самовизначення

майбутніх вихователів в культурі, допоможе у розвитку внутрішньої потреби до самовдосконалення.

Особистісно орієнтований підхід володіє вагомим потенціалом під час формування у майбутніх вихователів ЗДО міжкультурної компетентності, позаяк забезпечує реалізацію особистісно-розвиваючих функцій освітнього процесу, визначає цільові, змістові та процесуальні характеристики системи організації освіти у коледжі. Тобто, метою особистісно орієнтованого підходу є психолого-педагогічна допомога студентам коледжів у становленні їх суб'єктності та культурної ідентифікації. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку особистості як суб'єкта, що уміє адекватно поводитися в полікультурному середовищі дошкільної установи.

Цей підхід базується на таких методологічних орієнтирах, як:

- пріоритет індивідуальності та самобутності особистості як активного носія суб'єктного досвіду і культурних цінностей;
- виявлення та поглиблення суб'єктного досвіду міжособистісного спілкування у професійному середовищі ЗДО;
- врахування того, що розвиток студента як особистості відбувається не лише шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення й активне перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного особистісного та професійного розвитку;
- основним результатом має бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та уміннями ефективно організувати роботу в полікультурному середовищі дошкільної установи.

Головні завдання цього підходу у контексті формування міжкультурної компетентності передбачають наступне:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності студентів;
- виявляти та активно використовувати індивідуальний (суб'єктний) досвід студентів роботи в полікультурному освітньому середовищі ЗДО;
- допомогти майбутнім вихователям пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися у полікультурному освітньому середовищі ЗДО;

– сформувати належний рівень загальної культури з урахуванням міжкультурної компетентності, що дасть можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя та вдосконалюватися як фахівець.

На основі вивчення напрацювання О. Огієка [150], встановлено, що найпростішою ланкою особистісно орієнтованого підходу є особистісно орієнтована педагогічна ситуація. Лише опинившись у такій педагогічній ситуації, майбутній вихователь ЗДО має змогу самостійно відшукати сенс, пристосувати його до своїх особистих інтересів, побудувати образ своєї професійної кар'єри, дати критичну оцінку власній діяльності. Таке завдання неможливо вирішити тільки на рівні знань та репродукції.

Шляхом узагальнення визначено особливості професійної діяльності вихователя, які необхідні для реалізації особистісно орієнтованого підходу у середовищі дошкільної установи. Так, загальні вимоги до діяльності вихователя, який працюватиме у ЗДО передбачають: наявність гуманістичного світогляду; сформованість здібності будувати взаємодію з дитиною і дорослими з позицій емпатії, толерантності та безумовного прийняття; психологічну грамотність, культуру, потребу в особистісно-професійному саморозвитку; творчий потенціал, що охоплює уміння розв'язувати життєві та професійні протиріччя гуманістичним шляхом.

У практичному контексті цей підхід передбачає спеціальне конструювання навчального матеріалу й методичних рекомендацій, розробку форм контролю на основі врахування особистісного розвитку студентів в ході організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності в коледжі.

Заключним та узагальнюючим у переліку підходів вважаємо *полікультурний* підхід. Так, О. Гриценко [161] наголошує на тому, що сучасну молодь необхідно готувати до життя в полікультурному соціумі, і у цьому великими перспективами володіє саме полікультурний підхід. На основі інтерпретації наукових поглядів О. Гриценка [161], Г. Єлізарової [53] та О. Кричківської [110] метою впровадження полікультурного підходу під час формування у майбутніх вихователів ЗДО міжкультурної компетентності вважаємо контексно-полікультурну орієнтацію, яка спрямована на: оволодіння

студентами професійно значущими іншомовними засобами; розвиток у них професійно вагомих особистісних якостей і рис; опанування високоякісними зразками професійної поведінки.

У методичному контексті саме полікультурний підхід зосереджений на знайомстві з культурою народу через пізнання традицій на основі яких зберігаються культурні цінності. Зокрема, як доводить О. Кричківська, «усвідомлення суті традицій іншомовної культури дозволяє зрозуміти ієрархію цінностей представників тієї або іншої культури» [110, с. 94]. На його основі можна домогтися ефективного сприйняття представників інших культур та здобуття знань для підтримки якісного й ефективного полікультурного діалогу, формування полікультурної особистості майбутнього фахівця дошкільної установи. У нашому баченні на основі активного використання цього підходу в освітньому процесі коледжу студенти отримають реальну можливість осмислити особливості іншої культури, системно аналізувати, проводити ґрунтовне узагальнення та порівняння з цінностями своєї культури. Усе це дасть можливість майбутнім вихователям ЗДО самоідентифікуватися й пізнати більш глибоко рідну українську культуру.

Наголосимо на практичній цінності полікультурного підходу, яка передбачає, що його впровадження матиме позитивний вплив на розвиток у студентів важливих якостей полікультурної особистості, а саме: гуманізму та патріотизму. Цінним також є те, що впровадження у професійну підготовку студентів коледжу полікультурного підходу позитивно вплине на стимулювання у них прагнення постійно поглиблювати обсяг знань щодо власної культури, і також розширювати свій кругозір, відкриваючи для себе нові горизонти щодо різноманітності культур, які проживають на території, де проходитиме трудова діяльність майбутнього вихователя ЗДО.

З практичної точки зору доцільно робити наголос на таких аспектах, як:

– цілеспрямоване та поетапне знайомство з особливостями поведінки представників інших культур;

– поступове подолання поведінкових та лінгвокультурних бар'єрів під час комунікації з представниками інших культур;

– утвердження поваги до рідної культури та її цінностей, а також формування у студентів позитивного емоційного відношення іншої культури та пропагування до її вивчення.

Полікультурний підхід розкривається через набуття студентами соціально-значущої поведінки у спілкуванні з представниками інших культур. Цей підхід під час формування міжкультурної компетентності розглядаємо на основі єдності фундаментальних і систематизованих спеціальних знань, він сприяє оволодінню основами правової, політичної, естетичної, професійної культури, забезпечує розвиток навичок наукової організації діяльності й впровадження їх в свою майбутню професійну діяльність, де головним цінностями мають бути культура, гармонія, краса, досконалість. Все це є дуже актуальним, оскільки нині, як зазначає І. Зязюн, змінилася і сама культурна реальність, з якою має справу людина ХХІ ст. Вивчення культури не просто надає майбутнім вихователям ЗДО теоретичну інформацію, а вимагає від них не просто осмислення і правильного сприймання змісту освітнього процесу в коледжі, але й потребує ефективної діяльності в полікультурному середовищі.

Наголосимо, що цілеспрямоване використання загальнонаукових принципів, принципів соціокультурної соціалізації та методологічних підходів дасть позитивний ефект. Такий потужний методологічний арсенал дозволить якісно організувати практичну діяльність в коледжі з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Висновки до другого розділу

На основі узагальнення наукової інформації у структурі міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО виокремлено ціннісно-мотиваційний, когнітивно-знаннєвий, конативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти та виділено по два показника. Виділяємо творчий, продуктивний, реконструктивний, репродуктивний рівні.

У нашому розумінні структурна модель формування міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО передбачає наукову організацію

професійної підготовки майбутніх вихователів на основі відтворення педагогічних дій в спеціально організованому освітньому середовищі коледжу. Авторська структурна модель охоплює теоретико-організаційний (мета, завдання, аспекти), змістово-методологічний (загальнонаукові принципи, принципи соціокультурної соціалізації, методологічні підходи), процесуально-організаційний (навчальні дисципліни та педагогічні умови), практико-ресурсний (форми, методи та засоби), оцінювально-результативний (компоненти, рівні та результат) блоки, які тісно взаємопов'язані та логічно взаємодіють між собою, зумовлюють цілісність та внутрішню стійкість, передбачають зовнішню чіткість в організації й функціонуванні моделі як єдиного цілого. Запропонована структурна модель формування міжкультурної компетентності студентів відображає основні параметри (склад, структура, функції, динаміку), містить прямі й зворотні зв'язки між її елементами. Авторська модель носить цілісний, інтегративний, рівневий характер, а її ефективність досягається реалізацією педагогічних умов.

Змістово-методологічний блок посідає провідне місце у структурній моделі. Вагому роль у цьому блоці відведено принципам, які розглядаємо як загальні орієнтири, що визначають зміст, організаційні форми й методи роботи з формування міжкультурної компетентності. Підхід розглядаємо як світоглядну категорію. Обраний спектр загальнонаукових принципів та методологічних підходів відповідав таким вимогам, як: об'єктивність, орієнтованість, системність, аспектність, доповнюваність, ефективність, теоретична і практична значущість. Акцент зроблено на загальнонаукові принципи (цілісності, структурності, взаємозалежності структури і освітнього середовища, ієрархічності та ситуативності, емпатії, інкультурної рефлексії) та методологічні підходи (культурологічний, компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний, комунікативний, особистісно орієнтований, полікультурний).

Матеріали другого розділу опубліковано в наукових працях автора: 86; 88; 89; 93; 95; 92.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У КОЛЕДЖАХ ТА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ

3.1 Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та механізми їх впровадження

Організовуючи практичну діяльність із формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, основний акцент зроблено на обґрунтуванні та впровадженні педагогічних умов, які впливають на якість вирішення професійних завдань у полікультурному середовищі дошкільної установи. Отже, педагогічні умови розглядаємо як *сукупність практичних заходів, що використовуються для конструювання культурно насиченого освітнього середовища коледжу, що найбільш ефективно сприяє формуванню міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО*. Обираючи спектр педагогічних умов було взято до уваги думку Н. Колесник про те, що майбутній вихователь готується до роботи з дітьми дошкільного віку, а «у дошкільному віці потреби змінюються, дитина більше зорієнтована не на предмет, а на людей, на їхні дії з предметами, на взаємодію й взаємини в людському спілкуванні. Змінюється провідна діяльність, нею стає сюжетно-рольова гра, в якій дитина намагається пізнати сенс діяльності дорослих людей, особливості взаємостосунків» [99, с. 103].

Опираючись на дослідження вчених [140; 226], під час вибору педагогічних умов в якості *вихідних положень* ми виділили такі:

а) сукупність педагогічних умов визначають чинники, які посилюють ефективність кожного компонента міжкультурної компетентності;

б) педагогічні умови повинні бути орієнтовані на формування і розвиток саме тих властивостей, які становлять найбільший інтерес для дослідження стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів;

в) для практичного використання педагогічних умов потрібно провести скрупульозний і чіткий опис «усіх нюансів» їх практичної реалізації в освітньому процесі коледжів, які готують фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

У нашому баченні до *спектру педагогічних умов*, що матимуть визначальний вплив на формування у майбутніх вихователів ЗДО міжкультурної компетентності віднесено:

- *активізація мотиваційно-ціннісної складової навчальної діяльності;*
- *розробка практично-орієнтованих завдань для самостійної роботи;*
- *залучення студентів до активної навчально-ігрової діяльності;*
- *формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки.*

Ключовим терміном вважаємо термін «спектр», що передбачає «поєднання, сукупність». Тобто, ми прагнули обрати не окремі умови, а цілісний спектр, що передбачав би їх сукупність та обумовлював взаємний вплив та взаємне доповнення. Причому визначальною була позиція про те, що відсутність однієї із педагогічних умов не забезпечує ефективність освітнього процесу в коледжах у площині формування міжетнічної компетентності. Вважаємо, що з одного боку, педагогічні умови є самостійні, але з іншого боку – відсутність однієї суттєво впливає на отримання запланованого результату, позаяк тільки в комплексі вони забезпечують досягнення мети.

Наголосимо, що виокремлений спектр педагогічних умов було реалізовано в освітньому процесі коледжів під час вивчення таких навчальних дисциплін, як: «Культурологія»; «Сучасна українська мова з практикумом»; «Основи філософських знань (філософія, релігієзнавство)»; «Іноземна мова за професійним спрямуванням»; «Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта»». Обґрунтуємо доцільність виокремленого спектру педагогічних умов та розкриємо практичні механізми їх впровадження в освітній процес коледжів.

Вибір першої педагогічної умови – активізація мотиваційно-ціннісної складової навчальної діяльності – спрямований на створення внутрішньої потреби, яка спонукатиме студентів діяти з метою вдосконалення міжкультурної компетентності. Потреба виступає як внутрішній, а мета – як зовнішній аспект мотивації діяльності [146]. Учені [156] розглядають мотиваційно-ціннісну складову навчальної діяльності як певну послідовність мотиваційних станів, що системно спонукають до діяльності та підтримують її безперервність й стабільність. Гуманістичний підхід до мотивації та розвитку ціннісної сфери підкреслює важливість внутрішніх факторів, що впливають на поведінку майбутнього вихователя ЗДО. Саме тому принципово важливим напрямом у формуванні ціннісно-мотиваційного компонента міжкультурної компетентності було створення позитивної атмосфери, що буде орієнтована на саморозвиток і самореалізацію особистості під час навчання в коледжі. Виходили з того, що ціннісно-мотиваційний компонент становить ядро міжкультурної компетентності, тому перша педагогічна умова, головним чином, була спрямована на формування таких показників, як: сформованість ціннісних орієнтацій; рівень зацікавленості вивченням іншої культури.

У методичній площині використано пораду А. Здравомислова про те, що цінності та ціннісні орієнтації є вагомими компонентами культури, а світ цінностей – «це сфера духовної діяльності особи, її моральної свідомості, її уподобань» [67, с. 160]. У нашому розумінні цінності – це значущі особистісні уявлення, які суб'єктивно обрані кожним студентом та прийняті до дії. Так, було враховано, що усвідомлення цінностей своєї культури настає лише під час безпосередньої зустрічі із представниками інших культур, коли виявляються розбіжності у ціннісних орієнтаціях. Саме в цих випадках виникають ситуації розгубленості, що можуть викликати почуття відчуження, образи, або агресії. Виключити такі ситуації й досягти позитивних результатів у міжкультурному спілкуванні можна лише за допомогою знання цінностей та ціннісних орієнтацій партнера, які виявляються у різних звичаях і традиціях. Знання таких культурних цінностей допоможе майбутньому вихователю передбачити поведінку вихованців й розробити адекватну стратегію комунікації з ними.

У процесі своєї професійної діяльності, взаємодіючи з суб'єктами в освітньому середовищі дошкільної установи та осмислюючи свої вчинки, майбутній вихователь сам вирішує для себе, що для нього є важливим, а що ні, що суттєве під час роботи в полікультурному освітньому середовищі, а що не є вагомим, без чого він може обійтися, а без чого ні. Тобто цінності сприймаються як цілі та ідеали до яких прагне майбутній вихователь під час реалізації професійних функцій. На основі цінностей усвідомлюється ступінь відповідності потребам та можливість їх задоволення у реальній професійній ситуації спілкування з представниками іншої культури. Поділяємо позицію С. Райна (S. Ryan) [284] у тому, що цінності є найбільш значущим та відносно незалежним елементом (показником) у структурі міжкультурної компетентності особистості. Науковець переконаний у тому, що у кінцевому підсумку, саме цінності формують мотиваційну сферу.

Як у повсякденному житті, так і в професійній сфері кожен індивід пов'язаний з іншими широкою системою цінностей та ціннісних орієнтацій, які дозволяють розглядати міжкультурну комунікацію як взаємодію цінностей. У той самий час роль і значення певної культурної норми кожного народу має різне значення, що і визначає особливості комунікативної поведінки його представників. Залежно від значущості та ступеня впливу на поведінку представників будь-якої культури всі її цінності поділяються на чотири групи: загальнокультурні, групові, ситуативні, індивідуальні (Додаток Е).

У дослідженні виходили з тих міркувань, що до пріоритетних цілей, яким має відповідати зміст освіти в коледжах, безпосередньо належить розвиток мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх вихователів, формування у них такої цінності як «громадянин світу», розвиток бажання стати ним, виховання здатності до налагодження неконфліктної міжкультурної взаємодії. З огляду на це, перша педагогічна умова у методичній площині спрямована на організацію співробітництва, орієнтованого на створення ситуацій успіху під час навчання студентів у коледжах. Вона має вплив на формування і розвиток позитивної мотивації у контексті міжкультурної компетентності та продукування на цій основі нових спонукальних цінностей у майбутній професійній діяльності, що

проходитиме у полікультурному середовищі дошкільної установи. З метою досягнення професійного успіху принципове значення має відношення студентів до своїх обов'язків.

Для усвідомлення внутрішнього сприйняття студентами заданої мети – формування міжкультурної компетентності – особливу роль відіграють мотиви й цінності, виникнення яких стимулює формування позитивного особистісного досвіду майбутнього фахівця, що акцентований на досягнення успіху у міжкультурному спілкуванні. Зокрема, було враховано внутрішні (усвідомлені й неусвідомлені) мотиви до пізнання та вивчення іншої культури, а також пропагування рідної культури. Так, процеси активізації мотиваційно-ціннісної складової навчально-пізнавальної діяльності у коледжах під час формування міжкультурної компетентності стимулюють інтерес до вивчення іншої культури, спонукають майбутнього вихователя ЗДО до пошуку подібностей і відмінностей між рідною і нерідною культурами, підштовхують до налагодження ціннісного взаємозв'язку.

У практичній площині вагомою була орієнтація студентів на спектр загальних цінностей своєї та іншої культури, а також на вивчення питань становлення та розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя, які він буде використовувати для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії в освітньому просторі дошкільної установи. Саме ціннісні орієнтації постають у вигляді системи моральних цінностей, що відмежовують істотно від несуттєвого, стаючи ціннісними детермінантами під час реалізації професійної діяльності. Ціннісні орієнтації служать критерієм соціального мислення особистості, оскільки відображають її ставлення до навколишнього світу. Вони є мірою суб'єктивної позиції майбутнього вихователя стосовно себе та свого соціокультурного оточення. Іншими словами, ціннісні орієнтації характеризують спрямованість й зміст професійної активності, сприяють розумінню поведінки, дозволяють зберегти внутрішню стабільність, шляхом співвіднесення зовнішніх умов та їх внутрішнього усвідомлення і дають змогу майбутньому фахівцю чітко визначити, що прийнятно, а що ні.

Аксіологічний (ціннісний) аспект міжкультурної компетентності передбачає сформовану здатність майбутнього фахівця до збереження цілісного світогляду й формування системи цінностей полікультурності дошкільної установи. У методичному аспекті, ми виходили з тих міркувань, що стійка і несуперечлива сукупність цінностей обумовлює такі професійні якості, як надійність, вірність професійним принципам, здатність до вольових зусиль задля досягнення професійних ідеалів та цінностей, активну життєву позицію під час реалізації професійної діяльності майбутнім вихователем у полікультурному освітньому середовищі.

Перша педагогічна умова передбачає створення належного підґрунтя для змагальності, можливості відчутти значимість результатів, а також забезпечує активне включення студентів в процес самопізнання і саморозвитку. Усі ці факти виступають основою для створення ситуацій успіху майбутніх вихователів під час навчання у коледжах. Спонування студентів до комунікативної діяльності на основі аналізу успіхів, а не помилок, створює додаткову потребу в реалізації мети – тобто формування належного рівня міжкультурної компетентності.

У практичній площині основний акцент було зроблено на мотивації студентів до активної підтримки діалогу, налагодження ефективного спілкування, а також виробляли впевненість у власних силах. Викладачі під час організації навчальних занять активно працювали з майбутніми вихователями у площині налагодження успішної комунікації та створювали відчуття досяжності позитивних результатів. З практичної точки зору викладачі активно застосовували різноманітні вербальні й невербальні педагогічні прийоми для встановлення міжособистісних контактів зі студентами (емпатія, схвалення, заохочення). У процесі такої співпраці створювалося «міцне підґрунття» для налагодження довірливих партнерських відносин. Така організація освітнього процесу дала можливість досягнути позитивні результати щодо сформованості показників ціннісно-мотиваційного компоненту та сприяла створенню у студентів ситуацій успіху під час навчання.

У дослідженні було враховано, що основою мотиваційно-ціннісної складової навчальної діяльності є можливість самореалізації, самовизначення,

проектування способів міжособистісної взаємодії, що особливо важливо для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» для встановлення особистих і ділових контактів у середовищі дошкільної установи. У практичній площині під час вивчення навчальних дисциплін «Культурологія» та «Основи філософських знань (філософія, релігієзнавство)» головний акцент було зроблено на:

- створенні позитивного емоційного фону в коледжі, що виступає основою для налагодження партнерської взаємодії та спонукає до активної навчально-пізнавальної діяльності;

- здійсненні освітньої взаємодії викладачів і студентів, що заснована на взаєморозумінні, довірі, злагоді та співробітництві;

- варіативності використання методів активного навчання, що сприяють розвитку особистісних якостей, необхідних для формування у студентів міжкультурної компетентності;

- формуванні установки на готовність і здатність студентів до рівноправного діалогу з представниками інших культур;

- налагодженні особистісно орієнтованої взаємодії викладачів і студентів під час якої виникають передумови для розвитку у майбутніх вихователів комунікативних навичок.

Під час вивчення такої дисципліни як «Іноземна мова за професійним спрямуванням» викладачі акцентували увагу на міжкультурному аспекті та виділення його із загальної потреби знати іноземну мову. Пріоритетним було активне використання на практичних заняттях ігрових ситуацій, які мотивують та підвищують пізнавальний інтерес. Ініціювавши інтерес до іншої культури, до її несхожості, ми формували у майбутніх вихователів потребу у порівнянні й зіставленні, а також у виявленні та вивченні несхожості між культурами. У якості стимулу виступали цікаві факти, які стосувалися різноманітних міжкультурних аспектів. Зокрема це були мікро-діалоги, пісні, комікси, листівки, прислів'я, афоризми. До прикладу використання мікро-діалогів давали можливість «обіграти» один, або два міжкультурних аспекти, які зачіпали особливості комунікації, або особливості менталітету (поведінку). Викладач, стимулюючи позитивний емоційний настрій у групі, пред'являв той чи інший

стимул і задавав навідні запитання: «що?», «як?», «навіщо?», «чому?», «для чого?». Щоб закріпити інтерес до досліджуваного факту, після розв'язання проблеми студенти програвали мікро-ситуацію в «заданих рамках». Головна мета мотивуючих мікро-ситуацій була спрямована на утримування інтересу, виявлення розбіжностей в національних картинах світу (наприклад, помітити, виокремити незвичайне, нетипове, невластиве рідній культурі, дослідити різницю в поведінці – як вітають один одного, які ігри використовують для дошкільників, правила етикету, як виховують дітей).

Отже, перша педагогічна умова позитивно впливає на:

- а) спонукання студентів до позитивних результатів й досягнень у мотиваційній сфері міжкультурної компетентності, а не аналіз їхніх помилок;
- б) застосування прийомів (емпатії, схвалення, заохочення) для налагодження ефективних міжособистісних контактів викладача і студентів;
- в) стимулювання зацікавленості та пізнавального інтересу до вивчення іншої культури на основі використання мікро-діалогів та мікро-ситуацій.

Друга педагогічна умова – *розробка практично-орієнтованих завдань для самостійної роботи* – вагома з огляду на те, що у даний час докорінно змінилися цілі освіти у коледжах. До прикладу, якщо раніше основною метою вважалася передача майбутнім фахівцям певної системи (сукупності) теоретичних знань, то в сучасних умовах на перший план виходить прагнення розвинути у студентів здатність самостійно здобувати знання і швидко пристосовуватися до нових умов реальності. Виходили з тих міркувань, що друга педагогічна умова зорієнтована на формування показників когнітивно-знаннєвого компоненту міжкультурної компетентності.

Наголосимо, що ще Я.А. Коменський [100] акцентував увагу на значимості самостійної роботи, яка інтегрує різні види індивідуальної й колективної навчально-пізнавальної діяльності, адже вона здійснюються без безпосередньої участі викладача, однак під його чітким керівництвом. «Керівною основою нашої дидактики нехай буде дослідження і відкриття методу, при якому учнів менше б учили, а учні більше б вчилися» [100, т. 1, с. 243].

Виконання самостійної роботи майбутніми вихователями ЗДО вимагає від них напруження розумових здібностей, прояву активності, ініціативи й творчого вирішення поставлених завдань. Слід зазначити, що розвиток самостійної діяльності розглядаємо важливим чинником для формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості майбутнього вихователя ЗДО, що володіє ґрунтовними знаннями в сфері налагодження міжкультурного спілкування. З огляду на цей факт, у коледжі доцільно активно розробляти програми не тільки з навчальних дисциплін, а й для самостійної роботи на випереджаючій основі. Насамперед ми зосередили увагу на характеристиці сутності терміну «самостійна робота на випереджаючій основі». Отже, це така побудова «навчально-пізнавального процесу, при якій навчальний матеріал, який підлягає вивченню в майбутньому, вводиться в навчальне заняття в даний момент» [190, с. 211]. Така самостійна робота студентів здійснювалася під час вивчення ними усіх навчальних дисциплін, які обрані для експерименту.

Самостійна робота була організована в таких формах, як випереджаючі завдання практичного і теоретичного характеру [160, с. 305–310]. Так, у першому випадку викладач пропонував студентам до початку вивчення нової теми провести спостереження на практиці, або самостійно організувати педагогічний процес з невеликими групами дітей, або з окремим вихованцем дошкільного віку під час якого теоретичні положення лекцій передували випереджаючим завданням – спостереженням. У другому випадку студенти самостійно вивчали теоретичний матеріал окремих тем курсу або окремих питань за різними науковими джерелами.

Використання на практиці методу випереджаючої самостійної роботи дозволило зробити навчально-пізнавальну діяльність студентів у коледжі проблемною, підняти її практичний рівень, стимулювати пошукову діяльність майбутніх вихователів, сформувані у них стійку позитивну мотивацію щодо самостійного опанування теоретичними знання у галузі міжкультурної компетентності.

У додатку Ж представили інноваційні підходи до розробки робочої програми навчальної дисципліни «Сучасна українська мова за професійним

спрямуванням» для студентів Фахового коледжу Закарпатського угорського інститут імені Ференца Ракоці II. Зокрема у програмі, співавтором якої була авторка дисертації, зроблено акцент на самостійній роботі майбутніх вихователів. Так, самостійна робота передбачала такі види навчально-пізнавальної діяльності на випереджаючій основі: вивчення навчальної літератури за темами; пошук та опрацювання додаткової літератури; конспектування навчальної літератури, складання планів; написання рефератів, повідомлень та есе; підготовка тематичних презентацій (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Перелік тем для самостійна робота на випереджаючій основі майбутніх вихователів під час формування міжкультурної компетентності

№	Назва теми	К-ть годин
1 семестр		
1.	Державна мова – мова професійного спілкування. Основи культури української мови. Мовний, мовленнєвий, спілкувальний етикет. Стандартні етикетні ситуації.	2
2.	Мовні норми на орфографічному рівні у професійному спілкуванні: правопис іншомовних слів, у тому числі запозичених термінів. уживання великої літери; правопис слов'янських прізвищ.	2
3.	Синтаксичні літературні норми у професійній сфері. Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування. Основні ознаки функціональних стилів. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів.	2
4.	Риторика і мистецтво презентації. Види презентації. Підготовка презентації майбутньої професії.	2
5.	Редагування чужого тексту.	1
2 семестр		
6.	Написання есе на теми: «Як легше досягти успіху – самостійно або в колективі?»	2
7.	Оформлювання результатів наукової діяльності. План, тези, конспект як важливий засіб організації розумової праці.	2
8.	Особливості усного спілкування. Функції та види бесід; співбесіда з роботодавцем; етикет телефонної розмови.	1

3 семестр		
9.	Поняття синтаксичної норми. Синтаксична помилка. Виконання вправ на редагування тексту.	1
10.	Невербальні засоби спілкування	2
11.	Сучасні технології паблік рілейшнз.	2
12.	Стислий переказ тексту на професійну тему із творчим завданням.	2
13.	Мовні засоби переконувати.	2
14.	Виступ на зборах, семінарах, конференціях (підготовлений і заздалегідь не підготовлений).	2
	Всього	25

Головний акцент робився на трьох взаємопов'язаних типах самостійних завдань: репродуктивні, продуктивні й творчі. Зокрема, розв'язання репродуктивних завдань передбачало виконання студентами певної сукупності дій, спрямованих на оволодіння знаннями і вміннями в галузі міжкультурного спілкування, які відображаються в їх свідомості, а також на отримання нового достовірного емпіричного матеріалу з даної проблеми. Вирішення продуктивних завдань передбачало виконання студентами певної послідовності дій на основі отриманих знань і умінь в галузі міжкультурного спілкування, спрямованих на розвиток логіки наукового мислення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Під час вирішення даного виду завдань студенти здобували нові знання і розвивали вміння міжкультурного спілкування. Розв'язання творчих завдань передбачало виконання певної послідовності логічних дій на основі попередньо отриманих знань і умінь, в результаті чого вони мали змогу дійти до самостійних висновків. Даний тип завдань безпосередньо спрямований на формування креативності, розвиток гнучкості професійного мислення, розвиток інтелектуальних якостей, самореалізацію індивідуальних здібностей.

Для організації самостійної роботи розроблено авторські методичні рекомендації, які орієнтовані на вдосконалення практичних умінь і навичок ділового міжкультурного спілкування, розвиток мовної поведінки студентів під час реалізації комунікативних завдань. Розробка даних рекомендацій

обумовлена специфікою діяльності в полікультурному середовищі ЗДО у площині вирішення комунікативних завдань з представниками різних культур.

Розглянемо методичні аспекти впровадження другої педагогічної умови під час вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Зокрема, основна теза закордонних вчених (Х. Хаммер (H. Hammer) [251], Ю. Ненова (Y. Nenova) [275], Р. Філіхсон (R. Phillihson) [278], Дж. Ван Ек (J. Van Ek) [290]) полягає у тому, що вивчення іноземної мови розглядається як основа міжкультурної компетентності, що забезпечує розвиток культурно-мовної особистості, здатної виконувати функцію посередника культур. При цьому науковці підкреслюють теоретичну і практичну значущість самостійної роботи під час вивчення іноземної мови. У дослідженні ми виходили з міркування про доцільність перетворення освіти майбутніх вихователів у коледжах в механізм розвитку особистості й тим самим в дієвий фактор розвитку когнітивно-знаннєвого компоненту міжкультурної компетентності.

Вважаємо, що вивчення іноземної мови в коледжах має бути спрямоване на розвиток здібностей використовувати її як ефективний інструмент спілкування в діалозі культур. У цьому контексті система самостійних завдань була організована таким чином, щоб вона максимально сприяла подоланню комунікативних перешкод та допомагала досягати студентам належного рівня показників когнітивно-знаннєвого компоненту міжкультурної компетентності. Іноземна мова розглядається як ефективний чинник для налагодження «діалогу культур» [107]. Діалог культур розуміємо як взаємодію культур, що забезпечує адекватне взаєморозуміння і духовне взаємозбагачення представників різних культурних спільнот, які представлені у середовищі дошкільної установи.

Тобто, іноземна мова для майбутнього вихователя ЗДО є ефективним знаряддям професійної діяльності, частиною його культури і засобом адаптації до професії. У нашому розумінні головна мета вивчення іноземної мови – використання її як засобу комунікації між представниками різних народів і культур. У цьому контексті, головний принцип вивчення іноземної мови полягав у тому, що мова повинна вивчатися функціонально, в нерозривній єдності з

культурою народів, що говорять на цій мові. У практичній площині студентам пропонувалося самостійно знайти матеріал про традиції та звичаї конкретної культурної спільноти, мова якої вивчається (відомості про символіку, свята, використання комунікативних технік, які прийнятні у конкретній культурі, традиції організації виховання дітей дошкільного віку). Усі ці аспекти були нами враховані під час розробки самостійної роботи для майбутніх вихователів ЗДО. У додатку 3 представлено перелік практично-орієнтованих завдань для самостійної роботи з іноземної мови.

У підсумку зазначимо, що практичні завдання для самостійної роботи були спрямовані на вироблення у студентів психологічної установки на систематичне самостійне поповнення знань, а також на допомогу в оволодінні науковою інформацією у сфері міжкультурної компетентності. Домінантами самостійної роботи були ініціативність, активність й творчість в судженнях. Оскільки під час самостійної роботи студенти опановували досвідом практичної діяльності, що схожий з тією, яку вони будуть виконувати у майбутньому, то саме практико-орієнтовані завдання володіли потенціалом перенесення теоретичних знань з навчальної ситуації в реальну (практичну). У ході виконання самостійної роботи на випереджувальній основі у студентів розвивалося практичне мислення, вдосконалювалися здібності аналізувати умови реальної ситуації в дошкільних установах; формувалася здатність ставити й самостійно вирішувати нові пізнавальні завдання під час міжкультурної взаємодії у ЗДО.

Впровадження **третьої педагогічної умови** – *залучення студентів коледжів до активної навчально-ігрової діяльності* – обумовлено необхідністю формування суб'єктного досвіду студентів в міжкультурному спілкуванні, шляхом застосування засобів навчально-ігрової діяльності. Зокрема в основу обрання цієї умови була покладена позиція А. Вербицького та Н. Башкаєвої [25] щодо трьох базових форм діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна (ділові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійна (практики). Ділові ігри посідали профілюючу позицію під час формування показників (практичні уміння діяльності в полікультурному

середовищі; рівень комунікації та володіння іноземною мовою) конативно-діяльнісною компоненту міжкультурної компетентності майбутніх вихователів.

В українському педагогічному словнику зазначено, що гра – це «форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів» [35, с. 73]. Поділяємо думку С. Гончаренка [35] у тому, що зміст гри реалізується у взятій на себе ролі, згідно з правилами, що регулюють її виконання, а сама гра є «школою довільної поведінки й діяльності». У методичному контексті за допомогою гри задовільнялася потреба студентів в пізнанні навколишнього світу, забезпечувалося активне засвоєння способів соціальної взаємодії, а також відбувався інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток майбутніх вихователів ЗДО у сфері міжкультурного спілкування.

З метою формування міжкультурної компетентності ми використовуємо чотири види навчально-ігрової діяльності (рис. 3.1).

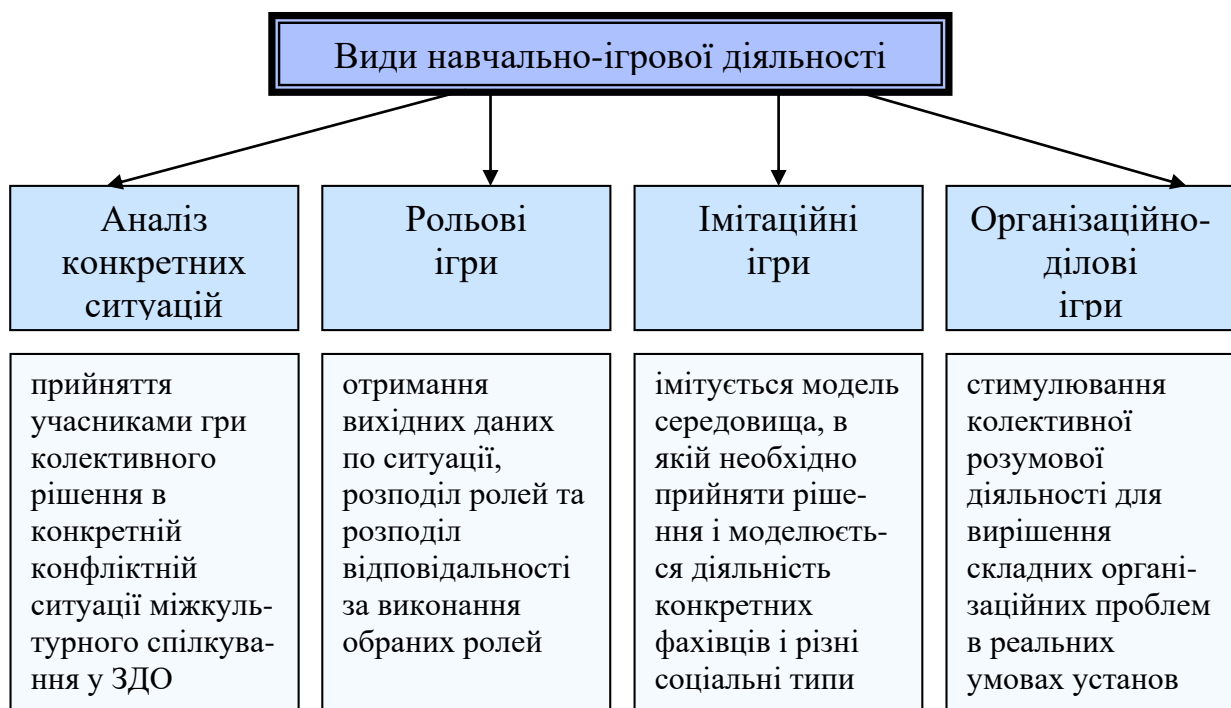


Рис. 3.1. Основні види навчально-ігрової діяльності для формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів (авторське узагальнення)

Основне завдання використання такого виду навчально-ігрової діяльності як *аналіз конкретної ситуації* полягає в активізації розумової діяльності всіх учасників. До головних ознак цього виду ігор належать:

- наявність фрагмента реальної дійсності в конкретний момент часу;
- колективне вироблення оптимального рішення;
- наявність керованої емоційної напруги.

Застосування методу аналізу конкретної ситуації доцільно в тих випадках, коли розглядається окрема, відносно складне організаційне, або управлінське завдання у сфері налагодження міжкультурного спілкування.

До головних ознак *рольових ігор*, які використовувалися під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів належать:

- наявність моделі гри, що представляє собою конкретну соціально-педагогічну ситуацію (проблему);
- наявність ролей й існування відмінностей у цінностях учасників гри;
- взаємодія ролей через наявність спільної мети в ігровому колективі;
- наявність системи групового або індивідуального оцінювання діяльності учасників гри;
- наявність керованої емоційної напруги під час гри.

Було враховано, що у рольових іграх не можна повністю передбачити ситуації, в яких буде задіяний той чи інший учасник гри. Тому такі ігри використовувалися для вироблення у майбутніх вихователів загальних практичних професійних і соціальних навичок поведінки в полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи.

Імітаційні ігри є особливою категорією ігор (конкретні і абстрактні), що представляють собою модель функціонування певної системи-прототипу. У нашому випадку конкретні імітаційні ігри були орієнтовані на пізнання реальної проблеми та вироблення умінь, що дозволяють її розв'язати. Тоді як абстрактні були орієнтовані на виховання рис і якостей, які необхідні для успішної професійної діяльності. Імітаційні ігри ефективні як метод навчання, як засіб пізнання і як фактор формування умінь, навичок і якостей майбутніх вихователів, що працюватимуть у полікультурному дошкільному середовищі.

Організаційно-ділові ігри – це спосіб формування у студентів власних норм мислення та розвиток їхньої розумової активності, спрямованої на саморозвиток. Гра виступає елементом пошукової діяльності, що будується на широкому проблемному полі та здійснюється в умовах певної невизначеності. Існування зони невизначеності, за нашим задумом, виступає однією із найважливіших об'єктивних передумов для формування індивідуального стилю діяльності у полікультурному освітньому середовищі ЗДО.

Навчально-ігрова діяльність є засобом вирішення предметних завдань і ефективним прийомом формування професійно важливих якостей майбутніх вихователів ЗДО. Вважаємо за доцільне введення в процес формування міжкультурної компетентності студентів таких навчальних ігор, що охоплюють ситуації, які, по-перше, базуються на проблемах спілкування та стосуються моральних аспектів поведінки, по-друге, змодельовані як прообраз професійної діяльності. Так, О. Гребенюк і Т. Гребенюк [38] визначають особистісно-орієнтовані ситуації (навчальні, пізнавальні, життєві) як ситуації, в яких затребуваним є прояв особистісних функцій, коли потрібно шукати сенс, побудувати образ і модель своєї поведінки, вибрати творчий варіант вирішення проблеми, дати оцінку конкретних факторів. У такій ігровій діяльності виникає задача, яку не можна вирішити на репродуктивному рівні, тому що немає правил, немає однозначних істин, немає простих рішень.

З практичної точки зору відбір навчального матеріалу для проведення гри безпосередньо стосувався теоретичних і методичних основ міжкультурного спілкування у дошкільній установі, моральних аспектів майбутньої професійної діяльності та створював базу для налагодження ефективних міжособистісних відносин у ЗДО. Активне використання в комунікативних іграх особистісно-орієнтованих ситуацій, що вимагають творчого підходу до вирішення проблем, забезпечувало належне підґрунтя для розвитку творчих можливостей студентів й позитивно впливало на вирішення проблемних ситуацій. Було враховано позицію Н. Миськової [136] щодо потреби формування професійних якостей (ініціативність, самостійність, конструктивність, відповідальність), які

допоможуть їм у реалізації ідей сталого розвитку та розширять практичні уміння студентів щодо налагодження міжкультурного діалогу у ЗДО.

Участь студентів в ділових іграх забезпечить ряд позитивних ефектів. По-перше, гра володіє позитивними психолого-педагогічними особливостями, а саме: свободою і змагальністю, імітацією, умовністю прийняттям ролі, метою і передбачуваним результатом. По-друге, гра має вагому комунікативну природу та володіє чіткою спрямованістю на вивчення іншої культури. По-третє, впровадження активних форм навчання (ділові ігри, кейс стаді) формують у студентів цілісне уявлення про міжкультурне спілкування у ЗДО. По-четверте, активне використання гри позитивно впливає на вдосконалення як предметно-професійного так і соціального досвіду практичної діяльності в полікультурному середовищі ЗДО. По-п'яте, гра має позитивний вплив на розвиток творчого підходу до вирішення проблем налагодження міжкультурного діалогу.

Гра в освітньому процесі розглядається нами як внутрішньо мотивована діяльність, яка передбачає гнучкість у вирішенні питання про те, як використовувати той чи інший предмет, звертаючись до минулого, орієнтуючись на сьогодення і роблячи прогноз на майбутнє [225]. Враховано, що гра створює позитивну мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності, розвиває навички самостійної роботи, формує вміння творчо мислити. Крім того, ігрові методи створюють належне підґрунтя для роботи в колективі, прийняття колегіальних рішень, вироблення навичок активного спілкування. Під час участі у ігровій діяльності забезпечується не тільки засвоєння знань, а й використання особистісного потенціалу майбутнього вихователя. У додатку II зібрано додаткову інформацію про методичні аспекти ігрової діяльності.

У практичні площині, шляхом спеціально розроблених ігрових ситуацій, викладачі отримали реальну змогу спроектувати розвиток майбутніх вихователів ЗДО в контексті формування показників конативно-діяльнісного компоненту міжкультурної компетентності. Зокрема, акцент було зроблено на такі уміння, як: орієнтуватися в феноменах іншого способу життя, розуміти інші ієрархії цінностей і критично осмислювати їх у взаємозв'язку з власним світоглядом; співвідносити свою та іншу культури, які представлені у ЗДО; виступати в ролі

посередника між представниками своєї та іншої культур; визначати і прогнозувати ймовірні причини порушення міжкультурної комунікації та ефективно усувати непорозуміння й конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями; долати негативні стереотипи; інтерпретувати причини поведінки і результати власної діяльності; гнучко використовувати різноманітні стратегії для налагодження контакту з представниками інших культур.

Так, під час вивчення «Іноземної мови» для студентів було розроблено ряд практичних ситуацій (детерміновані – для розвитку внутрішньої мотивації; варіативні – для формування теоретичних знань; вільні – для вдосконалення рефлексії). Ігрові ситуації виступали в якості ефективного способу для трансляції культури і в цьому відношенні надавали студентам коледжу реальний вибір щодо прийняття цінностей, які мають вплив на усі сторони міжкультурної компетентності. Розробляючи такі ігри, ми дотримувалися двох правил. Перше, професійно-педагогічні завдання повинні відображати специфіку професійної діяльності майбутнього вихователя ЗДО; друге, в основу ігрової діяльності покладені завдання, які відповідали комплексу вимог (повнота, наявність завдань, цільова орієнтація, психологічна комфортність). Під час участі у грі студенти проводили аналіз ситуацій, виділяли проблему, розробляли способи і засоби її вирішення; активно взаємодіяли з одногрупниками, вчилися переконувати, узгоджувати власні дії та знаходити спільне рішення, висловлювати власну точку зору.

У підсумку відзначимо, що навчальним ігровим ситуаціям, які ми використовували під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО були притаманні елементи несподіванки, непередбачуваності, змагальності, які з одного боку, стимулювали навчально-пізнавальну діяльність студентів, спонукаючи їх шукати нестандартні рішення, з іншого боку, робили освітній процес привабливим і змінювали характер взаємодій між викладачем і студентами на більш демократичний у порівнянні з традиційним.

Четверта педагогічна умова – формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки – має значний

позитивний вплив на формування показників (сформованість самоконтролю та рефлексії; рівень розвитку особистісних якостей емпатії й толерантності) особистісно-рефлексивного компоненту міжкультурної компетентності. Так, обираючи четверту педагогічну умову було враховано те, що світова історична практика переконливо доводить, що жоден народ, жодна етнічна чи локальна культура не може існувати та розвиватися ізольовано від своїх сусідів. Найбільш тісне спілкування народів та їх культур відбувається на стику етнічних територій, де етнокультурні контакти набувають найбільшої інтенсивності. Саме на такому стику знаходиться Закарпаття, тому практична підготовка є вагомим складовим аспектом професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО у цілому та має значний вплив на формування міжкультурної компетентності зокрема.

З точки зору методології, освітній процес в коледжах, де навчаються майбутні вихователі ЗДО, має бути практично орієнтованим. Вважаємо, що практика посідає провідну роль і розглядається нами у якості провідного чинника, що відповідає за формування особистісних якостей та вдосконалення практичних умінь студентів. Наголосимо, що концептуально важливе значення для організації професійної підготовки майбутніх вихователів належить практиці як інтегруючій базі між теоретичною та практичною підготовкою, адже вона є завершальним етапом освітнього процесу.

У дослідженні виходили з того, що практика є однією з найважливіших складових професійної підготовки фахівця дошкільної установи, адже дозволяє студенту навчитися застосовувати отримані теоретичні знання та практично спробувати свої сили в обраній професії. До прикладу студенти, здобуваючи освітньо-професійний ступінь фаховий молодший бакалавр дошкільної освіти, під час навчання мають змогу пройти такі види практик:

– педагогічна практика в ролі помічника вихователя; спостереження і пробна практика в групах раннього дошкільного віку; спостереження і пробна практика в дошкільних закладах; літня практика в дошкільних закладах; переддипломна практика (*Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»*);

– навчальна практика (пропедевтична, помічник вихователя в групах раннього і дошкільного віку; пробна практика в ролі вихователя в групах дошкільного віку); літня педагогічна практика; виробнича практика (*Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради»*);

– навчальна практика в групах раннього та молодшого дошкільного віку; навчальна практика; педагогічна літня практика в оздоровчий період; педагогічна практика в групах ЗДО; безперервна педагогічна практика в ЗДО в ролі вихователя (*фаховий коледж Закарпатського угорського інститут імені Ференца Ракоці II*);

– навчально-ознайомча; педагогічна; навчальна; виробнича (*«Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка»*).

Як бачимо перелік практик в коледжах, де реалізовано експериментальне дослідження, був доволі схожим і завдання практик також були практично ідентичні. Так, під час практики студенти коледжу мали змогу опанувати продуктивним міжкультурним досвідом, який передбачає розвиток уміння налагоджувати *діалог культур*, що виступає продовженням діалогічної природи особистості вихователя у якого сформовані прагнення до самоконтролю, рефлексії, розвинута емпатія й толерантність. Цінним є те, що під час практики студенти виступають носіями культурних цінностей та ідей, отримують реальну можливість вступати у взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу у ЗДО та обмінюватися цінностями та ідеями. У ході практичної підготовки відбувається перетворення їхнього внутрішнього світу та проходить збагачення й розширення міжкультурного досвіду. Тобто діалог культур відбувається через налагодження спілкування учасників освітнього процесу дошкільної установи, що носить міжкультурний характер.

Виходячи з цього ми пропонуємо розглядати діалог культур як сукупність різноманітних форм культурних контактів між представниками різних етнічних та локальних культур. У процесі здобуття міжкультурного досвіду студенти коледжу мають змогу запозичити культурні цінності з однієї культури до своєї

власної. Суть формування продуктивного міжкультурного досвіду полягає у ефективній взаємодії незалежних позицій і точок зору усіх учасників, які прагнуть взаєморозуміння на міжкультурному підґрунті. Тобто, студенти можуть на практиці зрозуміти тезу про те, що протягом усієї історії людства йде постійний діалог культур окремих народів, у результаті якого відбувається взаємозбагачення та розвиток культур. Причому кожна людина включена до системи діалогу культур, оскільки вона є представником культури свого народу, певної етнічної спільноти, відповідної релігійної конфесії чи соціальної групи. Лише у тому випадку, коли майбутній вихователь набув відповідних якостей (усвідомлення існування міжкультурних відмінностей, психологічна готовність до сприймати точку зору партнера, який є носієм іншої культури, налаштованість на взаєморозуміння), можемо констатувати, що він отримав продуктивний міжкультурний досвід.

Вважаємо, що у методичній площині ефективність формування міжкультурного досвіду студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» залежить від розробки методичного забезпечення їхньої практичної підготовки. Так, нами було враховано, що для формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки доцільно робити акцент на таких чинниках, як: вибір конкретних дошкільних установ, у яких є полікультурний освітній простір; розробка чітких практичних завдань і опис звітних документів; вироблення алгоритму оцінювання результатів практики. У зв'язку з цим педагогічна практика розглядалася нами як вагома складова частина освітнього процесу професійної педагогічної діяльності колективу викладачів коледжу, організаційно-виховної діяльності колективу дошкільної установи, яка забезпечує підготовку майбутніх фахівців до здійснення ними майбутньої практичної діяльності та веде до вдосконалення міжкультурної компетентності.

Під час практики в дошкільній установі було створено творчу, креативну атмосферу, яка сприяла налагодженню взаєморозуміння, формуванню здатності «читати» партнерів по спілкуванню, вести себе грамотно у вербальному та невербальному міжкультурному спілкуванні. Саме таким чином відбувався процес пізнання студентом-практикантом міжкультурного досвіду у дошкільній

установі. Під час практики методисти мали змогу спостерігати за розвитком особистісних якостей студентів, а саме за тим, який рівень сформованості вміння управляти взаємодією під час міжкультурного спілкування; як проявляються такі особистісні якості як толерантність та емпатія. Зокрема, ми виходили з тих міркувань, що емпатія й толерантність ґрунтуються на припущенні, що в однакових обставинах всі суб'єкти міжкультурної взаємодії дошкільної установи переживають однакові почуття і це дозволяє їм зрозуміти інші точки зору, ідеї та різні культурні явища. На цій підставі виникає здатність майбутнього вихователя ЗДО уявити себе на місці іншої людини, прийняти її світогляд, зрозуміти її почуття, бажання та вчинки.

Під час виставлення студентам підсумкової оцінки за практику до уваги бралися: поведінка, орієнтована на встановлення позитивних відносин та налагодження ефективного міжкультурного спілкування; вміння взаємодіяти з представниками іншої культури. У додатку К представлено анкетування, на основі якого встановлено потенціал практичної підготовки під час формування у студентів продуктивного досвіду й вироблення оптимального способу практичних дій у полікультурному освітньому середовищі ЗДО. Отже, практику розглядаємо як ефективний практичний простір для формування міжкультурного досвіду і вироблення оптимального спектру практичних дій у полікультурному середовищі дошкільної установи. Отриманий під час практики досвід стає особистісно значимим, а тому майбутні вихователі ЗДО зможуть його використати в аналогічних ситуаціях уже під час своєї професійної діяльності.

Від провадження четвертої педагогічної умови очікуємо, що у студентів активніше буде формуватися особистісно-рефлексивний компонент міжкультурної компетентності, вони навчатимуться самостійно контролювати свої емоції, будуть уміти здійснювати рефлексію та активно взаємодіяти з вихованцями, які мають різні культурні вподобання, з їхніми батьками, родичами та колегами по роботі, навчатимуться встановлювати ділові відносини на основі міжкультурного досвіду та будуть ефективно використовувати отримані уміння у майбутній діяльності.

З наведених аргументів щодо значення четвертої педагогічної умови, доцільно зробити два висновки. По-перше, практика є провідною для якісної інтеграції теоретичної та практичної складової освітньо-професійної програми студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». По-друге, саме практична підготовка дозволяє якісно сформувати продуктивний міжкультурний досвід у майбутніх вихователів. Беручи до уваги ці два аргументи, вважаємо, що впровадження цієї педагогічної умови забезпечить вдосконалення практичної сторони освітнього процесу та поліпшить стан сформованості особистісно-рефлексивного компоненту міжкультурної компетентності.

Таким чином, у підсумку відзначимо, що заявлену сукупність із чотирьох педагогічних умов розглядаємо у якості головних орієнтирів, що матимуть позитивний вплив на формування усіх компонентів (ціннісно-мотиваційного, когнітивно-знаннєвого, конативно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного) міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Комплекс педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО передбачає сукупність чітких практичних дій в контексті вдосконалення освітнього процесу в коледжах, які готують майбутніх фахових молодших бакалаврів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» на основі впровадження авторської структурної моделі (рис. 2.3.). У цьому контексті вважаємо, що реалізація поставленої мети – професійна підготовка компетентного і грамотного вихователя ЗДО, що володіє досвідом міжкультурної комунікації та готовий ефективно здійснювати свої професійні обов'язки в полікультурному середовищі дошкільної установи – можлива на основі якісно організованої практичної діяльності з впровадження виокремленого спектру педагогічних умов.

3.2 Стан сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на констатувальному етапі дослідження

Формування міжкультурної компетентності студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», які навчаються у коледжах є багатовекторним та складним процесом, а тому має мати чітку методичну основу. Виходячи з цього, методика організації експериментального дослідження повинна відповідати поставленим завданням й відображати специфіку організації освітнього процесу в коледжах, а також охоплювати особливості формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Використовуючи поради А. Фурмана [210], в основу розробки загальної методики організації експериментального дослідження було покладено два основних методологічних орієнтири: *науковості*, що передбачає обґрунтованість, достовірність і несуперечливість результатів; *валідності*, що гарантує обґрунтованість висновків.

Основним експериментальним майданчиком нашої дослідницької діяльності були Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету», Фаховий коледж Закарпатського угорського інститут імені Ференца Ракоці II, Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради», «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка». Так, 23 викладача та 134 студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (80 – констатувальний та 54 – формувальний етапи) цих коледжів з лютого 2018 р. по січень 2022 р. були залученні до експериментального дослідження з формування міжкультурної компетентності.

Дослідно-експериментальна робота охоплювала такі *завдання*:

1) вивчення змісту міжкультурної компетентності як наукової дефініції (представлено у першому розділі), дослідження її потенціалу для професійної діяльності майбутніх вихователів у полікультурному середовищі ЗДО (параграф 2.1);

2) розробка авторської структурної моделі та визначення методологічних принципів й підходів, що позитивно впливають на формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО (параграф 2.2 та 2.3);

3) обґрунтування педагогічних умов, які мають вагомий вплив на формування міжкультурної компетентності та визначення механізмів їх практичного впровадження в освітній процес коледжів (параграф 3.1);

4) формування у переважної більшості майбутніх вихователів ЗДО належного рівня міжкультурної компетентності під час навчання у коледжах.

Розв'язання представленого спектру завдань досягалося шляхом використання комплексу загальнонаукових методів наукового пошуку та зумовило поетапне розгортання експериментального дослідження (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Характеристика основних етапів експериментального дослідження

Назва та опис етапу	Методи наукового пошуку
Підготовчий етап (вересень 2017– січень 2018 р.р.)	
<ul style="list-style-type: none"> – збір інформації про організацію освітнього процесу студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» у коледжах; – розробка понятійного апарату дослідження; – дослідження сутності міжкультурної компетентності майбутніх вихователів, підбір компонентів, показників та визначення рівнів; – педагогічне моделювання заходів щодо підвищення ефективності освітнього процесу у коледжах; – розробка загальної методики організації експериментального дослідження 	<ul style="list-style-type: none"> вивчення наукової літератури, аналіз нормативних документів та результатів освітньої діяльності, опитування викладачів і студентів, моделювання, індивідуальні та групові бесіди
Власне експериментальний етап (лютий 2018 – вересень 2021 р.р.)	
<p style="text-align: center;"><i>Констатувальний етап</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розробка портфоліо з діагностичним інструментарієм для діагностики реального стану сформованості міжкультурної компетентності; – уточнення робочої гіпотези та розробка загального плану проведення констатувального експерименту; – узагальнення отриманих результатів та аналіз чинників, що впливають на динаміку формування міжкультурної компетентності студентів під час навчання у коледжах. 	<ul style="list-style-type: none"> спостереження, тестування, анкетування опитування, аналіз результатів освітньої діяльності

<p style="text-align: center;"><i>Формувальний етап</i></p> <p>– визначення складу контрольної та експериментальної груп студентів та дослідження їх однорідності;</p> <p>– впровадження педагогічних умов та структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів в освітній процес студентів експериментальної групи;</p> <p>– дослідження рівня позитивної динаміки стану сформованості компонентів міжкультурної компетентності майбутніх вихователів.</p>	<p>спостереження, опитування, бесіда, аналіз і синтез, тестування, самооцінка, анкетування, апробація результатів</p>
Аналітичний етап (жовтень 2021 – лютий 2022 р.)	
<p>– аналіз, систематизація і узагальнення результатів формувального етапу експерименту шляхом застосування методів математичної статистики;</p> <p>– узагальнення та формулювання висновків, розробка пропозицій.</p>	<p>синтез, узагальнення, систематизація, аналіз, методи статистичного аналізу і ранжування</p>

Зупинимося на характеристиці методики організації *констатувального* етапу експерименту з формування міжкультурної компетентності. Відзначимо, що цей етап проведено у лютому – травні 2018 р. на базі чотирьох коледжів (Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету», Фаховий коледж Закарпатського угорського інститут імені Ференца Ракоці II, Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради», «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка»). До експерименту залучено студентів, які навчалися на випускному курсі. Загальна кількість респондентів становила 80 осіб (по 20 студентів з кожного коледжу).

Головна *мета* констатуючого етапу експерименту спрямована на вивчення стану вагомості досліджуваної проблеми та встановлення дійсного рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Основні завдання:

1) аналіз освітнього процесу в коледжах щодо формування міжкультурної компетентності, шляхом вивчення нормативної документації;

2) визначення рівневої градації та чітка характеристика показників стосовно конкретного рівня сформованості;

3) розробка діагностичного інструментарію для об'єктивного оцінювання сформованості усіх компонентів міжкультурної компетентності;

4) встановлення рівня сформованості міжкультурної компетентності у студентів на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Розглянемо як саме були виконані задекларовані завдання. Відзначимо, що перше завдання виконано, його результати представлено у табл. 2.1 та додатках В і Ж тому зупинимося на характеристиці другого завдання. Так, ми виходили з того, що дослідження стану сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, потребує чіткості й виваженості щодо рівневої характеристики. У методичній площині за порадою Т. Атрощенко [7] було виокремлено чотири рівні сформованості міжкультурної компетентності. У табл. 3.3 відображено їх загальну характеристику стосовно показників, які представлені на рис. 2.2.

Таблиця 3.3

**Рівнева характеристика показників міжкультурної компетентності
майбутніх вихователів ЗДО**

Рівень	Загальна характеристика
Творчий (високий)	присутнє внутрішнє усвідомлення необхідності міжкультурної компетентності як професійної якості, характеризується самостійністю вибору засобів міжкультурного спілкування на основі розуміння ситуацій взаємодії, наявність стійких позитивних внутрішніх мотивів і зацікавленості до вивчення культури тих народів, які представлені в ЗДО, сформованість ціннісних орієнтацій; активність та самостійність у поглибленні знань про міжкультурну компетентність, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності, креативність у спілкуванні з усіма представниками полікультурного освітнього середовища ЗДО; студент розуміє культурну специфіку вербальної й невербальної поведінки представників іншої культури; проявляє активність у налагодженні стосунків; добре володіє іноземною мовою, ефективно її використовує для вираження емоцій, може виступати в ролі посередника між носіями рідної і чужої мови; уміє контролювати поведінку під час вирішення професійних завдань, емпатія та толерантність сформовані, спостерігається адекватна самооцінка та прагнення до самовдосконалення

Продуктивний (достатній)	спостерігається зацікавленість до вивчення іншої культури, лише деяка присутність зовнішніх спонукань, ціннісні орієнтації сформовані, студенти активні у пізнавальній діяльності, мають достатні знання, при потребі проявляють самостійність, у випадку гострої необхідності використовують оригінальні ідеї для спілкування з представниками інших культур; рівень оволодіння іноземною мовою – достатній; обирають адекватні вербальні й невербальні засоби для взаємодії; можуть спілкуватися з носіями мови в природній манері; відчувається прагнення до самоконтролю та рефлексії професійної діяльності, емпатія й толерантність сформовані; переважає адекватна самооцінка та спостерігається прагнення до вдосконалення
Реконструктивний (задовільний)	спостерігається лише незначна зацікавленість у вивченні іншої культури, виявляється ситуативна мотивація до професійної взаємодії з представниками різних культур, присутнє поєднання внутрішнього прагнення і зовнішніх спонукань, ціннісні орієнтації хаотичні; сформовані лише базові теоретичні знання, студенти проявляють незначну пізнавальну активність та інтерес до теоретичних знань у галузі міжкультурної компетентності; застосування знань на практиці відбувається рідко; відсутня ініціатива у спілкуванні; несистемне використання іноземної мови для налагодження міжкультурного спілкування; недостатній рівень практичних умінь і навичок, відсутня активність, невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, байдуже ставлення до розвитку емпатії і толерантності; поряд із заниженою і завищеною самооцінкою спостерігається і адекватна самооцінка, а прагнення до вдосконалення – ситуативне.
Репродуктивний (низький)	студенти можуть брати участь лише в простому обміні інформацією під час спілкування з представниками іншої культури; спостерігається нерозуміння сенсу міжкультурної компетентності, ціннісні орієнтації не сформовані, немає бажання вивчати традиції, звичаї представників іншої культури; притаманна несистемність теоретичних знань; відсутність пізнавальної активності; педагогічний такт у спілкуванні з представниками інших культур – відсутній; володіння іноземною мовою дуже примітивне, що передбачає використання найпростіших виразів і стандартних словосполучень, спостерігається безграмотність; відсутність бажання до самоконтролю і рефлексії щодо діяльності в полікультурному середовищі ЗДО, відсутня емпатійна й толерантна поведінка, студенти мають занижену, або завищену самооцінку, спостерігається пасивність та відсутність прагнення до саморозвитку та самоосвіти

Вагому роль у дисертації відводимо діагностичним методикам на основі яких будемо визначати стан сформованості міжкультурної компетентності. Діагностичний інструментарій відображено у табл. 3.4. Більш розширене портфоліо з інструкціями представлено у додатку Л.

Взаємозалежність складових міжкультурної компетентності та методів її дослідження

	Показники	Методи діагностики	Функціональна спрямованість
Ціннісно-мотиваційний	Сформованість ціннісних орієнтацій	Методика «Ціннісні орієнтації» (за М. Рокичем)	Дослідження ціннісних орієнтації та виявлення стану їх сформованості
	Зацікавленість вивченням іншої культури	Авторський опитувальник «Визначення рівня зацікавленості вивченням іншої культури»	Встановлення сформованості бажання вивчати культуру іншого народу чи етносу
Когнітивно-знансвий	Навчально-пізнавальна активність	Самооцінка реалізації потреб у розвитку навчально-пізнавальної активності (за В. Уриським в авторській інтерпретації)	Аналіз рівня активності щодо навчально-пізнавальної діяльності в контексті міжкультурної компетентності
	Рівень знань про міжкультурну компетентність	Авторський опитувальник (письмова робота) «Повнота знань про міжкультурну компетентність»	Дослідження стану сформованості теоретичних знань про міжкультурну компетентність
Когнітивно-діяльнісний	Практичні уміння діяльності в полікультурному середовищі ЗДО	Авторське опитування «Рівень володіння міжкультурними вміннями»	Вивчення стану сформованості міжкультурних умінь під час налагодження міжкультурного спілкування у дошкільній установі
	Рівень комунікації та володіння іноземною мовою	Комплексне авторське анкетування на визначення ролі іноземної мови для міжкультурної компетентності майбутніх вихователів	Аналіз потенціалу іноземної мови у контексті налагодження діяльності у полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи
Особистісно-рефлексивний	Сформованість самоконтролю та рефлексії	Методика діагностики індивідуального ступеня вираженості рефлексивності (за А. Карповим)	Вивчення стану рефлексії на основі вияву ситуативної, ретроспективної і проспективної видів рефлексії
	Рівень розвитку емпатії й толерантності	Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г. Солдатовою); Опитувальник на визначення емпатійних здібностей особистості (за В. Бойко, адаптована автором)	Дослідження складових толерантної поведінки й визначення тенденцій до саморегуляції толерантності; виявлення змістових інваріантів сутності емпатії як особистісної та професійної риси

Зупинимося на характеристиці отриманих результатів. Отже, показниками *ціннісно-мотиваційного компоненту* були: сформованість ціннісних орієнтацій та рівень зацікавленості вивченням іншої культури. Так, на основі використання стандартизованої методики «Ціннісні орієнтації» (за М. Рокичем) (Додаток Л) було встановлено, що система ціннісних орієнтацій дозволяє визначити спрямованість майбутніх вихователів ЗДО щодо їхнього ставлення до навколишнього світу, до самого себе та до інших людей. Нами було враховано, що саме ціннісні орієнтації утворюють основу для формування світогляду й дозволяють розкрити об'єктивну причину активності майбутніх вихователів ЗДО та проаналізувати пізнавальну активність у сфері міжкультурної компетентності. У ході узагальнення отриманих результатів з'ясовано, що у списку ранжування інструментальних цінностей три цінності (Вихованість (хороші манери) (2); Терпимість й толерантне відношення до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки (14); Широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички) (15)) безпосередньо відносяться до міжкультурної компетентності. Однак, лише 14 (17,5 %) опитаних нами студентів поставили їх у першій п'ятірці цінностей, тоді як переважна більшість (66 (82,5 %)) респондентів вагомого значення цим цінностям під час ранжування не надали.

Метою авторського опитувальника «Визначення рівня зацікавленості вивченням іншої культури» (Додаток Л) було визначення ставлення майбутніх вихователів до проблеми формування мотиваційно-ціннісної сфери міжкультурної компетентності. Опитувальник охоплював 11 запитань, що стосувалися понять «міжкультурна підготовка», «міжкультурна компетентність», «різноманітність», а також міжкультурних умінь, необхідних для роботи з представниками різних культур, проявів міжкультурної компетентності, визначення місця міжкультурної підготовки в загальній системі професійної підготовки студентів у коледжах.

Наведемо приклади відповідей студентів на запитання опитувальника і представимо короткий коментар. Так, відповідаючи на питання «Що для Вас означає поняття «міжкультурність?»», багато опитаних визначили, що це

наявність різних культур в одному просторі, які відрізняються релігійними позиціями, мають різні віри, традиції, засади та національну приналежність. Також часто у відповідях зустрічалися такі трактування, що зводяться до взаємодії людей різної культурної приналежності. З'ясовано, що для деяких студентів поняття міжкультурної компетентності ототожнюється з повагою і прийняттям, та охоплюють почуття рівності, обмін культурними цінностями, вміння бути відкритим, позитивним і толерантним. Лише деякі опитані студенти підкресливали важливе значення знання своєї культурної приналежності, а також доцільність популяризації серед представників іншої культури власних цінностей. Однак, відзначимо, що конкретних шляхів як саме таку популяризацію доцільно роботи студенти не називали.

Що стосується визначення «міжкультурної підготовки», то це поняття студенти визначали як інформацію, яка є необхідною для успішного функціонування в багатокультурному освітньому просторі. На думку опитаних, метою міжкультурної підготовки є допомога в адаптації до багатокультурного середовища дошкільної установи, що має охоплювати розробку найбільш ефективної стратегії майбутньої професійної поведінки. Багато опитаних відносили до міжкультурної підготовки навчання міжкультурному спілкуванню, шанобливого ставлення до представників національних меншин, вирішення проблемних ситуацій в процесі спілкування, а також виховання толерантності у спілкуванні. Судячи з відповідей, респонденти вважали, що міжкультурна підготовка повинна включати безпосередню взаємодію між людьми в іншому культурному середовищі та передачу такого культурного досвіду. На нашу думку особливий інтерес представляли відповіді, які стосувалися здійснення культурного обміну. Відзначимо, що лише в поодиноких випадках відповіді включали розуміння необхідності вивчення іноземної мови, причому наголос на тому, що готувати потрібно не лише до сприйняття відмінностей в інших культурах, але й до з'ясування їх подібності та визначення спільних чи подібних рис зробили лише 11 (13,75 %) опитаних нами студентів.

Визначення терміну «міжкультурна компетентність» у відповідях респондентів були найрізноманітнішими. Наведемо їх у порядку, що засвідчує їх популярність (починаючи з самого популярного):

- здатність успішно функціонувати в багатокультурному світі, з людьми, що представляють різні культури;
- знання, вміння і навички, необхідні для взаємодії з представниками іншої культури;
- той рівень, який повинні мати люди, підготовлені до взаємодії в багатокультурному світі;
- рівень розуміння іншої культури;
- здатність зробити іншу культуру частиною своєї власної.

Для нас показовим був той факт, що 31 (38,75 %) опитаних взагалі не дали жодної відповіді, тому що не до кінця розуміли про що йде мова.

Серед відповідей, які найчастіше зустрічалися на запитання «Які міжкультурні знання, уміння та навички є вагомим для роботи в дошкільній установі?» ми виділили наступні: вміння працювати з дітьми, що є представниками інших національностей; толерантність; здатність до швидкої адаптації; навички етичного спілкування; вміння застосовувати знання про інші культури на практиці; емоційна гнучкість; вміння приймати дітей та їхніх батьків такими, якими вони є насправді.

Найбільш популярними відповідями на запитання «Де, на вашу думку, можна спостерігати прояв міжкультурної компетентності?» були наступні: у системі освіти (школа, коледжі, ЗВО), за участю в програмах міжнародного обміну (зарубіжні країни), безпосередньо в ситуації спілкування людей, що живуть у великих містах, серед людей, які відвідують церкву, в програмах мас-медіа, в родині. Було встановлено, що незначна кількість респондентів відповіли на запитання «Яке місце займає міжкультурна підготовка в процесі Вашого навчання в коледжі?». Зокрема, опитані майбутні вихователі пов'язували міжкультурну компетентність з вивченням англійської мови, опрацюванням практичних завдань з таких предметів, як «Культурологія», «Основи філософських знань». Більшість учасників опитування (66 (82,5 %))

підтвердили відсутність спеціальної підготовки у площині формування міжкультурної компетентності. У той же час позитивним визнаємо те, що переважна більшість (59 (73,75 %)) ствердно відповіли на запитання щодо того, що їм цікаво пізнавати культуру інших народів та хотіли б отримати додаткові знання.

Проаналізувавши відповіді респондентів на запитання «Що, на вашу думку, має зробити керівництво коледжу для того, щоб поліпшити ситуацію з вдосконалення міжкультурної компетентності?», було виділено такі моменти. По-перше, надійшла пропозиція активно використовувати програми міжнародного обміну; по-друге, запрошувати представників різних культур; по-третє, влаштовувати «День вивчення Культур» (кіно, презентації, традиції, звичаї), по-четверте, запровадити інформаційні години для налагодження міжкультурного діалогу.

Відповідаючи на запитання «Що для вас означає поняття «різноманітність»?», практично всі учасники опитування зійшлися на думці про те, що різноманітність – це культурні відмінності між людьми, між їхніми поглядами й думками, способом життя. Підводячи підсумок аналізу відповідей майбутніх вихователів ЗДО, що навчалися в коледжах на випускному курсі, на запитання авторського опитувальника, ми зробили узагальнення про те, що проблема формування міжкультурної компетентності займає доволі вагоме місце у їхньому житті. Однак, у професійній підготовці студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» в коледжах відсутня цілеспрямована міжкультурна підготовка в будь-яких її формах, незважаючи на те, що підкреслюється гостра її необхідність і є бажання самих студентів підвищити її рівень. І, звичайно, не можна не відзначити те, що багато респондентів не мали уявлення про те, що ж передбачає міжкультурна компетентність вихователя ЗДО.

Підсумовуючи результати діагностування стану сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту, з'ясовано, що серед 80 студентів, які навчалися на випускному курсі за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», творчий (високий) рівень виявлено лише у 7 (8,75 %). Тоді як 22 (27,5 %) студентам встановлено

продуктивний (достатній) рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту міжкультурної компетентності. Отже, лише 29 (36,25 %) майбутніх вихователів мають належний рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту. Тоді як студентів із реконструктивним (задовільним) рівнем сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту було доволі багато (46 (57,5 %)). Нами з'ясовано, що у 5 (6,25 %) випускників коледжів на момент опитування встановлено репродуктивний (низький) рівень (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Сформованість ціннісно-мотиваційного компоненту міжкультурної компетентності майбутніх вихователів (констатувальний етап)

Показники	Рівні сформованості							
	Низький <i>репродуктивний</i>		Задовільний <i>реконструктивний</i>		Достатній <i>продуктивний</i>		Високий <i>творчий</i>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Сформованість ціннісних орієнтацій	6	7,5	45	56,25	22	27,5	7	8,75
Рівень зацікавленості вивченням іншої культури	4	5,0	47	58,75	22	27,5	7	8,75
Загальні результати	5	6,25	46	57,5	22	27,5	7	8,75

Отже, як засвідчують отримані дані, що представлені у табл. 3.5, лише 29 (36,25 %) майбутніх вихователів ЗДО володіють належним рівнем, тоді як більше половини (46 (57,5 %)) мають задовільний рівень сформованості міжкультурної компетентності за ціннісно-мотиваційним компонентом.

Шляхом використання тестової методики «Самооцінка реалізації потреб у розвитку навчально-пізнавальної активності» (за В. Уруським в авторській інтерпретації) і авторського опитувальника «Повнота знань про міжкультурну компетентність» відбувалася оцінка стану сформованості показників *когнітивно-знаннєвого компоненту* міжкультурної компетентності. З'ясовано, що студенти не завжди знаходять час для культурного, духовного та професійного вдосконалення. Так, на таке запитання ствердну відповідь дали лише 8 (10 %) опитаних. На запитання щодо того, чи майбутні вихователі ЗДО аналізують свою діяльність у полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи – оцінку «5» (твердження цілком відповідає дійсності)

обрали лише 3 (3,75 %) студенти. Показовим був той факт, що лише 14 (17,5 %) опитаних надали ствердну відповідь про те, що систематично займаюся самоосвітою та самовдосконаленням, тоді як на це запитання переважна більшість відповіла «і так і ні», обравши оцінку «3», що відповідає реконструктивному (задовільному) рівню.

Визначальним щодо встановлення стану сформованості такого показника як навчально-пізнавальна активність була відповідь студентів на запитання «Я отримую задоволення від опанування нових знань у галузі міжкультурної компетентності, вивчаю звичаї і традиції інших культур». Отже, ми отримали такі результати: творчий (високий) рівень у 6 (7,5 %) респондентів; продуктивний (достатній) рівень у 19 (23,75 %) опитаних; реконструктивний (задовільний) у 46 (57,5 %) студентів; репродуктивний (низький) у 9 (11,25 %) опитаних. Очікуваними були відповіді щодо відповідальності під час роботи в полікультурному освітньому середовищі (14 запитання). Зокрема було з'ясовано, що лише 2 (2,5 %) студенти такої відповідальності не бояться.

Повнота знань майбутніх вихователів ЗДО у галузі міжкультурної компетентності перевірялася на основі авторського опитувальника «Повнота знань про міжкультурну компетентність». Запитання були розділені на такі п'ять груп, як сутність, функції, структура, види та особистісний простір міжкультурної компетентності. В опитувальнику студенти по принципу відкритих запитань мали продемонструвати свої теоретичні знання та запропонувати своє бачення. Відзначимо, що у переважній більшості респондентів відповіді були дуже поверхневі, не чіткі та базувалися, головним чином, лише на загальній ерудиції. Так, з'ясовано, що найважче студентам було дати відповідь на запитання, що стосувалося ознак міжкультурної компетентності вихователя дошкільного закладу. Цікавим фактом було те, що на запитання «Чи потрібно майбутнім вихователям володіти навиками міжкультурного спілкування?» практично усі (71 (88,75 %)) опитані дали ствердну відповідь, а от аргументацію такої позиції респонденти не представили. Показовим було й те, що відповідаючи на запитання «Чи компетентні Ви самі у спілкуванні з представниками інших культур? Відповідь аргументуйте»,

студенти зізналися, що мають недостатні теоретичні знання у цій площині. Так, 63 (78,75 %) опитаних констатували, що вони не зовсім компетентні і їм складно спілкуватися з представниками інших культур. У підсумку було встановлено, що майбутнім вихователям ЗДО не вистачає теоретичних знань з означеного кола питань (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Сформованість когнітивно-знаннєвого компоненту міжкультурної компетентності майбутніх вихователів (констатувальний етап)

Показники	Рівні сформованості							
	Низький <i>репродуктивний</i>		Задовільний <i>реконструктивний</i>		Достатній <i>продуктивний</i>		Високий <i>творчий</i>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Навчально-пізнавальна активність	8	10,0	50	62,5	17	21,25	5	6,25
Рівень знань про між-культурну компетентність	10	12,5	48	60,0	19	23,75	3	3,75
Загальні результати	9	11,25	49	61,25	18	22,5	4	5,0

Таким чином, із даних табл. 3.6 можна зробити висновок про те, що за станом сформованості показників когнітивно-знаннєвого компоненту переважна більшість майбутніх вихователів перебуває на задовільному рівні.

Авторське опитування «Рівень володіння міжкультурними вміннями» та комплексне анкетування на визначення ролі іноземної мови для міжкультурної компетентності були використані з метою діагностики рівня показників сформованості *конативно-діяльнісного* компоненту. На нашу думку саме практичні вміння створюють основу для вирішення професійних завдань в ситуаціях міжкультурного спілкування в стилі співробітництва і толерантної поведінки. Так, у рамках експерименту, було запропоновано студентам коледжу самостійно визначити рівень сформованості семи найбільш вагомих, на наш погляд, міжкультурних умінь, якими вони володіють та уже використовували під час практики у ЗДО. Зокрема, до спектру умінь віднесено такі вміння: 1) орієнтуватися в феноменах іншого способу життя, іншій ієрархії цінностей і критично осмислювати ці феномени у взаємозв'язку з власним світоглядом;

2) співвідносити свою власну культуру та культуру представника іншої нації;
 3) виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншої культур;
 4) визначати і прогнозувати ймовірні причини порушення міжкультурної комунікації і ефективно усувати непорозуміння і конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями у полікультурному середовищі ЗДО; 5) долати негативні стереотипи; 6) інтерпретувати причини поведінки і результати діяльності у якості вихователя; 7) гнучко використовувати різноманітні стратегії для встановлення контакту з представниками інших культур. Результати відповідей свідчать про те, що переважна більшість опитаних відверто і чесно відповіла, що представленим спектром умінь володіє посередньо, що відповідає реконструктивному (задовільному) рівню.

У дослідженні виходили з тих міркувань, що іноземна мова має вагомий потенціал у налагодженні міжкультурного спілкування, а тому майбутній вихователь для ефективної роботи в полікультурному середовищі дошкільної установи, має вільно володіти хоча б однією іноземною мовою. До прикладу, встановлено, що у процесі вивчення іноземної мови студенти співвідносять феномени двох культур, проте, на заняттях приділяється недостатня увага оволодінню вміннями інтерпретувати причини конфліктів та нерозумінь, що викликані міжкультурними відмінностями. Майбутніх вихователів ЗДО під час навчання у коледжі не навчають визначати і прогнозувати ймовірні причини порушення міжкультурної комунікації у дошкільних установах, а також не роз'яснюють як ефективно усувати непорозуміння і конфліктні ситуації, не зосереджують увагу на оволодінні національно-специфічними моделями поведінки в мовній сфері для сприйняття усіх учасників (вихованців, їх батьків, колег, адміністрації) полікультурного освітнього процесу дошкільної установи.

Доволі інформативними вважаємо відповіді респондентів на два останніх запитання. Так, відповідаючи на запитання «На Вашу думку, в чому основне значення вивчення іноземних мов для особистості?», варіант – для «Налагодження міжкультурного спілкування» обрало лише 9 (11,25 %) опитаних. Даючи відповідь на запитання «Як Ви вважаєте, іноземну мову необхідно вивчати тому, що ...?», 8 (10,0 %) студенти з поміж іншого варіанту

віддали перевагу відповіді – «Допомагає встановлювати міжкультурну співпрацю і допомагає формувати міжкультурну компетентність». Результати діагностики представлено у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Сформованість конативно-діяльнісного компоненту міжкультурної компетентності майбутніх вихователів (констатувальний етап)

Показники	Рівні сформованості							
	Низький <i>репродуктивний</i>		Задовільний <i>реконструктивний</i>		Достатній <i>продуктивний</i>		Високий <i>творчий</i>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Практичні уміння діяльності у полікультурному середовищі	9	11,25	46	57,5	21	26,25	4	5,0
Рівень комунікації та володіння іноземною мовою	9	11,25	44	55,0	21	26,25	6	7,5
Загальні результати	9	11,25	45	56,25	21	26,25	5	6,25

Таким чином, на основі аналізу даних, які представлені у табл. 3.7, можемо констатувати, що показники конативно-діяльнісного компоненту міжкультурної компетентності потребують суттєвого вдосконалення.

Стан сформованості показників *особистісно-рефлексивного* компоненту ми перевірили з допомогою опитувальника для діагностики вираженості рефлексії (за А. Карповим), експрес-опитувальника «Індекс толерантності» (за Г. Солдатовою) та опитувальника на визначення емпатійних здібностей особистості (за В. Бойко). Враховуючи, що нами були використані стандартизовані методики, коротко зупинимося на результатах.

Так, діагностовано, що більша половина (42 (52,5 %) опитаних має задовільний рівень сформованості здатності до рефлексії, бо, відповідно до діагностичної методики, набрали від 108 до 130 балів. Відрадіним вважаємо те, що 1/3 майбутніх вихователів (29 (36,25 %)) під час тестування продемонстрували достатній рівень сформованості толерантності, адже набрали від 90 до 112 балів. Подібними були результати щодо сформованості емпатії. Зокрема, майбутні вихователі ЗДО за кожною шкалою (раціональний,

емоційний, інтуїтивний канали емпатії, установки емпатії, проникаюча здатність в емпатії, ідентифікація в емпатії) набрали від 4 до 5 балів, що відповідає продуктивному (достатньому) рівні. Результати у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Сформованість особистісно-рефлексивного компонента міжкультурної компетентності майбутніх вихователів (констатувальний етап)

Показники	Рівні сформованості							
	Низький <i>репродуктивний</i>		Задовільний <i>реконструктивний</i>		Достатній <i>продуктивний</i>		Високий <i>творчий</i>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Сформованість само-контролю та рефлексії	4	5,0	42	52,5	24	30,0	10	12,5
Рівень розвитку емпатії й толерантності	–	0,0	33	41,25	29	36,25	18	22,5
Загальні результати	2	2,5	37	46,25	27	33,75	14	17,5

Отже, стан сформованості показників особистісно-рефлексивного критерію є найкращими у порівнянні з цілісно-мотиваційним (табл. 3.5), когнітивно-знаннєвим (табл. 3.6) та конативно-діяльнісним (табл. 3.7). Однак констатуємо, що необхідне вдосконалення цього компонента теж.

Загальні результати стану сформованості міжкультурної компетентності за усіма компонентами у майбутніх вихователів ЗДО, які навчалися на випускному курсі в чотирьох коледжах представлено у табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Сформованість компонентів міжкультурної компетентності майбутніх вихователів на констатувальному етапі експерименту (n=80)

Компоненти	Рівні сформованості							
	Низький <i>репродуктивний</i>		Задовільний <i>реконструктивний</i>		Достатній <i>продуктивний</i>		Високий <i>творчий</i>	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ціннісно-мотиваційний	5	6,25	46	57,5	22	27,5	7	8,75
Когнітивно-знаннєвий	9	11,25	49	61,25	18	22,5	4	5,0
Конативно-діяльнісний	9	11,25	45	56,25	21	26,25	5	6,25
Особистісно-рефлексивний	2	2,5	37	46,25	27	33,75	14	17,5
Загальні результати	6	7,5	44	55,0	22	27,5	8	10,0

Як бачимо, належний (високий і достатній) рівень сформованості міжкультурної компетентності за усіма компонентами виявлено лише у 30 (37,5 %) майбутніх вихователів ЗДО. Такі результати не вважаємо достатніми для якісної роботи у полікультурному середовищі дошкільної установи.

У процесі усних бесід зі студентами спеціальності 012 «Дошкільна освіта» встановлено, що викладацький склад коледжів недостатньо орієнтований на розвиток компонентів міжкультурної компетентності, не навчають студентів розв'язувати конфліктні ситуації та приймати оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях, які можуть виникати під час міжкультурного спілкування. Наші власні спостереження дають підстави для визначення головних причин переважання задовільного стану сформованості міжкультурної компетентності у 44 (55,0 %) майбутніх вихователів ЗДО у процесі професійної підготовки в коледжах, а саме:

- не приділяється належна увага формуванню мотиваційної сфери, що спричиняє низьку потребу в підвищенні міжкультурної компетентності;
- відчувається доцільність вдосконалення освітнього середовища в коледжах, яке би орієнтувало студентів на вивчення традицій, звичаїв, духовних цінностей представників різних культур та дослідження регіональних особливостей і культурно-історичної спадщини;
- варто зосередити увагу студентів на формуванні особистісних якостей, які допоможуть об'єднати батьків та дітей в дошкільній установі в єдиний колектив й створити позитивний культурно насичений мікроклімат у ЗДО;
- спостерігається недостатня орієнтація студентів на самопізнання і розуміння культурних потреб учасників освітнього процесу у ЗДО.

На основі аналізу баз практики студентів, встановлено, що у системі роботи ЗДО спостерігається значний дисбаланс щодо розвитку у вихованців інтелектуальних і фізичних здібностей та водночас недостатня увага приділяється формуванню духовності особистості. Цей факт теж негативно впливає на потребу студентів у розвитку міжкультурної компетентності.

Загальні результати констатувального етапу експерименту (табл. 3.9), ЗДО дають підставу констатувати наступні факти:

– по-перше, усі компоненти міжкультурної компетентності потребують вдосконалення;

– по-друге, досягнути належного (високого та достатнього) рівня сформованості міжкультурної компетентності у переважній більшості студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» під час навчання в коледжах на основі традиційних підходів до організації освітнього процесу доволі складно.

Наведені факти є важливими аргументами на користь цілеспрямованої діяльності у площині формування міжкультурної компетентності.

3.3 Методика організації експериментального дослідження з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та аналіз отриманих результатів

Дослідно-експериментальна робота на формувальному етапі експерименту з формування міжкультурної компетентності передбачала організацію такої освітньої діяльності в коледжі, яка б сприяла оволодінню переважною більшістю майбутніх вихователів ЗДО усіма компонентами міжкультурної компетентності. Так, було поставлено *мету* – статистично достовірне покращення стану сформованості усіх компонентів (ціннісно-мотиваційного; когнітивно-знаннєвого; конативно-діяльнісного; особистісно-рефлексивного) міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО. Основні *завдання*, які розв'язувалися передбачали:

1. Чіткий поділ студентів у експериментальну (далі – ЕГ) та контрольну (далі – КГ) групи.

2. Організацію вступного контролю (далі – ВК), який дозволить встановити початковий рівень сформованості міжкультурної компетентності в ЕГ та КГ з використанням валідних методик.

3. Упровадження в освітній процес ЕГ виокремлених педагогічних умов і авторської структурної моделі.

4. Визначення підсумкового рівня сформованості міжкультурної компетентності студентів ЕГ та КГ шляхом організації підсумкового контролю (далі – ПК).

5. Аналіз результатів ВК і ПК та визначення на основі використання методів математичної статистики (F-критерій) їх достовірності, що дасть можливість спростувати, або підтвердити припущення про істотне підвищення рівня міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Розв'язуючи *перше* завдання, відзначимо, що формувальний етап експериментального дослідження розпочався у вересні 2018 р. і тривав по червень 2021 р. Експериментальною (ЕГ) визнана навчальна група у Фаховому коледжі Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, а контрольною (КГ) – студенти, які навчалися у Відокремленому структурному підрозділі «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету». Загальна чисельність КГ становила 30 студентів, тоді як у ЕГ навчалося 24 майбутніх вихователів. Такий розподіл студентів був доцільним з огляду на те, що ці два навчальних заклади розташовані в одній області; освітня програма, яку опановують майбутні вихователі є практично ідентичною (Додаток В). Додатковими чинниками для такого обрання ЕГ та КГ були такі: по-перше, усі студенти були одного віку та однієї статі (жінки), по-друге, дослідження розпочалося на другому році навчання (загальна тривалість навчання в обох коледжах 3 роки і 10 місяців). Тобто, з методичної точки зору ми забезпечили максимально рівні початкові умови для майбутніх фахових молодших бакалаврів із галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», які навчалися у КГ та ЕГ.

Для виконання *другого* завдання проведено цілеспрямовану роботу в ЕГ і КГ стосовно чистоти експерименту щодо визначення початкового рівня сформованості усіх компонентів міжкультурної компетентності. Для цього було проведено ВК, що передбачав перевірку однорідності ЕГ та КГ. Для підвищення ефективності формувального етапу експерименту використано валідні й надійні методики для обробки даних (додаток Л), які були нами зібрані та апробовані на констатувальному етапі експерименту.

Отже у вересні 2018 р. проведено вступний діагностичний зріз (ВК), який допоміг встановити початковий рівень сформованості усіх компонентів міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО у ЕГ та КГ. Отримані результати представлено у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Стан сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів на початку формувального експерименту (ВК)

Групи	Компоненти	Рівні							
		Високий творчий		Достатній продуктивний		Задовільний реконструктивний		Низький репродуктивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ (30)	Ціннісно-мотиваційний	3	10,0	4	13,33	6	20,00	17	56,67
	Когнітивно-знаннєвий	2	6,66	5	16,67	8	26,67	15	50,00
	Конативно-діяльнісний	2	6,66	4	13,33	8	26,67	16	53,34
	Особистісно-рефлексивний	4	13,33	6	20,00	7	23,33	13	43,34
Загальні результати		3	10,0	5	16,67	7	23,33	15	50,00
ЕК (24)	Ціннісно-мотиваційний	2	8,33	3	12,50	5	20,84	14	58,33
	Когнітивно-знаннєвий	2	8,33	3	12,50	6	25,00	13	54,17
	Конативно-діяльнісний	2	8,33	4	16,67	6	25,00	12	50,00
	Особистісно-рефлексивний	3	12,50	6	25,00	5	20,84	10	41,66
Загальні результати		2	8,33	4	16,67	6	25,00	12	50,00

Із даних табл. 3.10 можна зробити такі висновки, по-перше, лише $\frac{1}{4}$ опитаних респондентів (КГ (26,67 %) та ЕГ (25,00 %) володіють належним (високим і достатнім) рівнем міжкультурної компетентності; по-друге, стан сформованості усіх компонентів міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО як у КГ та і у ЕГ практично однаковий; по-третє, потрібна цілеспрямована діяльність у формуванні міжкультурної компетентності.

Щодо виконання *третього* завдання формувального етапу експериментального дослідження, то наголосимо, що у КГ освітній процес не зазнав змін, а у ЕГ впроваджувалися виокремлені педагогічні умови та авторська структурна модель. Практична діяльність з формування міжкультурної компетентності була зреалізована під час вивчення студентами ЕГ таких навчальних дисциплін, як «Культурологія» («Історія та культура України»), «Сучасна українська мова за професійним спрямуванням», «Основи

філософських знань (філософія, релігієзнавство)»; «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта»».

У дослідженні ми виходили з тих міркувань, що процес формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів повинен здійснюватися відповідно до вимог організації освітнього процесу у коледжах та з урахуванням полікультурного середовища дошкільної установи. Було враховано й те, що формування культурних почуттів й особистісних рис має вагоме значення для якісного та системного формування міжкультурної компетентності у студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». До уваги було взято пораду про те, що естетизація полікультурного освітнього процесу у коледжах має бути зорієнтована на використання інноваційних форм і методів. Саме завдяки полікультурному освітньому середовищі коледжу створювалися можливості для гармонійного розвитку у студентів усіх компонентів міжкультурної компетентності.

Практичний етап роботи з формування міжкультурної компетентності у ЕГ передбачав ознайомлення майбутніх вихователів ЗДО із культурно-історичними надбаннями, організацію активної навчально-ігрової діяльності щодо вивчення культурних цінностей, організацію зустрічей з працівниками місцевого краєзнавчого музею. Так, студенти ЕГ мали змогу під час навчання ознайомитися з різними видами мистецтва Закарпатської області та м. Берегово, зокрема. Організовані культурні й виховні заходи дозволили поглибити міжкультурний досвід, зробили насиченим й культурно багатограним освітній простір коледжу. Такі дії сприяли культурному збагаченню майбутніх вихователів, допомогли удосконалювати всі сторони їхнього внутрішнього світу (емпатію, толерантність) та мали позитивний вплив на стан сформованості мотиваційної, когнітивної та конативної складової міжкультурної компетентності. Під час організації навчальних занять зі студентами ЕГ ми робили акцент на тому, що міжкультурна компетентність дозволяє розкривати велич культури, об'єднує з історією, дозволяє не тільки передавати культурні, етичні й естетичні ідеї та думки, а й закладає основи добра, людяності, гуманізму, формує культурно освічену особистість.

Велике значення було приділено теоретичній підготовці майбутніх вихователів, які навчалися в ЕГ. Так, організовано та проведено цикл навчальних семінарів, під час яких студенти мали змогу самостійно вивчати довідково-енциклопедичну, художньо-історичну літературу з метою дослідження історії того міста чи села, в якому вони народилися, а також міста Берегово, у якому вони навчаються в коледжі. Зокрема аналізували історію виникнення назв вулиць та площ, вивчали історію архітектурних споруд та пам'яток. Для подальшого набуття практичного досвіду роботи з дітьми та їх батьками в полікультурному середовищі ЗДО, були організовані ділові ігри, круглі столи. Причому основний акцент було зроблено на тезі про те, що вихователь і вихованець повинні працювати у єдиному емоційно-чуттєвому та культурному діапазоні, який запобігає виникненню психічного напруження.

Дуже важливим було сформувати у майбутніх вихователів ЕГ уміння враховувати культурні вподобання й особливості дитини дошкільного віку. Зокрема, нами на формувальному етапі експерименту було враховано те, що під час аналізу стану проходження практики студентами у дошкільних установах переважна більшість забуває про необхідність бути для кожної дитини близькою людиною. Саме тому, під час практики, ми розвивали у студентів уміння спостерігати за культурним світом кожної дитини та з повагою і розумінням ставитися до традицій і звичаїв представників інших культур.

Наголосимо, що методика та загальні механізми впровадження педагогічних умов представлені у параграфі 3.1, тому лише коротко зупинимося на загальних практичних аспектах. Зокрема, з метою впровадження *першої* педагогічної умови ми запропонували студентам ЕГ під час вивчення навчальної дисципліни «Культурологія» конкретну тематику диспутів: «Педагогічна аксіологія: основні поняття», «Ціннісні основи діяльності вихователя в полікультурному середовищі дошкільної установи», «Толерантне ставлення до культурних вподобань, традицій та звичаїв представників різних культур в дошкільній установі». Такі диспути були спрямовані на вибір культурно обумовлених мовних засобів, відпрацювання комунікативної поведінки. Під час диспутів акцент зроблено на розвиток таких комунікативних тактик, як: бути

чутливим, активізація навичок активного слухання, розвиток особистісних якостей (толерантність, самостійність, відповідальність).

Особливу роль у процесі формування міжкультурної компетентності відігравали організовані нами дискусії, що були присвячені функціонуванню сучасної дошкільної освіти на задах полікультурного підходу. У ході практичних занять з дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» ми спостерігали зростаючу активність студентів. Так, з кожним заняттям їх ставлення й оцінки ставали все більш осмисленими та аргументованими. Зокрема варіанти «подобається – не подобається» змінювалися осмисленими позиціями, пов'язаними з моральними, соціальними, етичними установками діяльності в полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи. Студенти ЕГ осмислювали, приймали і поділяли культурні цінності професії.

Стосовно практичного впровадження *другої* педагогічної умови, зазначимо, що для студентів ЕГ під час вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» було запропоновано написання невеличкого прозового твору (есе), що містив міжкультурну проблему, яку майбутнім вихователям потрібно розв'язати самостійно. Так, при вивченні теми «Сім'я» або «Професії», викладач давав конкретні завдання для написання есе:

– перше завдання: а) описати і представити типову англійську родину; б) описати і представити типову українську родину; в) порівняти їх, знайти подібні та відмінні риси у вихованні дітей дошкільного віку;

– друге завдання: а) описати і представити систему англійської дошкільної освіти; б) описати і представити українську систему дошкільної освіти; в) порівняти їх, знайти подібності та відмінності.

Під час вивчення студентами навчальної дисципліни «Сучасна українська мова за професійним спрямуванням» було розроблено практично-орієнтовані завдання для самостійної роботи (табл. 3.1). Так, студенти ЕГ для виконання самостійної роботи були поділені на пари і представляли своє спільне бачення виконаного завдання.

Зупинимося на висвітленні шляхів впровадження *третьої* педагогічної умови. Зокрема, в організації освітнього процесу в ЕГ традиційна система подачі

теоретичного матеріалу з таких навчальних дисциплін, як «Культурологія» («Історія та культура України»), «Сучасна українська мова за професійним спрямуванням», «Основи філософських знань (філософія, релігієзнавство)»; «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта»» поєднувалася з ігровими прийомами, які, з одного боку, сприяли «входженню» в систему культурно-національних особливостей комунікативної поведінки представників різних культур, а з іншого боку, використання ігрових прийомів дозволило корегувати поведінку студентів та розвивало у студентів здатність і вміння поставити себе на місце іншої людини, формувало творчість під час міжкультурного спілкування.

Під час організації експериментальної діяльності зі студентами ЕГ, ми опиралися на технологію проведення гри, яку запропонували Т. Лаврікова та В. Лещинський [116], що складалася з таких елементів: 1) розмежування ігрової та дидактичної цілей; 2) наявність добровільно прийнятих ролей; 3) наявність правил, що обмежують діяльність; 4) оцінка і самооцінка самих учасників; 5) ігровий конфлікт під час міжкультурного спілкування; 6) наявність ціннісно-смыслових орієнтирів під час рольової взаємодії. Усе це дозволило зробити навчально-пізнавальну діяльність студентів ЕГ різноманітною та культурно-насиченою та сприяло вдосконаленню міжкультурної компетентності.

Четверта педагогічна умова була зосереджена на формування продуктивного міжкультурного досвіду. Зокрема, одне із практичних завдань для студентів ЕГ під час педагогічної практики в групах ЗДО (6 семестр) було спрямоване на розвиток позитивного полікультурного освітнього середовища у ЗДО. Так, майбутнім вихователям пропонувалося самостійно «вибудувати» дошкільну установу, ґрунтуючись на таких положеннях: розвиток системи дошкільної освіти: «від культури корисності – до культури гідності»; «Дошкільна установа для обраних і / або дошкільна установа для всіх»; «Дошкільна установа для дитини, а не дитина для дошкільної установи». На звітній конференції після проходження студентами ЕГ безперервної педагогічної практики в ЗДО в ролі вихователя (8 семестр) було проведено семінар-диспут на тему «Нова полікультурна дошкільна установа». На семінарі-диспуті студенти

ЕГ представили своє бачення організації діяльності в полікультурному ЗДО. Відзначимо, що виступи студентів стосувалися практичних аспектів налагодження контакту з представниками інших культур у дошкільній установі.

Отже, цілеспрямоване впровадження виокремлених педагогічних умов та структурної моделі в освітньому процесі ЕГ зумовило досягнення суттєвих позитивних результатів. У табл. 3.11. представлено результати ПК щодо визначення стану сформованості міжкультурної компетентності.

Таблиця 3.11

Стан сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів в кінці формувального експерименту (підсумковий контроль)

Групи	Компоненти	Рівні							
		Високий творчий		Достатній продуктивний		Задовільний реконструктивний		Низький репродуктивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ (30)	Ціннісно-мотиваційний	4	13,33	6	20,00	13	43,34	7	23,33
	Когнітивно-знаннєвий	3	10,00	7	23,33	14	46,67	6	20,00
	Конативно-діяльнісний	4	13,33	5	16,67	13	43,34	8	26,66
	Особистісно-рефлексивний	5	16,67	7	23,33	12	40,00	6	20,00
Загальні результати		4	13,33	6	20,00	13	43,34	7	23,33
ЕК (24)	Ціннісно-мотиваційний	8	33,33	9	37,50	4	16,67	3	12,50
	Когнітивно-знаннєвий	8	33,33	10	41,67	5	20,83	1	4,17
	Конативно-діяльнісний	7	29,16	10	41,67	6	25,00	1	4,17
	Особистісно-рефлексивний	8	33,33	10	41,67	5	20,83	1	4,17
Загальні результати		8	33,33	10	41,67	5	20,83	1	4,17

Оцінюючи дані табл. 3.11, очевидним фактом є те, що студенти КГ не досягнули значного підвищення міжкультурної компетентності, позаяк у кінці експерименту більш ніж $\frac{1}{4}$ від усіх майбутніх вихователів ЗДО залишилися на низькому й задовільному рівнях. Натомість у майбутніх вихователів ЕГ, на основі системного й цілеспрямованого впровадження педагогічних умов та структурної моделі ми змогли отримати значні позитивні результати щодо стану сформованості усіх компонентів міжкультурної компетентності.

У табл. 3.12 відображено динаміку змін стану сформованості ціннісно-мотиваційного, когнітивно-знаннєвого, конативно-діялісного, особистісно-рефлексивного компонентів міжкультурної компетентності у майбутніх

вихователів з КГ та ЕГ на початку (вступний контроль (ВК)) і в кінці (підсумковий контроль (ПК)) експериментального дослідження.

Таблиця 3.12

Динаміка сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів (формувальний етап експерименту у %)

Групи	Рівні	Компоненти міжкультурної компетентності							
		Ціннісно-мотиваційний		Когнітивно-знаннєвий		Конативно-діяльнісний		Особистісно-рефлексивний	
		ВК	ПК	ВК	ПК	ВК	ПК	ВК	ПК
КГ	Високий	10,00	13,33	6,66	10,00	6,66	13,33	13,33	16,67
	Достатній	13,33	20,00	16,67	23,33	13,33	16,67	20,00	23,33
	Задовільний	20,00	43,34	26,67	46,67	26,67	43,34	23,33	40,00
	Низький	56,67	23,33	50,00	20,00	53,34	26,66	43,34	20,00
ЕГ	Високий	8,33	33,33	8,33	33,33	8,33	29,16	12,50	33,33
	Достатній	12,50	37,50	12,50	41,67	16,67	41,67	25,00	41,67
	Задовільний	20,84	16,67	25,00	20,83	25,00	25,00	20,84	20,83
	Низький	58,33	12,50	54,17	4,17	50,00	4,17	41,66	4,17

Отже, формувальний етап експерименту дозволив констатувати позитивну динаміку у сформованості усіх компонентів міжкультурної компетентності студентів КГ і ЕГ, однак з різним ступенем прояву. Так, у студентів КГ приріст високого рівня становив +3,33 %; +3,34 %; +6,67 %; 3,34 %, натомість у студентів ЕГ приріст високого рівня був значно більший (+25,00 %; +25,00 %; +21,27 %; +20,83 %). Як позитив відзначимо й те, що у ЕГ спостерігалося зменшення кількості майбутніх вихователів ЗДО із низьким рівнем (-45,83%; -50,0 %; -45,83 %; -37,49 %), у той час як у КГ таких суттєвих результатів ми не спостерігали (-33,34 %; -30,0 %; -26,68 %; -23,34 %).

У табл. 3.13 та рис. 3.2 й рис. 3.3 графічно представлено загальні результати, які були отримані нами під час проведення формувального етапу експериментального дослідження з формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО, що навчалося у КГ та ЕГ.

Результати сформованості міжкультурної компетентності майбутніх вихователів на формувальному етапі дослідження

Групи	Етапи	Рівні міжкультурної компетентності							
		Високий творчий		Достатній продуктивний		Задовільний реконструктивний		Низький репродуктивний	
		абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %
КГ	ВК	3	10,00	5	16,67	7	23,33	15	50,00
	ПК	4	13,33	6	20,00	13	43,34	7	23,33
ЕК	ВК	2	8,33	4	16,67	6	25,00	12	50,00
	ПК	8	33,33	10	41,67	5	20,83	1	4,17

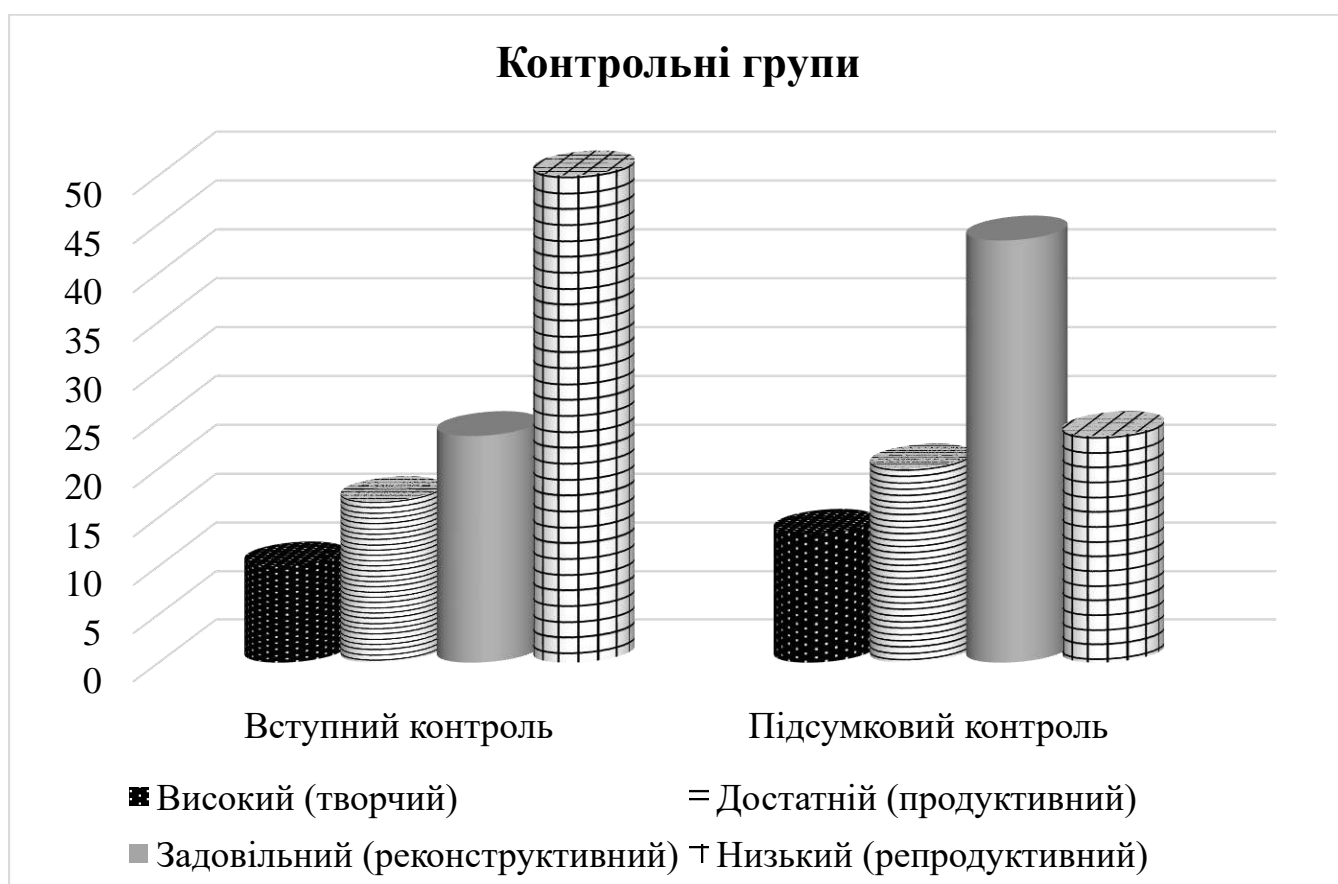


Рис. 3.2. Динаміка сформованості міжкультурної компетентності студентів КГ на формувальному етапі дослідження



Рис. 3.3. Динаміка сформованості міжкультурної компетентності студентів ЕГ на формувальному етапі дослідження

Таким чином можемо констатувати, що студенти КГ не змогли суттєво вдосконалити міжкультурну компетентність, натомість майбутні вихователі ЕГ на основі впровадження педагогічних умов і структурної моделі отримали суттєві позитивні результати. Зокрема у кінці експериментального дослідження студенти ЕГ в усних бесідах засвідчили, що у них знизився страх перед можливістю припуститися помилки, вони отримали можливість підготуватися до подолання реальних труднощів міжкультурного спілкування, навчилися виходити з конфліктних ситуацій міжкультурної комунікації. Майбутні вихователі ЗДО відзначили, що участь у експерименті спонукала їх до саморозвитку, а запропоновані заходи викликали позитивні емоції та дозволили засвоїти приклади ефективної діяльності в полікультурному середовищі ЗДО. Тобто, організована експериментальна робота була цінна для майбутніх вихователів в аспекті особистісної самореалізації та спричинила позитивні зміни у культурній площині й сприйнятті нового міжкультурного досвіду. Зокрема, студенти ЕГ відзначили наступні позитивні аспекти:

- по-перше, підвищився рівень чутливості до культурних відмінностей та зріс рівень поваги до унікальності культури представників іншої культури;
- по-друге, вдосконалилася мотивація та зросло бажання особистісного культурного розвитку;
- по-третє, з'явилася гнучкість і толерантність у прийнятті рішень та зникли завищені очікування від спілкування з представниками інших культур.

В усних бесідах студенти ЕГ акцентували увагу на тому, що у них активно формувалися такі якості як: толерантність, емпатія, відкритість, емоційна чуйність, комунікабельність. Їхні погляди стали гуманістичними, зявилася самостійність у судженнях та свобода від стереотипів під час роботи у полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи.

Останнім завданням експериментального дослідження була перевірка отриманих результатів на достовірність на основі використання методів математичної статистики. Так, нами проведено порівняння емпіричного F-критерію Фішера (F_{em} -ЕГ й F_{em} -КГ) з теоретичним. Обрахунки проводилися за методикою А Киверялга [115, с. 260–286]. Зокрема було проведено математичне обчислення середньої зваженої величини, дисперсії, середнього квадратичного відхилення та розраховано F-критерій за такими формулами:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^n [F_i \cdot xi]}{N} \dots\dots\dots (3.1)$$

$$\delta^2 = \frac{\sum_{i=1}^n [|M - xi|^2 \cdot F_i]}{N} \dots\dots\dots (3.2)$$

$$F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2} \dots\dots\dots (3.3)$$

- M – середня зважена величина в КГ й ЕГ;
- F_i – к-ть студентів на кожному i -му рівні міжкультурної компетентності;
- N – кількість студентів у КГ й ЕГ.
- n – кількість рівнів міжкультурної компетентності (4 рівні);
- xi – рівень міжкультурної компетентності (високий – 5; достатній – 4; задовільний – 3; низький – 2);

σ_1^2 – більша дисперсія σ_2^2 – менша дисперсія.

У дослідженні сформульовано дві гіпотези. Перша (нульова), яка позиціонувала відсутність статистично значимих переваг у формуванні міжкультурної компетентності у ЕГ й КГ. Натомість друга гіпотеза була альтернативною, яка доводила наявність статистично значимої переваги ЕГ над КГ. Так, на основі стандартизованої табл. 52 [115, с. 278] з'ясовано, що числове значення F_{krit} має перебувати в межах від **1,3** до **1,7** (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Обчислення F-критерію сформованості міжкультурної компетентності на формульованому етапі дослідження (для рівня значущості p 5%)

Групи	Етап	Обчислення F-критерію за ціннісно-мотиваційним компонентом						
		F_i				М	δ^2	F_{emp}
Високий творчий	Достатній продуктивний	Задовільний реконструктивний	Низький репродуктивний					
КГ	ВК	3	4	6	17	2,77	0,7140	1,2773
	ПК	4	6	13	7	3,23	0,912	
ЕГ	ВК	2	3	5	14	2,71	0,7379	1,3461
	ПК	8	9	4	3	3,92	0,9933	
Групи	Етап	Обчислення F-критерію за когнітивно-знансьвим компонентом						
		F_i				М	δ^2	F_{emp}
Високий творчий	Достатній продуктивний	Задовільний реконструктивний	Низький репродуктивний					
КГ	ВК	2	5	8	15	2,80	0,8933	1,1467
	ПК	3	7	14	6	3,23	0,7790	
ЕГ	ВК	2	3	6	13	2,75	0,9379	1,3272
	ПК	8	10	5	1	4,04	0,7067	
Групи	Етап	Обчислення F-критерію за конативно-діяльнісним компонентом						
		F_i				М	δ^2	F_{emp}
Високий творчий	Достатній продуктивний	Задовільний реконструктивний	Низький репродуктивний					
КГ	ВК	2	4	8	16	2,73	0,8623	1,0889
	ПК	4	5	13	8	3,17	0,9390	
ЕГ	ВК	2	4	6	12	2,83	0,9725	1,3761
	ПК	7	10	6	1	3,96	0,7067	
Групи	Етап	Обчислення F-критерію за особистісно-рефлексивним компонентом						
		F_i				М	δ^2	F_{emp}
Високий творчий	Достатній продуктивний	Задовільний реконструктивний	Низький репродуктивний					
КГ	ВК	4	6	7	13	3,03	1,1657	1,2076
	ПК	5	7	12	6	3,37	0,9653	
ЕГ	ВК	3	6	5	10	3,08	1,1596	1,6409
	ПК	8	10	5	1	4,04	0,7067	

Загальні результати обрахунку F-критерію щодо достовірності змін у стані сформованості міжкультурної компетентності на формувальному етапі дослідження відповідно до табл. 3.14 відображено у додатку М.

Отже, дані табл. 3.14, доводять достовірність другої гіпотези, яка підтверджує результативність авторського підходу, що передбачав впровадження в освітній процес студентів ЕГ педагогічних умов та структурної моделі, позаяк показник F-критерію у КГ не входить у визначені межі табличної величини, а у ЕГ знаходяться у визначених межах. Так, результати обчислення F_{emp} у студентів ЕГ перебували у межах табличної величини у діапазоні від 1,3 до 1,7 (**1,3461** – ціннісно-мотиваційний; **1,3272** – когнітивно-знаннєвий; **1,3761** – конативно-діяльнісний; **1,6409** – особистісно-рефлексивний).

Результати математичної статистики засвідчили, що цілеспрямоване формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО перетворює їх в активних суб'єктів дошкільної установи, розвиває мотивацію, стимулює формування важливих особистісно-професійно якостей, поглиблює теоретичні знання та вдосконалює практичні уміння діяльності в полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи.

Висновки до третього розділу

Педагогічні умови розглядаємо як сукупність практичних заходів, що використовуються для конструювання культурно насиченого освітнього середовища коледжу та сприяють формуванню міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. До спектру педагогічних умов віднесено: активізацію мотиваційно-ціннісної складової навчальної діяльності; розробку практично-орієнтованих завдань для самостійної роботи; залучення студентів до активної навчально-ігрової діяльності; формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки. Педагогічні умови впроваджувалися під час вивчення таких навчальних дисциплін, як: «Культурологія»; «Сучасна українська мова з практикумом»; «Основи

філософських знань (філософія, релігієзнавство)»; «Іноземна мова за професійним спрямуванням»; «Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта»».

Експериментальне дослідження з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів ЗДО було організовано на основі двох методологічних орієнтирів: науковості та валідності. Експериментальним майданчиком обрано Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету», Фаховий коледж Закарпатського угорського інститут імені Ференца Ракоці II, Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради», «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка». До експериментального дослідження залучено 23 викладача та 134 студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (80 – констатувальний та 54 – формувальний етапи). Для чіткості розроблено діагностичний інструментарій, який охоплював стандартизовані методики, тести, опитувальники, анкетування. Отримані результати констатувального етапу експерименту засвідчили потребу системної та цілеспрямованої діяльності з формування у майбутніх вихователів міжкультурної компетентності.

Для перевірки ефективності педагогічних умов та авторської структурної моделі проведено формувальний етап експерименту. Вступний контроль засвідчив однаковий початковий стан сформованості усіх компонентів міжкультурної компетентності у КГ та ЕГ, тоді як підсумковий контроль довів, що студенти ЕГ досягнули вагомих позитивних результатів. Перевірка отриманих результатів здійснювалася на основі порівняння емпіричного F-критерію Фішера (F_{em} -ЕГ та F_{em} -КГ) з показником теоретичного F-критерію. Так, результати обчислення F_{emp} у студентів ЕГ перебували у визначених межах від 1,3 до 1,7, тоді як F-критерію у КГ не увійшли у визначені межі.

Матеріали третього розділу опубліковано в наукових працях автора: 10; 11; 86; 88; 91; 96.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації виконано теоретико-методичний аналіз і запропоновано нові підходи до формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки в коледжах, що послугувало підставою для формулювання загальних **висновків**.

1. Міжкультурна компетентність інтерпретована як складна й багатовекторна якість особистості, що засвідчує сформовані практичні вміння та навички налагодження ефективного діалогу з носіями різних культур на основі розуміння культурного різноманіття. У змісті міжкультурної компетентності виокремлено етичний, лінгвістичний, професійно-прикладний, психологічний, культурологічний і соціально-комунікативний аспекти. Освітнє середовище дошкільної установи є полікультурним, тому в структурі професійної компетентності майбутніх вихователів чільне місце посідає міжкультурна компетентність. Обґрунтовано важливість міжкультурної компетентності через соціалізацію дошкільників, що дає змогу окреслити спектр завдань і комплекс принципів для якісної реалізації міжкультурної соціалізації вихованців. З'ясовано спектр компетенцій і механізми міжкультурної взаємодії й закономірності, що має знати майбутній вихователю для ефективної діяльності. Проаналізовано теоретичні, методичні й практичні засади формування міжкультурної компетентності та організації полікультурної освіти в США, Канаді, Німеччині, Бельгії, Швейцарії, Греції, Швеції, Іспанії, Польщі, аргументовано практичні шляхи імплементації зарубіжного досвіду в підготовку майбутніх вихователів.

2. Підсумовано, що міжкультурна компетентність майбутнього вихователя – це особистісне утворення, яке базоване на розумінні важливості культурного плюралізму, охоплює внутрішні переконання, ґрунтовні знання, практичні вміння й навички налагодження діалогу з усіма представниками освітнього процесу (вихованці, їхні батьки чи особи, які їх замінюють, адміністрація, колеги) дошкільної установи. У психолого-педагогічній площині поняття ґрунтоване на високій особистісній культурі та передбачає сформовану

комунікативну культуру; у методичному аспекті охоплює знання індивідуальних і групових норм поведінки, вербальних та невербальних реакцій, національно-культурних традицій учасників освітнього середовища, передбачає усвідомлення системи цінностей дошкільної установи; у практичному вимірі – уміння налагодити ефективний діалог із носіями різних культур. У структурі міжкультурної компетентності майбутніх вихователів виокремлено ціннісно-мотиваційний, когнітивно-знансєвий, конативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти, окреслено спектр показників, за допомогою яких можна діагностувати її сформованість на основі чотирьох рівнів (творчий, продуктивний, реконструктивний, репродуктивний рівні), запропоновано діагностичний інструментарій.

3. Модель витлумачена як ідеальний образ, що полегшує пізнання об'єкта дослідження, дає змогу сформувати узагальнену картину організації освітнього процесу в коледжі. Розроблена модель детермінує логічну послідовність і відтворення педагогічних дій у спеціально організованому освітньому середовищі коледжу на основі педагогічної взаємодії між викладачами та студентами. У структурному вимірі модель являє собою блокову конструкцію, що охоплює теоретико-організаційний (мета, завдання, аспекти), змістово-методологічний (загальнонаукові принципи, принципи соціокультурної соціалізації, методологічні підходи), процесуально-організаційний (навчальні дисципліни й педагогічні умови), практико-ресурсний (форми, методи та засоби), оцінювально-результативний (компоненти, рівні й результат) компоненти, які тісно взаємопов'язані між собою, зумовлюють цілісність і внутрішню стійкість, передбачають зовнішню чіткість. Запропонована структурна модель формування міжкультурної компетентності студентів відображає основні параметри (склад, структура, функції, динаміка), містить прямі й зворотні зв'язки між елементами, що маркують їхній взаємозв'язок і взаємозумовленість, має цілісний, інтегративний, рівневий характер. Ефективності моделі досягають через реалізацію комплексу педагогічних умов.

Педагогічні умови передбачають сукупність практичних заходів, що використовують для конструювання культурно насиченого освітнього

середовища коледжу, яке сприяє формуванню міжкультурної компетентності майбутніх вихователів. Виокремлено такі педагогічні умови: 1) активізація мотиваційно-ціннісного складника навчальної діяльності (акцент на організації співпраці, змагальності, створенні ситуацій успіху на основі емпатії, схвалення, заохочення; стимулювання пізнавального інтересу через використання мікродіалогів, мікроситуацій; формування активної життєвої позиції); 2) створення практично орієнтованих завдань для самостійної роботи (спрямованість завдань на подолання комунікативних перешкод у міжкультурному спілкуванні; домінування в самостійній роботі ініціативності, активності та творчості); 3) залучення студентів до активної навчально-ігрової діяльності (формування суб'єктного досвіду на основі ігор (аналіз конкретних ситуацій, рольові, імітаційні та організаційно-ділові ігри), що мали прообраз професійної діяльності в дошкільній установі); 4) формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки (розвиток уміння налагоджувати діалог, удосконалення самоконтролю, рефлексії, розвиток емпатії й толерантності під час проходження практики в дошкільних установах). Педагогічні умови впроваджено під час опанування навчальних дисциплін: «Культурологія»; «Сучасна українська мова з практикумом»; «Основи філософських знань (філософія, релігієзнавство)»; «Іноземна мова за професійним спрямуванням»; «Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта».

4. Експериментальне дослідження з формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів організовано на основі двох методологічних орієнтирів: науковості та валідності. Отримані результати констатувального етапу засвідчують, що досягнути належного (високого й достатнього) рівня сформованості міжкультурної компетентності в більшості майбутніх вихователів на основі традиційних методик складно. Для перевірки ефективності педагогічних умов і структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів проведено формувальний етап експерименту, під час якого в ЕГ реалізовано авторський підхід, натомість у КГ освітній процес не зазнав змін. Унаслідок вступного контролю зафіксовано однаковий початковий стан сформованості всіх компонентів міжкультурної

компетентності в КГ та ЕГ. Згідно з підсумковим контролем, у студентів ЕГ досягнуто вагомих позитивних результатів. Зокрема, у КГ приріст високого рівня становив +3,33 %; +3,34 %; +6,67 %; 3,34 %, натомість в ЕГ приріст був помітно більшим (+25,0 %; +25,0 %; +21,27 %; +20,83 %). У студентів ЕГ підвищився рівень чутливості до культурних відмінностей, зріс рівень поваги до представників іншої культури; посилилася готовність адекватно реагувати на зміни полікультурного освітнього середовища й бажання особистісного культурного розвитку. Математичне оброблення одержаних результатів стосовно достовірності виконане на основі порівняння емпіричного F-критерію Фішера (F_{em} -ЕГ та F_{em} -КГ) із показником теоретичного F-критерію. Результати обчислення F_{emp} у студентів ЕГ перебували у визначених межах від 1,3 до 1,7 (**1,3461** – ціннісно-мотиваційний; **1,3272** – когнітивно-знаннєвий; **1,3761** – когнітивно-діяльнісний; **1,6409** – особистісно-рефлексивний), у КГ – не входили до окреслених меж.

Проведене дослідження має завершений характер, однак не вичерпує всіх аспектів формування міжкультурної компетентності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Перспективи подальших напрацювань будуть зосереджені на вивченні можливостей удосконалення освітнього процесу в коледжах через розроблення й упровадження тренінгових технологій, поглиблене впровадження принципів гейміфікації під час опанування професійно орієнтованих дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Вимоги до підготовки вчителів та вихователів у оцінці німецьких педагогів ХХ століття. *Педагогічні науки*. 2002. Вип. 32, ч. 1. С. 12–16.
2. Адольф В. А., Савчук А. Н. Прогнозирование становление профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. Красноярск. РИО КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. 353 с.
3. Адольф В. А., Фоминых А. В. Конкурентоспособность выпускника современного вуза: [монография]. Красноярск. РИО КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. 280 с.
4. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Казань : Изд-во Казан, гос. ун-та, 1996. 565 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов. М. : Аспект пресс, 1999. 375 с.
6. Анненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Вісник Одеського національного університету*. 2011. Вип. 8: URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_8/ped/Annen.htm.
7. Атрощенко Т. О. Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки : дис. ... доктора. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Олександрівна Атрощенко. Мукачєво, 2020. 649 с.
8. Атрощенко Т. О. Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи: теорія і методика [монографія]. Мукачєво : Мукачєвський державний університет, 2019. 552 с.
9. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. До проблеми дискримінації в освіті за національною ознакою. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика*: матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ужгород, 14 вересня 2018 р. Ужгород: РІК-У, 2018. С. 7–8.

10. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. Теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний poradnik для здобувачів освітньо-професійного ступеня фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта денної та заочної форми навчання. Мукачево: МДУ, 2021. 48 с.
11. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. Формування особистості майбутнього педагога в полікультурному освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти східної та центральної Європи в процесі реформування освіти*: зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф., м Ужгород, 28-29 березня 2019 р. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2019. С. 213–219.
12. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Іван Степанович Бахов. К., 2011. 22 с.
13. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: [монография]. Волгоград: Перемена, 2008. 364 с.
14. Бизикоева Л. С. Межкультурная коммуникация в свете современных лингвистических концепций. URL: <https://textarchive.ru/c-1140860.html>
15. Богдан С. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. К. : Рідна мова, 1998. 436 с.
16. Богуш А. М. Дитинство в сучасному освітньому просторі. Збірник наукових праць: НВК «Надія». Одеса, ПНУ АПН України, 2003. С. 3–24.
17. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей: підручник. К. : Слово, 2006. 304 с.
18. Бондар Т. І. Формування толерантності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в полікультурному регіоні: теоретичні основи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал /

- голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2021, № 10 (114). С. 3–15.
19. Бондар Т. І. Міжкультурна компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти в контексті вимог глобалізованого суспільства. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький*. 2021. Вип 31. С. 27–35.
 20. Бутасова Н. В. Основні напрями навчанням іммігрантів в Україні та Швеції: порівняльний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2009. №1. С. 24–31.
 21. Быстраи Е. Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Елена Борисовна Быстраи. Оренбург, 2006. 506 с.
 22. Василенко А. М. Канадська багатокультурність та становлення етнополітичного права. *Часопис Київського університету права*. 2009. № 4. С. 55–59.
 23. Василькова О. В. Межкультурная компетенция как составляющая образовательной компетенции студентов неязыкового вуза. *Формирование иноязычных компетенций у студентов неязыковых вузов: материалы межрегион. науч.-практ. конф. 18–19 апреля 2012 г.; отв. ред. В.В. Поздеев, Н.Н. Изметинская. Ижевск, 2012. С. 13–17.*
 24. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад і головний ред. В.Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
 25. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М. : Высшая школа, 2000. 201 с.
 26. Воловикова М. Поликультурное образование как часть педагогической культуру преподавателя. *Образование*. №7/37 8 апреля 2000.
 27. Воробьев Н. Е., Иванова Н. В. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии. *Педагогика*. 2002. № 7. С. 97.
 28. Воротняк Л. І. Деякі аспекти формування міжкультурної комунікативної компетенції магістрів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник*

- Національної академії Державної прикордонної служби України*. Вип. 1.
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2015_1_3.pdf
29. Выготский Л. С. Психология. М. : ЭКСМО, 2002. 458 с.
 30. Выготский Л. Педагогическая психология / под. ред. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
 31. Гавран М., Жорняк Н. Полікультурний аспект професійної підготовки вищих навчальних закладів Канади та Польщі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. №4(22). С. 85–90.
 32. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. *Педагогика*. № 7. 2002. С. 3–13.
 33. Гершунський Б. С. Філософія освіти для ХХІ століття. М., 1997. 693 с.
 34. Голубовська І. О. Етичні особливості мовних картин світу : монографія. К. : Логос, 2004. 284 с.
 35. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. 2 вид., доп. й випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
 36. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 367 с.
 37. Гончарова О. А., Маслова А. В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка. 2010. № 5. URL : <https://goo.gl/2Wqibq>
 38. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Теория обучения: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд-во Владос-Пресс, 2003. 384 с.
 39. Гриценко Т. Б. Етика ділового спілкування: навч. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2007. 344 с.
 40. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.

41. Губа Н. О., Кандиба М. О. Феномен особистісної компетентності у просторі наукового знання. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2010. Випуск 15. С. 52–61.
42. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.
43. Гулецька Я. Г. Деякі особливості становлення полікультурної освіти в Україні та США. *Вісник Національного технічного університету України «КІТІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2006. № 2 (17). С. 112–116.
44. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Яна Гаврилівна Гулецька; Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2008. 262 с.
45. Гуренко О. І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. Дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Іванівна Гуренко. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2015. 580 с.
46. Дегтярева Г. А. Нелинейное мышление как основа межкультурной компетентности: автор. дис ... канд. культурологии: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Галина Александровна Дегтярева. Саратов, 2006. 20 с.
47. Дегтярова Г., Васянович Г., Клос С. Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1998. №5. С. 214–221.
48. Декларація принципів толерантності (документ 995-503, ред. від 16.11.1995 / *Міжнародні нормативні акти ЮНЕСКО*. URL: <http://taken.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995-503&c=1#Curren>
49. Декларація про культурну різноманітність: прийнята Комітетом міністрів Ради Європи на 733-му засіданні заступників міністрів 7 грудня 2000 року. URL: <http://www.coe.kiev.ua/bul/bul8/text11.htm>
50. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш,

- С.М. Курінна, І.П. Печенко; за заг. ред. Н.В. Гавриш. Луганськ: Альма-Матер, 2006. 368 с.
51. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации. Харьков : Штрих, 2001. 386 с.
 52. Дубасенюк О. А. Полікультурна підготовка майбутніх спеціалістів у зарубіжній педагогічній науці і практиці. *Парадигма етнокультурологічної спрямованості педагогічного середовища Поліського регіону*: зб. наук. праць / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 7–20.
 53. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с.
 54. Ерасов Б. С. Социальная культурология: Учеб. для студ. высших учеб. завед. Изд-во 3-е доп. и перераб. М. : Аспект Пресс, 2000. 591 с.
 55. Етимологічний словник української мови в 7 т. / Ред кол. : Р.С. Мельничук (гол. ред.) та ін. К., 1980. Т. 3.
 56. Європейська декларація щодо завдань у галузі культури / Рада Європи. 4 Конференція європейських міністрів, відповідальних за питання культури (Берлін, 1984). URL: <http://www.coe.kiev.ua/bul/bul8/text2.htm>
 57. Європейська культурна конвенція (Париж, 19 грудня 1954 року). European Treaty Series. URL: <http://www.coe.kievua/docs/cets/cets018.htm>
 58. Жайворонок В. В. Знаки української культури: словник-довідник. К. : Довіра, 2006. 703 с.
 59. Загальна декларація прав людини / Права людини в Україні: Інформаційно-аналітичний бюлетень Українсько-Американського Бюро захисту прав людини: Випуск 21. Київ, 1998. 455 с.
 60. Загальна декларація про культурну різноманітність (2001 р.) / *Міжнародні нормативні акти ЮНЕСКО*. URL: <http://www.uncpd.kiev.ua/ucipr/ukr/law/un/14.php>
 61. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

62. Загашев И. О. Профессиональные ценности. Методика ранжирования профессиональных ценностей. Методика «Вселенная Я». Взаимосвязь между личными целями и профессиональными целями URL: http://lib.gmsib.ru/index.php?resource=10156&id_site=11
63. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. №37–38. С. 2004.
64. Закон України «Про дошкільну освіту» поточна редакція від 01.01.2021 р. № 2628-III від 2001 з. URL: <https://zakon.help/law/2628-III>
65. Закон України «Про освіту» поточна редакція від 10.07.2021 р. № 2145-VIII від 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
66. Захарасевич Н. В. Готовність майбутнього вихователя до рольової діяльності дітей дошкільного віку в руслі компетентнісного підходу. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82, Т. 2. С. 117–121.
67. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта: Учебное пособие для студентов ВУЗов, 3-изд. доп и пер. М. : Аспект-Пресс, 1996. 317 с.
68. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000. 257 с.
69. Зеліковська О. О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія «Педагогіка і психологія». № 2. 2010. С. 213–216.
70. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебн. для вузов. изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2002. 384 с.
71. Зязюн І. А. Педагогічне дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка* : наук. журнал / голов. ред. Н.М. Бідюк. К. ; Хмельницький : ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 19–30.
72. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя [монография]. К. : ЦВП, 2005. 282 с.
73. Ильин В. В. Философия и история науки. М. : Изд-во МГУ, 2005. 432 с.
74. Ильин В. В. Философская антропология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Книжный дом «Университет», 2006. 232 с.

75. Івашко О. Проблема полікультурної освіти у Республіці Польща: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олена Анатоліївна Івашко. Маріуполь, 2012. 260 с.
76. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків : ФОЛІО, 2002. 543 с.
77. Кавуненко Н. І. Міжкультурна філософія як основа формування глобального етносу. *Вісник Київського університету. Філософія. Політологія*. 2003. № 56-57. С. 23–24.
78. Калініна Л., Калініна Г. Міжкультурна освіта в школі [Текст] : курс для керівників ЗНЗ і працівників сфери освіти. *Директор школи*. 2016. № 21/22. С. 10–47.
79. Канюк О. Л., Кіш Н. В. Наукові підходи до розуміння сутності поняття «культура іншомовного професійного спілкування» майбутніх інженерів. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82, Т. 2. С. 138–143.
80. Кендзьор П. І. Європейська стратегія полікультурного виховання особистості. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2011. Випуск 97. С. 97–106.
81. Кендзьор П. І. Інтеграція через діалог. Система організації полікультурного виховання у школі : [монографія]. Львів: «Панорама», 2016. 378 с.
82. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика) : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Петро Іванович Кендзьор. К., 2017. 504 с.
83. Кихтюк О. В. Психологічні особливості формування етнічної толерантності у студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психологічних наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Оксана Василівна Кихтюк. Луцьк. 2010. 20 с.
84. Коваленко О. Політика та практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2006. № 5. С. 10–12.

85. Ковальчук І. В. Психологічний аналіз комунікативної культури як якісної характеристики особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. Миколаїв МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. Т. 2. Вип. 8. С. 148–154.
86. Коврей Д. Й. Вагомість міжкультурної компетентності для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Science, Education. Innovation: Topical Issues and Modern Aspect*, December 16-18, 2020. Tallinn, Estonia: Uhingu Teadus juhatus, 2020. P. 416–422.
87. Коврей Д. Й. Методичні аспекти організації самостійної роботи студентів коледжу під час формування міжкультурної компетентності. *Проблеми, досвід та вдосконалення методичної роботи у закладах освіти: збірник тез Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Харків, 24 листопада, 2021 р.* Харків: ФОП Петров В. В., 2021. С. 207–209.
88. Коврей Д. Й. Обґрунтування педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів у процесі навчання в коледжах. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: ВД «Гальветика», 2021. Вип. 43, Том 2. С. 180–184.
89. Коврей Д. Й. Педагогічне моделювання процесу формування міжкультурної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти в освітньому середовищі коледжів: методичні аспекти. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса, 2020. Вип. 25, Том 2. С. 73–76.
90. Коврей Д. Й. Полікультурна компетентність як складник професійної компетентності вчителів іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол. : А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 62. С. 50–54.
91. Коврей Д. Й. Потенціал ігрової діяльності під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології:*

- зб. матеріалів Міжнар. наук-практ. конф., м. Запоріжжя, 5-6 лютого 2021 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. С. 106–109.
92. Коврей Д. Й. Потенціал компетентнісного підходу у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: збірник тез Міжнар. наук.-практ. конф. з інтернет підтримкою, присвяченій 185-річчю Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, 29-30 травня 2020 р. Київ, 2020. С. 331–334.*
93. Коврей Д. Й. Принципи та підходи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час навчання в коледжах: методичні та практичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 78. С. 45–49.*
94. Коврей Д. Й. Сутність і структура міжкультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал. Одеса, 2019. Вип. 15. Том 1. С. 65–70.*
95. Коврей Д. Й. Сутність поняття толерантності у сучасному полікультурному соціумі. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції. Варшава – Ужгород – Херсон: Посвіт, 2019. С. 86–88.*
96. Коврей Д., Бобирєва О. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичні підходи до її формування на засадах компетентнісного підходу. *Social Work and Education. Vol. 8, No. 4. Ternopil-Aberdeen, 2021. С. 505–514.*
97. Кожевнікова А., Дудко Я., Голубенко Н. Формування міжкультурної компетентності сучасного вчителя як важливий чинник успішної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. 2016. №2(17). С. 120–125.*
98. Козубовська І., Мигалина З., Сідун Л. Полікультурна підготовка педагогічних кадрів для шкіл і дошкільних закладів в США. *Науковий*

вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. Вип. 1 (11). 2020. С. 226–229.

99. Колесник Н. Є. Проблема наступності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкової школи до організації художньо-естетичної діяльності дітей. *Наукові записки. Серія: педагогіка.* 2014. №4. С. 100–105.
100. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1982.
101. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під ред О.В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
102. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / за ред. А.Й. Капської. К. : ДЦССМ, 2003. 87 с.
103. Конвенція про охорону і заохочення різноманітності форм культурного самовираження (документ №952-008, ЮНЕСКО, Париж, 20 жовтня 2005 р.) / Міжнародні нормативні акти ЮНЕСКО. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#Text
104. Конецкая В. П. Социология коммуникаций. Учебник. М. : Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.
105. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. К. : Юрінком, 1996. 80 с.
106. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2002. №2. С. 3–22.
107. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. СПб. : КАРО, Мн. : Изд-во «Четыре четверти», 2005. 208 с.
108. Корінна Г. О. Готовність майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки.* 2018. Вип. 82, Т. 2. С. 154–158.
109. Кривошеев В. А. Проблема межкультурной коммуникации в современной образовательной системе. *Язык и межкультурные коммуникации:*

- материалы III Междунар. науч. конф., (Минск – Вильнюс, 17–20 мая 2011 г.) / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Минск: БГПУ, 2011. С. 279–281.
110. Кричківська О. Міжкультурна комунікація у системі сучасних підходів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2007. № 5. С. 88–96.
111. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Нар. образование, 2000. 272 с.
112. Культурология: Учеб. пособие для студ. вуз. / Под ред. Г.В. Драча. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. 572 с.
113. Курлянд З. Н. Личностно-ориентированное педагогическое образование как фактор формирования ценностных ориентации будущих учителей. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 86–97.
114. Кушнір Ю. В. Виховання у старшокласників культури міжетнічного спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Юлія Володимирівна Кушнір. Луганськ: 2012. 20 с.
115. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн : Валгус, 1980. 334 с.
116. Лаврикова Т. В., Лещинский В. И. Практическая педагогика: технологии личностной ориентации. Учебное пособие. Архангельск : Изд-во «Пресс А», 1999. 175 с.
117. Лаврова Т. Б. Современное интеркультурное образование. Опыт Германии : [монография]; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Нижний Тагил, 2007. 160 с.
118. Лакуста О. Система управління процесом підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до соціалізації дітей дошкільного віку. *Науковий пошук молодих*. 2018. Вип. 2. С. 117–123.
119. Лендел Л. В. Міжкультурна комунікативна компетенція: проблема цілей і змісту навчання іноземній мові у загальноосвітній школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Випуск 34. 2014. 104–106.

120. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис.* У 2-х т. Вип. 3 2011. Т. 1. С. 339–344.
121. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія: наук.-теорет. та інформ. журн.* 2009. № 2. С. 13–25.
122. Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі. *Проблеми освіти: наук. зб. Ін-т іннов. технологій змісту освіти МОН України.* К., 2010. Вип. 63, Ч. 1. С. 3–9.
123. Люшин М. О. Педагогічне моделювання у контексті професійної компетентності. *Управління школою.* 2012. № 13/15. С. 30–33.
124. Маєвська Л. Модель національно зорієнтованого виховання молодших школярів. *Проблеми української народної педагогіки в науковій спадщині Мирослава Стельмаховича: матеріали Перших Всеукр. педагогічних читань.* Івано-Франківськ: Плай, 2004. С. 216–221.
125. Маєвська Л. Формування культури взаємодії індивіда з природою як один із аспектів етнокультурного виховання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. Випуск 29. С. 144–147.
126. Маєвська Л. Е. Етнокультура як механізм адаптації індивіда до навколишнього середовища: історичні аспекти та сучасні виховні моделі. *Особистісно-орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Тернопіль, 4-5 травня, 2006 р.).* Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 52–56.
127. Маєвська Л. М. Етнокультурне виховання. Нормативно-правове забезпечення: Міжнародний та вітчизняний рівень (Методичні рекомендації до курсу «Основи етнокультурного виховання»). Житомир: ЖДУ, 2007. 302 с.

128. Маєвська Л. М. Етнопедагогіка: навчальний посібник. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2014. 288 с.
129. Макшанцева Н. В. Формирование языковой личности будущего специалиста-лингвиста в высшей школе на основе концептуального подхода. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. № 1. Н. Новгород, 2010. С. 43–46.
130. Мала енциклопедія етнодержавознавства. Редкол. : Ю.І. Римаренко та ін. / НАН України. Інститут держави і права ім. В.М. Корецького; К. : Довіра: Генеза, 1996. 942 с.
131. Малихін О., Гриценко І. Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності: [монографія]. К., 2016. 286 с.
132. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / Катерина Сергіївна Мальцева; Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України. К., 2002. 20 с.
133. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Академія, 2012. 284 с.
134. Маслова В. А. Homo Lingualis в культурі : [монографія]. Витебск : Изд-во ВГУ, 2004. 214 с.
135. Мацько О. Мовленнєвий етикет і міжкультурна комунікація. *Дивослово*. 2018. № 11. С. 34–41.
136. Миськова Н. М. Педагогічний тренінг як форма підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький, 2018. Вип. 24. С. 17–22.
137. Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя / [Ред. перекл. О. Стиславська]; Центральний осередок вдосконалення вчителів. Варшава, 2004. 168 с.

138. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права / *Права людини в Україні: Інформаційно-аналітичний бюлетень Українсько-Американського Бюро захисту прав людини*: Випуск 21. Київ, 1998. 455 с.
139. Мілютіна О. Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розвинутих країнах світу. *Порівняльно-педагогічні студії*. №1. 2009. С. 38–44.
140. Могилевский В. Д. Методология систем: Вербальный подход. М. : ОАО «Издательство «Экономика», 1999. 251 с.
141. Морська Л. І. Міжкультурна комунікативна компетентність: навчальні аспекти = Intercultural communicative competence: implications for teaching : [лінгводидактика]. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2012. № 5. С. 63–69.
142. Наказ МОН «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» № 1456 від 21 листопада 2019 р. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/68361/
143. Наказ МОН «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» № 572 від 29.04.2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>
144. Наказ МОН «Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» № 806 від 13.07.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/012.Dosk.osv.13.07.docx>
145. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
146. Немов Р. С. Психологія: в 3 кн. М. : Владос, 1999. Кн. 1. 687 с.

147. Новые ценности образования: гуманистический подход к обучению : учеб.-метод. пособие / Г.П. Редя, М.А. Родионов; Пенз. гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского. Пенза : ПГПУ, 1996. 31 с.
148. Носачева Е. А. Деятельность современного педагога как языковой личности. *Наука и образование. Известия Южного отделения Российской академии образования и Ростовского государственного педагогического университета*. 2004. № 2 (10). С. 84–85.
149. Носачева Е. А. Межкультурное образование как проблема педагогической науки Европейского союза. *Межкультурная коммуникация: глобальные и региональные аспекты* : материалы междунар. науч.-практич. конф. (Ростов н/Д, 11–12 мая 2000 г.). Ростов н/Д : РГПУ, 2000. С. 75–78.
150. Огієнко О. І. Пріоритет особистісно-орієнтованих технологій навчання у парадигмі сучасної освіти. *Педагогічні науки. Зб. наук, праць*. Суми, 1999. С. 2–34.
151. Огієнко О. І. Полікультурні засади вищої освіти Великої Британії, США, Канади і Австралії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 10 (44). С. 173–181.
152. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці. Чорноморський державний університет імені Петра Могили. Том 50. Випуск 3*. 2006. С. 39–43.
153. Олійник О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олеся Василівна Олійник. К., 2017. 285 с.
154. Ольхович О. Міжкультурна комунікація як необхідна складова педагогічної культури викладача іноземних мов. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2008. № 5. С. 74–78.
155. Осипов П. І. Міжкультурна комунікація як інтеграційна частина процесу навчання іноземних мов. *Педагогічні науки*. 2002. Вип. 32, ч. 1. С. 154–156.

156. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. М. : Альфа-М; Инфра-М, 2002. 352 с.
157. Педагогика : словарь-справочник коррекционного педагога / авт.-сост. А.В. Винеvская; под ред М.А. Пуйловой. Ростов н/Д : Феникс, 2013. 267 с.
158. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. заведений / В.А. Слaстенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. 4-е изд. М. : Школа-Пресс, 2000. 512 с.
159. Педагогическая компетентность и инновационная деятельность в обновляющемся образовании / Сост. Н.Н. Лобанова, Б.И. Любимов. СПб. : ИОВ, 1993. 105 с.
160. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2005. 399 с.
161. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / під ред. О. Гриценка. К. : УЦКД, 2001. 230 с.
162. Печенко І. П. Полікультурне виховання дітей в аспекті соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. *Вісник Прикарпат. ун-ту : Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2008. Вип. XVII–XVIII. С. 109–113.
163. Пидкасистый П. И. Педагогика : учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Изд-во Юрайт, 2011. 502 с.
164. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гуранов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М. : Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
165. Писарчук О. Формування освітньо-розвивального середовища як компонент професійної підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування* : [колективна монографія]. Тернопіль : [Осадца Ю. В.], 2019. С. 155–169.
166. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01

- «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ирина Ленаровна Плужник. Тюмень, 2003. 335 с.
167. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высшая школа, 2004. 512 с.
168. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. К. : ВЦ «Київський університет», 1999. 308 с.
169. Почепцов Г. П. Теория коммуникации. М. : «Рефел-бук»; К. : «Ваклер», 2001. 656 с.
170. Права корінних народів / Електронна версія офіційних документів правозахисту. Організація Об'єднаних Націй. URL: http://memorial.org.ua/document/3_6.htm
171. Пришляк О. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів Німеччини до роботи у полікультурному просторі. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка*. Тернопіль, 2007. №2. С. 140–144.
172. Пришляк О. Ю. Сучасні тенденції формування полікультурної компетентності фахівців соціальної сфери західноєвропейських країн. *Педагогічний альманах*. 2018. Випуск 40. С. 219–226.
173. Рей М. Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання. Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2008. 23 с.
174. Рекомендации о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества мира и воспитании в духе уважения прав человека основных свобод. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. . URL: <https://docs.cntd.ru/document/901839536>
175. Рекомендація «Про участь і вклад народних мас в культурне життя» / Документ 995-574, ред. від 26.11.1976 р. *Конвенції і рекомендації ЮНЕСКО з питань охорони культурної спадщини*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995-574&c=1#Current>.
176. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Дж. Кіста. Львів : ЗУКЦ, 2008. 160 с.

177. Рембач О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. *Університетські наукові записки*. 2017. № 63. С. 387–400.
178. Рогачко-Островська М. Модель підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського*. Сер. Педагогічні науки. 2018. № 4(63). С. 114–119.
179. Руснак І. С. Методологічні засади формування етнічної свідомості майбутнього педагога в умовах європейського освітнього простору. *Педагогічний дискурс*. 2012. № 13. С. 47–55.
180. Рязанцева Д. В. Формування міжкультурної наукової компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2018. Вип. 59. С. 212–220.
181. Сабаненко Е. И. Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция. *Молодой ученый*. 2014. №21. С. 816–819.
182. Савина А. Европейское образование: ориентация на интеграцию образовательных систем. *Педагогика*. №5. 2014. С. 110–117.
183. Савина А. К. Польша: образовательная политика государства для XXI в. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 80–84.
184. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М. : Высш. шк., 2005. 310 с.
185. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. № 1. С. 125–139.
186. Самойленко Н. Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю. К.; Севастополь : Рібест, 2013. 411 с.
187. Сафонова І. О. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. Вип. 3 (62). С. 129–143.

188. Сембрат А. Теоретичний аналіз компетентнісного підходу в сучасному освітньому середовищі. *Теоретична і дидактична філологія*. Сер. : Педагогіка. 2017. Вип. 24. С. 175–183.
189. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. К. : ВЦ «Академія», 2010. 240 с.
190. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учебное пособ. М. : Мастерство, 2001. 272 с.
191. Сиротич Н. Б. Методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2010. № 1. С. 15–20.
192. Слостенин В. А., Мищенко А. И. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*, 1991. №10. С. 79–84.
193. Слоновська О. Теоретичні засади багатокультурності та світовий досвід. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2007. № 32. С. 82–87.
194. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету. автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Оксана Володимирівна Сніговська. Умань, 2014. 24 с.
195. Сорока Ю. Полікультурне суспільство: зв'язок процесів його дослідження та формування. *Агора. Наука без кордонів*. К. : Стінос. 2012. Випуск 11. С. 183–190.
196. Станчієне Д., Козубовська І., Мигалина З. Підготовка полікультурного вчителя до навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами в США. *Науковий вісник УжНУ: Серія Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород. Вип. 2(47). 2020. С. 186–190.

197. Статут Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (документ №995-014 у редакції від 12.05.1954 р.) / *Міжнародні нормативні акти ЮНЕСКО*.: URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?user=c&sp=i&find=1&org=788>.
198. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемний для вищої освіти України? *Вища освіта України* : теорет. та науково-метод. часопис. 2009. № 1 (32). С. 43–52.
199. Стеченко Д. М., Чмир О. С. *Методологія наукових досліджень: підручник*. К. : Знання, 2007. 317 с.
200. *Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / МОН України*. К. : К.І.С., 2003. 296 с.
201. Сулейманов И. Т. Становление и развитие поликультурного образования в Германии: дисс. ... канд. пед. наук. спец.: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ирек Тавфикович Сулейманов. Ульяновск, 2010. 288 с.
202. Султанова Л. Ю. *Технологія полікультурної освіти: теоретичний аспект. Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. ; НАПН України. Київ : Ноулідж, 2013. Вип. 7. С. 167–175.
203. Сухомлинський В. О. *Розмова з молодим директором*. Вибрані твори в 5 т. К. : Рад. шк., 1976–1977. Т. 4, 393–626.
204. Сушик Н. С. *Основи соціалізації особистості. Навчально-методичний посібник*. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 188 с.
205. Тер-Минасова С. Г. *Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики*. М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. 286 с.
206. Тур О. М. Професійно-комунікативна компетентність майбутнього документознавця: зміст і структура. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2014. № 2. С. 53–57.
207. Федорова С. Н. *Этнокультурная компетентность педагога: [монография]*. Й-Ола: МарГПИ им. Н.К. Крупской, 2002. 108 с.

208. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : Академвидав, 2006. 352 с.
209. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М. : Академический Проект, 2000. 496 с.
210. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : [монографія]. Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. 207 с.
211. Фурсенко С. П. Культурологічний аспект як сучасний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Педагогічні науки*. 2002. Вип. 32, ч. 1. С. 239–243.
212. Харитонов М. Г. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Михаил Григорьевич Харитонов. Москва, 1999. 409 с.
213. Харитонов М. Г. Этнопедагогическое образование учителей национальной школы. Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И.Я. Яковлева, 2004. 330 с.
214. Харькова Н. М. Політкультурне виховання молодших школярів у позакласній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Наталія Миколаївна Харькова; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. 20 с.
215. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики. *Эйдос*: Интернет-журн. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
216. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень. посіб. К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. 240 с.
217. Чаговец А.І., Колосова С.В. Сирова Ю.В. Змістовно-процесуальний етап реалізації технології формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутніх вихователів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.:

- А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 70. Т. 4. С.193–197
218. Чайка В. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у закладах вищої освіти. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування* : [колективна монографія]. Тернопіль : [Осадца Ю. В.], 2019. С. 137–154.
219. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера: навч. посіб. К. : Знання, 2005. 442 с.
220. Чернишова Є. Р., Гузій Н. В., Ляховецький В. П. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти. К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
221. Чернишова М. О. Формування готовності майбутніх менеджерів організації до дослідницької діяльності: наук.-метод. посіб : НАПН України, Університет менеджменту освіти, Інститут менеджменту та психології. К., 2013. 172 с.
222. Чмут Т. К., Чайка Г. Л., Лукашевич М. П., Осечинська І. Б. Етика ділового спілкування: курс лекцій. К. : МАУП, 1999. 203 с.
223. Шавкун І.Г. Міжкультурна комунікація як складова сучасної менеджмент-освіти. *Культурологічний вісник нижньої Наддніпряниці*. 2009. С. 115–117.
224. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [монографія]. К. : Ред. відділ НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 232 с.
225. Щедровицкий П. Г. Организационно-деятельностная игра: сб. текстов. М. : Наследие ММК, 2004. 285 с.
226. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: Методологические аспекты построения. М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

227. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності кримського регіону: Дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Володимирівна Якса. Нац. Академія пед. наук. Київ, 2009. 571 с.
228. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 568 с.
229. Arnold R. Umgang mit Fremden. Zur Professionalisierbarkeit interkulturellen Handelns. *Zeitschrift fixer Entwicklungspädagogik*. 1989. H. 3. S. 2–7.
230. Backer G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. Addison–Wesley Publishing company. USA. 1994. 217 p.
231. Banks G. Teaching Strategies for Ethnic Studies. Newton, 1987. 156 p.
232. Banks J. An Introduction to Multicultural Education. Allyn&Bacon, 2008. 480 p.
233. Banks J. Multiethnic education : Theory and practic. Toronto : Allyn and Bacon, 1981. 282 p.
234. Batelaan P. Seminaire europeen d'enseignants sur l'education et tolerance dans les groupes multiculturels : 2-7 mai 1994. Donaueschingen: Rapport redige par Pieter Baelaan, 1994. 30 p.
235. Berry J. W. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications New York: Cambridge University Press, 2002. 610 p.
236. Beruf aktuell. Mannheim. Verlag MEDIALOG. 1998. 528 s.
237. Bredange G. Teacher Education in Sweden: An Intercultural Perspective. *Teacher Education in Plural Societies*. London & Washington, D.C., 1996. P. 126.
238. Brislin R. W. Cross-cultural encounters. Face-to-face interaction. N.-Y.: Pergamon Press, 1981. 373 p.
239. Clyne Michael. Inter-cultural communication at work: cultural values in discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 250 p.

240. Council of Europe. Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world. Pestalozzi Series. 2012. No. 2. Strasbourg: Council of Europe Publishing [Electronic Resource]. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf.
241. Cross T., Bazron B., Dennis K., & Isaacs Towards A Culturally Competent System of Care. Volume 1. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center. 1989. 122 p.
242. Dean O., Gary P. Intercultural Communication Effectiveness as Perceived by American Managers in Saudi Arabia and French Managers in the US. *Intercultural J. of Intercultural*. 1990. Vol. 14. P. 405–424.
243. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*. 2006. Vol. 10. Issue 3. Pp. 241–266.
244. Demorgon J. Pour le developpement dune competence interculturelle en Europe. Quelles formations? URL: https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/textede-travail_13/files/assets/common/downloads/publication.pdf.
245. Dragojevic S. Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: *Conceptual Clarifications*. Vol. 10, N. 29. 1999. P. 131–137.
246. Fennes H., Hapgood K. Intercultural learning in the classroom: crossing borders. Redwood book. Trowbridge, Great Britan, 1997. 312 p.
247. Formation. Modules. URT: <http://www.irfam.org/index.php?articleID-36&cthemID-4>
248. Gibson Robert International Business Communication. Oxford University Press. 2000. 111 p.
249. Gudykunst W. B., Kim Y.Y. Communicating with strangers: an approach to intercultural communication. Boston: McGraw-Hill, 2003. 468 p.
250. Hall E. T. How cultures collide. Culture, communication and conflict: readings in intercultural / G.R. Weaver (ed.). Needham Heights : Simon and Schuster Publishing, 1998. P. 9–16.

251. Hammer H. R. Theories in Intercultural Communication. *II International Journal of Intercultural Relations*. 1990. Vol. 14. P. 115–117.
252. Hand book of intercultural learning / [D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett]. 3rd. ed. Oaks, Calif., 2008. 515 p.
253. Hart W. B. A brief history of intercultural communication: a paradigmatic approach, A paper presented at the Speech Communication Association Conference in San Diego, 1996, November 24.
254. Hofstede G. Cultures and Organizations. London: McGraw-Hill, 1991. 279 p.
255. Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework / UNESCO. Paris, 2013. 44 p.
256. Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework. UNESCO. Paris, 2018. 45 p.
257. Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework. UNESCO. Paris, 2013. 44 p.
258. Jandr F. Intercultural communication: An introduction. Thousand Oaks: Sage, 1995. 315 p.
259. Jovelin E. Histoire du travail social en Europe. Paris, 2008. 287 p.
260. Kiel E. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. *Forum 2001*. № 1. S. 10–20.
261. Kim Y. Y. Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. *Readings on communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. New York: McGraw Hill, 1992. P. 371–381.
262. Klyukanov Igor E. Principles of Itercultural Communication. Boston, 2005. 290 p.
263. Knapp K. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*. 1990. № 1. P. 83–92.
264. Kóré D. Leendő óvodpedagógusok felkészítése az óvodás korú gyerekek szocializációs folyamatának megszervezésére az óvodákban. *Соціальна робота: виклики сьогодення: збірник наук. праць за матеріалами X Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 13-14 травня 2021 р. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2021. С. 282–286.*

265. Kowalczyk Larysa. Полікультурність і міжкультурна компетентність у контексті формування культури професійного мислення вчителя. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 2015, t. XVII, s. 225–244.
266. Krüger-Potratz M. Interkulturelle Pädagogik. Studienbrief der Fern. Universität Hagen, 1994. 164 p.
267. Kryshchanovych M., Kotyk T., Tiurina T., Kovrei D., Dzhandan H. Pedagogical and Psychological Aspects of the Implementation of Model of the Value Attitude to Health. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. Vol. 11(2Sup1). P. 127–138. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000652190600011>.
268. Larcher D. Das Kulturschockkonzept, ein rehabilitierungsversuch. Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Innsbruck, Innsbruck, 1993. 126 p.
269. Larysa Zdanovych L. V., Kharkivska A. A., Popovych O. M., Bobyrieva O. S., Kovrei D. Y. Reflection of the personality-oriented approach by the subjects of its implementation in eastern Europe. *Revista Tempos e Espacos Educacao*. 2020. Vol. 13, No. 32. e-14967. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000600804900001>.
270. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. A Model of the Competences Required for Participation in Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe, 2016. 48 p.
271. Magnusson D., Torestad B. A Holistic View of Personality: A Model Revisited. *Annual Review of Psychology*. 1993. V. 44. P. 427–452.
272. Melnick S. L. Multiculturalism: One View from the United States of America. Routledge International Companion to Education. London and New York, 2000. 485 p.
273. Module semestriel a la BFH: Competences interculturelles et transculturelles dans le monde du travail. URL: https://www.bfh.ch/fileadmin/docs/campus/international/Modulbeschreibung_Semestermodul_f.pdf

274. Moosmüller A. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. In: Roth, K.: Mit der Differenz leben. *Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. München Verlag, 1996. S. 217–290.
275. Nenova Y. Changing Stereotypes Through Language Teaching I Peace Through Languages 3 Ed., by A. Raash. *UNESCO Papers of the Colloque Linguapax 3*. Saaebrucker, 1991. P. 97–100.
276. Novinger Tracy. *Itecultural Communication: a Practical Guide*. Austin, TX: University of Texas Press, 2001. 230 p.
277. Oberliesen R., Strisky von R. Informations – und kommunikations technologische Grundbildung als neuorientierte Allgemeinbildung. *Erziehungskonzeptionen und Praxis*. Frankfurt/Main. 1994. 228 s.
278. Phillihson R. *English Language Teaching and Imperialism*. Troninge, 1990. 307 p.
279. Pope R. and Reynolds A. «Student Affairs Core Competencies: Integrating Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills». *Journal of College Student Development*, 1997. №38. S. 266–277.
280. Price F. *The naked Australian: the valuable Australian*. Melbourne:Workshop. 2000. 200p.
281. *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. Düsseldorf. 1997. 111 s.
282. Ruben B. The Study of Cross-Cultural Competence: Traditions and Contemporary Issue. *International J. of Intercultural Relations*. 1989. Vol. 13. P. 229–240.
283. Ruben B. D. The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*. 1989. №14. P. 220–255.
284. Ryan S. Using Technology to Improve Learner Motivation. *Modern English Teacher*. 2002. № 2. P. 72–75.
285. Samovar I., Porler R., McDaniel E. *Intercultural communication: A reader*. (12th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 2008. 448 p.

286. Tesoriero F. Personal Growth Towards Intercultural Competence Through an International Field Education Programme. *Australian Social Work*, 59(2), 2006. P. 126–140.
287. Thomas M. Memoire de D.E.S.S. de Psychologie «*Psychologie des Actions Interculturelles des PROCESSUS d'APPRENTISSAGES INTERCULTURELS au quotidien*». Universite de Nancy 2, octobre 2000. 107 p.
288. Todd I., Lanigan M. Relational Model of Intercultural Communication Competence. *International J. of Intercultural Relations*. 1989. Vol. 13. P. 269–286.
289. Trow M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: *Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII* : International Handbook of Higher Education. Philip Altbach, ed. Kluwer. 2005. P. 78–98.
290. Van Ek J. A. Objectives for Foreign Language Learning. (Vol.1: Scope). Strasbourg: CCC/CE, 1993. 88 p.
291. Webster's Third New International Dictionary of the English Language Springfield. MA : G&G. Merriam Co, 1980. 2816 s.
292. Wierbicka Anna. Understanding Cultures through Their Key Words (English, Russian, Polish, German, and Japanese). New York, Oxford University Press, 1997. 328 p.
293. Wiseman R. L., Hammer M.r., Nishida H., Predictors of Intercultural Competence. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 1989, vol. 13. P. 349–370.

Додаток А
Історичний аналіз позиції психологів на витoki й сутність міжкультурної компетентності
(початок ХХ ст. – кінець ХХ ст.)

[узагальнено автором]

Вагоме значення для розуміння сутності міжкультурної компетентності фахівця мають психологічні дослідження науковців ХХ ст. Цей період науковці називають періодом «опосередкованої» розробки питань міжкультурного спілкування, адже у цей період лише почали досліджувати процес формування міжкультурної компетентності. Проаналізуємо внесок в розробку теоретичних питань міжособистісного сприйняття, толерантності в спілкуванні між людьми, що володіють різними культурними цінностями, соціалізації людини в міжкультурному соціумі суспільстві.

Насамперед зупинимося на вченні про психологію поведінки – біхевіоризмі (від лат. *behavoir* – поведінка). Так, Едуард Торндайк у роботі «Принципи навчання, засновані на психології» в 1906 р. довів, що навчання повинно опиратися на психологію поведінки. На його думку, вся поведінка людини складається з безумовних реакцій, що детерміновані вихованням в конкретному культурному середовищі та підсиленому тими новими умовними зв'язками, які отримує особистість на основі власного досвіду спілкування з представниками інших культур [1]. Актуальною для нашого дослідження є позиція автора про те, що на людину впливають не тільки зовнішні умови, але існує потреба передбачати наслідки своєї поведінки, шляхом самостійної оцінки, що, на наш погляд, дуже важливо при підготовці майбутнього вихователя до міжкультурного спілкування. Інтерес для вивчення питань про міжкультурну компетентність представляють погляди представника біхевіоризму психолога Макгвайра, який стверджує, що класифікація поведінки і вчинків людини повинна проводитися в залежності від цілей, потреб, ситуації [2]. Практичну цінність у контексті нашого наукового пошуку представляє рольова поведінка, що відбувається відповідно до рольових вимог та обставин, які змушують людину до дій.

Значний внесок у теорію міжособистісних відносин вніс В. Келер, який вказував на так званій «інсайт» – спонтанне «схоплювання» стосунків, усвідомлення їх характеру в цілому. У його працях зроблено акцент на тому, що, незважаючи на наявність проб і помилок в пізнанні людьми один одного, у багатьох випадках має місце цілісне і досить точне сприйняття і усвідомлення людиною явищ зовнішнього світу і характеру його відносин з іншими людьми.

Теорія психоаналізу З. Фрейда зробила істотний вплив на вивчення психології міжособистісного спілкування. Так, З. Фрейд вважав, статевий потяг людини витісняється під впливом моральних, релігійних та інших обмежень і заборон, що має вплив на поведінку. Науковець вважав, що враження дитинства мають вирішальний вплив на формування характеру людини, і багато в чому визначають поведінку в наступні роки.

У площині дослідження витоків міжкультурної компетентності майбутнього фахівця представляють інтерес праці А. Маслоу про механізми само актуалізації, які передбачають: повне прийняття реальності й комфортне

ставлення до неї; прийняття інших і себе; професійна захопленість улюбленою справою, орієнтація на завдання, на справу; автономність, незалежність від соціального середовища, самостійність суджень; здатність до розуміння інших людей, увага, доброзичливість до людей; постійна новизна, свіжість оцінок, відкритість досвіду; розрізнення мети і засобів, зла і добра; спонтанність, природність поведінки; гумор; саморозвиток, прояв здібностей, потенційних можливостей, самоактуалізація в творчій роботі, любові, житті; готовність до вирішення нових проблем, до усвідомлення проблем і труднощів, до усвідомлення свого досвіду, до справжнього розуміння своїх можливостей, до підвищення конгруентності.

У рамках гуманістичної психології слід відзначити науковий підхід К. Роджерса, який вивчав міжособистісне спілкування на основі суб'єктивного сприйняття і пізнання дійсності. У баченні автора люди здатні самостійно визначати свою долю і нести відповідальність; люди в своїй основі добрі і мають прагненням до досконалості та рухаються в напрямку автономності й зрілості, реалізуючи свої внутрішні можливості і особистісний потенціал. У контексті міжкультурного спілкування актуальним є твердження автора про те, що все людство має природну тенденцією рухатися в напрямку незалежності, соціальної відповідальності, креативності та зрілості. Вважаємо, що формування толерантності має базуватися на положенні К. Роджерса про безумовне позитивне, під яким розуміється вміння любити і приймати людину без критики і застережень.

Для налагодження успішного міжкультурного спілкування дуже важливо, щоб його учасники могли толерантно ставитися один до одного незалежно від культури. У Д. Келлі, люди сприймають світ за допомогою чітких систем або моделей, званих конструктами. Особистісний конструкт – це ідея чи думка, яку людина використовує, щоб усвідомити або інтерпретувати якісь аспекти дійсності. В процесі навчання у студентів необхідно формувати сприйняття представників іншомовної культури через такі конструкти, які допомагали б їм адекватно спілкуватися.

Серед представників психології слід відзначити Б. Ананьєва, який позиціонує думку про те, що всі процеси, які властиві людині, відбуваються в соціально-культурній формі, тобто людина формується в певній соціальній культурі, сприймаючи її вимоги і норми. Дане положення теорії Б. Ананьєва підкреслює необхідність вивчення менталітету представників інших культур, що беруть участь в міжнаціональному спілкуванні.

У роботах Л. Виготського запропоновано вчення про розвиток психічних функцій у процесі опосередкованого освоєння цінностей культури. Йому належить культурно-історична теорія розвитку психіки, що передбачає, що у функціонуванні та розвитку психіки людини відображаються два основних плани діяльності й поведінки: натуральний, пов'язаний із задоволенням його біологічних потреб, і культурний, пов'язаний з різними формами його соціальної діяльності та поведінки. Вчення Л. Виготського про вплив соціокультурних чинників на розвиток емоційної сфери свідомості особистості і її мислення дозволяє глибше зрозуміти зміст і спрямованість духовної діяльності людей і характер їхньої поведінки в міжкультурному спілкуванні.

Праці С. Рубінштейна допомагають зрозуміти психологію особистості та міжособистісного спілкування. У його роботах мислення людини постає як процес розумової діяльності в контексті духовного оволодіння дійсності, перекладу зовнішньої предметної діяльності у внутрішню (інтеріоризація). У всьому цьому проявляється творче осмислення людиною зовнішнього світу і ставлення до нього. Праці С. Рубінштейна сприяють науковому розумінню впливу зовнішнього природного і соціального середовища на розвиток свідомості, поєднанню в ньому елементів відображення і творчості і їх ролі в практичній діяльності людей.

У підсумку відзначимо, що історіографічний екскурс в проблему дослідження міжкультурної компетентності дозволив виявити витоки основних педагогічних концепцій, адекватно і об'єктивно оцінити інноваційні тенденції в освітньому процесі вищої педагогічної школи в ракурсі міжкультурного спілкування та розгляду сучасної людини через призму діалогу культур.

Список використаних джерел

1. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1930. 182 с.
2. Усова А. В. Формирование учебных умений учащихся. Советская педагогика. 1982. № 1. С. 41–48.

Додаток Б

Психолого-педагогічна характеристика соціокультурних тенденцій дошкільної освіти та обґрунтування потреби формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

[узагальнено автором]

Одним із стратегічних напрямків в модернізації освіти, у цілому та дошкільної освіти зокрема, є перехід до нової освітньої парадигми, що відповідає вимогам сучасного українського суспільства і основним тенденціям розвитку освітньої сфери у контексті Європейських стандартів. З цією метою в даний час проводиться інтенсивна перебудова системи дошкільної освіти, відбувається оновлення педагогічної діяльності у ЗДО.

Імперативом освітньої політики України в системі дошкільної освіти є її модернізація, головними напрямками якої, відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» (2001 р.) слід вважати: «забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб». Цілком очевидно, що без вихователя завдання вдосконалення і модернізації української дошкільної освіти вирішити неможливо. Незаперечним є той факт, що основоположною в освітньому процесі ЗДО є діяльність вихователя, а значить, первинною ланкою в модернізації системи освіти має стати переосмислення всіх елементів педагогічної освіти.

Доволі вагомим в цьому відношенні вважаємо соціокультурний фон дошкільної освіти, що декларує прийняття нових соціокультурних тенденцій. У даний час активно відбувається процес зміни міжнародних освітніх стандартів, тому обов'язковою вимогою кадрової інфраструктури стає робота у полікультурному освітньому просторі ЗДО. У силу вищевикладеного актуальними видаються завдання, вирішення яких спрямоване на представлення психолого-педагогічної характеристики соціокультурних тенденцій дошкільної освіти.

Педагогічна діяльність вихователів у ЗДО перебуває під впливом найбільш істотних культурних цінностей, переконань і установок, а також домінуючих когнітивних і комунікативних типів і лінгвістичних зразків культури того регіону, де знаходиться ЗДО. Питання про зв'язок дошкільної освіти і культури особливо актуальний для Закарпаття, де проходять процеси руйнування застарілих відносин між суб'єктами та існує нагальна потреба перенесення дошкільної освіти в «культурно толерантний вимір». Такий вимір, у нашому баченні, доцільно розглядати як складний культурний процес полісистемної передачі нормативно-ціннісного і творчого досвіду та створення належних умов для культурного самовизначення, саморозвитку і самореалізації особистості дошкільника, шляхом налагодження позитивного культурного освітнього простору дошкільної установи, що буде спрямований на збереження і оновлення культурних традицій.

Сьогодні існує яскраво виражена потреба визначити та осмислити загальнолюдські цінності, які закладаються дошкільною освітою. Необхідно

виявляти соціокультурні проблеми і вирішувати їх на базі ідей та принципів, які відповідають сучасній культурі. Так, у XXI ст. можна констатувати певні проблеми, які пов'язані із недостатнім культурним потенціалом учнів і педагогічних працівників та навіть порушенням принципу полікультурності дошкільної освіти. Не підлягає сумніву, що в контексті сказаного необхідно щоб вихователь міг створити у ЗДО належні умови для творчого, культурного зростання і саморозвитку вихованців, а також цілеспрямовано працював над формуванням національної самоідентичності, духовності й культури, толерантності в поведінці та відносинах з представниками різних культурних вподобань.

У нашому баченні культурна парадигма дошкільної освіти містить наступні базові положення:

- по-перше, зміст дошкільної освіти орієнтований не стільки на традиційні знання, інформацію і фактичний матеріал, скільки на базові культурні цінності (терпимості, емпатії, самореалізації, взаєморозуміння, співробітництва і підтримки);

- по-друге, виховний процес постає через розуміння загальнолюдських культурних цінностей та самоідентифікація з певною культурою на основі культурного самовизначення;

- по-третє, налагодження взаємодії та спілкування в ЗДО спрямоване на педагогічну підтримку та врахування культурних норм і співпраці учнів

- по-четверте, культурний уклад всієї дошкільної установи передбачає творчу, продуктивну спільну діяльність вихованців, батьків та вихователів та врахування культурних традицій (соціуму, навколишнього спільноти, дошкільного закладу);

- по-п'яте, полікультурне освітнє середовище має враховувати культуру окремих спільнот як системоутворюючого начала культурної соціалізації дітей дошкільного віку.

Культурна ідентифікація кожної дитини дошкільного віку має включати:

- становлення і його прояв культурної ідентичності (тобто таких особливостей його особистісної культури, як усвідомлення і прийняття ним своєї індивідуальності як носія і суб'єкта культури), що передбачає постійне співвіднесення його саморозвитку з існуючими культурними традиціями;

- постійне культурне самовизначення і творчий пошук вихованця, активне накопичення ним різноманітного культурного досвіду;

- не повинно бути спрямування на присвоєння цінностей будь-якої однієї національної культури на шкоду іншій, хоча можуть переважати традиції і форми рідної культури кожної дитини.

Отже, культурна парадигма дошкільної освіти передбачає концентроване вираження ідей полікультурного підходу в освіті та розкриває основні аспекти зв'язку культури і освіти, одночасно вказуючи напрямок соціокультурного розвитку сучасного дошкільного освітнього закладу. Дане розуміння передбачає гуманізацію освітнього процесу у дошкільній установі на основі культурознавчих цілей. Такі культурознавчі цілі охоплюють: сукупності прийомів і засобів усної та письмової вербальної, а також невербальної інформації від представників певної культури; по-друге, національна

ментальність як спосіб мислення представників певної культури, що визначає їх поведінку і очікування; національне надбання, яке реалізується в таких аспектах як мистецтво, релігія, традиції, література, національні пам'ятки архітектури.

Серед основних завдань дошкільної освіти, які може реалізовувати майбутній вихователь, що володіє сформованою міжкультурною компетентністю можна назвати наступні:

- розвиток у дітей дошкільного віку усвідомленого ставлення до себе як до культурно-історичного суб'єкта;
- усвідомлення дітьми елементарних релігійних, етнічних і соціальних коренів;
- розвиток світосприйняття щодо культурних цінностей українців;
- навчання дітей елементам самоаналізу вчинків як представників соціально-культурного соціуму;
- розвиток здатності неконфліктного спілкування з представниками різних етнічних культур.

Однією із вимог українського суспільства до майбутнього вихователя ЗДО, що здобуває освіту у коледжі, є моральна, духовна освіченість. Сьогодні освічена людина – це не лише компетентний фахівець, а й це людина культури, готова до максимальної реалізації своїх професійних функцій. Стає очевидним, що освітній процес у коледжі має бути зорієнтованим на інтереси особистості, на становлення її професійних компетенцій та розвиток загальної культури. У відповідності до зазначеного, освіта в коледжі покликана забезпечити належні умови для формування особистості вихователя, що безпосередньо включає ознайомлення з культурними цінностями і способами їх реалізації.

Наголосимо, що освіта базується культурно-інформаційному просторі, що оточує студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» у коледжі. Таким чином, під час організації освітнього процесу доцільно звертати увагу на вирішення проблеми національної ідентифікації в контексті соціальних і культурних процесів, які спостерігаються в українському суспільстві а також враховувати культурну специфіку того регіону, де знаходиться коледж. Наголосимо на тому, що українська дошкільна система освіти має справу з різноманітним у культурному аспекті контингентом дітей дошкільного віку. Примітимо, що у нашому баченні розуміння між учасники освітнього процесу у дошкільній установі (дітьми, батьками, вихователями) не можуть бути вирішені без участі компетентного у міжкультурному аспекті вихователя. У зв'язку з цим ще під час навчання у коледжі студенти мають опанувати реальні перспективи налагодження полікультурної освіти. Розвиток цього напрямку обумовлено гуманізацією та демократизацією українського соціуму у цілому та освіти зокрема, а також прагненням створити таке суспільство, в якому культивуються шанобливе ставлення до особистості, захист її культурних вподобань.

З огляду на наведені аргументи, констатуємо, що модернізація сучасної освіти у коледжі, відповідно до потреб українського суспільства означає його спрямованість на формування загальної культури. Вважаємо, що сучасні коледжі мають таким чином організовувати освітній процес майбутніх вихователів ЗДО, щоб забезпечити якісну взаємодію майбутнього вихователя з культурним

освітнім середовищем дошкільної установи, при якому відбувається цілеспрямоване збагачення власного внутрішнього світу.

Отже, освітній процес в коледжі має цілеспрямовано готувати майбутніх вихователів до співпраці з ментальністю і способом життя представників інших культур, має давати уявлення про культурне розмаїття світу, виховувати відкритість, терпимість і готовність до діалогу в полікультурному освітньому середовищі ЗДО, а також сприяти більш глибокому розумінню власної культури та її ролі в духовному розвитку як України, так і всього людства.

Таким чином, однією з основних соціокультурних тенденцій розвитку освіти у коледжі у сучасних умовах вважаємо перехід до нової освітньої парадигми, яка відповідає вимогам сучасного українського суспільства і основним тенденціям його розвитку. Так, у якості детермінанти даної парадигми виступає домінування культурних і соціокультурних цінностей в освітніх процесах. Саме тому під час реалізації своїх професійних функцій в дошкільній установі майбутній вихователь має навчитися робити акцент на формування духовності та культури, толерантності в поведінці і відносинах.

У контексті наведених аргументів наголосимо, що нині особливої актуальності набуває проблема досягнення майбутніми фахівцями спеціальності 012 «Дошкільна освіта» нової якості професійної освіти в коледжах, яка буде орієнтована на підготовку висококваліфікованого, мобільного, конкурентоспроможного фахівця що володітиме міжкультурною компетентністю. Саме тому нині потрібна зміна підходів до організації освітнього процесу у закладах передвищої освіти, яка буде орієнтована на формування особистості майбутнього фахівця нового типу, що прийде на роботу у дошкільні установи та матиме змогу використовувати соціокультурні інновації під час налагодження міжкультурної взаємодії у дошкільній установі.

1.1.2. Профільні предмети і спеціальні курси

9	Українська мова (сучасна українська мова з практикумом)*	ПА(ЗНО)	275		40*	271	156	115	4	4	3	3						
10	Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія)	ПА(ЗНО)	210			210	60	150	3	3	3	2						
11	Художня культура (культурологія)*		4	114		34*	114	72			2	4						
12	Психологія (загальна психологія)*		4	74		74*	74	46			2	2						
13	Вступ до спеціальності*		2	57		57*	57	36	2	1								

1.1.3. Вибірково-обов'язкові предмети

14	Інформатика (інформаційно-комунікаційні технології та технічні засоби навчання*)*		154		40*	154	21	133	2	1/1	1/1	2						
15	Технології		100			94	56	38				3						
	Всього		2660									32	32	32	32			
	Всього фінансується		2660															
	Тижневе навантаження								30/2	30/2	30/2	30/2						

II. Підготовка молодшого спеціаліста

2. Дисципліни, які формують загальні компетентності

2.1. Обов'язкові навчальні дисципліни

16	Сучасна українська мова з практикумом*			40	4,5	135	40					95						
17	Основи правознавства*	1		35	3,5	105	34					71						
18	Основи економічної теорії*	3		35	3,5	105	34					71						
19	Історія України*	4		37	4	120	37					83						
20	Основи екології*	3		34	3,5	105	34					71						
21	Інформаційно-комунікаційні технології та технічні засоби навчання*	4		40	4	120	40					80						
22	Культурологія*	4		35	3,5	105	34					71						
23	Основи філософських знань (філософія, релігієзнавство)*	4		40	4,5	135	40					95						
24	Людина і світ*	2		23	3	90	23					67						
25	Соціологія	8		2		60	36	26		10	24						2	3
26	Анатомія, фізіологія та основи валеології	7		4	4	120	56	38		18	64						2	2
27	Основи медичних знань	8		4	4	120	48	36		12	72							4
28	Охорона праці	8		2	2	60	24	18		6	36							2
29	Фізичне виховання	7		6	6	180	98	6		92	82			2	2	2	2	2
	Всього за циклом			52		1560	578				982							

3.3. Професійна та практична підготовка

		Навчальна																
56	Практика з природознавства	4		2	2	60												1г
57	Семинар-практикум з підготовки до літньої практики	6		1	1	30	15											1 1г
58	Семинар-практикум з підготовки до переддипломної практики	6		1	1	30	15											1 1г
		Виробнича																
59	Педагогічна практика в ролі спеціаліста викладача	3		2	2	60												2
60	Спостереження і пробна практика в групах різного досвідченого віку	4		4	4	120												4
61	Спостереження і пробна практика в дошкільних закладах	7		12	12	360												4
62	Літня практика в дошкільній установі	7		2	2	60												2 3г
63	Переддипломна практика	6		6	6	180												6 8г
	Всього за циклом			30	30	900												

64	Курсова робота			8	2	2	60					60						
65	Комплексний кваліфікаційний іспит (педагогіка з окремими методами)	8		3	3	90						90						
	Кількість екзаменів ДПА (ЗНО)	4																
	Кількість екзаменів	14																
	Кількість залізів	30																
	Кількість курсових робіт	1																
		Всього по спеціальності																
	Тижневе навантаження																	
	Кредити			180	180													24
	Всього					5400												

ПОВІСНЕННЯ ДО НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ

Спеціальність: 012 Дошкільна освіта

- На основі типового графіка навчального процесу педагогічний заклад розробляє робочий графік навчального процесу на кожний рік. Керівництво навчального закладу (згідно Статуту) надається право в окремих випадках перерозподілити години на вивчення предметів у межах одного навчального року без перебігнення 36-35 годинної тижденьної навчальності на терміну курсів, а також 28-30 тижневого навантаження на всіх існуючих курсах згідно з Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах затверджених наказом МОН України від 02.06.1993 №161.
- Передбачені навчальним планом лабораторні роботи і практичні заняття можуть проводитись з поділом груп на підгрупи на 10-15 осіб, а педагогічна практика – з поділом груп на підгрупи на 5-7 осіб. Контрольні роботи проводяться за рахунок часу, відведеного на вивчення предмету. Кількість контрольних робіт може змінюватись навчальним закладом з урахуванням рівня підготовки студентів. На переріку 1 контрольна робота відводиться 0,33 год.
- Керівництво курсовими роботами на заключному етапі навчання здійснюється викладачами педагогіки та окремими методами. Тематика курсових робіт визначається на засіданнях кафедр, на підготовку і захист курсової роботи відводиться 3 год. на кожного студента.
- Форма проведення екзаменів визначається відповідними предметними (циклоновими) комісіями. На проведення екзамену відводиться 0,33 год. на 1 студента.
- На проведення екзамінаційних консультацій відводиться 2 год. на академічну групу.
- Навчальну практику (на розклад навчального закладу) можна проводити концентровано або розосереджено шляхом чергування її з теоретичними заняттями з обов'язковим збереженням протягом навчального року обсягу годин, встановленого як на теоретичні заняття, так і на навчальну практику. В залежності від місцевих умов час проведення навчальної практики може переміщуватись в межах навчального року. Педагогічна практика проводиться у відповідності з діючою інструкцією.
- Перебіг, обсяг і термін навчання факультативних предметів безпосередньо навчальним закладом з розрахунку не більше 4 годин на тиждень.
- Розробка робочих програм факультативних предметів здійснюється відповідними на основі типових програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України.
- Типовальному завданню надається право виконати необхідні зміни в мережі кабінетів, лабораторій і майстерень, з урахуванням профільної підготовки молодших спеціалістів і впровадження факультативних предметів.
- На місцевий курсовий захист з різними перераховується оплата акomodації в обсязі 100% навчального часу, відведеного навчальним планом.
- Вивчення предметів і дошкільних спеціальній закріплюється заліком.

Ректор
Мукачівського державного університету
Г. Д. Шеремет

Розроблено та затверджено на педагогічній раді коледжу
Протокол № 9 від 20 березня 2020 року
Директор Мукачівського педагогічного коледжу МДУ
Г. М. Гацура

Заступник директора гуманітарно-педагогічного факультету коледжу МДУ з навчальних робіт
Г. М. Гацура

		Всього:	5	7	1			43	1290	767	300	346	121		523	0	0	2	3	15	10	11	9		
2.3.	Дисципліни, що формують спеціальні компетентності																								
1.4.1	Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта»																*								
1.4.2	Дитяча, педагогічна психологія																*	*	*						
1.4.3	Безпека життєдіяльності і охорони праці			8				2	60	26	14	6	6		34									2	
1.4.4	Методика розвитку мовлення і навчання елементів грамоти							4	120	94	48	32	14		26								2	4	
1.4.5	Логопедія			8	8			2	60	26	8	18			34									2	
1.4.6	Література для дітей дошкільного віку з культурою мовлення та практикою з виразного читання			4				3	90	76	36	24	16		14			2	2						
1.4.7	Методика формування елементарних математичних уявлень			8	8			4	120	82	40	26	16		38								2	4	
1.4.8	Методика фізичного виховання		5		8			3	90	56	26	22	8		34						4				
1.4.9	Методика організації образотворчої діяльності дітей		7					3	90	79	28	43	8		11							2	3		
1.4.10	Методика музичного виховання			8				2	60	39	14	21	4		21									3	
1.4.11	Художня праця			5				3	90	56	36	36	56		34						4				
1.4.12	Малювання і ліплення			6				2	60	34	34	34	26		26								2		
1.4.13	Основи природознавства і методика ознайомлення дітей з природою		6					3	90	79	38	29	12		11					2		3			
1.4.14	Спів і музична література			6				2	60	34		34			26								2		
1.4.15	Ритмика			7				2	60	30		30			30									2	
1.4.16	Педагогічна практика (з них):																								
	Навчальна:																	*							
	пропедагогічна							2	60	34		34			26			2							
	помічник вихователя в групах раннього і дошкільного віку			4				3	90	42		42			48										
	пробна практика в ролі вихователя в групах дошкільного віку			5,6				5	150	93		93			57						3	3			
	пробна практика в ролі вихователя в групах дошкільного віку			7				3	90	60		60			30								4		
	педагогічна практика з додатковою кваліфікацією			7				1	30	30		30			0								2		
	практика з основ природознавства							3	90	90		90			0										
	Літня педагогічна практика**																								
	Виробнича практика**																								
	Всього з педагогічної практики:							52	1560	1060	252	724	84		500	0	0	4	4	13	14	17	11		
3	Вибіркові навчальні дисципліни																								
3.1.	За вибором закладу освіти																								
3.1.1	Українська мова (за професійним спрямуванням)		8					3	90	73	30		43		17								1	2	2
3.1.2	Медіасвіта			8				1	30	13	8	3	2		17									1	
3.1.3	Організація роботи в різновікових групах		0	6				1	30	17	8	7	2		13								1		
	Всього:		1					5	150	102	46	10	46		48	0	0	0	0	0	0	1	2	3	
3.2.	За вибором здобувачів освіти																								
3.2.1	Дисципліни додаткових кваліфікацій		6,8	5				15	450	342	80	217	37		108	-	-	-	-	4	6	2	6		
	Всього:		2	2				15	450	342	80	217	37		108	0	0	0	0	4	7	4	9		
	Вчитель англійської мови у закладах дошкільної освіти (II курс 2020-2021 н. р.)																								
3.2.1.1	Методика навчання іноземної мови		6					4	120	68	34	12	22		52								4		
3.2.1.2	Практичний курс англійської мови		8					6	180	162		162			18			2	2	2	1	1	2		
3.2.1.3	Друга іноземна мова			5				5	150	112		112			38					2	1	1	4		
	Всього по спеціалізації:		2	2				15	450	342	34	211	22		108	0	0	2	2	4	6	2	6		
3.2.1.1	Основи дефектології та логопедії		8					10	300	263	114	91	58		37			2	2	2	3	2	6		
3.2.1.2	Клінічні основи дефектології		6					3	90	51	30	11	10		39							3			
3.2.1.3	Психологія мовлення і логопедично-ричково-таметодикою навчання			5				2	60	28	14	10	4		32						2				
	Всього по спеціалізації:		2	2				15	450	342	158	112	72		108	0	0	2	2	4	6	2	6		
	Керівник хореографічного колективу дітей дошкільного віку																								
3.2.1.1	Різдко навчання в історичних приміщеннях і музичних інструментах							3	90	76		76			14			2	2						
3.2.1.2	Класичний, народний, бальний танець		6	5				5	150	124		124			26					4	4				
3.2.1.3	Композиція, постановка танців з методикою роботи з хореографічним колективом		8					7	210	142	18	116	8		68						2	2	6		
	Всього по спеціалізації:		2	2				15	450	352	18	326	8		88	0	0	2	2	4	6	2	6		
	Організатор образотворчої діяльності дітей дошкільного віку (II курс 2020-2021 н. р.)																								
3.2.1.1	Малюнок і ліплення з методикою навчання							4	120	76	6	68	2		44			2	2						
3.2.1.2	Мистецтво (азбука, декоративно-прикладне з методикою навчання)		8	5				7	210	187	17	162	8		23						2	3	2	6	
3.2.1.3	Організація роботи з образотворчого мистецтва		6					4	120	79	21	48	10		41							2	3		
	Всього по спеціалізації:		2	2				15	450	342	44	278	20		108	0	0	0	0	4	6	2	6		
	Інструктор з фізкультури																								
3.2.1.1	Гімнастика з методикою навчання							3	90	76	10	62	4		14			2	2						
	Фізичне виховання, ЛФК та масаж з методикою навчання плавання та ліжної підготовки		8					6	180	153	14	135	4		27						2	1	2	6	
3.2.1.2	Рухливі та спортивні ігри з методикою навчання			5				2	60	28	6	18	4		32						2				
3.2.1.3	Організація роботи з фізичного виховання в ДЗДО та ЗЗСО		6					4	120	85	22	53	10		35							5			
	Всього по спеціалізації:		2	2				15	450	342	52	268	22		108	0	0	2	2	4	6	2	6		
	Вчитель з початкової освіти																								
3.2.1.1	Методики початкової освіти		8	5				7	210	176	74	52	50		34						2	4	1	5	
3.2.1.2	Основи педагогіки, психології зі вступом до спеціальності Початкова освіта (спецкурс)							3	90	76	36	24	16		14			2	2						
3.2.1.3	Спецкурс «Нова українська школа»							2	60	28	10	16	2		32								1	1	
3.2.1.4	Організація навчально-виховної роботи в початковій школі		6					3	90	62	26	24	12		28						2	2			
	Всього по спеціалізації:		2	2				15	450 </																

Пояснення до навчального плану

1. Навчальний план складався з типової освітньої програми професійної середньої освіти за спеціальністю «Молодший спеціаліст на основі базової загальної середньої освіти» (Наказ №570 від 01.06.2018 р.), розробленої на виконання Закону України «Про освіту», частини 1 статті 11 Закону України «Про загальну середню освіту», з метою впровадження державного стандарту базової загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів від 23.11.2011 р. №1392, та з урахуванням наказу Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 року №408 «Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня», методичних рекомендацій щодо розроблення, структури та змісту навчального плану підготовки залучених фізиків професійної освіти на 2020-2021 навчальний рік, розроблених Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України.
2. У навчальній книзі можуть застосуватися зміни педагогічного району коледжу, на основі яких певна праця виконується на студента.
3. Графік навчального процесу, календарні строки виробничої практики можуть змінюватися за погодженням з педагогічним районом.
4. Усі зміни, перебічені навчальним планом, диференційовані.
5. Перебічені навчальні плани лабораторій і практичні роботи проводяться з поділом на підгрупи у відповідності з наказом директора коледжу та рішенням педагогічної ради.
6. Призначення окремих навчальних дисциплін групи ділиться на підгрупи.
7. Завдання з дисципліни Закон України проводиться з поділом на підгрупи колектив і дітяк (курс для дітяк включає шкільну оборону та військово-санітарну підготовку; курс для колектив – шкільну оборону та допризовну підготовку). Допризова підготовка і основні військово-санітарної підготовки викладаються протягом двох семестрів, шкільна оборона – двох семестрів.
8. Прямі викладаються на протяж двох курсів та під час навчально-польових зборів. У кожному періоді предмет викладається колективом та дітяком окремо. Після за групи колектив та дітяк здійснюється незалежно від кількості студентів у навчальній групі (але не менше ніж 5 осіб). Дітяк за їх власним бажанням (у разі його бажання) викладається за програмою для групи колектив. Юридичні, які за станом здоров'я або релігійними поглядами залякані від виконання основ військової справи, навчально предмет за програмою для групи дітяк.

Основи шкільного заходу, як розділ програми, для групи колектив і для групи дітяк є спільними.

Завдання з військово-медицинської підготовки і навчання першої медичної допомоги створюється до проведення після закінчення навчального матеріалу і основ шкільного заходу. В останньому періоді навчання з метою практичного закріплення рівня знань, навичок та навичок студентів організовуються 2-х денні навчально-польові збори (для групи колектив) та заняття у спеціально-опорочених закладах (для групи дітяк). Навчально-польові збори проводяться на базі військової частини або безопороченого і навчальних закладів. Стрільба з автомата проводиться на відділенні обладнаних стрільбищ і в тирях згідно з рішенням військового комісаріату на підставі наказу директора коледжу, погодження з начальником гарнізону (командиром військової частини, начальником військового навчального закладу).

8. Викладання предметів професійної середньої освіти, позначення «*», інтегрується з відповідними навчальними дисциплінами освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра або освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.

9. Окремі навчальні дисципліни включаються інтегрованими з предметами загальноосвітньої підготовки: шкільна гуманітарної та соціально-економічної підготовки для освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста; іноземна мова (за професійними спрямуваннями) - іноземна мова, історія України, українська мова (за професійними спрямуваннями) - українська мова, культурологія - мистецтво, фізична виховання - фізична культура, історія загальноосвітньої, прикладно-виробничої підготовки: економіка - економіка.

9. а. Окремі навчальні дисципліни включаються інтегрованими з предметами загальноосвітньої підготовки: шкільна гуманітарної та соціально-економічної підготовки чи для освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра; іноземна мова (за професійними спрямуваннями) - іноземна мова, історія України, українська мова (за професійними спрямуваннями) - українська мова, культурологія - мистецтво, фізична виховання - фізична культура, історія загальноосвітньої, прикладно-виробничої підготовки: економіка - економіка.

10. Години з навчальної дисципліни «Фізична виховання» і з навчального предмета «Фізична культура» включаються обов'язковими, але не враховуються до практично допустимого тижневого навантаження студента.

11. Консультації до семестрових та державних екзаменів проводяться з розподілом двох годин на групу. На проведення консультацій з навчального предмету (дисципліни) протягом семестру відводиться 6 відсотків від загального обсягу навчального часу предмету (дисципліни).

12. За час навчання студент виконує одну курсову роботу у 8 семестрі.

13. Для задоволення індивідуальних інтересів та освітніх потреб студентів проводяться факультативні курси та курси за вибором, які разом з професійними предметами відображають специфіку конкретного професію навчання і визначають його особливості.

14. Для студентів, які мають високий рівень навчальних досягнень, комплексний кваліфікаційний екзамени або екзамени з додатковою кваліфікацією за рішенням педагогічної ради можуть здійснюватися на захист кваліфікаційної (дипломної) роботи.

15. Перебічені навчальні плани позначення «**» вказує на відміну практику яка не входить в тижневий навантаження.

16. Відповідно до наказу №570 від 01.06.2018 р. «Про затвердження типової освітньої програми професійної середньої освіти за спеціальністю «Молодший спеціаліст на основі базової загальної середньої освіти» навчальні години з предмету «Фізична культура» (2 години на тиждень) враховуються при визначенні практично допустимого тижневого навантаження студентів (позначення «***»).

Заступник директора з навчальної роботи _____ (З.М. Крамська)

Завідувач відділення дошкільної і початкової освіти _____ (Л.І. Пондариук)

СХВАЛЕНО

Педагогічною радою Колежального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради» (протокол № 1 від 30 серпня 2021 р.)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ ІНСТИТУТ
 ІМЕНІ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ

ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
 ЗАКАРПАТСЬКОГО УГОРСЬКОГО ІНСТИТУТУ
 ІМЕНІ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ

ОСВІТНЬО - ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА
 «Дошкільна освіта»

зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
 галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»

ЗАТВЕРДЖЕНО
 Педагогічною радою
 Фахового коледжу
 Закарпатського угорського інституту
 імені Ференца Ракоці ІІ
 Протокол № 4 від 28 серпня 2020 р.
 Голова педагогічної ради



К.С. Шовчук



Освітня програма вводиться в дію
 з 01 вересня 2020 р.
 (Наказ № 65 від 28.08.2020 р.)

**I. Профіль освітньо-професійної програми
з напрямку 01 Освіта/Педагогіка,
спеціальність 012 Дошкільна освіта**

1. Загальна інформація	
Повна назва закладу вищої освіти та структурного підрозділу	Закарпатський уторський інститут імені Ференці Ракоці II Фаховий коледж Закарпатського уторського інституту імені Ференца Ракоці II
Повна назва кваліфікації мовою оригіналу	Освітньо-професійний ступінь – фаховий молодший бакалавр Освітня кваліфікація – фаховий молодший бакалавр дошкільної освіти
Офіційна назва освітньої програми	Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»
Тип диплому та обсяг освітньої програми	Диплом фахового молодшого бакалавра, одиничний, 240 кредитів ЄКТС. Термін навчання 3 роки і 10 місяців
Професійна кваліфікація	2332 Викователь дітей дошкільного віку
Наявність акредитації	
Цикл/рівень	Національна рамка кваліфікацій України – 5 рівень, FQ-EHEA – короткий цикл, QF-LLL – 5 рівень
Передумови	Особа має право здобувати ступінь фахового молодшого бакалавра на основі базової загальної середньої освіти
Мова (и) викладання	українська, уторська, англійська
2. Мета освітньої програми	
Освітньо-професійна програма спрямована на підготовку компетентного конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти, який володіє загальними та фаховими компетентностями, здатного забезпечити дієвий вплив на збереження та зміцнення здоров'я, фізичний розвиток дітей дошкільного віку; добре володіє навичками цілеспрямованого педагогічного впливу на когнітивну, емоційну, моральну й мовленнєву сфери з метою формування особистісної зрілості та базових якостей дитини.	
3. Характеристика освітньої програми	
Предметна область (галузь знань, спеціальність)	Галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта»
Орієнтація освітньої програми	Освітня програма з професійною орієнтацією на підготовку фахового молодшого бакалавра дошкільної

	освіти, базується на наукових знаннях про розвиток, виховання і навчання дітей раннього та дошкільного віку, надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми та фізичними потребами.
Основний фокус освітньої програми та спеціалізації	Психолого-педагогічна теоретична і практична підготовка фахівців дошкільної освіти; застосування інноваційних освітніх технологій; впровадження інклюзивного та інтегрованого виховання і навчання дітей дошкільного віку, підготовка викладачів до партнерської взаємодії з батьками вихованців.
Особливості освітньої програми	Особливістю програми є те, що вона спрямована на підготовку фахівців, здатних до провадження освітньо-виховної діяльності в закладах дошкільної освіти різних типів, у тому числі з угорською мовою навчання. Програма базується на сучасних тенденціях розвитку педагогіки та методики дошкільної освіти. Програма забезпечує набуття здобувачами фахової передвищої освіти соціальних навичок (Soft skills) упродовж усього періоду навчання, оволодіння ігровими технологіями, елементами драмопедагогіки. Програма містить навчальні дисципліни, що спрямовані на формування загальних та фахових компетентностей, дисципліни вільного вибору здобувачів освіти, що забезпечує реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій, принципу студентоцентризму, особистісно зорієнтованої професійної підготовки фахових молодших бакалаврів.
Вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за ОП	Навчатися за освітньою програмою можуть особи, які мають базову загальну середню освіту (повну загальну середню освіту)
4. Придатність випускників освітньої програми до працевлаштування та подальшого навчання	
Придатність до працевлаштування	Професійна діяльність в галузі дошкільної освіти. Згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій (ДК 003:2010 із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 4 березня 2016 року № 394 (зміни, затверджені наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 25 червня 2020 року № 519)) фаховий молодший бакалавр дошкільної освіти може обіймати такі посади (за чинною редакцією Національного класифікатора професій): 2332 - Вихователь дитячого садка (ясел-садка); 3320 - Фахівці з дошкільного виховання 3340 - Асистент вихователя дошкільного навчального закладу 5131 - Гувернер

	<i>Можливості працевлаштування:</i> заклади дошкільної освіти різного типу, центри розвитку дитини, центри підготовки дитини до школи, навчально-виховні комплекси, будинки дитячого типу.
Подальше навчання	Навчання на наступному рівні вищої освіти – першому (бакалаврському) за спорідненими програмами у галузі 01 Освіта/Педагогіка. Набуття додаткових кваліфікацій в системі освіти дорослих.
5. Викладання та оцінювання	
Викладання та навчання	Викладання і навчання ґрунтуються на принципах студентоцентризму, індивідуально-особистісного підходу та реалізуються через поєднання теоретичної і практичної підготовки. Викладання передбачає проведення лекцій, практичних занять, самостійної роботи з використовуються інформаційно-комунікаційних технологій, технології розвивального, позиційного, контекстного, проектного навчання, ситуативного моделювання, інтерактивні, дослідницькі методи, робота в підгрупах, мобільне навчання, самонавчання, медійні технології. У процесі проходження практик, виконання самостійної роботи, індивідуальних творчих завдань, курсових робіт здійснюється очне та дистанційне консультування студентів.
Оцінювання	<i>Поточний контроль:</i> усне та письмове опитування, тестування. <i>Підсумковий контроль:</i> екзамени та заліки з урахуванням накопичених балів поточного контролю, заміст індивідуальних завдань, практики та курсової роботи. <i>Семестровий контроль</i> проводиться у формі семестрового екзамену, диференційованого заліку або заліку з конкретної навчальної дисципліни, визначеного навчальною програмою, і в терміни, встановлені графіком навчання. <i>Курсова робота:</i> одна з форм самостійної роботи студента, метою якої є поглиблене дослідження конкретних теоретичних тем та виконання практичних завдань, що є складовими дисципліни, в межах якої виконується курсова робота.
Система оцінювання	Оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється за системою ECTS та національною шкалою оцінювання: <ul style="list-style-type: none"> • 4-бальна національна шкала (відмінно, добре, задовільно, незадовільно); • 2-рівнева національна шкала (зараховано/ незараховано); • 100-бальна шкала; • шкала ECTS (A, B, C, D, E, F, FX).

6. Програмні компетентності	
Інтегральна компетентність	Здатність вирішувати типові спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього та дошкільного віку, що передбачає застосування загальних психолого-педагогічних теорій та фахових методик дошкільної освіти та характеризуються комплексністю та невизначеністю умов; нести відповідальність за результати своєї діяльності; здійснювати контроль інших осіб у визначених ситуаціях.
Загальні компетентності	<p>КЗ-1. 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</p> <p>КЗ-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя</p> <p>КЗ-3. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу</p> <p>КЗ-4. Здатність спілкуватися державною мовою як усно так і письмово</p> <p>КЗ-5. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями</p> <p>КЗ-6. Здатність до міжособистісної взаємодії</p> <p>КЗ-7. Здійснення безпечної діяльності</p> <p>КЗ-8. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт</p>
Спеціальні (фахові) компетентності	<p>КС-1. Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага)</p> <p>КС-2. Здатність до фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, зміцнення їхнього здоров'я засобами фізичних вправ і рухової активності</p> <p>КС-3. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок безпечної і екологічно доцільної поведінки та діяльності в довкіллі, навичок орієнтування на сталий розвиток</p> <p>КС-4. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я (валеологічної культури) особистості</p>

	<p>КС-5. Здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, властивості і відношення предметів; розвитку самосвідомості («Я» дитини і його місце в довкіллі)</p> <p>КС-6. Здатність до розвитку сенсорно-перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості в дітей раннього та дошкільного віку</p> <p>КС-7. Здатність до формування елементарних логіко-математичних уявлень та культури інженерного мислення у дітей раннього та дошкільного віку</p> <p>КС-8. Здатність до навчання дітей раннього та дошкільного віку суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки</p> <p>КС-9. Здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього та дошкільного віку (любів до Батьківщини, рідної мови, рідного міста, поваги до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів, народних символів)</p> <p>КС-10. Здатність до розвитку мовлення у дітей раннього та дошкільного віку та їхньої взаємодії з однолітками та дорослими</p> <p>КС-11. Здатність до організації та керівництва ігровою, художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього та дошкільного віку</p> <p>КС-12. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва та засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо) та досвіду самостійної творчої діяльності в різних видах мистецтва</p> <p>КС-13. Здатність до індивідуального та диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей</p> <p>КС-14. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває протягом усього життя людини</p> <p>КС-15. Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами</p>
	7. Програмні результати навчання
ПР-01	Упорядковувати універсальне, розвивальне середовище у групах раннього та дошкільного віку з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини
ПР-02	Вміти планувати та організувати освітній процес в закладі дошкільної освіти з урахуванням принципів

	здоров'язбереження, особистісно зорієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії
ПР-03	Встановлювати зв'язок між процесом розвитку, навчання та виховання дітей раннього та дошкільного віку відповідно до їхніх вікових особливостей
ПР-04	Окреслювати завдання, форми взаємодії «родина– заклад дошкільної освіти – початкова школа» та їх реалізація в умовах закладу дошкільної освіти
ПР-05	Виявляти та узагальнювати результати діяльності дітей раннього та дошкільного віку з використанням педагогічних технологій
ПР-06	Дотримуватися морально-етичних норм. Формувати моральні цінності у дітей раннього та дошкільного віку
ПР-07	Демонструвати та оцінювати результати власної діяльності з урахуванням закономірностей освітнього процесу закладу дошкільної освіти
ПР-08	Осмишлювати і визначати концептуальні засади, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми раннього та дошкільного віку
ПР-09	Визначати завдання, зміст видів діяльності дітей (предметно-практична, ігрова, мистецька, пізнавальна) та організувати їх відповідно до освітніх програм
ПР-10	Організувати умови безпеки життєдіяльності дітей раннього та дошкільного віку
ПР-11	Виявляти готовність до зміцнення психічного, фізичного та соціального здоров'я, формування навичок здорового способу життя у дітей раннього та дошкільного віку
ПР-12	Здійснювати педагогічну комунікацію з іншими суб'єктами освітнього процесу закладу дошкільної освіти на засадах етики професійного спілкування та оцінювати результативність педагогічної взаємодії
ПР-13	Знати і використовувати в практичній діяльності нормативно-правові документи, законодавчі акти у сфері дошкільної освіти
ПР-14	Формувати досвід самостійної творчої діяльності (художньо-мовленнєва, художньо-продуктивна, ігрова) у дітей раннього та дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти
ПР-15	Визначати особливості та способи організації провідної (ігрової) діяльності дітей раннього та дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти
ПР-16	Володіти методиками та технологіями зони актуального та близького розвитку дітей раннього та дошкільного віку різного рівня розвитку
ПР-17	Формувати національно патріотичні почуття та ціннісне ставлення у дітей раннього та дошкільного віку до

	культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур
ПР-18	Організовувати та розділяти предметно-просторове розвивальне середовище на осередки діяльності в групах дітей раннього та дошкільного віку
ПР-19	Здійснювати самоосвіту, самовдосконалення, самореалізацію в професійній діяльності, впроваджувати перспективний педагогічний досвід та інноваційні технології в освітній процес закладу дошкільної освіти
ПР-20	Застосовувати принципи індивідуального та диференційованого розвитку дітей раннього та дошкільного віку в організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти
ПР-21	Забезпечувати розвиток базових якостей особистості дитини в різних видах діяльності в умовах закладу дошкільної освіти
ПР-22	Створювати умови безпечного середовища у природному, предметному та соціальному оточенні в процесі організації різних видів діяльності дітей раннього та дошкільного віку
ПР-23	Керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей з урахуванням умов, цілей, завдань освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти
8. Ресурсне забезпечення реалізації програми	
Кадрове забезпечення	<p>Реалізацію освітньої програми здійснюють викладачі циклової комісії «Дошкільна освіта» Фахового коледжу, які працюють за основним місцем роботи і мають стаж практичної роботи (не менше три роки); до реалізації залучаються також науково-педагогічні працівники кафедри обліку і аудиту Закарпатського уторського інституту імені Ференца Ракоці ІІ, які мають наукові ступені та вчені звання й підтверджений високий рівень професійної активності.</p> <p>Викладачі коледжу зобов'язані щороку підвищувати кваліфікацію (не менше 30 год.) у закладах післядипломної та вищої освіти, один раз на 5 років проходити чергову атестацію.</p>
Матеріально-технічне забезпечення	<p>Система матеріально-технічного забезпечення, яка функціонує у Фаховому коледжі дозволяє реалізувати освітню програму, досягти її цілей і програмних результатів. Навчальний процес за освітньою програмою здійснюється в аудиторіях і кабінетах, обладнаних тематичними стендами (українською та уторською мовами), наочно-дидактичними матеріалами, технічними засобами навчання; практичні заняття проводять в спеціалізованих лабораторіях, кабінетах інформатики та ІТН, забезпечених ліцензійними операційними системами. Дистанційне навчання організовується за допомогою</p>

	онлайн сервісів та інструментів електронних освітніх платформ (Moodle, Google Classroom, Zoom),
Інформаційне та навчально-методичне забезпечення	<p>Наукова бібліотека ЗУІ ім. Ф. Ракові П у достатній кількості забезпечена підручниками й посібниками, фаховими періодичними виданнями відповідно до профілю, надає доступ до електронних баз даних наукових і періодичних видань.</p> <p>Здобувачам фахової передвищої освіти забезпечено необмежений і безоплатний доступ до мережі Інтернет, користування послугами наукової бібліотеки, абонементного відділу, відділу художньої літератури й читальних залів. На сайті Фахового коледжу розміщено інформацію, яка підлягає обов'язковому оприлюдненню відповідно до вимог Законів України «Про повну загальну середню освіту» «Про фахову передвищу освіту», «Про доступ до публічної інформації», навчальні й робочі плани; графіки навчального процесу, розклад навчальних занять. Розроблено навчально-методичні комплекси дисциплін; складено методичні рекомендації (вказівки) до виконання самостійної та індивідуальної роботи, наскрізну програму практичної підготовки, методичні рекомендації до написання курсової роботи.</p>
9. Академічна мобільність	
Національна кредитна мобільність	На загальних підставах у межах України
10. Форми атестації	
Форми атестації здобувачів фахової передвищої освіти	Атестація здобувачів здійснюється екзаменаційною комісією після завершення навчання і повного виконання освітньо-професійної програми підготовки фахового молодшого бакалавра у формі комплексного кваліфікаційного іспиту.
Вимоги до кваліфікаційного іспиту	Кваліфікаційний іспит є комплексною перевіркою рівня відповідності досягнутих результатів навчання вимогам професійного стандарту та освітньо-професійної програми підготовки фахового молодшого бакалавра.

**II. Перелік компонентів освітньо-професійної програми
підготовки фахових молодших бакалаврів
зі спеціальності 012 Дошкільна освіта**

Код в/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсова робота, практика, кваліфікаційний іспит)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4
Загальний обсяг циклу загальноосвітньої підготовки, у тому числі компоненти		120	
OK 1	Історія України / Історія та культура України*	4	Залік
OK 2	Громадянська освіта/Основи права*	2	Залік
OK 3	Громадянська освіта/Економічна теорія*	2	Залік
OK 4	Біологія і екологія / Основи екології*	2	Залік
OK 5	Угорська мова	5,5	Залік
OK 6	Угорська література	6,5	Залік
OK 7	Українська мова за професійним спрямуванням	5,5	Залік
OK 8	Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням	5,5	Залік
OK 9	Вступ до спеціальності	3	Залік
OK 10	Історія педагогіки. Основи педагогічної майстерності	4	Залік
OK 11	Безпека життєдіяльності, основи охорони праці	3	Залік
OK 12	Малювання і ліплення	3	Залік
OK 13	Навчальна (ознайомча) практика	3	залік
1. Обов'язкові компоненти (OK)			
Професійна підготовка		66	
OK 14	Основи філософських знань	3	Залік
OK 15	Анатомія, фізіологія і гігієна дітей дошкільного віку	4	Екзамен
OK 16	Основи медичних знань та педіатрія.	3	Залік
OK 17	Загальна психологія	3	Екзамен
OK 18	Дитяча психологія	4	Екзамен
OK 19	Загальні основи педагогіки та основи педагогічної майстерності вихователя ЗДО	4	Екзамен
OK 20	Дитяча література. Теорія та методика ознайомлення дітей з літературною творчістю в ЗДО	3	Екзамен
OK 21	Педагогічні технології у дошкільній освіті. Практикум з ігрової діяльності	4	Екзамен

OK 22	Художня праця	4	Екзамен
OK 23	Основи народного танцю з методикою навчання.	3	Залік
OK 24	Основи природознавства і методика ознайомлення дітей з природою	4	Екзамен
OK 25	Методика фізичного виховання	4	Екзамен
OK 26	Культура мовлення і практикум з виразного читання. Логопедія	3	Залік
OK 27	Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей	3	Екзамен
OK 28	Теорія та методика музичного виховання	3	Екзамен
OK 29	Організація та планування діяльності дітей у ЗДО	3	Залік
OK 30	Методика формування елементарних математичних уявлень	4	Екзамен
OK 31	Методика розвитку мовлення і навчання елементів грамоти.	4	Екзамен
OK 32	Курсова робота	3	Диф. залік
Практична підготовка		30	
OK 33	Навчальна практика в групах раннього та молодшого дошкільного віку	5	залік
OK 34	Навчальна практика (Ігрова діяльність в ЗДО)	4	залік
OK 35	Педагогічна літня практика в оздоровчий період	4	залік
OK 36	Педагогічна практика в групах ЗДО	6	залік
OK 37	Безперервна педагогічна практика в ЗДО в ролі вихователя	8	залік
OK 38	Атестація (комплексний кваліфікаційний іспит)	3	Екзамен
<i>Загальний обсяг обов'язкових компонентів:</i>		96	
Вибіркові компоненти (ВК)			
ВК 1	Педагогічна конфліктологія/Соціально-педагогічна комунікація	4	залік
ВК 2	Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті/ Основи ритміки і хореографії з методикою навчання	4	залік
ВК 3	Комп'ютерні технології в роботі з дітьми / Основи наукових педагогічних досліджень	4	залік
ВК 4	Основи інклюзивного навчання / Основи психодіагностики та корекції	4	залік
ВК 5	Конструювання та експериментування в ЗДО/ Робота в різновіковій групі	4	залік

ВК 6	Педагогічне партнерство, робота з батьками/ Педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми	4	ВК 6
	<i>Загальний обсяг вибіркових компонентів:</i>	24	
	Загальний обсяг освітньої програми:	240	

СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА СХЕМА

I курс		II курс		III курс		IV курс	
1	2	3	4	5	6	7	8
	OK 1	OK 1	OK 1				
OK 2	OK 3	OK 4					
OK 5	OK 5	OK 5	OK 5				
OK 6	OK 6	OK 6	OK 6				
OK 7	OK 7	OK 7	OK 7				
OK 8	OK 8	OK 8	OK 8				
		OK 9	OK 10				
			OK 11				
			OK 12				
			OK 13	OK 14			
				OK 15	OK 16		
				OK 17	OK 18		
				OK 19	OK 20		
					OK 21		
				OK 22			
				OK 23	OK 24	OK 25	
				ВК 1	ВК 2	OK 26	
				OK 33	OK 34	OK 27	
					OK 35	OK 28	
						OK 29	OK 30
						ВК 3	OK 31
						ВК 4	ВК 5
						OK 36	ВК 6
							OK 37
							OK 38

Обов'язковий компонент	
OK	Інтегровані дисципліни
OK	Профільні дисципліни
OK	Дисципліни фахової підготовки
OK	Практична підготовка
ВК	Дисципліни вільного вибору студента

Додаток Г

Потенціал емпатії у формуванні міжкультурної компетентності майбутнього вихователя ЗДО *(психолого-педагогічний аспект)*

[узагальнено автором]

Кожний вихователь ЗДО може згадати багато прикладів зі свого професійного життя, коли спілкування з вихованцями, або членами їх родин, чи колегами було зрозумілим та легким. Це спілкування, коли все відбувалося само собою, без психологічного напруження та глибоких роздумів. Для таких ситуацій характерне природне бажання зрозуміти іншого, не образити його. Такий характер професійного спілкування, що передбачає розуміння партнера з комунікації називається професійною емпатією. Саме професійна емпатія має бути сформована у майбутнього вихователя для якісної організації роботи в полікультурному середовищі дошкільної установи.

Термін «емпатія» в останнє десятиліття набув широкого поширення у більшості гуманітарних наук, цією якістю повинен оволодіти й майбутній вихователь. З етнологічної позиції емпатія має на увазі певну систему вироблених людством цінностей та норм, орієнтованих на етико-естетичну раціоналізацію та буття людини у світі, що передбачає відтворення співчутливої, розуміючої, естетично витриманої свідомості та поведінки під час реалізації професійних функцій у дошкільній установі.

Прояв емпатії у спілкуванні, з психологічної точки зору, виявляється у загальній установці щодо розуміння прихованого сенсу сказаного, а також охоплює відчуття стану співрозмовника. Це викликано тим, що у процесі комунікації бувають ситуації, коли доволі складно підібрати потрібні (адекватні) слова, тон, стиль. особливо це актуально тоді, коли співрозмовником є дитина дошкільного віку, яка має інші культурні цінності. Доволі часто це пов'язане з тим, що у відповідній культурі виклад думки може розпочатися з деякого відступу, з якого не відразу видно намір. Дошкільники зашифровують свої ідеї та почуття у не зовсім зрозумілі слова, тому часто їм не вдається чітко висловити думку так, щоб вихователь правильно зрозумів їх. Крім того, різницю між почуттями дитини та дорослого за змістом не завжди легко вловити. У тому випадку, коли позиція прийнята і зрозуміла для вихователя, то можна досягнути більшого ефекту від комунікації та налагодити партнерську взаємодію як з самою дитиною, так і з її батьками. Зокрема у тому випадку, коли вихователь співпереживає почуття дитини через власні емоційні переживання, діти відповідають розумінням. Така емпатійна поведінка показує наскільки вихователь є компетентним психологічно під час комунікації та володіє міжкультурною компетентністю. У такому випадку продуктивність спілкування залежить від установок, почуттів, емоційних проявів.

Емпатійні якості вихователя ЗДО тим різноманітніші й ширші, чим багатшими та різноманітнішими є його уявлення про представників іншої культури. У нашому баченні, розуміння інших обов'язково детерміноване розумінням себе. Намагаючись пізнати себе, мотиви своїх вчинків і потреб, вихователь, що працює у дошкільній установі має вдаватися до аналогій, може

використовувати психологічний механізм ідентифікації, сутність якого полягає в тому, що, безпосередньо спостерігаючи власні дії та пов'язані з ними стани, він усвідомлює свою поведінку, оцінює її та надає їй певного значення. На основі цього формується образ «Я», відповідно до якого вихователь ЗДО намагається за аналогією зі своїми станами судити про внутрішній стан та почуття своїх вихованців та інших суб'єктів освітнього процесу дошкільної установи людей. Відбувається приписування (атрибуція) своїх пережитих станів партнеру зі спілкування. Це особливо важливо при спілкуванні з представниками інших культур.

Під час професійної діяльності, яку виконує вихователь ЗДО значення емпатії полягає, головним чином, у тому, що вихователь як суб'єкт комунікації прагне відтворити у собі переживання інших осіб (вихованців, їхніх батьків, колег, адміністрації ЗДО), із якими перебуває у контакті. Іншими словами, емпатія проявляється в умінні поставити себе на місце інших, тобто подивитися на навколишній світ очима свого співрозмовника, відчути його стан і врахувати все це у своїй поведінці та вчинках.

У психолого-педагогічному контексті механізм емпатії передбачає перенесення елементів внутрішнього світу «іншого» до свого власного. У характеристиці емпатійного ставлення до партнера з комунікації найточнішим, у нашому розумінні, буде поняття «співпереживання», оскільки емпатія виявляє себе як «переживання переживань» іншої людини, в ході якого досягається не тільки той чи інший ступінь розуміння вихователем станів та вчинків усіх об'єктів з якими відбувається міжкультурна комунікація, а й певну згоду з мотивами, емоціями, установками, що пояснюють та виправдовують поведінку тієї особи, яка є представником іншої культури.

Додаток Д

Психолого-педагогічний зміст толерантності та її місце у міжкультурній компетентності

[узагальнено автором]

Толерантність постає як принцип оптимізації міжкультурних відносин, як необхідна умова вирішення міжкультурних протиріч. Терпиме ставлення до партнерів по взаємодії є тим культурним середовищем, яке покращує результати взаємодії. Неодмінною умовою досягнення позитивних результатів, що дозволяє свідомо подолати негативні явища у міжкультурному спілкуванні, уникнути неповажного ставлення до чужих традицій, звичаїв є толерантність. Тобто, вважаємо, що головним чинником ефективного особистісного та професійного спілкування стає толерантність, яка виявляється як загальне прагнення гармонійно узгодити інтереси та потреби окремих індивідів, соціальних груп та різних етнічних культур.

Як засвідчують факти, часто під час взаємодії культур спостерігається домінування локальних інтересів окремих народів над загальними. Тобто переважна частина етнічних груп обстоює місцеві інтереси, які визнаються пріоритетними по відношенню до всіх інших. У той же час стає все більш очевидним, що необхідними умовами виживання народів у сучасному світі є інтеграція, визнання цінності кожного народу та його культури, а не авторитарне підпорядкування, груба сила, утилітаризм чи прагматизм.

Нині взаємодія має розвиватися на основі принципу толерантності, що виражається у прагненні досягти взаємного розуміння та узгодженості, не вдаючись до насильства, підпорядкування, придушення людської гідності. На перший план виходить діалог та співпраця окремих індивідів, соціальних груп та етнічних культур. Таким чином, сучасні тенденції у суспільному розвитку роблять проблему толерантності актуальною як у теоретичному, так і в практичному відношенні, що, у свою чергу, обумовлює необхідність вивчення толерантності як елементу міжкультурної компетентності, що дозволяє регулювати відносини людей як на особистісному так і на професійному рівнях.

Поняття «толерантність» перегукується з латинським дієсловом «tolerantia» - «нести», «тримати», «терпіти». Цей термін спочатку застосовувався у тих випадках, коли потрібно було «нести», «тримати» в руках будь-яку річ. При цьому малося на увазі, що для тримання та перенесення цієї речі людина повинна докладати певних зусиль, страждати та терпіти. У широкий науковий обіг термін «толерантність» було впроваджено у 1953 р. англійським ученим П. Мевадаром для позначення «терпимості» імунної системи живого організму до пересаджених тканин.

У процесі історико-культурного розвитку наукова категорія «толерантність» набула нових смислових значень. У сучасному розумінні наукова дефініція «толерантність» набула більш широкого значення і стала означати «здатність людини приймати та поважати думку інших». У міжнародній практиці широко використовується визначення, сформульоване у Декларації принципів толерантності, прийнятій на Генеральній Конференції

ЮНЕСКО в 1995 р.: «Толерантність – це те, що уможливило досягнення миру і веде від культури війни до культури миру». Близьким за змістом до цього розуміння є відоме визначення толерантності, запропоноване авторами американського словника *American Heritage Dictionary*: «Толерантність – здатність до визнання чи практичне визнання та повага до переконань та дій інших людей». Кембриджський словник трактує толерантність як «готовність та здатність без протесту сприймати особистість». У французькій мові толерантність означає «повагу свободи іншого, його способу думки, поведінки, політичних і релігійних поглядів». У китайській мові бути толерантним означає «дозволяти, допускати, виявляти великодушність щодо інших». В арабській мові толерантність передбачає «прощення, поблажливість, м'якість, співчуття, прихильність до інших».

У тому випадку, коли терпіння висловлює найчастіше почуття чи дію з боку болю, насильства або інші форми негативного впливу, то толерантність передбачає повагу або визнання рівності інших і відмови від домінування чи насильства. За такого підходу основу толерантності становить терпимість. Причому зміст терпимості становлять певні установки особистості, сукупність її стосунків до дійсності, іншим людям, їх поведінці. Відповідно, терпимість (толерантність) виникає в результаті взаємного компромісу між індивідуальним «Я» та навколишнім світом. З цієї ж причини вона має дві сторони: об'єктивну та суб'єктивну. Об'єктивна сторона пов'язана з необхідністю досягнення узгодженості людини з навколишнім світом, з терплячим ставленням до реальних обставин та умов її життя. Суб'єктивна сторона пов'язана з нетерпимістю як проявом невірноваженості, викликаній природними інстинктами організму, «не підданого культурній обробці». Поєднання об'єктивної та суб'єктивної сторін знайшло своє вираження у відомій життєвій мудрості, згідно з якою не слід намагатися змінювати інших людей і робити їх такими, якими вони тобі подобаються. Потрібно або приймай їх такими, якими вони є, або не любити їх зовсім, тебе ніхто не змушує.

Досліджуючи відповідальність людини перед собою та іншими на основі принципу терпимості, слід враховувати, що процес адаптації вимагає одночасно як збереження індивідуальної своєрідності людини, так і досягнення групової солідарності з іншими. Вирішальною обставиною виступає визнання сторонами один одного як рівноправних учасників суспільних відносин, які мають будуватися на засадах довіри, поваги, доброзичливості, рівності та свободи вибору. При цьому реалізація інтересів та цілей передбачає невтручання у справи один одного та збереження самостійності. Таким чином, в основі толерантності лежить механізм, що забезпечує толерантність особистості у взаємодії із середовищем.

Розуміння толерантності не є однозначним у різних культурах. Це, насамперед, залежить від історичного досвіду відповідного народу. У даний час у більшості з них «толерантність» розглядається як повага та визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання різноманіття людської культури, норм поведінки, відмова від зведення цього різноманіття до одноманітності та переважання будь-якої однієї точки зору над іншими. Це

означає, що толерантність передбачає готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди.

Іншими словами, толерантність допускає повагу прав іншої людини, сприйняття іншого як рівного собі, що претендує на розуміння й співчуття, готовність прийняти представників інших народів та культур такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на основі згоди. Толерантність є необхідним компонентом життєвої позиції зрілої особистості мати свої цінності та інтереси, але при цьому з повагою ставиться до цінностей інших людей. Виходячи з наведених аргументів, розглядаємо толерантність як почуття терпимості та шанобливого ставлення до культури та думок інших людей, які не збігаються з власними. Толерантність допускає право будь-якої людини на вільне вираження своїх поглядів і поведінку в практичному житті за одночасного доброзичливого ставлення до культури, поведінки та думок інших людей. Таким чином, толерантність надає можливість людині робити те, що вона хоче, але не на шкоду іншим. Свобода однієї людини починається там, де закінчується свобода іншої. Кожен індивід вільний дотримуватися своїх переконань і визнає таке право за іншими індивідами. Це означає визнання того факту, що люди за своєю природою різняться за зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою та цінностями і мають право зберігати свою індивідуальність. Це також означає, що погляди однієї людини не можуть бути примусово нав'язані іншим людям.

У повсякденному житті практично будь-яка людина здатна інтуїтивно відрізнити добру поведінку від поганої, але ця якість не є вродженою для людини, вона формується в процесі спілкування і виражає їхній досвід колективних та індивідуальних уявлень, почуттів та установок. Формування толерантності відбувається в процесі міжкультурного спілкування, в якому відбувається виховання почуття поваги до інших народів, їх традицій, цінностей та здобутків, усвідомлення несхожості та прийняття всього культурного різноманіття світу.

Толерантність як імператив взаємодії народів та культур ґрунтується на існуванні відмінностей у людських спільнотах та повазі цих відмінностей, які носять найрізноманітніший характер (культурні, етнічні, соціальні та ін.). Толерантність передбачає безумовне визнання та повагу більшої частини цих відмінностей. Вона як універсальний моральний принцип передбачає розумну поступливість, готовність до діалогу, рівність взаємодіючих сторін, визнання іншої думки, унікальності та цінності іншої особистості. Саме на цій основі створюється атмосфера довіри, рівності й терпимості, що забезпечує ефективну міжкультурну комунікацію. Толерантність як елемент міжкультурної компетентності проявляється як відсутність негативного ставлення до іншої культури, наявність позитивного образу іншої культури за збереження позитивного сприйняття своєї культури.

За природою толерантність неможлива без взаємодії та спілкування людей, тобто без міжособистісної, групової, етнічної, професійної комунікації. І тут дуже часто трапляється так, що індивід виявляється абсолютно безпорадним щодо цілей, завдань, інтересів і т.д. На практиці це означає, що для успішного та ефективного спілкування з іншими людьми індивід не має достатньої кількості знань та навичок для адекватної взаємодії зі своїми партнерами, оскільки для

цього необхідне володіння відповідними знаннями щодо культурних нормам та зразків поведінки. Формування та розвиток всіх цих якостей відбувається у процесі цілеспрямованого виховання толерантності.

Список використаних джерел

1. Roth K. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. In.: Schweizerisches Archiv für Volkskunde. 1995. № 91. P. 225-245.
2. Ruben B. Guidelines for Cross-Cultural Communication Effectiveness. Readings in Cross-Cultural Communication. Cambridge, 1987. P. 36-46.

Додаток Е

Загальна характеристика груп цінностей

[узагальнено автором]

Залежно від значущості та ступеня впливу на поведінку представників будь-якої культури всі її цінності поділяються на чотири групи: загальнокультурні, групові, ситуативні та індивідуальні

Загальнокультурні цінності комунікативного поведінки характерні для будь-якої великої соціокультурної спільності людей, оскільки висловлюють прийняті у ній правила етикету, ввічливого спілкування. Вони породжуються ситуаціями найзагальнішого характеру у процесі повсякденної життєдіяльності. Прикладами таких стандартних ситуацій можуть бути форми звернення, способи знайомства та прощання, правила розмови по телефону, манери поздоровлення висловлювання подяки, тощо. Ця група культурних цінностей не залежить від сфери спілкування, соціального статусу, сфери діяльності партнерів з комунікації.

Групові норми відображають особливості спілкування, які закріплені культурою для певних професійних, гендерних, соціальних та вікових груп. Практично у кожній культурі є свої особливості комунікативної поведінки юристів, лікарів, дітей, батьків тощо.

Ситуативні норми використовуються у випадках, коли спілкування визначається конкретними обставинами комунікативної ситуації. Наприклад, відмінності у статусах партнерів з комунікації дозволяють говорити про два різновиди комунікативної поведінки – вертикальну та горизонтальну комунікації. Крім того, до цієї групи належать культурні норми спілкування між чоловіками та жінками прийняті у тій чи іншій культурі. Так, у західних культурах вважається важливим під час спілкування фіксувати погляд на співрозмовнику, якщо ж людина дивиться убік, це сприймається як прояв нещирості. Для багатьох східних культур ситуація якраз зворотна, і якщо там людина при спілкуванні не дивиться в очі співрозмовнику, то це сприймається як знак поваги. Там, якщо начальник каже щось підлеглому, то останній, на знак пошани та дотримання принципу старшинства, опускає очі та посміхається.

Індивідуальні норми комунікативного поведінки відображають індивідуальну культуру і комунікативний досвід особи і передбачає особистісне сприйняття загальнокультурних і ситуативних комунікативних норм особистості людини.

Отже, різні види культурних цінностей пронизують майже всі сфери людської життєдіяльності. Їхній спектр досить широкий: від простих заборон до складної системи соціальних інститутів. У процесі розвитку культури деякі з них самі набули статусу загальнолюдських, а обов'язковість їх виконання у суспільній свідомості сучасних народів сприймається не тільки як простий обов'язок, а й як усвідомлена необхідність, внутрішнє переконання людини. Усі ці нормативні регулятори можуть бути як дозвільними, так і заборонними. Однак, незалежно від їх характеру вони допомагають координувати дії окремих індивідів та груп, виробляти оптимальні шляхи вирішення конфліктних

ситуацій, знаходити найбільш адекватні способи реалізації та задоволення різноманітних потреб. Тобто, усі вони сприяють налагодженню адекватної взаємодії та розвитку взаєморозуміння між людьми.

Так, М. Херсковіц (M. Herskovits) [1] та Д. Хупс (D. Hoopes) [2] особливо підкреслювали, що процеси соціалізації та інкультурації проходять одночасно і без входження в культуру людина не може існувати і як член суспільства. При цьому науковці виділяли два етапи інкультурації, єдність яких забезпечує нормальне функціонування та розвиток культури. Зокрема, протягом життя кожна людина проходить певні етапи, які прийнято називати стадіями життєвого циклу: дитинство, юність, зрілість та старість. На кожній стадії життєвого циклу процес інкультурації характеризується своїми результатами та досягненнями. Залежно від досягнення тих чи інших результатів чи завершеності всього процесу, науковці [1; 2] виділили дві основні стадії інкультурації: початкову (первинну), що охоплює періоди дитинства та юності, та дорослу (вторинну). У нашому дослідженні вагома роль приділяється саме початковій – первинній.

Первинна стадія починається з народження дитини і продовжується до закінчення підліткового віку. Її основний зміст становлять виховання та навчання. У дошкільний період діти засвоюють найважливіші елементи культури, набувають навичок, необхідних для нормального соціокультурного життя. Процес їх інкультурації реалізується за допомогою цілеспрямованого виховання і частково за допомогою власного практичного досвіду. Для даного періоду в кожній культурі існують спеціальні способи формування у дошкільнят адекватних знань та навичок для повсякденного життя. Найчастіше це відбувається за допомогою різних типів ігор. Ігрові форми є універсальним засобом в інкультурації особистості, оскільки виконують відразу декілька функцій: *навчальну*, яка полягає у розвитку таких якостей та навичок, як пам'ять, увага, сприйняття інформації різної модальності; *комунікативну*, орієнтовану на об'єднання та встановлення міжособистісних емоційних контактів; *розважальну*, що виражається у створенні сприятливої атмосфери у процесі спілкування; *релаксаційну*, що передбачає зняття емоційного напруження у різних життєвих ситуаціях; *розвиваючу*, яка полягає у гармонійному розвитку психічних та фізіологічних якостей дитини; *виховну*, спрямовану засвоєння суспільно-значимих принципів поведінки.

Список використаних джерел

1. Herskovits M. Cultural Antropologi. N.Y., 1967. 445 p.
2. Hoopes D. S. Intercultural Communication and the Psychology of Intercultural Experience. *Multicultural Education: A Cross Cultural Training Approach*. U.S. : Intercultural Press, Inc., 1980. 372 p.

Додаток Ж

Витяг з робочої програми навчальної дисципліни

Українська мова за професійним спрямуванням

[авторка є одним із розробників]

Розробники:

Беца Світлана Дмитрівна, викладач української мови та літератури, спеціаліст вищої категорії, звання «Старший викладач».

Коврей Дора Йосипівна, викладач української мови та літератури, спеціаліст другої категорії.

Маргітич Агнета Іванівна, викладач української мови та літератури, спеціаліст вищої категорії, звання «Старший викладач».

Радик Ірина Ладиславівна, викладач української мови та літератури, спеціаліст першої категорії.

1. Опис навчальної дисципліни

Галузь знань, напрям підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень				
Освітньо-кваліфікаційний рівень	Молодший бакалавр			
Галузь знань	01 Освіта			
Спеціальність	012 Дошкільна освіта			
Характеристика навчальної дисципліни				
Вид	Обов'язкова			
Загальна кількість кредитів ECTS	5,5			
Загальна кількість годин	165			
Загальна кількість змістових модулів	8			
Кількість годин загальноосвітньої складової	140			
Мова викладання, навчання та оцінювання	Українська			
Форма контролю	Модульний контроль Залік			
Показники навчальної дисципліни для денної форми навчання				
Форма навчання	денна			
Рік підготовки	1-й рік		2-й рік	
Семестр	1	2	3	4
Кількість кредитів ECTS	1,5	1,5	1,5	1
Аудиторні години:	36	40	34	30
Лекційні				
Практичні	36	40	34	30
Семінарські				
Самостійна робота	9	5	11	0
Кількість тижневих годин для денної форми навчання	2	2	2	2
Вид контролю	залік	залік	залік	залік

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета сформуванню у майбутніх фахівців професійно зорієнтовані уміння і навички досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері. Підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів,

практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному рівні. Програма сприятиме активізації та поглибленню знань граматики, лексики, фразеології та синтаксису сучасної ділової мови, а також розвитку та вдосконаленню вмінь і навичок роботи з текстами наукового та офіційно-ділового стилю в межах сфери професійного спрямування.

Предметна мета – формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості.

Завдання дисципліни сформувати:

- мовну компетенцію майбутніх фахівців, що містить знання і практичне оволодіння нормами літературної професійної мови;
- навички самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні; вміння і навички оптимальної мовної поведінки у професійній сфері;
- стійкі навички усного й писемного мовлення, зорієнтованого на професійну специфіку;
- навички оперування фаховою термінологією, редагування, корегування та перекладу наукових текстів. Вивчаючи курс, студенти набувають теоретичних знань про фахове спілкування, його етапи й роль у професійній діяльності, засвоюють термінологію майбутньої спеціальності, відомості про призначення і структуру ділових документів, формують стійкі комунікативні компетенції, потрібні у професійному спілкуванні, навички послуговування вербальними і невербальними засобами обміну інформацією.

Зміст програми диференційовано за взаємопов'язаними змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною.

Мовленнєва змістова лінія орієнтує на всебічний розвиток, формування як компетентних мовців, передбачає системну цілеспрямовану роботу на кожному занятті над збагаченням активного словника, засвоєнням мовленнєвих жанрів, формуванням навичок ефективної комунікації, набуттям досвіду розв'язання життєвих проблем засобами мови;

мовна змістова лінія визначає перелік важливих для засвоєння питань теорії мови, що є базовими для формування навичок нормативного мовлення, мовленнєвої культури;

необхідність *діяльнісної змістової лінії* зумовлена характером предметних знань і необхідністю занурення студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу в усі види діяльності, під час яких вони набувають суб'єктного досвіду, опановують різні стратегії мовленнєвої діяльності;

соціокультурна змістова лінія покликана забезпечувати системність патріотичного, морального, естетичного виховання студентів, реалізовувати завдання соціалізації молоді, бути орієнтиром у спрямуванні навчання на оволодіння всіма ключовими компетентностями.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- значимість вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»;
- особливості сучасної української літературної мови;
- поняття «літературна мова», «мовна норма», функції мови;
- основні умови ефективного мовленнєвого спілкування, композицію публічного виступу;
- сутність, види, завдання етики ділового спілкування, етичні норми та нормативи;
- мову професії, термінологію свого фаху, джерела поповнення лексики сучасної української літературної мови;
- особливості використання багатозначних слів, паронімів та омонімів у професійному мовленні, правила написання складноскорочених слів, географічних скорочень;
- основні правила українського правопису;
- синтаксичні аспекти професійного мовлення, основні форми викладу матеріалу, структуру речень і словосполучень, труднощі узгодження підмета з присудком;
- призначення, кваліфікацію документів, вимоги до складання та оформлення різних видів документів та правила їх оформлення.

вміти:

- здійснювати регламентування спілкування, застосовувати орфоепічні та акцентологічні норми української літературної мови в усному спілкуванні, доречно використовувати моделі звертання, привітання, ввічливості;

- володіти різними видами усного спілкування; готуватися до публічного виступу;
- знаходити в тексті й доречно використовувати в мовленні власне українську та іншомовну лексику, термінологічну лексику та виробничо-професійні, науково-технічні професіоналізми; користуватися словником іншомовних слів, термінологічними словниками та довідковою літературою;
- знаходити в тексті і доречно використовувати у професійному мовленні синоніми, пароніми, омоніми; користуватися різними видами словників;
- перекладати тексти українською мовою, використовуючи термінологічні двомовні словники, електронні словники;
- правильно використовувати різні мовні засоби відповідно до комунікативних намірів влучно висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності;
- сприймати, відтворювати, редагувати тексти офіційно-ділового й наукового стилів;
- скорочувати та створювати наукові тексти професійного спрямування, складати план, конспект, реферат тощо;
- складати різні типи документів, правильно добираючи мовні засоби, що репрезентують їх специфіку.

Добір навчального змісту здійснено з урахуванням таких дидактичних і методичних принципів:

- 1) *соціальної доцільності* (засвоєний навчальний матеріал і сформовані на його основі вміння й навички зумовлені системою соціальних цінностей і очікувань);
- 2) *взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку* (наявність у змісті елементів, що забезпечують гармонійну реалізацію загальноосвітніх і предметних завдань);
- 3) *демократизації й гуманізації* (забезпечення суб'єкт-суб'єктних стосунків між учителем і учнями);
- 4) *детермінації* (налагодження зв'язків предмета з попереднім досвідом учнів, прогнозування майбутніх успіхів);
- 5) *єдності теорії й практики* (засвоєний навчальний матеріал, сформовані вміння й навички мають прикладний характер, можливість застосування не лише у сфері навчальної діяльності, а й професійній та особистісній).

Очікувані результати навчання.

Після вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у здобувачів освіти формуються такі **компетентності**:

- Значимість вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».
- Особливості сучасної української літературної мови.
- Поняття «літературна мова», «мовна норма», функції мови.
- Основні умови мовленнєвого спілкування, композицію публічного виступу.
- Сутність, види, завдання етики ділового спілкування, етичні норми та нормативи.
- Мову професії, термінологію свого фаху, джерела поповнення лексики сучасної української літературної мови.
- Особливості використання багатозначних слів, паронімів та омонімів у професійному мовленні, правила написання складноскорочених слів, абревіатур, географічних скорочень.
- Основні правила українського правопису.
- Синтаксичні аспекти професійного мовлення, основні форми викладу матеріалу, структур у речень і словосполучень, труднощі узгодження підмета з присудком.
- Призначення, кваліфікацію документів, вимоги до складання та оформлення різних видів документів та правила їх оформлення.

Ключові компетентності:

Спілкування державною мовою – готовність (здатність) особистості засобами української мови успішно взаємодіяти у процесі розв'язання типових життєвих проблем; сформоване ціннісне ставлення до мови свого народу, наявність досвіду послуговування державною мовою.

Інформаційно-комунікаційна компетентність – здатність (готовність) розуміти навколишнє інформаційне середовище, самостійно шукати, добирати й критично аналізувати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її й діяти відповідно до

своїх цілей і прийнятої в суспільстві комунікаційної етики.

Уміння вчитися протягом життя – здатність і внутрішня потреба самостійно здобувати знання і формувати вміння відповідно до поставлених цілей з метою самовдосконалення й самореалізації.

Соціальна і громадянська компетентності – усвідомлення громадянської повинності й відповідальності, здатність до реалізації громадянських прав і обов'язків.

Загальнокультурна – здатність усвідомлено сприймати надбання культури як цінність, аналізувати й оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати традиційні для культури українського народу методи самовиховання.

Власне мовні компетенції:

- знання базових мовознавчих понять, основних відомостей з різних розділів мовознавства, передбачених програмою з української мови за професійним спрямуванням;
- базові лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння;
- внутрішня потреба вивчати українську мову (як рідну, державну);
- розуміння зображувально-виражальних можливостей рідної (української) мови;
- уміння внутрішньо проникати в смисл дидактичного тексту;
- лінгвосоціокультурні компетенції, серед них знання правил мовленнєвого етикету українців, виразів народної мудрості;
- досвід самостійної предметної діяльності – навчально-пізнавальної, аналітичної, синтетичної та ін.

Мовленнєві компетенції:

- знання базових мовленнєвознавчих понять;
- здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати інформацію;
- здатність до мовленнєвої творчості;
- здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах за інтерактивними і трансактивними схемами, виступати з повідомленням;
- здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності;
- здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності;
- уміння аудіювання, читання, говоріння, письма;
- гнучке вміння використовувати засоби рідної (української) мови залежно від типу, стилю мовлення;
- уміння редагувати власне та чуже мовлення;
- здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

Комунікативні компетенції:

- уміння доцільно використовувати засоби рідної (української) мови в практиці живого спілкування;
- уміння наводити переконливі аргументи в процесі розмови;
- здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, виправдано добирати вербальні і невербальні засоби для оформлення думок, почуттів у різних сферах спілкування;
- уміння встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації;
- досвід особистої відповідальності за комунікативну поведінку, вимогливість до свого мовлення.

Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1.

Практична стилістика і культура мовлення. Стилiстичні засоби фонетики

Тема 1. Вступ. Функціональна стилістика і культура мовлення. Мовлення як предмет стилістики і культури мовлення. Два рівні володіння українською літературною мовою: мовлення правильне (норми літературної мови) і комунікативно доцільне (змістовність, логічність, точність, виразність, доречність). Стилi мовлення.

Тема 2. Загальна характеристика звукового складу мови. Норми вимови. Склад і наголос. Правила переносу слів.

Тема 3. Складні випадки правопису м'якого знаку.

Тема 4. Складні випадки правопису апострофа.

Тема 5. Складні випадки правопису великої букви. Лапки у власних назвах.

Тема 6. Складні випадки правопису слів із ненаголошеними голосними.

Тема 7. Складні випадки правопису слів з подвоєнням і подовженням приголосних.

Тема 8. Складні випадки правопису слів з подовженням приголосних.

Тема 9. Складні випадки правопису слів зі спрощенням у групах приголосних.

Тема 10. Складні випадки правопису слів з чергуванням голосних і приголосних звуків.

Тема 11. Складні випадки правопису слів іншомовного походження. Контрольна робота (виконання тестових завдань)

Змістовий модуль 2.

Стилiстичні засоби лексикології та фразеології.

Тема 12. Слово і його лексичне значення. Лексико-стилiстичні синоніми, антоніми. Пароніми.

Тема 13. Основні групи фразеологізмів.

Змістовий модуль 3

Словотворчі засоби стилістики

Тема 14. Морфеми і словотвірна структура слова. Стилiстичне забарвлення значущих частин слова: префіксів і суфіксів.

Тема 15. Основні способи словотвору.

Тема 16. Основні орфограми в коренях, суфіксах та закінченнях (орфограми в дієслівних та прикметникових афіксах).

Тема 17. Написання складних слів. Правопис складних іменників та прикметників.

Тема 18. Узагальнення та систематизація набутих знань. Контрольна робота. (виконання тестових завдань). Залік

II семестр

Змістовий модуль 4.

Сприймання чужого мовлення. Відтворення готового тексту.

Тема 19. Сприйняття чужого мовлення. Відтворення готового тексту. Конспект як різновид стислого переказу висловлювань, що сприймаються на слух. Конспект прочитаного. Тематичні виписки, план, тези.

Тема 20. Ділові папери. Загальні вимоги до складання документів. Документація щодо особового складу. Автобіографія. Заява.

Тема 21. Ділові папери. Обліково-фінансові документи. Розписка. Доручення.

Змістовий модуль 5.

Практична стилістика і культура мовлення. Морфологічні засоби стилістики.

Тема 22. Стилiстичне забарвлення граматичних форм. Поняття роду, числа іменника. Власні і загальні іменники.

Тема 23. Особливості творення ступенів порівняння прикметників.

Тема 24. Правопис часток. Правопис часток не і ні з різними частинами мови.

Тема 25. Правопис прислівників. Складні випадки правопису прийменників і сполучників.

Тема 26. Особливості відмінювання числівників та їх зв'язок з іменниками. Контрольна робота (виконання тестових завдань).

Змістовий модуль 6.

Стилістика простих речень. Стилістика речень з різними способами вираження чужого мовлення.

Тема 27. Види простих речень і відтінки їх значень. Пунктограми у простому реченні. Тире між підметом і присудком.

Тема 28. Розділові знаки при однорідних членах речення та узагальнювальних словах. Пунктограми при відокремлених другорядних членах речення. Відокремлені й невідокремлені означення. Відокремлені прикладки. Відокремлені додатки.

Тема 29. Відокремлені уточнювальні члени речення. Відокремлені обставини. Розділові знаки при вставних словах, звертаннях та вигуках.

Тема 30. Види складних речень і відтінки їх значень. Пунктограми у складносурядному реченні. Пунктограми у складнопідрядному реченні.

Тема 31. Пунктограми у складному безсполучниковому реченні. Пунктограми у складному реченні з різними типами зв'язку.

Тема 32. Пряма і непряма мова, їх призначення і граматично-сміслові особливості. Пунктограми при прямій мові та діалозі. Оформлення цитат. Контрольна робота (виконання тестових завдань).

Змістовий модуль 7.

Студентський проект удосконалення власного мовлення. Риторика.

Тема 33. Студентський проект удосконалення власного мовлення.

Тема 34. Виступ із тематичною промовою. Основні форми виступу.

Тема 35. Створення власних висловлювань.

Тема 36. Діалогічне мовлення.

Тема 37. Монологічне мовлення.

Тема 38. Узагальнення вивченого матеріалу. Контрольна робота (виконання завдань). Залік

III семестр

Змістовий модуль 9.

Культура фахового мовлення. Етика ділового спілкування.

Тема 39. Вступ. Державотворча роль мови. Функції мови. Стилї, типи і форми мовлення.

Тема 40. Літературна мова. Мовна норма. Культура мови. Культура мовлення під час дискусії.

Тема 41. Специфіка мовлення фахівця (відповідно до напрямку підготовки.)

Тема 42. Формування навичок і прийомів мислення. Види, форми, прийоми розумової діяльності. Основні закони риторики.

Тема 43. Поняття етики ділового спілкування, її предмет та завдання.

Тема 44. Структура ділового спілкування. Мовленнєвий етикет.

Тема 45. Правила спілкування фахівця при проведенні зустрічей, переговорів, прийомів та по телефону.

Тема 46. Контрольна робота

Змістовий модуль 10.

Лексичний аспект сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні.

Тема 47. Терміни та термінологія. Загальнонаукові терміни.

Тема 48. Спеціальна термінологія і професіоналізми відповідно до напрямку підготовки)

Тема 49. Типи термінологічних словників(відповідно до фаху).

Тема 50. Точність і доречність мовлення. Складні випадки слововживання. Пароніми та омоніми. Вибір синонімів.

Змістовий модуль 11.

Нормативність і правильність фахового мовлення.

Тема 51. Орфографічні та орфоепічні норми сучасної української літературної мови. Орфографічні та орфоепічні словники.

Тема 52. Систематизація правил орфографії

Тема 53. Морфологічні норми сучасної української літературної мови, варіанти норм.

Тема 54. Правопис прізвищ, імен та по батькові. Іменники на позначення професій, посад, звань. Використання займенників у діловому мовленні. Числівники у діловому мовленні.

Тема 55. Синтаксичні норми сучасної літературної мови у професійному спілкуванні .
Контрольна робота. Залік

IV семестр

Змістовий модуль 12.

Складання професійних документів.

Тема 56. Загальні вимоги до складання документів. Текст документа. Основні реквізити. Види документів.

Тема 57. Укладання документів щодо особового складу.

Тема 58. Правила оформлення сторінки. Вимоги до тексту документа.

Тема 59. Текстове оформлення довідково-інформаційних документів.

Тема 60. Види службових листів. Ділове листування.

Тема 61. Вимоги до офіційного листування. Етикет ділового листування.

Тема 62. Кореспонденція за характером інформації. Телеграма. Факс.

Тема 63. Оголошення, запрошення, доповідні і пояснювальні записки, виробничі звіти.

Тема 64. Виробничі протоколи.

Тема 65. Витяг з протоколу.

Тема 66. Особливості складання розпорядчих та організаційних документів.

Тема 67. Розпорядчі документи: наказ, розпорядження, постанова.

Тема 68. Ознайомлення з організаційними документами. Статут, положення, інструкція. Укладання фахових документів (відповідно до напрямку підготовки). Структура текстів фахових документів, правила їх оформлення.

Тема 69. Складання текстів фахових документів з дотриманням норм орфографії та пунктуації.

Тема 70. Контрольна робота. Залік.

6. Самостійна робота

Самостійна робота студентів включає такі види навчальної діяльності:

- вивчення навчальної літератури за темами;
- пошук та опрацювання додаткової літератури;
- конспектування навчальної літератури, складання планів;
- написання рефератів;
- підготовка тематичних презентацій.

№	Назва теми	К-ть годин
1 семестр		
1.	Державна мова — мова професійного спілкування. Основи культури української мови. Мовний, мовленнєвий, спілкувальний етикет. Стандартні етикетні ситуації.	2
2.	Мовні норми на орфографічному рівні у професійному спілкуванні: правопис іншомовних слів, у тому числі запозичених термінів. уживання великої літери; правопис слов'янських прізвищ.	2
3.	Синтаксичні літературні норми у професійній сфері. Функціональні стилі української мови та сфера їх застосування. Основні ознаки функціональних стилів. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів.	2
4.	Риторика і мистецтво презентації. Види презентації. Підготовка презентації майбутньої професії.	2
5.	Редагування чужого тексту.	1
2 семестр		
6.	Написання есе на теми: «Як легше досягти успіху – самостійно або в колективі?»	2
7.	Оформлювання результатів наукової діяльності. План, тези, конспект як важливий засіб організації розумової праці.	2

8.	Особливості усного спілкування. Функції та види бесід; співбесіда з роботодавцем; етикет телефонної розмови.	1
3 семестр		
9.	Поняття синтаксичної норми. Синтаксична помилка. Виконання вправ на редагування тексту.	1
10.	Невербальні засоби спілкування	2
11.	Сучасні технології паблік рілейшнз.	2
12.	Стислий переказ тексту на професійну тему із творчим завданням.	2
13.	Мовні засоби переконувати.	2
14.	Виступ на зборах, семінарах, конференціях (підготовлений і заздалегідь не підготовлений).	2
	Всього	25

7. Методи навчання

Під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у навчальному процесі застосовуються такі методи навчання мови:

- усний виклад матеріалу (розповідь, бесіда, лекція), аналіз мови, вправи, використання наочних посібників,
- робота з навчальною книгою,
- екскурсія;
- за рівнем пізнавальної діяльності студентів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий (евристичний) і дослідницький.

8. Методи контролю

У процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спілкуванням» використовуються такі методи оцінювання навчальної роботи студента:

- попередній контроль,
- поточний контроль,
- тематичний контроль,

Перевірка мовних знань та вмінь здійснюється за допомогою завдань тестового характеру (на їх виконання відводиться 15-20 хвилин заняття) або диктанту, залежно від характеру навчального матеріалу. Решта часу контрольного заняття може бути використана на виконання завдань з аудіювання, читання мовчки.

Оцінювання говоріння, читання вголос здійснюється індивідуально шляхом поступового накопичення оцінок для того, щоб кожний студент одержав мінімум одну оцінку за виконання завдань на побудову діалогу, усного переказу й усного твору. Для цих видів робіт не відводять окремого заняття, а бали виводять один раз на рік.

Фронтальні види контрольних робіт:

Форми контролю	1		2										
	I	II	III	IV									
Перевірка мовної теми	2	2	2	2									

Поточне оцінювання – це процес встановлення рівня навчальних досягнень студентів в оволодінні змістом предмета, умінь та навичками відповідно до вимог програми. Поточне оцінювання носить заохочувальний, стимулюючий та діагностико-корегуючий характер, його необхідність визначається викладачем.

Поточне оцінювання здійснюється у процесі поурочного вивчення теми. Його основними завданнями є встановлення й оцінювання рівнів розуміння й первинного засвоєння окремих елементів змісту теми, встановлення зв'язків між цими елементами та засвоєним змістом попередніх тем, закріплення знань, умінь та навичок. Формами поточного оцінювання є індивідуальне, групове і фронтальне опитування (усно й письмово); виконання

студентами різних видів письмових робіт; робота (взаємоконтроль) студентів у парах і малих групах; виконання завдань для самоконтролю тощо.

Тематичний контроль передбачає оцінювання засвоєних знань з кожної теми, що дає змогу усунути можливість випадковості при виведенні підсумкових оцінок. Формами тематичного контролю можуть бути самостійні роботи, що передбачають розгорнуті відповіді на запитання з елементами характеристики того чи іншого мовного явища; тестові завдання; завдання на редагування, відтворення достовірності (наприклад, формулювання правила, прикладів до нього тощо).

Підсумковий контроль здійснюється наприкінці семестру або навчального року; підсумкову оцінку за семестр виставляють за результатами тематичного оцінювання, за рік — на основі семестрових оцінок.

9. Шкала оцінювання

Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів

Оцінювання результатів вивчення української мови здійснюється на основі функціонального підходу до навчання мовного курсу, який насамперед має забезпечити студентам уміння ефективно користуватися мовою як засобом пізнання, комунікації; високу мовну культуру особистості; сприяти формуванню громадянської позиції.

Говоріння та письмо (діалогічне та монологічне мовлення)

Під час перевірки складених студентами висловлювань (діалогів, усних і письмових переказів та творів) урахується ступінь повноти вираження теми, міра самостійності виконання роботи, ступінь вияву творчих здібностей, особистого ставлення до змісту висловлювання.

Діалогічне мовлення:

1. *Перевіряється здатність студентів:*

а) виявляти певний рівень обізнаності з теми, що обговорюється;

б) демонструвати вміння:

- складати діалог відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування;
- самостійно досягати комунікативної мети;
- використовувати репліки для стимулювання, підтримання діалогу, формули мовленнєвого етикету;
- дотримуватися теми спілкування;
- додержувати правил спілкування;
- дотримуватися норм літературної мови;
- демонструвати певний рівень вправності у процесі діалогу (стилість, логічність, виразність, доречність, винахідливість тощо);

в) висловлювати особисту позицію щодо теми, яка обговорюється;

г) аргументувати висловлені тези, ввічливо спростовувати помилкові висловлювання співрозмовника.

Зазначені характеристики діалогу є основними критеріями при його оцінюванні.

Перевірка рівня сформованості діалогічного мовлення здійснюється таким чином: викладач пропонує двом студентам вибрати одну із запропонованих тем чи мовленнєвих ситуацій (теми чи ситуації пропонуються різного рівня складності), обдумати її й обговорити із товаришем перед групою у формі діалогу протягом 3-5 хвилин. Оцінка ставиться кожному студентові.

2. *Матеріал для контрольних завдань* добирається з урахуванням тематики соціокультурної змістової лінії чинної програми, рівня підготовки, вікових особливостей та пізнавальних інтересів студентів.

3. *Одиниця контролю:* діалог, складений двома студентами (до 16-20 реплік).

Критерії оцінювання

Рівень	Бал	Характеристика складених студентами діалогів
Початковий (Цей рівень одержують)	1	У студента виникають значні труднощі у підтриманні діалогу. Здебільшого він відповідає на запитання лише «так» або «ні» чи аналогічними уривчастими реченнями ствердного чи заперечного характеру.

студенти, успіхи яких у самостійному складанні діалогу поки що незначні)	2	Студент відповідає на елементарні запитання короткими репліками, що містять недоліки різного характеру, але сам досягти комунікативної мети не може.
	3	Студент бере участь у діалозі за найпростішою за змістом мовленнєвою ситуацією, може не лише відповідати на запитання співрозмовника, а й формулювати деякі запитання, припускаючись помилок різного характеру. Проте комунікативна мета досягається ним лише частково.
Середній (Цей рівень заслуговують студенти, які досягли певних результатів у складанні діалогу за двома - чотирма показниками з нескладної теми, але за іншими критеріями результати поки що незначні)	4	Студент бере участь у діалозі з нескладної за змістом теми, в основному досягає мети спілкування, проте репліки його недостатньо вдалі, оскільки не враховують належним чином ситуацію спілкування, не відзначаються послідовністю, доказовістю; допускає помилки у доборі слів, побудові речень, їх інтонуванні тощо.
	5	Студент бере участь у діалозі за нескладною за змістом мовленнєвою ситуацією, додержується елементарних правил поведінки в розмові, загалом досягає комунікативної мети, проте допускає відхилення від теми; мовлення його характеризується стереотипністю, недостатньою різноманітністю і потребує істотної корекції тощо.
	6	Студент успішно досягає комунікативної мети в діалозі з нескладної теми, його репліки загалом є змістовними, відповідають основним правилам поведінки у розмові, нормам етикету, проте йому не вистачає самостійності суджень, їх аргументації, новизни, лаконізму в досягненні комунікативної мети, наявна певна кількість помилок у мовному оформленні реплік тощо.
Достатній (Цей рівень заслуговують студенти, які самостійно, вправно за більшістю критеріїв склали діалог з теми, що містить певну проблему, продемонстрували належну культуру спілкування, проте за деякими з критеріїв (2-4) їх мовлення ще містить певні недоліки.)	7	Діалогічне мовлення студента за своїм змістом спрямовується на розв'язання певної проблеми, загалом є змістовним, набирає деяких рис невимушеності; з'являються елементи особистісної позиції щодо предмета обговорення; правила спілкування в цілому додержано, але ще є істотні недоліки (за 4-ма критеріями): невисокий рівень самостійності й аргументованості суджень, можуть траплятися відхилення від теми, помилки в мовному оформленні реплік тощо.
	8	Студент загалом вправно бере участь у діалозі за ситуацією, що містить певну проблему, досягаючи комунікативної мети, висловлює судження і певною мірою аргументує їх за допомогою загальновідомих фактів, у діалозі з'являються елементи оцінних характеристик, узагальнень, що базуються на використанні прислів'їв і приказок, проте допускаються певні недоліки за кількома критеріями (3-ма).
	9	Студенти самостійно складають діалог з проблемної теми, демонструючи загалом достатній рівень вправності й культури мовлення (чітко висловлюють думки, виявляють уміння формулювати цікаве запитання, дати влучну, дотепну відповідь, виявляють толерантність, стриманість, коректність у разі незгоди з думкою співрозмовника), але в діалозі є певні недоліки за 2-ма критеріями, наприклад: нечітко виражена особиста позиція співбесідників, аргументація не відзначається оригінальністю тощо.
Високий (Цей рівень заслуговують студенти, які продемонстрували високу культуру спілкування, переконливо аргументуючи свої думки з приводу проблеми,	10	Студенти складають діалог за проблемною ситуацією, демонструючи належний рівень мовленнєвої культури, вміння формулювати думки, обґрунтовуючи власну позицію, виявляють готовність уважно і доброзичливо вислухати співрозмовника, даючи можливість висловитися партнерові по діалогу; додержують правил мовленнєвого етикету; структура діалогу, мовне оформлення реплік діалогу звичайно відповідає нормам, проте за одним із критеріїв можливі певні недоліки.
	11	Студенти складають діалог, самостійно обравши аспект запропонованої теми (або ж самі визначають проблему для обговорення), переконливо й оригінально аргументують свою позицію, зіставляють різні погляди на той самий предмет, розуміючи при цьому можливість інших підходів до обговорюваної проблеми, виявляють повагу до думки співрозмовника; структура діалогу, мовне оформлення реплік діалогу відповідає нормам.

даючи можливість висловитися партнерові по діалогу; змогли зіставити різні погляди, навести аргументи «за» і «проти»	12	Студенти складають глибокий за змістом і досконалий за формою діалог, самостійно обравши аспект запропонованої теми (або ж самі визначають проблему для обговорення), демонструючи вміння уважно і доброзичливо вислухати співрозмовника, коротко, виразно, оригінально сформулювати свою думку, дібрати цікаві, влучні, дотепні, переконливі аргументи на захист своєї позиції, у тому числі й з власного життєвого досвіду, зіставити різні погляди на той самий предмет; здатні змінити свою думку в разі незаперечних аргументів співрозмовника; додержують правил поведінки і мовленнєвого етикету в розмові.
--	----	--

Мовне оформлення оцінюють орієнтовно, спираючись на досвід викладача і не підраховуючи помилок (зважаючи на технічні труднощі фіксації помилок різних типів в усному мовленні).

Примітка. Під **мовним оформленням** діалогу, тексту треба розуміти наявність/відсутність порушень лексичних, фразеологічних, граматичних (морфологічних, синтаксичних), стилістичних, орфоепічних, акцентологічних, інтонаційних норм української літературної мови, а також соціальних норм українського мовленнєвого етикету.

Монологічне мовлення

Говоріння (усні переказ і твір), письмо (письмові переказ і твір)

1. Перевіряється здатність студента

а) виявляти певний рівень обізнаності з теми, що розкривається (усно чи письмово);

б) демонструвати вміння:

- будувати висловлювання певного обсягу, добираючи і впорядковуючи необхідний для реалізації задуму матеріал (епізод із власного життєвого досвіду, прочитаний або прослуханий текст, епізод із кінофільму, сприйнятий (побачений чи почутий) твір мистецтва, розповідь іншої людини тощо);
- ураховувати мету спілкування, адресата мовлення;
- розкривати тему висловлювання;
- виразно відображати основну думку висловлювання, диференціюючи матеріал на головний і другорядний;
- викладати матеріал логічно, послідовно;
- використовувати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання, дотримуючись норм літературної мови;
- додержуватися єдності стилю;

в) виявляти своє ставлення до предмета висловлювання, розуміти можливість різних тлумачень тієї самої проблеми;

г) виявляти певний рівень творчої діяльності, зокрема:

- трансформувати одержану інформацію, відтворюючи її докладно, стисло, вибірково, своїми словами, змінюючи форму викладу, стиль тощо відповідно до задуму висловлювання;
- створювати оригінальний текст певного стилю;
- аргументувати висловлені думки, переконливо спростовувати помилкові докази;
- викладати матеріал виразно, доречно, економно, виявляти багатство лексичних і граматичних засобів.

Організація контролю здійснюється за одним із двох варіантів.

Варіант перший: усі студенти виконують роботу самостійно.

Варіант другий: студенти складають висловлювання на основі диференційованого підходу (для початкового рівня пропонуються докладні допоміжні матеріали, для середнього – (допоміжні матеріали загального характеру, а для одержання балів достатнього і високого рівнів необхідно написати переказ чи твір самостійно).

Перевірка здатності **говорити** (усно переказувати чи створювати текст) здійснюється індивідуально: викладач пропонує певне завдання (переказати зміст матеріалу докладно, стисло, вибірково; самостійно створити висловлювання на відповідну тему) і дає студентові час на підготовку.

Перевірка здатності **письмово** переказувати і створювати текст здійснюється фронтально: студентам пропонується переказати прочитаний викладачем (за традиційною методикою або самостійно прочитаний) текст чи інший матеріал для переказу або самостійно написати твір.

2. Матеріал для контрольного завдання.

а) Переказ.

Матеріалом для переказу (усного/письмового) можуть бути: текст, що його читає викладач, або попередньо опрацьований текст; самостійно прочитаний матеріал із газети, журналу, епізод кінофільму чи телепередачі, розповідь іншої людини про певні події, народні звичаї тощо (кількість слів для переказу 350-450).

Тривалість звучання усного переказу — 3-5 хвилин.

б) Твір

Матеріалом для твору (усного/письмового) можуть бути: тема, сформульована на основі попередньо обговореної проблеми, життєвої ситуації, прочитаного та проаналізованого художнього твору; а також пропонувані для окремих студентів допоміжні матеріали (якщо обирається варіант диференційованого підходу до оцінювання).

3. Одиниця контролю: усне/письмове висловлювання студентів.

Обсяг письмового твору – 3 -3,5 сторінки.

Види есе

Есе – самостійна творча письмова робота, прикметною ознакою якої є особистісний характер сприймання проблеми та її осмислення, невеликий обсяг, вільна композиція, невимушеність та емоційність викладу.

Види есе:

<i>Вільне</i>	<i>формальне</i>
<p>ознаки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - невеликий обсяг (7-10 речень); - вільна форма і стиль викладу; - довільна структура; - обов'язкова вимога: наявність позиції автора. 	<p>ознаки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - дотримання структури тексту; - наявність відповідних компонентів (тези, аргументів, прикладів, оцінювальних суджень, висновків); - обґрунтування (аргументування) тези.

Вільне есе обмежене в часі (5-10 і 10-15 хв). До нього доцільно вдаватися на кожному занятті й на різних етапах його: цілевизначення, закріплення, рефлексії тощо.

До написання формального есе виділяють більше часу: від 20 до 45 хвилин.

Види формального есе:

- інформаційне (есе-розповідь, есе – визначення, есе-опис);
- критичне;
- есе – дослідження (порівняльне есе, есе-протиставлення, есе причини-наслідку, есе-аналіз).

Вимоги до формального есе

1. Обсяг – 1-2 сторінки тексту (800 -1000 слів).
2. Есе повинно сприйматися як цілісний твір, ідея якого зрозуміла і чітка.
3. Кожен абзац есе розкриває одну думку.
4. Необхідно писати стисло і ясно. Есе не повинно містити нічого зайвого, має нести лише інформацію, необхідну для розкриття ідеї есе, власної позиції автора.
5. Есе має відрізнятися чіткою композиційною побудовою, бути логічним за структурою. В есе, як і в будь – якому творі, повинна простежуватися внутрішня логіка, що визначається, з одного боку, авторським підходом до обговорюваного питання, а з іншого – самим питанням. Слід уникати різких стрибків від однієї ідеї до іншої, думка має розкриватися послідовно.
6. Есе повинно засвідчити, що його автор знає й осмислено застосовує теоретичні поняття, терміни, узагальнення, ідеї.
7. Есе повинно містити переконливе аргументування порушеної проблеми.

Структура есе

Есе складається з таких частин – вступ, основна частина, висновок.

Вступ – обґрунтування вибору теми есе.

Основна частина – теоретичні основи обраної проблеми й виклад основного питання. Ця частина припускає розвиток аргументації й аналізу, а також обґрунтування їх, виходячи з наявних даних, інших аргументів і позицій.

Висновок – узагальнення й аргументовані висновки до теми тощо. Підсумовує есе або ще раз вносить пояснення, підкріплює зміст і значення викладеного в основній частині.

4. Оцінювання.

У монологічному висловлюванні оцінюють його зміст і форму (мовне оформлення). За усне висловлювання (переказ, твір) ставлять одну оцінку — за зміст, а також якість мовного оформлення (орієнтовно, спираючись на досвід викладача і не підраховуючи помилок, зважаючи на технічні труднощі фіксації помилок різних типів в усному мовленні).

За письмове мовлення виставляють одну оцінку: на основі підрахунку допущених недоліків за зміст і помилок за мовне оформлення, ураховуючи їх співвідношення.

Рівень	Бали	Характеристика змісту виконаної роботи	Грамотність	
			Орфографія і пунктуація	лексична грамати́чна і стилісти́чна
Початковий (Цей рівень одержують студенти, які не досягають успіху за жодним критерієм)	1	Студент буде лише окремі, не пов'язані між собою речення; лексика висловлювання дуже бідна.	15-16 і більше	9-10
	2	Студент буде лише окремі фрагменти висловлювання; лексика і граматична будова мовлення бідна й одноманітна.	13-14	
	3	За обсягом робота складає менше половини від норми; висловлювання не є завершеним текстом, хибує на непослідовність викладу, пропуск фрагментів, важливих для розуміння думки; лексика і граматична будова бідна.	11-12	
Середній (Цей рівень заслуговують студенти, які будують текст, що за обсягом, повнотою відтворення інформації і зв'язності значною мірою задовольняє норму, але за іншими критеріями результати істотно нижчі)	4	Усне чи письмове висловлювання за обсягом складає дещо більше половини від норми і характеризується уже певною завершеністю, зв'язністю; проте є недоліки за рядом показників (до семи), наприклад: відзначається неповнотою і поверховістю в розкритті теми; порушенням послідовності викладу; не розрізняється основна та другорядна інформація; добір слів не завжди вдалий	9-10	7-8
	5	За обсягом робота наближається до норми, у цілому є завершеною, тема значною мірою розкрита, але трапляються недоліки за низкою показників (до шести): роботі властива поверховість висвітлення теми, основна думка не проглядається, бракує єдності стилю та ін.	7-8	
	6	За обсягом висловлювання сягає норми, його тема розкривається, виклад загалом зв'язний, але робота характеризується недоліками за кількома показниками (до п'яти): помітний її репродуктивний характер, відсутня самостійність суджень, їх аргументованість, добір слів не завжди вдалий тощо.	5-6	
Достатній (Балів цього рівня заслуговують студенти, які досить вправно будують текст за більшістю критеріїв, але за деякими з	7	Студент самостійно створює достатньо повний, зв'язний, з елементами самостійних суджень текст, вдало добирає лексичні засоби (використовує авторські засоби виразності, образності мовлення), але в роботі є недоліки (до чотирьох), наприклад: відхилення від теми, порушення послідовності її викладу; основна думка неаргументована тощо.	4	5-6
	8	Студент самостійно будує достатньо повне (у разі переказу – з урахуванням виду переказу), осмислене, самостійно і в цілому вдало написане висловлювання, проте трапляються ще недоліки за певними показниками (до трьох).	3	

них ще припускаються недоліків.)	9	Студент самостійно буде послідовний, повний, логічно викладений текст (з урахуванням виду переказу); розкриває тему, висловлює основну думку (у разі переказу – авторську позицію); вдало добирає лексичні засоби (у разі переказу – використовує авторські засоби виразності, образності мовлення); однак припускається окремих недоліків (за двома показниками): здебільшого це відсутність виразної особистісної позиції чи належної її аргументації тощо.	1 + 1 (негруба)	
Високий (Цього рівня заслуговують студенти, які вправно за змістом і формою будують текст; висловлюють і аргументують свою думку; вміють зіставляти різні погляди на той самий предмет, оцінювати аргументи, обирати один із них; пристосовують висловлювання до особливостей певної мовленнєвої ситуації, комунікативного завдання)	10	Студент самостійно буде послідовний, повний текст, урахує комунікативне завдання, висловлює власну думку, певним чином аргументує різні погляди на проблему; зіставляє свою позицію з авторською; робота відзначається багатством словника, граматичною правильністю, додержанням стильової єдності і виразності; але за одним із критеріїв допущено недолік.	1	3
	11	Студент самостійно буде послідовний, повний (у разі переказу – з урахуванням виду переказу) текст, урахує комунікативне завдання; висловлює власну думку, зіставляє її з думками своїх одногрупників (у разі переказу – враховує авторську позицію), уміє пов'язати обговорюваний предмет із власним життєвим досвідом, добирає переконливі докази для обґрунтування тієї чи іншої позиції з огляду на необхідність розв'язувати певні життєві проблеми; робота в цілому відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною різноманітністю.	1 (негруба)	2
	12	Студент самостійно створює яскраве, оригінальне за думкою висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації; аналізує різні погляди на той самий предмет, добирає переконливі аргументи на користь тієї чи іншої позиції, усвідомлює можливість використання тієї чи іншої інформації для розв'язання певних життєвих проблем; робота відзначається багатством слововживання, граматичною правильністю.	–	1

Під час виведення єдиної оцінки за письмову роботу до кількості балів, набраних за зміст переказу чи твору, додають кількість балів за мовне оформлення і їхня сума ділиться на два. При цьому якщо частка не є цілим числом, то вона заокруглюється в бік більшого числа.

Оцінювання усних відповідей студентів

Усне опитування є одним із способів перевірки знань, умінь і навичок студентів з української мови. При оцінюванні відповіді студента потрібно керуватися такими критеріями: правильність і повнота відповіді; ступінь усвідомленості, розуміння вивченого; здатність практично реалізувати набуті знання; мовленнєве оформлення відповіді; рівень самостійності студента під час усної відповіді.

Відповідь студента має бути зв'язною, логічно послідовною, тематично та ідейно достовірною; відповідаючи, студент повинен виявляти теоретичні знання з тієї чи іншої теми, уміння практично застосовувати правила, обґрунтовувати їх, аналізувати визначені Програмою мовні явища.

Високий рівень знань оцінюється «11» та «10» балами, якщо студент ґрунтовно і послідовно викладає вивчений матеріал, виявляє повне розуміння його змісту; обґрунтовує свої думки; застосовує знання на практиці, наводить необхідні приклади не тільки за підручником, а й самостійно дібрані; дотримується мовних та мовленнєвих норм сучасної літературної мови.

Достатній рівень знань оцінюється від «9» до «7» балів, якщо студент дає відповідь, що задовольняє ті ж вимоги, що й високий рівень, але допускає деякі помилки, які сам виправляє після зауважень викладача, та поодинокі недоліки в послідовності викладу матеріалу, у мовленнєвому оформленні усної відповіді.

Середній рівень знань оцінюється від «6» до «4» балів, якщо студент виявляє знання і розуміння основних положень певної теми, але викладає матеріал не досить повно і допускає помилки в формулюванні правил; не вміє глибоко і переконливо обґрунтовувати свої думки і відчуває труднощі під час добору прикладів; викладає матеріал непослідовно і допускає помилки у мовленнєвому оформленні відповіді.

Початковий рівень знань оцінюється від «3» до «1» балів, якщо студент не виявляє знань більшої частини вивченого матеріалу, допускає суттєві помилки у формулюванні правил, що спотворюють їх зміст, непослідовно і невпевнено викладає матеріал; не дотримується мовних та мовленнєвих норм сучасної літературної мови.

Позитивна кількість балів може виставлятися не тільки за одну відповідь (коли на перевірку знань студента відводиться певний час), а й за кілька відповідей студента протягом заняття.

Оцінювання правописних (орфографічних і пунктуаційних) умінь студентів

При оцінюванні знань та умінь студентів необхідно розрізняти поточний, тематичний та підсумковий контроль знань.

Оцінювання навчальних робіт

Навчальні роботи (різні види вправ, тестових завдань і диктантів неконтрольного характеру тощо) оцінюються вимогливіше, ніж контрольні роботи, адже не вимагають знань значного за обсягом навчального матеріалу.

При оцінюванні навчальних робіт враховується: ступінь самостійності виконання робіт; етап навчання; обсяг роботи; рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки щодо того чи іншого мовного явища.

«12» балів за виконання навчальних тестових завдань виставляються лише за умови наявності тестів з відкритими завданнями (пояснити вибір відповіді; виправити усі недостовірні варіанти відповіді тощо), при виконанні яких студент не допустив жодної помилки, не робив виправлень у роботі. Навчальна робота оцінюється «11» балами, якщо студент не допустив помилок, та «10» балами, якщо допустив одну помилку, яку сам виправив у ході роботи; при виставленні цих оцінок враховується акуратність запису та інших особливостей оформлення. «9» балів ставиться тоді, коли студент допустив дві помилки, але виправив їх; якщо робота велика за обсягом (перевищує за кількістю слів обсяг контрольного диктанту) допускаються три-чотири виправлення.

Рекомендована кількість слів у словниковому диктанті (поточний контроль) – до 40. Зважаючи на те, що словниковий диктант не є творчою роботою, «11» та «12» балів виставляються лише за умови повного аргументованого пояснення правопису слів (усного або письмового).

Нормативи оцінювання словникового диктанту

Бали	Кількість помилок	Бали	Кількість помилок
1	12 і більше	6	3
2	10-11	7	2+ 1 виправлення
3	8-9	8	1+ 1 виправлення
4	6-7	9	1-2 виправлення
5	4-5	10	—

Примітка: три виправлення в словниковому диктанті вважаються за одну орфографічну помилку.

Однією з форм перевірки орфографічної та пунктуаційної грамотності є контрольний текстовий **диктант**.

1. *Перевірки підлягають* уміння правильно писати слова на вивчені орфографічні правила і словникові слова, визначені для запам'ятовування; ставити розділові знаки відповідно до опрацьованих правил пунктуації; належним чином оформляти роботу.

Перевірка здійснюється фронтально за традиційною методикою.

2. *Матеріал для контрольного завдання.* Для контрольного текстового диктанту використовується текст, зміст якого доступний для студентів (180-200 слів).

Примітка. При визначенні кількості слів у диктанті враховують як самостійні, так і службові слова.

3. *Одиниця контролю:* текст, записаний студентом з голосу викладача.

4. *Оцінювання.* Диктант оцінюється однією оцінкою на основі таких критеріїв:

— **орфографічні та пунктуаційні помилки оцінюються однаково;**

— **виправляються, але не враховуються такі орфографічні і пунктуаційні помилки:**

1) на правила, що не внесені до Програми;

2) у словах з орфограмами, що не перевіряються правилами;

3) у передачі так званої авторської пунктуації;

— повторювані помилки (помилка у тому ж слові, яке повторюється в диктанті кілька разів) вважаються однією помилкою; однотипні (помилки на те саме правило), але в різних словах, вважаються різними помилками;

— розрізняють грубі й не грубі помилки; до не грубих належать такі: 1) у винятках з усіх правил; 2) у написанні великої букви в складних власних назвах; 3) у випадках написання разом і окремо префіксів у прислівниках, утворених від іменників з прийменниками; 4) у випадках, коли замість одного знака виправдано поставлений інший; 5) у випадках, що вимагають розрізнення *не і ні* (у сполученнях *не хто інший, як...; не що інше, як...; ніхто інший не...; ніщо інше не...*); 6) у пропуску одного із сполучуваних розділових знаків або в порушенні їх послідовності; 7) у заміні українських букв російськими;

— п'ять виправлень (на правильне) прирівнюються до однієї помилки (але зниження оцінки не повинно призводити до незадовільного оцінювання); «12» балів не виставляється за наявності виправлень;

— орфографічні та пунктуаційні помилки на неопрацьовані правила виправляють, але не враховують.

Нормативи оцінювання

Бали	Кількість помилок	Бали	Кількість помилок
1	15-16 і більше	7	4
2	13-14	8	3
3	11-12	9	1+1 (не груба)
4	9-10	10	1
5	7-8	11	1 (не груба)
6	5-6	12	—

Критерії оцінювання контрольних тестових завдань

Одиницею контролю є вибрані студентом правильні варіанти відповідей, виконання відкритих тестових завдань тощо. Позитивний бал виставляється при правильному виконанні не менше 50% завдань.

«12» балів ставиться, якщо бездоганно виконано усі завдання;

Примітка: «12» балів не ставиться за наявності виправлення

«11» балів ставиться за наявності одного-двох виправлень або неповної відповіді на 1 питання;

«10» балів ставиться за наявності трьох виправлень або за умови правильного виконання не менше як 90% завдань;

«9» балів ставиться за умови правильного виконання не менше як 85% завдань;

«8» балів ставиться за умови правильного виконання не менше як 75% завдань;

«7» балів ставиться за умови правильного виконання не менше як 65% завдань;

«6» балів ставиться за умови правильного виконання не менше як 55% завдань;

«5» балів – якщо правильно виконано не менше як половину завдань (50 % завдань);

«4» бали ставиться за умови правильного виконання не менше як 45% завдань;

«3» бали ставиться за умови правильного виконання не менше як 35% завдань;

«2» бали ставиться за умови правильного виконання не менше як 25% завдань.

Виведення підсумкового (семестрового) бала

Підсумковий бал ставиться в кінці кожного семестру. Він узагальнено відображає знання студента з мови.

Контрольна перевірка здійснюється фронтально або індивідуально.

Підсумкова форма контролю – екзамен (тестові завдання), який є обов'язковим при проведенні Державної підсумкової атестації у формі ЗНО.

10. Методичне забезпечення

1. Плани-конспекти практичних занять.
2. Завдання для обов'язкової (директорської) контрольної роботи.
3. Інструкційно-методичні матеріали до самостійної роботи.
4. Питання до заліків з модулів.
5. Контрольні тестові завдання до заліків з модулів.
6. Навчальні посібники.

11. Рекомендована література

Базова

1. Антонюк Т. М., Стрижаковська О. С., Авдіковська Л. М. Українська мова: навч. посіб. для студентів ВНЗ I-П рівнів акредитації. Чернівці: ДрукАрт, 2014.
2. Авраменко О.М. Українська мова та література: Довідник. Завдання у тестовій формі. – К: Грамота, 2018, 2019.
3. Авраменко О. М. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 класу загальн. серед. освіти. К.: Грамота, 2018.
4. Голуб Н. Б., Новосолова В. І. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 класу загальн. серед. освіти. К.: Педагогічнадумка, 2018.
5. Глазова О. П. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 класу загальн. серед. освіти. Харків:Ранок, 2018.
6. Заболотний О. В., Заболотний В.В. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 класу загальн. серед. освіти. К.:Генеза, 2018.
7. Зубков М. Г. Мова ділових паперів.- Х. Торсінг, 2001, 384
8. Шевчук С. В. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 класу загальн. серед. освіти. К.; Ірпінь: Перун, 2018.
9. Юшук І. П. Українська мова: практикум з правопису української мови. К.: Освіта, 2012.
10. Юшук І. П. Українська мова (рівень стандарту) : підручник для 10 класу загальн. серед. освіти. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2018.

Допоміжна

1. Залікові завдання з української мови. 10-11 клас. К. : «Шкільний світ», 2006.
2. Зубков М. Збірник диктантів для випускників та абітурієнтів з української мови. Х. : СПДФО Співак Т.К., 2007.
3. Зубков М. Українська мова. Універсальний довідник. Харків. : Вид. «ШКОЛА», 2009.
4. Козачук Г. О. Українська мова для абітурієнтів: навчальний посібник. К. : Вища школа, 2007.
5. Ладоня В. О. Українська мова. Посібник для підготовки молодших спеціалістів вищих навчальних закладів. К. : Вища школа, 2001.
6. Новий довідник: Українська мова та література. К. : ТОВ «КАЗКА», 2008.
7. Плющ М. Я., Гринас Н. Я. Граматика української мови в таблицях: навчальний посібник. К. : Вища школа. 2004.
8. Тести. Українська мова. 5-12 класи/ За ред. д. філол. н. проф. Гуйванюк Н.В. К.: Академія, 2009.

Словники

1. Орфографічний словник української мови / Уклали С.І. Головащук, М.М. Пешак, В.М. Русанівський, О.О. Тараненко. К. : Довіра, 1999. 992с.
2. Сучасний орфографічний словник 50 000 слів: Для школярів, абітурієнтів, студентів, викладачів. Харків. : Промінь. 2001. 672 с.
3. Український орфографічний словник: Близько 165 тис. слів / За ред. В.М. Русанівського ; уклад.: В.В. Чумак та ін. 5-е вид., переробл. і доповн. К. : Довіра, 2006. 940 с.

Інформаційні ресурси/ Informatikaieszközök

1. Інтегрована лексикографічна система «Словники України» / Національна академія наук України. – Версія 1.03. – Український мовно-інформаційний фонд, 2003.
2. <http://velyka-chy-mala-litera.wikidot.com/>
3. <http://rodovyi-vidminok.wikidot.com/>
4. <http://www.madslinger.com/mova/pravopys-2007/>
5. <http://slovopedia.org.ua/35/53392-0.html>
6. <http://litopys.org.ua/ukrmova/um.htm>
7. <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>
8. <http://litton.org.ua/orfografiya/xochu-buti-gramotnim>

Додаток 3

Приклади практико-орієнтованих завдань для самостійної роботи під час вивчення іноземної мови [розроблено автором]

Культура та мова. Мова як явище культури

1. Письмово обґрунтуйте взаємозв'язок мови, мислення та культури.
2. Складіть таблицю періодизації процесу дослідження вченими з різних галузей знання ролі мови у процесі комунікації.
3. Підготуйте усну доповідь на тему «Діалектика мови та культури в комунікації».

Культурна ідентичність

1. Підготуйте усну міні-доповідь на тему: «Культурна ідентичність». Проілюструйте основні риси культурної ідентичності представників своєї культури.
2. Складіть порівняльну таблицю ідентифікаційних культурних маркерів представників української, угорської та англійської культур.
3. Розкрийте зміст основних складових психології міжкультурних відмінностей.
4. Встановіть взаємозв'язок між процесами емпатії та етноцентризму у міжкультурному спілкуванні.

Види міжкультурної комунікації

1. Підготуйте усну доповідь про вербальну та невербальну комунікації пре.
2. Зробіть порівняльний аналіз форм невербальної комунікації представників української, угорської та англійської культур.
3. Зробіть презентацію поведінкових моделей, які у міжкультурному спілкуванні використовують представники української, угорської та англійської культур.
4. Розробіть елементи тренінгу для дошкільнят щодо правильного використання форм невербальної комунікації у процесі міжкультурного спілкування.

Діалог у міжкультурній комунікації

1. Відобразіть у таблиці причини міжкультурних конфліктів та способи їх подолання.

№ п/п	Причини міжкультурних конфліктів	Способи подолання міжкультурних конфліктів

Стереотипи та забобони у міжкультурному спілкуванні

1. Розкрийте поняття та сутність стереотипу.
2. Проаналізуйте механізм формування забобонів.
3. Відобразіть у таблиці типи забобонів та визначте шляхи їх подолання:

№ п/п	Типи забобонів	Шляхи подолання забобонів

4. Розробіть план заняття для дітей підготовчої групи з проблеми «Корекція та зміна забобонів».

Додаток И

Методичні аспекти використання ігрової діяльності під час формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів

[узагальнено автором]

У ході дослідження ми враховували те, що існує кілька видів імітаційно-моделюючих ігор, до яких відносяться:

- театралізація (драматизація, інсценування);
- ситуаційно-рольова гра (моно- або поліситуаційна, в якій відбувається обґрунтування однієї або декількох ситуацій соціального спілкування, при яких задається тільки сама ситуація, а й стратегія і тактика);
- ділова гра (обов'язкова наявність професійно-спрямованої проблеми, вирішення якої пов'язане з використанням іноземної мови як засобу спілкування);
- комплексна (поєднує в собі елементи всіх описаних імітаційно-моделюючих ігор);
- кейс стаді (розбір конкретних виробничих ситуацій реального життя, що містять проблеми міжкультурного спілкування).

Комунікативна гра в методичному плані являє собою таке навчальне завдання, що містить три дрібніші завдання: лінгвістичне, комунікативне, діяльнісне. Особливістю організації комунікативних ігор в рамках формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів є той факт, що алгоритм закладених в задачах дій включає ті вміння, які є необхідними і на які буде зроблено акцент. Для імітаційно-моделюючих ігор основною характерною рисою є наявність проблеми (проблем), а також персонажів, що мають різне ставлення до обговорюваних проблем. Комунікативна гра, яка може бути визначена як контрольована навчальна ситуація, де студенти мають змогу приймати на себе нові ролі й діяти в заданих умовах з метою зрозуміти різні ситуації і точки зору у площині міжкультурної комунікації. Використання форми рольової гри пов'язано з урахуванням наступних моментів:

- для складних форм рольової гри необхідний сценарій, який би пояснював ситуацію;
- до початку гри учасники повинні «вжитися» в роль. Щоб ролі були зрозумілі студентам, ми пропонуємо їм заповнити анкету на свого персонажа та створити образ (легенду). Анкета персонажа включає наступні пункти: прізвище, ім'я; країна походження, країна проживання; займана посада; виконувані функції; позитивні риси характеру; сфера інтересів; адреса. Такий підхід до організації рольової гри допомагає включити в процес інших студентів, не зайнятих в грі, і дати їм можливість задати питання по запропонованій ситуації, з'ясувати подробиці.

Комунікативна гра є основною формою організації навчального процесу, заснованого на професійній діяльності. Перевага комунікативної гри полягає в тому, що вона надає можливість використовувати непідготовлену ситуацію, що означає, що мовний матеріал повинен бути введений на більш ранніх стадіях навчання та студенти повинні володіти діалогічною формою спілкування.

Досить поширеним методом є заучування студентів до діалогів з певної теми. У реальному спілкуванні ситуації змінюються миттєво, і часто студент не в змозі активно реагувати на зміну мовної поведінки партнера, завчені зразки в цьому випадку не допомагають, через те, що вони асоційовані з іншими ситуаціями. Тому в методику формування компетентності студентів в міжкультурному спілкуванні ми пропонуємо ввести проміжну ланку, яка б навчила відходити від готового зразка, урізноманітнити репліки в залежності від ситуації. Такою ланкою є навчання вирішенню комунікативних завдань, які є одиницею спілкування і функціонують усередині комунікативного акту. Актуалізація проблеми функціональності в навчанні орієнтує виведення на перший план функції комунікативного завдання.

Для забезпечення функціональності навчання ми обмежилися наступними комунікативними завданнями, які використовуються в спілкуванні: повідомити; пояснити; схвалити; засудити; переконати. Кожна з цих комунікативних завдань здійснюється безліччю мовних дій, які становлять суть реалізації входять до комунікативної задачі більш конкретних завдань. Відзначаються дві особливості комунікативного завдання як функціональної одиниці спілкування. По-перше, вона виконує роль спонукача відповідної мовної або немовної дії. По-друге, комунікативна задача є продуктивно-рецептивна одиниця, тобто вона включає мовну діяльність (дії) як того, хто говорить, так і його слухача.

Принципово важливим моментом процесу формування міжкультурної компетентності студентів є вмотивований характер виконання ролей під час ігрової діяльності. У комунікативній технології типи ситуацій виділяють на основі типів взаємовідносин людей. Цих типів чотири: статусно-рольові відносини; соціальні відносини; діяльнісний тип спілкування; моральні ситуації. Вмотивованість в спілкуванні залежить від характеру змісту спілкування, від змісту мислення. Така позиція вчених означає, що для викладача важливо створювати такі ситуації спілкування, в яких основою предметного змісту, змістовної базою є проблеми спілкування, які створюють природну вмотивованість в спілкуванні, на відміну від традиційних тем. Лише у такому випадку навчальне спілкування перетворюється в творчий, особистісно-вмотивований процес. Якщо навчається не просто імітує діяльність, оперуючи певною сумою навичок, але володіє мотивом діяльності, тоді здійснюються мотивовані мовні вчинки. Для теми нашого дослідження виділення основних проблем спілкування, що представляють інтерес для студентів, мають особливу значимість. Це пов'язано, в першу чергу, з необхідністю створювати сценарії рольових і ділових ігор, використовувати для їх розробки приклади реальних ситуацій в сфері міжкультурного спілкування в дошкільних закладах.

Активне включення студентів в професійну діяльність на основі комунікативних ігор передбачає

- актуалізацію всього комплексу знань, умінь і навичок для досягнення студентом мети спілкування;
- творчий підхід до вирішення комунікативних завдань;
- вміння працювати в колективі;
- ініціативу, самостійність, конструктивність в рішеннях.

Іншими словами, професійна діяльність на основі комунікативних ігор дозволяє впливати на динаміку рівня сформованості міжкультурної компетентності студентів. Студенти в процесі комунікативної діяльності засвоювали особливості міжкультурного спілкування, використовували наявний потенціал для розвитку міжкультурної компетенції. Для цих цілей пропонувалися завдання в формі особистісно-орієнтованих ситуацій формального і неформального стилю ділового спілкування, в яких студенти повинні були вирішувати проблеми професійного характеру. Як приклад наведемо кілька завдань, використаних в процесі вивчення тем: «Розмова по телефону», «Призначення зустрічі», «Переговори».

Під час зустрічей часто потрібне вміння сказати «ні» у ввічливій формі. Іноді через те, що занадто багато хто використовує і навіть зловживають виразом «Я зайнятий», воно перестає звучати переконливо. Знайдіть інші пояснення або висловіть своє «ні» іншим способом.

Збагачення змісту навчання відбувалося за рахунок введення сценаріїв комунікативних ігор, в яких кожен з розділів орієнтований на розвиток різних аспектів ділового міжкультурного спілкування та формування компонентів особистості, необхідних для продуктивного його здійснення. Організація навчального матеріалу у найбільш ефективно відбувається у формі сценаріїв складних форм комунікативних ігор (ділові ігри та кейс стаді). «Кейс стаді (case study)» – це широко використовуваний термін, який визначає ситуацію з реального життя, яка адаптована для навчальних цілей, або матеріал, призначений для стимулювання реальної ситуації, це метод активного навчання на основі реальних виробничих ситуацій, що містять проблему. Перевагою кейсів в досліджуваному процесі є можливість оптимально поєднувати теорію і практику міжкультурного спілкування.

Організація комунікативних ігор, особливо складних форм (ділові ігри, кейс стаді) включає декілька стадій, серед яких автори досліджених джерел виділяють три основних: підготовча стадія, проведення гри, заключна стадія. На заключній стадії комунікативної гри створюються сприятливі умови для створення ситуацій успіху за допомогою різноманітних педагогічних прийомів: знайти вдалі моменти і виділити їх; відзначити прогрес в будь-якому вигляді робіт; відзначити оригінальність запропонованої ідеї, вдалу фразу, нестандартний підхід до вирішення проблеми; відзначити ретельність виконання домашнього завдання і знайти інші приводи. Якщо в результаті проведення гри студенти отримали задоволення від застосування своїх знань на практиці, цей емоційний настрій використовується для створення ситуацій успіху: відзначаються тільки досягнення, прогрес в діловому спілкуванні, найбільш вдалі моменти і чинники, що сприяють успіху, застосовуються інші методи закріплення успіху. Застосування різних методів і прийомів встановлення міжособистісних контактів (емпатія, толерантність, схвалення), відзначаємо, що вони прийнятні і в реалізації педагогічної ролі співробітництва (створення ситуацій успіху).

Інформація, отримана в ході комунікативної гри, розглядається нами як інформація зворотного зв'язку, яка дозволяє вносити корективи в педагогічний процес, забезпечувати управління процесом формування міжкультурної

компетентності студентів. На початковому етапі навчання переважали прості форми комунікативних ігор – мікродіалог, репродуктивно-продуктивні вправи, побудовані за типом «Що б ви сказали, якщо ...». На дещо пізнішому етапі поступово вводилися складні форми комунікативних ігор – рольові поліситуативні ігри, ділові ігри, кейс стаді.

Таким чином, передбачаємо, що з методичної точки зору активне включення студентів в професійну діяльність на основі комунікативних ігор дозволить забезпечити особистісно-діяльнісний характер засвоєння знань, умінь і навичок; сприятиме розкриттю особистісного потенціалу студента, дозволить йому усвідомити власні можливості у розвитку творчого потенціалу. Гра розглядається нами як технологія групової психотерапії; засіб самоствердження та саморозвитку; саморегульована система; засіб мотивації, соціалізації.

У ході експериментальної діяльності гра використовувалася як форма і засіб адаптації до майбутньої професійної ролі, а також як чинник формування професійних цінностей; засіб моніторингу навчальних досягнень студентів й засіб формування міжкультурної компетентності студентів. Таким чином, можемо констатувати, що комунікативна гра виконувала декілька функцій: мотиваційно-спонукальну, навчальну, виховну, розвиваючу, компенсаторну, моніторингову.

6. Чи достатній рівень продуктивного міжкультурного досвіду Ви отримали під час проходження практики?

Так; ні

7. Чи змогли Ви закріпити отримані знання та вміння у контексті організації спілкування з представниками іншої культури на практиці (якщо «ні», то з яких причин)?

Так; ні

8. Яку допомогу від керівника практики Ви хотіли б отримати в контексті формування міжкультурної компетентності?

9. Якими новими практичними навичками та вміннями роботи в полікультурному освітньому середовищі Ви оволоділи під час практики у ЗДО?

10. Чи зуміли Ви повною мірою реалізувати свої практичні навички під час налагодження міжкультурного спілкування, і якщо ні, то чому?

11. Чи була можливість виконувати весь спектр продуктивного міжкультурного досвіду під час практики у ЗДО? Якщо ні то з яких причин?

Так; ні

12. Ваші рекомендації щодо шляхів вдосконалення практики

ДЯКУЄМО за допомогу!

Додаток Л

Портфоліо для дослідження стану сформованості компонентів міжкультурної компетентності майбутніх вихователів

[зібрано, узагальнено та розроблено автором]

Дослідження стану сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту

Діагностичний опитувальник «Ціннісні орієнтації»

[за М. Рокичем]

Методика вивчення ціннісних орієнтації М. Рокича базується на прямому ранжуванні списку цінностей. Існують два типи цінностей: *термінальні* – переконання в тому, що кінцева мета варта того, щоб до неї прагнути; *інструментальні* – переконання в тому, що образ дій, або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації. Такий поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі та цінності-засоби.

Респондентові надають два списки цінностей (по 18 у кожному) У списках необхідно надати кожній цінності ранговий номер, а картки розкласти за порядком значущості. Спочатку подають набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

Інструкція

Вам буде наданий набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх за порядком значущості для Вас у житті. Кожна Уважно вивчіть картки і, виберіть ту, яка для Вас найбільш значуща, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значущістю цінність і помістіть її слідом за першою. Виконайте те саме з усіма іншими картками. Найменш важлива залишиться останньою і посяде 18 місце. Працюйте, не поспішаючи, вдумливо. Якщо у процесі роботи Ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відобразити Вашу справжню позицію.

Текст опитувальника

Список А (термінальні цінності):

1. Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість).
2. Життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що передбачає життєвий досвід).
3. Здоров'я (фізичне і психічне).
4. Цікава робота.
5. Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві).
6. Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною).
7. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів).
8. Наявність хороших і вірних друзів.
9. Суспільне визнання (повага інших, колективу, товаришів по роботі).
10. Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток).

11. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей).
12. Особистісний розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалення).
13. Розваги (приємне проведення часу, відсутність обов'язків).
14. Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках).
15. Щасливе сімейне життя.
16. Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства загалом).
17. Творчість (можливість творчої діяльності).
18. Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

1. Акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах.
2. Вихованість (хороші манери).
3. Високі запити (високі вимоги до життя і високі прагнення).
4. Життєрадісність (почуття гумору).
5. Старанність (дисциплінованість).
6. Незалежність (здатність діяти самостійно).
7. Непримиренність до недоліків у собі та інших.
8. Освіченість (широта знань, висока загальна культура).
9. Відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово).
10. Раціоналізм (вміння логічно мислити, ухвалювати обдумані, раціональні рішення).
11. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).
12. Сміливість в обстоюванні своєї думки та своїх поглядів.
13. Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами).
14. Терпимість й толерантне відношення до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки.
15. Широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички).
16. Чесність (правдивість, щирість).
17. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі).
18. Чуйність (дбайливість).

Перевагою методики є універсальність, зручність та економічність у проведенні обстеження та обробці результатів, гнучкість – можливість варіювати як матеріал (списки цінностей), так і інструкції. Істотним її недоліком є вплив соціальної бажаності, можливість нещирості. Тому особливу роль у цьому випадку відіграє мотивація діагностики, добровільний характер тестування і наявність контакту між дослідником та випробуваним. Для подолання зазначених недоліків і більш глибокого проникнення у систему ціннісних орієнтацій можливі зміни інструкції, які дають додаткову діагностичну інформацію, дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки.

Так, після основної серії можна попросити випробуваного ранжувати картки, відповідаючи на наступні запитання: «У якому порядку і якою мірою (у відсотках) реалізовані ці цінності у Вашому житті?», «Як би Ви розташували ці

цінності, якби стали таким, яким мріяли?», «Як, на Ваш погляд, це зробила би людина, досконала з усіх поглядів?». Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх групування випробуваним у змістовні блоки на різних підставах. Так, наприклад, виокремлюють «конкретні» та «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації та особистого життя і т.д. Інструментальні цінності можуть бути згруповані в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності сприйняття інших і т.д. Це далеко не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Дослідник повинен спробувати вловити індивідуальну закономірність. Якщо не вдасться виявити жодної закономірності, можна припустити інформованість у респондента системи цінностей або навіть нещирість відповідей. Опитування краще проводити індивідуально, але можливе і групове тестування.

Авторський опитувальник

«Визначення рівня зацікавленості вивченням іншої культури»

[розроблено автором]

1. Що для вас означає поняття міжкультурність?
2. Що для вас означає поняття міжкультурна підготовка?
3. Що для вас означає поняття міжкультурна компетентність?
4. Які культурні традиції та звичаї представників іншої культури Ви знаєте?
5. Чи популяризуєте Ви серед представників іншої культури власні традиції та цінності?
6. Які міжкультурні знання, уміння та навички є вагомим для роботи в дошкільній установі?
7. Де, на вашу думку, можна спостерігати прояв міжкультурної компетентності?
8. Яке місце займає міжкультурна підготовка в процесі Вашого навчання в коледжі?
9. Що, на вашу думку, має зробити керівництво коледжу для того, щоб поліпшити ситуацію з вдосконалення міжкультурної компетентності?
10. Що для вас означає поняття «різноманітність»?
11. Чи цікаво Вам пізнавати культуру інших народів чи етнічних груп?

Дослідження стану сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту
Самооцінка реалізації потреб у розвитку навчально-пізнавальної активності

[за В. Уруським в авторській інтерпретації]

Інструкція: відповідаючи на запитання, поставте, будь ласка, бали, адекватні вашій позиції:

- 5 – твердження цілком відповідає дійсності;
- 4 – радше відповідає, ніж ні;
- 3 – так і ні;
- 2 – радше не відповідає;
- 1 – не відповідає.

Питальник

1. Я спрямований на розкриття та вивчення всіх сторін своєї особистості.
2. Я завжди знаходжу час для міжкультурного, духовного та професійного вдосконалення.
3. Перешкоди, що виникають на шляху мого самовдосконалення та саморозвитку, тільки стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотний зв'язок зі собою, бо це допомагає мені краще розкритися.
5. Я аналізую свою діяльність у полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи та спеціально виділяю для цього час.
6. Я аналізую отриманні відчуття та набутий досвід навчально-пізнавальної діяльності у галузі міжкультурної компетентності.
7. Я займаюся самоосвітою та самовдосконаленням.
8. Я, зазвичай, беру активну участь у дискусіях на теми, які мене цікавлять та стосуються питань міжкультурного спілкування.
9. Я об'єктивно і критично оцінюю свої здібності та розумові можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю вплив, що здійснюють на мене люди, що є представниками іншої культури.
12. Я керую своїм особистісним і професійним розвитком й отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від опанування нових знань у галузі міжкультурної компетентності, вивчаю звичаї і традиції інших культур.
14. Підвищена відповідальність під час роботи в полікультурному освітньому середовищі не лякає мене.
15. Я сподіваюся на стрімке кар'єрне зростання у майбутній професійній діяльності та налагодження ефективної діяльності з представниками інших культур.

Опитувальник «Повнота знань про міжкультурну компетентність»*[розроблено автором]***1. Сутність міжкультурної компетентності**

1.1. Опишіть Ваше уявлення про міжкультурну компетентність.

1.2. Який зміст Ви вкладаєте у поняття «культура»?

1.3. Аргументуйте, чи є альтернатива ідеї міжкультурна компетентність?

1.4. Доведіть значущість міжкультурної компетентності під час повсякденної взаємодії людей.

2. Функції міжкультурної компетентності

2.1. Які функції виконує міжкультурна компетентність у Вашому розумінні.

2.2. Назвіть та аргументуйте головне призначення міжкультурної компетентності у людській життєдіяльності.

2.3. Чи впливає міжкультурна компетентність на Ваш світогляд? (аргументуйте своє «так» і «ні»).

2.4. Як Ви вважаєте, чи передбачає міжкультурна компетентність моральний обов'язок та відповідальність?

3. Структура міжкультурної компетентності

3.1. Підберіть якомога більше синонімів до слова «міжкультурна компетентність».

3.2. У чому і як виявляється міжкультурна компетентність у спілкуванні людей?

3.3. Чи може бути ефективне ділове міжкультурне спілкування у полікультурному освітньому середовищі дошкільної установи без міжкультурної компетентності?

4. Види міжкультурної компетентності.

4.1. Назвіть головні ознаки міжкультурної компетентності (як вихователя дошкільного закладу).

4.2. Чи потрібно майбутнім вихователям володіти навиками міжкультурного спілкування? (аргументуйте своє «так» і «ні»).

4.3. Чи існують межі міжкультурної компетентності під час міжкультурного спілкування?

5. Особистісний простір міжкультурної компетентності

5.1. Які властивості і риси у своїй щоденній поведінці виявляє міжкультурно компетентна особистість?

5.2. Які з описаних Вами властивостей і рис та якою мірою притаманні Вам особисто?

5.3. Чи компетентні Ви самі у спілкуванні з представниками інших культур? Відповідь аргументуйте.

Дякуємо за Ваші відповіді!

Дослідження стану сформованості конативно-діяльнісного компоненту
Опитування «Рівень володіння міжкультурними вміннями»
[розроблено автором]

Шановні студенти, оцініть свої вміння міжкультурного спілкування, що представлені у таблиці по шкалі:

- дуже добре володію
- належно володію
- володію посередньо
- не володію

№	Назва вміння	РІВНІ ВОЛОДІННЯ			
		дуже добре володію	належно володію	володію посередньо	не володію
1	Уміння орієнтуватися в феноменах іншого способу життя, іншій ієрархії цінностей і критично осмислювати ці феномени у взаємозв'язку з власним світоглядом				
2	Уміння співвідносити свою власну культуру та культуру представника іншої нації				
3	Уміння виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншої культур				
4	Уміння визначати і прогнозувати ймовірні причини порушення міжкультурної комунікації і ефективно усувати непорозуміння і конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями у полікультурному середовищі ЗДО				
5	Уміння долати негативні стереотипи				
6	Уміння інтерпретувати причини поведінки і результати діяльності у якості вихователя				
7	Уміння гнучко використовувати різноманітні стратегії для встановлення контакту з представниками інших культур				

Комплексне анкетування на визначення ролі іноземної мови для міжкультурної компетентності майбутніх вихователів

[авторське опитування]

Метою даного опитування є виявлення ролі вивчення іноземної мови під час формування міжкультурної компетентності, а також в реалізації особистісно-професійних планів майбутніх вихователів ЗДО.

1. На Вашу думку, яким із перерахованих вимог повинен відповідати сучасний фахівець, що прийде на роботу у дошкільні установи? оберіть лише 3 варіанти з перерахованих.

- а) Бути кваліфікованим фахівцем, що володіє глибокими знаннями в галузі обраної професії;
- б) Володіти новими методами і успішно використовувати їх в професійній і соціальній діяльності;
- в) Мати розвинений інтелект;
- г) Володіти творчим потенціалом, що дозволяє ефективно вирішувати завдання при виконанні професійних функцій та обов'язків;
- г) Вміти організовувати свою працю раціонально, на науковій основі;
- д) Здійснювати самоосвіту, здобувати нові знання за допомогою сучасних інформаційних технологій;
- е) Володіти культурою спілкування в усній і письмовій формах;
- є) Вміти здійснювати іншомовне спілкування в усній і письмовій формах;
- ж) Важко відповісти.

2. Чому для Вас важливо вивчати іноземну мову?

- а) Можливістю адаптації та отримання більш престижної роботи;
- б) Можливістю отримувати високі заробітки;
- в) Можливістю професійної кар'єри;
- г) Можливістю повніше реалізувати свій власний потенціал;
- г) Можливістю розширення контактів;
- д) Важко відповісти.

3. На Вашу думку, який вплив має іноземна мова на формування особистості?

- а) Розширює кругозір;
- б) Вчить творчо мислити;
- в) Розвиває мислення;
- г) Важко відповісти.

4. Як Ви оцінюєте можливості іноземної мови в реалізації ваших особистісних планів?

- а) Носять масовий характер, незалежно від роду діяльності;
- б) У даний час спостерігається розширення можливостей від рівня володіння іноземною мовою;
- в) Важко відповісти.

5. Скільки іноземних мов Ви хотіли б знати?

- а) Одну;
- б) Декілька
- в) Жодної
- г) Важко відповісти

6. Чи користувалися Ви іноземною мовою в ситуації налагодження спілкування з представником іншої культури?
- а) Так;
 - б) Ні;
 - в) Важко відповісти.
7. Чи вмієте Ви висловлюватися іноземною мовою в рамках побутової тематики?
- а) Так;
 - б) Ні;
 - в) Важко відповісти.
8. Чи достатньо вам ваших знань з іноземної мови?
- а) Цілком достатньо;
 - б) Відчуваю потребу в додаткових знаннях іноземної мови;
 - в) Відчуваю гострий дефіцит знань;
 - г) Іноземної мови не знаю і не маю потреби в її вивченні;
 - г) Важко відповісти.
9. У яких сферах життя Ви могли б застосувати Ваші знання іноземної мови?
- а) Для пошуку нової інформації (при роботі з навчальною, країнознавчою й науковою літературою, періодичних видань та монографій, інструкцій, проспектів і довідкової літератури, Інтернету);
 - б) Для реалізації усних повсякденних і ділових контактів з метою обміну інформацією;
 - в) Для письмового обміну інформацією;
 - г) При роботі у закладі дошкільної освіти;
 - г) Важко відповісти.
10. Як Ви вважаєте, чи буде необхідна Вам іноземна мова у вашій майбутній професійній діяльності?
- а) Буде необхідна обов'язково;
 - б) Буде потрібною у невеликій степені;
 - в) Не буде потрібна;
 - г) Важко відповісти.
11. Як Ви оцінюєте свою готовність до спільної діяльності, соціального і професійного співробітництва з носіями іноземної мови?
- а) Цілком готова;
 - б) Більш-менш готова;
 - в) Не готова;
 - г) Важко відповісти.
12. Як Ви оцінюєте свої можливості, якщо Вам належить спілкування іноземною мовою?
- а) Постараєтеся докласти максимум своїх знань;
 - б) Будете підтримувати спілкування в разі потреби;
 - в) Постараєтеся уникнути спілкування;
 - г) Важко відповісти.
13. Що ускладнює Ваше спілкування іноземною мовою?
- а) Негативна установка на спілкування;
 - б) Минулий негативний досвід вивчення іноземної мови;

- в) Низька самооцінка (невіра в успіх, у здібності, орієнтація на невдачу);
- г) Відсутність готовності боротися з перешкодами;
- г) Відсутність мотивації (Ви не бачите перспективи використання іноземної мови);
- д) Важко відповісти.

14. У чому криється основна причина слабого використання іноземної мови у дошкільних закладах?

- а) У відсутності ситуацій для її застосування;
- б) У низькому рівні мовних знань, умінь і навичок;
- в) У небажанні або боязні її використовувати;
- г) Важко відповісти.

15. Що перешкоджає і ускладнює під час налагодження спілкування з представниками різних культур?

- а) Утилітарне ставлення до чужої культури;
- б) Неприйняття чужої культури;
- в) Відсутність знань і умінь в етиці міжкультурного спілкування;
- г) Відсутність готовності до спільної діяльності, соціального і професійного співробітництва;
- г) Відсутність або недостатність знань іноземної мови;
- д) Важко відповісти.

16. Які чинники, на вашу думку, допомагають комунікації між представниками різних культур?

- а) Високий рівень професійної кваліфікації і культури (включаючи комунікативну, мовний такт, культурна терпимість);
- б) Психологічна готовність до спілкування й спільної діяльності, соціального і професійного співробітництва з людьми інших поглядів, стилів і способів життя;
- в) Володіння технологією попередження конфліктів;
- г) Знання та вміння в етиці міжкультурного спілкування, знання іноземної мови;
- г) Готовність і здатність до ведення діалогу культур, що передбачає знання власної культури і іншої країни;
- д) Важко відповісти.

17. Як Ви оцінюєте наявність можливостей для «Діалогу культур» в даний час?

- а) Спостерігається стрімке розширення можливостей та розвиток «діалогу культур»;
- б) Наявність реальних можливостей;
- в) Потреба в «діалозі культур» вища, ніж можливості;
- г) Вкрай обмежені;
- г) Важко відповісти.

18. Знайомство з культурою країни мову якої Ви вивчаєте це:

- а) Можливість вільного спілкування з носіями мови;
- б) Почуття спокою при відвідуванні країни, мова якої вивчається;
- в) Більш глибоке розуміння своєї власної культури;
- г) Більш глибоке розуміння самого себе;
- г) Важко відповісти

19. На Вашу думку, в чому основне значення вивчення іноземних мов?

- а) Засіб, що розширює доступ до інформації;
- б) Засіб усвідомлення і вивчення різноманіття культур;
- в) Засіб міжнаціонального і міжнародного співробітництва та кооперації в культурі, науці, громадських видах діяльності;
- г) Засіб подолання національно-культурної обмеженості в різних сферах життєдіяльності суспільства (політичній, економічній, соціальній, культурній, технологічній);
- г) Засіб зняття лінгвістичного бар'єру при забезпеченні права людей на вільне пересування, вибір місця отримання освіти та роботи, проведення дозвілля, участі в різних міжнародних організаціях;
- д) Важко відповісти

20. На Вашу думку, в чому основне значення вивчення іноземних мов для особистості (оберіть дві найбільш вагомих для Вас відповіді)

- а) Для освіти;
- б) Для бізнесу та роботи;
- в) Для матеріального благополуччя;
- г) Для особистої безпеки;
- г) Для здоров'я;
- д) Для родини;
- е) Для релігії;
- е) Для налагодження міжкультурного спілкування.

21. Як Ви вважаєте, іноземна мова необхідно вивчати тому, що (оберіть дві найбільш вагомих для Вас відповіді):

- а) Допомогає стати затребуваним і конкурентоспроможним;
- б) Передбачає більший вибір для професійної реалізації;
- в) Передбачає залучення в цікаву роботу, пов'язану з широкими можливостями;
- г) Готує до різних ситуацій, які можуть зустрітися в майбутній професійній діяльності;
- г) Вчить етики спілкування, комунікативної культури;
- д) Відкриває можливості для туризму і поїздок в інші країни;
- е) Дає відчуття задоволеності від досягнутих результатів.
- Є) Допомогає встановлювати міжкультурну співпрацю і допомагає формувати міжкультурну компетентність.

Спасибі за відповіді

Дослідження стану сформованості особистісно-рефлексивного компоненту

Опитувальник для діагностики вираженості рефлексії

[за А. Карповим в авторській інтерпретації]

Вам належить дати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера запитання проставте, будь ласка, цифру, яка відповідає обраному варіанту Вашої відповіді:

- 1 – абсолютно невірно;
- 2 – невірно;
- 3 – скоріше так;
- 4 – не знаю;
- 5 – швидше вірно;
- 6 – вірно;
- 7 – абсолютно вірно.

Пам'ятайте, що правильних, або неправильних відповідей в даному випадку бути не може.

Текст опитувальника

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 спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь прорахунок, або помилку, я довго потім не можу відволіктися від думок про цей випадок.
5. Коли я розмірковую над чимось, або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком спілкування.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої діяльності.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення.
14. Як правило, щось задумав, 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 прийшла в голову думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів

З цих 27 тверджень 15 є прямими (номера запитань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового бала підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей (1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2, 7 = 1).

Отримані бали переводяться в стіни.

<i>Стіни</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
<i>Тестові бали</i>	<i>80 і нижче</i>	<i>81 – 100</i>	<i>101 – 107</i>	<i>108 – 113</i>	<i>114 – 122</i>	<i>123 – 130</i>	<i>131 – 139</i>	<i>140 – 147</i>	<i>148 – 156</i>	<i>157 – 171</i>	<i>172 і вище</i>

Інтерпретація результатів:

Результати виконання методики більші, ніж 8, свідчать про високий рівень розвитку рефлексії. Результати в діапазоні від 8 до 6 виступають індикаторами достатнього рівня рефлексії. Показники від 5 до 3 є свідченням задовільного рівня рефлексії. Якщо набрані бали перебувають в діапазоні від 2 до 0 – то ці результати засвідчують низький рівень розвитку рефлексії.

Експрес-опитувальник «Індекс толерантності»

[за Г. Солдатовою, О. Кравцовою, О. Хухлаєвою, Л. Шайгеровою]

Оцініть, наскільки Ви згодні, або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте галочку, або будь-який інший знак навпроти кожного твердження.

№	Твердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Скоріше не згоден	Скоріше, згоден	Згоден	Повністю згоден
1.	У засобах масової інформації може бути представлено будь-яка думка						
2.	У змішаних шлюбах більше проблем, ніж у шлюбах між людьми однієї національності, які володіють подібними культурними цінностями						
3.	Якщо друг зрадив, треба помститися йому						
4.	До представників іншої культури будуть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку						
5.	У суперечці може бути правильною тільки одна точка зору						
6.	Жебраки і волоцюги самі винні у своїх проблемах						
7.	Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж всі інші						
8.	З неохайними людьми неприємно спілкуватися						
9.	Навіть якщо у мене є своя думка, я готовий						

	вислухати і інші точки зору						
10.	Всіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства						
11.	Я готовий прийняти як члена своєї сім'ї людини будь-якої національності та культурних вподобань						
12.	Біженцям треба допомагати не більше, ніж усім іншим						
13	Якщо хтось поводить ся зі мною грубо, я відповідаю тим же						
14	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей						
15	Для наведення порядку в країні необхідна «сильна рука»						
16	Приїжджі повинні мати ті ж права, що і місцеві жителі						
17	Людина, яка думає не так, як я, викликає у мене роздратування						
18	До деяких націй і народів важко добре ставитися						
19	Безлад мене дуже дратує						

20	Будь-які релігійні чи культурні течії мають право на існування						
21	Я можу уявити чорношкіру людину своїм близьким другом						
22	Я хотів би стати більш терпимою людиною по відношенню до інших						

Обробка результатів

Для кількісного аналізу підраховується загальний результат, без поділу на субшкали. Кожній відповіді на пряме твердження присвоюється бал від «1» до «6» («абсолютно не згоден» – 1 бал, «повністю згоден» – 6 балів). Відповідей на зворотні твердження присвоюються реверсивні бали («абсолютно не згоден» – 6 балів, «повністю згоден» – 1 бал). Потім отримані бали сумуються.

Номери прямих тверджень: 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22.

Номери зворотних тверджень: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

Інтерпретація результатів:

Індивідуальна оцінка виявленого рівня толерантності здійснюється за наступними ступенями:

22-50 – низький рівень толерантності. Такі результати свідчать про високу інтолерантність особистості і наявність виражених інтолерантних установок по відношенню до навколишнього світу і людей.

51-89 – середній рівень толерантності. Такі результати показують респонденти, для яких характерне поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. Тобто в одних соціальних ситуаціях вони ведуть себе толерантно, в інших можуть проявляти не толерантні вчинки.

90-112 – достатній рівень толерантності. Представники цієї групи мають виражені риси толерантної поведінки.

Результати вищі від 115 балів демонструвати високий ступінь толерантності.

Опитувальник на визначення емпатійних здібностей особистості

[за В. Бойко, адаптована автором]

Інструкція: Оцініть властиві Вам особливості. Якщо Ви погоджуєтеся з тестом то відповідь – «Так», у випадку, якщо Ви не погоджуєтеся то відповідь буде – «Ні».

Текст опитувальника

1. У мене є звичка уважно вивчати поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили і здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я здатна залишатися спокійною.

3. Я більше довіряю своєму розуму ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися особистісними проблемами своїх друзів.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо це буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими подорожніми в поїзді, автобусі чи літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння тих, хто поряд, ніж знання, або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – нетактовно.
11. Часто словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.
12. Я можу уявити себе будь-якою твариною, відчуті її стан.
13. Я рідко говорю про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко беру близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за декілька днів я відчуваю, що щось погане має статися з близькою мені людиною, й очікування виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами я намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мені в черствості, неувважності до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій погляд часто бентежить моїх друзів.
20. Чужий сміх зазвичай спонукає мене до сміху.
21. Часто, діючи навмання, я знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя – нерозумно.
23. Я здатний повністю зрозуміти будь яку людину.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчуті сутність людини, ніж зрозуміти її.
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються в когонебудь з членів моєї родини.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти із замкнутою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую «сповіді» нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину, що плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що в когось із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть засмучувати людей.

Обробка результатів

Необхідно підрахувати кількість стверджувальних відповідей по кожній шкалі, а потім визначити сумарну оцінку. Оцінки за кожною шкалою можуть варіювати від 0 до 6 балів і вказують на значимість конкретного параметра в структурі емпатії.

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32;
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникаюча здатність в емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Інтерпретація результатів:

Аналізуються показники окремих шкал і визначається загальна сумарна оцінка рівня емпатії.

Список використаних джерел

1. Дзюбко Л., Гриценко Л. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик. К. : Шкільний світ, 2011. 128 с.
2. Калаур С. М. Практикум з Соціальної конфліктології для підготовки бакалаврів спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» (За кредитно-трансферною системою навчання). Тернопіль. : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 168 с.
3. Психодіагностика толерантності личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. 172 с.
4. Психодіагностика: колекція кращих тестів / под. ред. О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 375 с.
5. Психологічні тести : [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.psyfactor.org/lybr101.htm.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодіагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. Самара. : Изд. дом «БАХРАХ–М», 2009. – 672 с.
7. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Методическое руководство для проведения мониторинговых социологических исследований проявления толерантности в подростковой среде. *Социология образования: Беседы, технологии, методы*. Труды по социологии образования / под ред. В.С. Собкина. Т. XI. Вып. ХУШ. М. 2006. С. 105–222.
8. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

Додаток М

Загальні результати обчислення F-критерію сформованості міжкультурної компетентності на формувальному етапі дослідження (рівень значущості $p = 5\%$)

Групи	Етап	Обчислення F-критерію						
		F_i				M	δ^2	F_{emp}
		Високий творчий	Достатній продуктивний	Задовільний реконструктивний	Низький репродуктивний			
КГ	БК	3	5	7	15	2,87	0,7463	1,2224
	ПК	4	6	13	7	3,23	0,9123	
ЕГ	БК	2	4	6	12	2,83	0,9725	1,3769
	ПК	8	10	5	1	4,04	0,7063	

$$M = \frac{\sum_{i=1}^n [F_i \cdot xi]}{N}$$

$$\delta^2 = \frac{\sum_{i=1}^n [|M - xi|^2 \cdot F_i]}{N}$$

$$F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Для доведення статистично достовірних результатів числове значення F_{krit} має перебувати в межах від **1,3** до **1,7**.

Отже, у КГ ми не досягнули статистично достовірних результатів щодо підвищення рівня сформованості міжкультурної компетентності ($F_{emp} = 1,2224$), тоді як у ЕГ на основі впровадження структурної моделі та педагогічних умов було досягнуто суттєві позитивні результати. Зокрема у ЕГ F_{emp} перебуває в межах табличної величини і становить **1,3769**.

Додаток Н

Список опублікованих праць та відомості про апробацію
результатів дисертації

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧКИ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Kryshtanovych M., Kotyk T., Tiurina T., Kovrei D., Dzhandan H. Pedagogical and Psychological Aspects of the Implementation of Model of the Value Attitude to Health. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. Vol. 11(2Sup1). P. 127–138. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000652190600011>.

2. Zdanevych L. V., Kharkivska A. A., Popovych O. M., Bobyrieva O. S., Kovrei D. Y. Reflection of the personality-oriented approach by the subjects of its implementation in eastern europe. *Revista Tempos e Espacos Educacao*. 2020. Vol. 13, No. 32. e-14967. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000600804900001>.

3. Atroshchenko T. O., Ivanova V. V., Popovych O. M., Bobyrieva O. S., Kovrei D. Y. The Impact of Reflection on the Professional Development of Future Preschool Teachers. *Apuntes Universitarios*. 2022. Vol. 12(2). P. 76–96. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000784951500005>.

4. Коврей Д. Й. Педагогічне моделювання процесу формування міжкультурної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти в освітньому середовищі коледжів: методичні аспекти. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса, 2020. Вип. 25, Том 2. С. 73–76. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.15>

5. Коврей Д. Й. Принципи та підходи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час навчання в коледжах: методичні та практичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наук. праць*. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 78. С. 45–49. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.7>

6. Коврей Д. Й. Обґрунтування педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів у процесі навчання в коледжах. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: ВД «Гальветика», 2021. Вип. 43, Том 2. С. 180–184. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-29>

7. Коврей Д., Бобирева О. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичні підходи до її формування на засадах компетентнісного підходу. *Social Work and Education*. Vol. 8, No. 4. Ternopil-Aberdeen, 2021. С. 505–514. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.4.7>

8. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. Теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний poradник для здобувачів освітньо-професійного ступеня фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта денної та заочної форми навчання. Мукачєво: МДУ, 2021. 48 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. До проблеми дискримінації в освіті за національною ознакою. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика*: матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ужгород, 14 вересня 2018 р. Ужгород: РІК-У, 2018. С. 7–8.

10. Коврей Д. Й. Сутність поняття толерантності у сучасному полікультурному соціумі. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції*. Варшава – Ужгород – Херсон: Посвіт, 2019. С. 86–88.

11. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. Формування особистості майбутнього педагога в полікультурному освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти східної та центральної Європи в процесі реформування освіти*: зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ужгород, 28-29 березня 2019 р. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2019. С. 213–219.

12. Коврей Д. Й. Потенціал компетентнісного підходу у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві*: збірник тез Міжнар. наук.-практ. конф. з інтернет підтримкою, присвяченій 185-річчю Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, 29-30 травня 2020 р. Київ, 2020. С. 331–334.

13. Коврей Д. Й. Вагомість міжкультурної компетентності для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Science, Education. Innovation: Topical Issues and Modern Aspect*, December 16-18, 2020. Tallinn, Estonia: Uhingu Teadus juhatus, 2020. P. 416–422.

14. Коврей Д. Й. Потенціал ігрової діяльності під час формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 5-6 лютого 2021 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. С. 106–109.

15. Kóré D. Leendő vodpedagógusok felkészítése az óvodás korú gyerekek szocializációs folyamatának megszervezésére az óvodákban. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наук. праць за матеріалами X Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 13-14 травня 2021 р. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2021. С. 282–286.

16. Коврей Д. Й. Методичні аспекти організації самостійної роботи студентів коледжу під час формування міжкультурної компетентності. *Проблеми, досвід та вдосконалення методичної роботи у закладах освіти*: збірник тез Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Харків, 24 листопада, 2021 р. Харків: ФОП Петров В. В., 2021. С. 207–209.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

17. Атрощенко Т. О., Коврей Д. Й. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому*

просторі: збірник тез доповідей Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Мукачєво, 25 жовтня 2018 р. Мукачєво: МДУ, 2018. С. 197–199.

18. Коврей Д. Й. Сутність і структура міжкультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал. Одеса, 2019. Вип. 15, Том 1. С. 65–70. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-13>

19. Коврей Д. Й. Міжкультурна комунікація у підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні*: збірник тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23-24 серпня 2019 р. Львів: ГО Львівська педагогічна спільнота, 2019. С. 79–82.

20. Коврей Д. Й. Полікультурна компетентність як складник професійної компетентності вчителів іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наук. пр. / ред. кол. : А. В. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 62. Т. 1. С. 50–54.

21. Коврей Д. Й. Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутніх учителів іноземної мови. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 1-2 лютого 2019 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 71–74.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні, експериментальні та прикладні результати, концептуальні положення й узагальнені висновки оприлюднено під час виступів із науковими доповідями та повідомленнями на пленарних і секційних засіданнях таких науково-практичних та науково-методичних конференцій різного рівня: *міжнародні* – «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгород, 2018 р.), «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2019 р.), «Виклики ХХІ століття у сфері середньої та вищої освіти східної та

центральної Європи в процесі реформування освіти» (Ужгород, 2019 р.), «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2019 р.), «Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві (Київ, 2020 р.), «Science, education, innovation: topical issues and modern aspects» (Таллінн, Естонія, 2020 р.), «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2021 р.), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2021 р.); *усеукраїнські*: «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі» (Мукачево, 2018 р.), «Проблеми, досвід та вдосконалення методичної роботи у закладах освіти» (Харків, 2021 р.); Крайовий форум освітян «Освіта – енергія майбутнього. Нові грані розвитку освіти» (Тернопіль, 2021 р.).

Результати дослідження схвально обговорені на засіданнях і наукових семінарах кафедри педагогіки, дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету, а також кафедри української мови та літератури Коледжу Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (2018 – 2022 рр.).



**ЧЕРКАСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УМАНСЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ
КОЛЕДЖ ІМ. Т.Г. ШЕВЧЕНКА ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

вул. Небесної сотні, 33/1, м. Умань, Черкаська область, 20300
тел. (04744) 4-04-76, факс (04744) 4-04-76, web: <http://www.umanpedcollege.at.ua>,
e-mail: umanpedcollege@it-tim.net, код ЄДРПОУ 02125645

10-12-2011 № *516*

На № _____ від _____

**ДОВІДКА
ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
КОВРЕЙ ДОРИ ЙОСИПІВНИ
«ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОЛЕДЖАХ»**

Цією довідкою засвідчується, що на базі Комунального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради» Коврей Дора Йосипівна проводила наукову дослідну роботу, спрямовану на вивчення оптимальних шляхів формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти високого рівня міжкультурної компетентності. Авторкою проведено емпіричне дослідження рівня сформованості міжкультурної компетентності студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта. У ході дослідження здійснено науково-практичну апробацію педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та визначено особливості їх впровадження. Цінним є те, що Д.Й. Коврей розробила практичний poradnik «Теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», який охопив теоретичні, методичні та практичні аспекти щодо вдосконалення процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фахових молодших бакалаврів, які навчаються у коледжах.

Запропонований Д.Й. Коврей науковий підхід, який базується на проектуванні структурної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, отримав високу позитивну оцінку викладачів та студентів, які були задіяні у констатувальному та формувальному етапах експериментального дослідження, а тому і у подальшому буде використовуватися в освітньому процесі під час викладання навчальних предметів «Культурологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Основи філософських знань», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Вступ до спеціальності».

Результати впровадження науково-методичних розробок Д.Й. Коврей дають підстави стверджувати, що вони є значущими для вдосконалення освітнього процесу та суттєво впливають на вдосконалення міжкультурної компетентності майбутніх вихователів.

В. о. директора



Зоя КРАМСЬКА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ «ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
ЛЬВІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА»

79005, м. Львів, вул. Туган - Барановського, 7. Тел. 275-65-40

**Довідка про впровадження
результатів дисертаційного дослідження Дори Йосипівни Коврей
на тему «Формування міжкультурної компетентності майбутніх
вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах»,
що подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)**

У професійну підготовку студентів Відокремленого структурного підрозділу «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка» були впровадженні результати дослідження Дори Йосипівни Коврей за темою «Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах». Викладачами високо оцінені діагностичні методики, розроблені авторкою, а також портфоліо для формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Студенти коледжу, які здобувають освіту фахового молодшого бакалавра за спеціальністю 012 Дошкільна освіта високо оцінили практичний poradnik «Теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», співавтором якого є Д.Й. Коврей.

Впровадження навчально-методичних матеріалів наукового дослідження Дори Йосипівни Коврей позитивно вплинуло на якість підготовки майбутніх фахівців спеціальності Дошкільна освіта, вдосконаливши теоретичні знання та практичні уміння.

Матеріали практичного poradnika схвалені методичною радою ВСП «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка» (протокол № 3 від 15.12.2021 р.).

Голова методичної ради

Директор



Романа МИХАЙЛИШИН

Оксана СУРМАЧ

ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
ЗАКАРПАТСЬКОГО УГОРСЬКОГО
ІНСТИТУТУ ІМЕНІ ФЕРЕНЦА
РАКОЦІ ІІ

90202 Україна, м. Берегове,
вул. І. Франка № 14.,
тел./факс (8-031-41) 2-34-62
тел. 4-29-76
✉ koledzs@kmf.uz.ua
www.fszi.kmf.uz.ua



II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FŐISKOLA
SZAKGIMNÁZIUMA

90202 Ukrajna, Beregszász,
Iván Franko út 14.,
tel./fax (8-031-41) 2-34-62
tel. 4-29-76
✉ koledzs@kmf.uz.ua
www.fszi.kmf.uz.ua

Ресетр.: 139/УА/23.12.2021р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
викладача української мови та літератури
Фахового коледжу Закарпатського угорського інститут імені Ференца Ракоці ІІ
КОВРЕЙ Дори Йосипівни
на тему «Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів
закладів дошкільної освіти у коледжах»

Результати дисертаційного дослідження Д.Й. Коврей впроваджено в освітній процес Фахового коледжу Закарпатського угорського інститут імені Ференца Ракоці ІІ шляхом ознайомлення студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта та викладачів, які залучені до організації освітнього процесу з матеріалами, які висвітлюють теоретико-методологічні та практичні аспекти формування міжкультурної компетентності. Зокрема студенти були залучені до проведення констатувального експерименту щодо з'ясування стану сформованості міжкультурної компетентності на основі розробленого авторкою діагностичного інструментарію, а також було проведено формувальний етап експериментального дослідження.

У площині виконання дисертаційного дослідження, Дора Йосипівна розробила комплекс науково-методичних матеріалів для викладачів, які присвячені теоретичним, методичним та практичним засадам формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів. Засвідчуємо, що структура та зміст авторських матеріалів забезпечили ґрунтовне ознайомлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти із інноваційними формами та методами практичної діяльності щодо формування міжкультурної компетентності. Використання викладачами матеріалів практичного порадилика «Теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» дозволило суттєво урізноманітнити освітній процес під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Українська література».

Враховуючи актуальність проблеми, яка стосується зростання впливу міжкультурної компетентності на виконання майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти своїх професійних обов'язків, вважаємо, що дисертаційне дослідження, виконане Дорою Йосипівною Коврей, є ефективним, а практичні матеріали рекомендуємо для використання в освітньому процесі для підготовки майбутніх вихователів.

Директор Фахового коледжу



Катерина ШОВШ



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
«ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»

89600, м. Мукачево, вул. Я. Коменського, 59, телефони: 5-14-43, 3-93-55, gpk@msu.edu.ua, gpk.mdu@gmail.com

від «03» лютого 2022 року

№ 25

Довідка про впровадження
в освітній процес ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
Мукачівського державного університету» результатів дисертаційного
дослідження Дори Йосипівни Коврей на тему
«ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
У КОЛЕДЖАХ»

Результати дисертаційного дослідження Д.Й. Коврей за темою «Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах» були апробовані та впровадженні в професійну підготовку студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету». Зокрема викладачі відділення дошкільної освіти використовували авторські методичні матеріали та навчально-методичний poradnik «Теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» під час підготовки до лекційних занять з навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Культурологія», «Сучасна українська мова з практикумом», «Основи філософських знань», «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Використання запропонованих авторкою інноваційних форм та методів сприяли поглибленню теоретичних знань студентів та допомогли вдосконалити практичні уміння.

Практичне застосування результатів наукового дослідження Дори Йосипівни Коврей дозволили вдосконалити процес формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та суттєво підвищити ефективність та якість освітнього процесу.

Директор



Іван КУШНІР



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/>